МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (80)

29 февраля 2020

ISSN 1991-5497

Подписной индекс ПИ292

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)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА
Е.В. Иваницкая (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 19.02.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 58.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2020

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 педогогических 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. Синицына – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (*г. Москва*)
Г.И. Лазарев – 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. Чернявская – 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

№ 1 (80)

29 February 2020

ISSN 1991-5497

Index in catalogues of Russian Post: ПИ292

GENERAL DIRECTOR
A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altaisk)

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-Altaisk)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF
O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaisk)

MAKING-UP
Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL
V.A. Petrov (Gorno-Altaisk)

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER
Kommunistichesky Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altaisk, 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 19.02.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 58.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2020

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. Mikkelson – 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. Stepanskaya – 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-Altaisk, 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

Абдиева Г.М. 317
Абдулкадер А.Л. 209
Абдуллаев С.А. 332
Абдурахманова М.А. 240
Абдыжапарова М.И. 446
Абиева Н.М. 433
Абраменко Н.Ю. 103
Абросимова Н.А. 370
Аветисян А.Д. 128, 131
Авсянкина А.В. 115
Агабеков Ж.А. 408
Азизханова А.Э. 185, 256
Александрова-Осокина О.Н. 259
Алибулатова Н.Э. 389
Алиева П.Г. 399
Амиралиев С.М. 377, 380
Андуганова М.Ю. 156
Архипова И.В. 320
Архипова И.С. 15
Асадова У.М. 261
Ахмедова С.А. 307
Ахмедова С.И. 322
Ахметшина Ю.В. 5, 324

Б

Байбаков Р.А. 105
Байтерякова А.Р. 176
Барабас А.А. 191
Батыршин Ш.Ф. 326
Баширова Л.Ф. 219
Безменова Л.Э. 107
Безрученко Н.В. 48
Бергер В.П. 416
Бесаева А.Г. 133
Боброва Т.О. 406
Болотюк В.А. 216
Болотюк Л.А. 216
Бостанова Л.К. 99
Бурель О.А. 442

В

Валюлина Е.В. 286
Васильева М.В. 224
Вахитов Д.Р. 110
Вахрушева М.И. 428
Веденеева О.А. 96
Везиров Т.Г. 178
Вишнякова А.В. 312
Воронько Т.А. 173

Г

Габуева Л.Г. 242
Гаврилов В.В. 113
Гаджиахмедов Н.Э. 342
Гаджибекова З.Г. 389
Гасанова Д.И. 211
Гасанова К.М. 383
Гасанова У.У. 385
Гашкова В.А. 328
Гемсакурова З.И. 99
Герасименко Е.В. 401
Герейханова К.Ф. 266
Гливенкова О.А. 421
Голубева Е.В. 446
Голубчикова М.Г. 35
Горбунова И.Б. 194
Гриднева С.В. 115
Губина Н.В. 304
Гусева Н.В. 189
Гусейнова Н.М. 198

Д

Дамбаа Ш.В. 372
Джиоева А.Р. 133
Дин Ц. 345
Донская Н.А. 158
Драчева С.И. 413
Дробышева Н.Н. 82
Дударова Л.М. 387

Е

Евдошенко В.В. 231, 233
Евенко Е.В. 421
Еманова С.В. 27
Ерёмин А.М. 7
Ерёмин В.Н. 119
Ефимов А.А. 231, 233

Ж

Жеребненко А.В. 391
Жигалова Г.Г. 128, 131, 135
Жондорова Г.Е. 222
Жукова Т.В. 290
Жулидов С.Б. 423

З

Залуцкая С.Ю. 222
Зенковская В.Е. 110
Золотова М.В. 309, 423
Зорина О.В. 75

И

Ибрагимов Л.Г. 110
Иванов С.С. 309, 423
Иванова М.Г. 56
Ижбаева Г.Р. 326
Изумрудов Ю.А. 302, 425
Исаева З.И. 169
Исаева И.П. 290
Исаева М.А. 167
Исмаилова Н.П. 59, 61
Исрафилов Н.Р. 408

К

Казанцева Е.А. 434
Кайпин В. 160
Кайымова Ф.М. 380
Камалова А.Т. 276
Кандаева Н.А. 207
Караева Н.О. 377
Катканова И.Н. 229
Кашицына Ю.Н. 224, 249
Кельбиханова М.Р. 383
Керимова Д.Ф. 332
Кибакин С.В. 119
Кодзоева М.М. 180
Кожанов Д.А. 334
Колобов А.Н. 19
Комарова П.В. 121
Коновалов В.Л. 229
Коптякова Е.Е. 347
Корончик В.Г. 403
Корсунская А.Г. 264
Косянова О.М. 124
Котькова Г.Е. 209
Кригер Е.И. 337
Кузёма Т.Б. 312
Кузма Л.П. 38
Кузнецова В.П. 219
Кузнецова Е.Н. 406
Кузнецова Н.В. 40
Кучумов Д.В. 84
Кушнырь Л.А. 144

Л

Лаврентьева З.И. 126
Ларина Н.А. 266
Ларионова Д.В. 30
Ларионова М.В. 268
Левченко А.А. 77
Леонидова Г.Ф. 21
Линь Ц. 449
Линьков В.Д. 413
Литвинова Н.Ю. 11
Лукиных Н.В. 200
Лукьянова З.Н. 154
Лушникова Г.И. 403
Лю Э. 341

М

Магомедов Д.М. 411
Магин В.А. 235
Магомедова З.Ш. 211
Магомедова Х.Х. 385
Мазенова М.В. 271
Макеева В.С. 84
Максимова С.В. 246
Мальцева О.С. 238
Манаков Н.А. 7
Марюхина В.В. 54
Матыцин О.В. 164
Махина А.И. 347
Медведева И.А. 27
Медведевских С.А. 360
Медведицкова Л.В. 135
Мержоева Л.М. 42
Милютина А.А. 200
Мирзаев А.А. 51
Мирзоева Ф.Р. 374
Мишова В.В. 21
Мозговая М.А. 13
Морозов В.А. 77
Морозова О.Н. 421
Москалюк О.С. 273
Мунгиева Н.З. 211
Муртазагаджиева А.З. 342
Мухортова Е.А. 87

Н

Наумова Ю.А. 32
Нгома А.Д. 202
Нгома Лухуоло Г.Ж. 202
Ненюк Е.А. 79
Нестеренко А.В. 135
Николенкова Н.В. 345
Никулин А.В. 229
Новикова Н.Н. 63
Новикова О.В. 437, 439
Ноздрачёв А.А. 126

О

Олехнович О.Г. 15
Ольшванг О.Ю. 15
Омарова (Рамазанова) А.А. 288
Осипов В.А. 204
Осипов Д.В. 84
Оюн М.М. 65

П

Павлова О.А. 48
Петрусевич А.А. 140
Пивкина Н.Н. 391
Плотников К.Ю. 194
Погодаева М.В. 93
Подобед М.С. 67
Полищук В.В. 176
Попова О.В. 204
Порфирьева И.Д. 349
Пошехонов И.С. 182
Прояева И.В. 19
Пыхтина Е.А. 138

Р

Рагимханова Л.К. 389
Рамазанова П.К. 59
Рамазанова П.М. 185, 256
Рахматуллина Д.Р. 428
Рашидова З.Д. 178
Рондырев-Ильинский В.Б. 176, 219
Рукомина А.С. 309
Рупасова Я.Е. 70
Рясов А.А. 128, 131, 135

С

Савадова А.А. 173
Сагитов С.М. 110
Садовникова А.С. 297
Садулаева Б.С. 44
Сайгушев Н.Я. 96
Саламатина Ю.В. 282
Саламова З.М. 185, 256
Самарская А.В. 44
Санина Е.И. 173
Сапарбаева А.А. 377, 380
Сапукова Г.К. 352
Саутиева Ф.Б. 47
Сафронова Е.А. 140
Свистунова Н.И. 442
Синицына И.А. 355
Сиротина С.А. 187
Ситникова А.Ю. 72
Скипор И.Л. 21
Слободина Л.В. 304
Сомикова Т.Ю. 446
Сорокина А.Г. 148
Сорокопуд Ю.В. 187, 240
Ставрук М.А. 144
Степанова А.В. 107
Страмной А.В. 142, 152
Стрелова А.Е. 219
Субботина И.В. 246
Сувандиев Н.Д. 372
Султыгова М.М. 387
Сунь Е. 364
Сюй Л. 283
Сяо Я. 362

Т

Тариева В.А. 213
Тен М.Г. 246
Терешина А.Л. 32
Тимошенко Н.А. 17
Тихонова Н.Ю. 357
Тозыякова Е.А. 413
Томилин А.Н. 105
Томилина С.Н. 51
Травинова Г.Н. 89

Ф

Фаткуллина Ф.Г. 326, 449
Федулов Б.А. 77
Филимонюк Л.А. 91
Фишбейн М.Х. 103

Х

Хадикова И.М. 133
Хайнер Е. 194
Хайруллина Р.Х. 416
Халимбекова М.К. 419
Халина Н.В. 286, 391
Хао У 393
Хапаева Л.Х. 99
Харченко С.А. 9
Хасьянов В.Б. 93
Хатуева Р.И. 213
Хилько А.А. 91
Хомутникова Е.А. 27, 360
Христофорова Н.И. 277

Ц

Царан А.А. 96
Царева Н.И. 268
Царская Т.С. 72, 144
Цзянь Х. 259

Ч

Чалаева П.Ш. 288
Чалых Н.А. 27, 360
Чепурко Ю.В. 93
Черкес В.П. 316
Чиглинцев В.М. 176

Ш

Шабарова Г.К. 396
Шайбакова Д. 317
Шапка С.Н. 242
Шапорев Д.А. 148
Шапорев Д.А. 150
Швед Е.А. 216
Шепелева Л.А. 54
Шепшинская И.М. 25
Шестирекова Н.Г. 244
Шестухина И.Ю. 314, 433
Шкуропацкая М.Г. 290
Шумакова Е.В. 231, 233
Шумилова Е.А. 38
Шутова О.А. 312
Шэнь Ю. 295

Щ

Щебельская Э.Г. 297
Щербакова И.А. 96

Э

Эркенова Ф.А. 99

Я

Ядров К.П. 171
Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад 300
Ямалетдинова Г.А. 84
Янь К. 451

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 378.147(091) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00001

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

THE FORMATION OF VALUE-ORIENTED PERSONALITY UNITY IN THE EDUCATIONAL LANGUAGE ENVIRONMENT. The article is dedicated to the development of multicultural value orientations. The research findings emphasize the importance of serious attitude towards multicultural nature of future teachers and to the analysis of its axiological basis. The article considers problems of interpersonal relationships as mechanisms for the formation of group cohesion. A special condition of cohesive community is the value-orientation unity in educational organization and its regulatory influence on processes of socio-psychological group development. The study shows that a high degree of value-orientation of unity in the group, primarily shows the convergence of estimates and everyday life in the approach to the goals and objectives of the joint activity of the organization.

Key words: **values, multicultural values, language education, dialogue of cultures, competence, professional skills.**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЕДИНСТВА ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена формированию поликультурных ценностных ориентаций. Полученные в ходе исследования данные акцентируют важность обращения к мультикультурной природе профессиональной подготовки будущих преподавателей и рассмотрению аксиологической сущности данного феномена. В статье рассмотрены проблемы межличностных отношений как механизмов формирования сплоченности группы; особое состояние общности ценностно-ориентационного единства в образовательной организации и ее регулирующее влияние на процессы социального развития группы. В исследовании показано, что высокая степень ценностно-ориентационного единства в группе, прежде всего, показывает сближение оценок в деловой сфере, способствует реализации задач совместной деятельности организации.

Ключевые слова: **ценности, поликультурные ценности, профессиональное языковое образование, диалог культур, компетенция, профессиональные навыки.**

Социальная компетенция позволяют субъекту строить свой мир в постоянном взаимодействии с людьми. Поэтому понимание социальной компетенции основывается на способности к установлению и поддержанию основанных на диалоге взаимоотношений, которые помогают развить связь личности с обществом в какой-либо деятельности. Именно одновременная комплексная реализация гуманистического и компетентностного подходов в образовательном пространстве не исключает реального реформирования всей системы высшего образования на основе ее всесторонней гуманизации и тем самым обусловливает возможность развития социальной компетенции студентов.

Развитие социальной компетенции предстает в этом плане как постоянный процесс совершенствования диалогичности (умение личности быть коммуникабельной), то есть способности к выстраиванию с субъектом свободных, эмпатических, вопросно-ответных, ценностно-смысловых, конструктивных отношений. Диалог является базовой характеристикой многих педагогических теорий и систем (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, А.Б. Орлов, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.А. Ситаров, В.И. Слободчиков, Е.А. Ямбург и др.). Наиболее основательно проработаны на сегодняшний день интеллектуально-познавательные аспекты диалога.

В научных исследованиях диалог выделяют как форму общения, способ познания, личностную позицию, содержание образования, эффективное средство изучения конкретных предметов, педагогический прием. С опорой на работы И.А. Колесниковой, Н.И. Щурковой, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова мы считаем, что развитие способности студента к диалогичным взаимоотношениям характеризуется накоплением опыта личности обучающегося:

– позицией, при которой внутренний мир личности не воспринимается как объект рационального анализирования;

– обращенностью к внутренней диалогичности – к диалогу между «реальным Я» и «духовным Я»;

– диалогической интенцией – внутренней активностью собеседника в ситуации блокирования и фрустрации диалогичности, дефицита значимых реакций и общения;

– проявлением диалогической позиции – установки на свободу и ответственность общающихся, незавершенность и неопределенность индивидуальной природы собеседника, внутреннюю диалогичность.

Обогащение личностного опыта субъекта учения по всем указанным составляющим наиболее эффективно в системе высшего профессионального образования, поскольку сущностные характеристики образования – это «реализация науки в ее текучем, расплавленном состоянии» [1, с. 369]. Речь идет о «вездесущей, постоянной диалогичности» всего процесса высшего образования: в содержании, структуре, способах и методах организации и осуществления познания. Диалог с наукой, с «человеком – носителем» научного знания, с самим собой как исследователем научного знания – вот неполный перечень векторов диалогичности, на пересечении которых строится «индивидуальный образовательный маршрут». Образовательное пространство должно содержать возможности для углубления опыта студента быть в позиции вненаходимости (М.М. Бахтин), то есть в позиции, сочетающей отсутствие власти над собеседником и доминанту на Собеседнике. Доминанта на Собеседнике – это безраздельное, всецелое обращение к нему. Противоположность такой позиции – эгоцентризм. Т.А. Флоренская по этому поводу вполне определенно пишет: «Диалог не терпит насилия, нажима, любопытного вторжения в мир Собеседника. Он отвергает исследовательскую бесцеремонность». Следовательно, кумулятивное развитие социальной компетенции проявляется в процессе, обусловливающем активизацию у студента опыта иного, диалогического типа восприятия личности. Особую значимость для развития социальной компетенции имеет наличие возможности для глубинного разговора студента со своим «Я», то есть для направленности к диалогу между «наличным Я» и «духовным Я». Такие ресурсы содержатся, прежде всего,

в рефлексивных актах познания и переживания, которые являются механизмами культурного взросления как формирования себя. Насыщенность образования такими актами создает пространство «рефлексивного образования» (Г.П. Звенигородская), которое автор определяет как «естественно протекающее образование самого себя посредством рефлексии субъекта, направленной на бесконечное множество предметов познания, отношения и деятельности, преодолевающей изолированность всех сфер бытия человека в этой направленности, сохраняющей целостность внутреннего образовательного процесса в единстве учения, саморазвития» [2, с. 58].

Диалогическая интенция, то есть направленность мысли на решение какой-либо задачи состоит в мотивации, желании, стремлении понять, услышать собеседника, принять его голос как часть своего мира, а свой мир сделать частью мира собеседника. Наличие такой интенции определяет сохранение, поддержание диалогичности «на высшем уровне» (М.М. Бахтин) – духовном и творческом, с атрибутами свободы собеседников, равноправия (взаимное признание свобод) и личностного контакта на основе сопереживания и взаимопонимания. Возникает диалог как общение, «акцентированное на процессе, а не на результате» [3, с. 17].

Диалог как личностная позиция предполагает открытость и доверие; «присутствие в настоящем» (состояние реальности, переживание бытия); заинтересованность собеседником, единение с ним; отдалённость, вненаходимость (объективный взгляд с учётом точки зрения собеседника); понимание; ценностно-смысловое равенство; вопросно-ответные отношения между целостными личностями; коллективность (экзистенциальная общность, общность переживаний, включённость в общую ценностно-смысловую сферу); взаимоусиление, взаимодополнение; незавершенность. Все эти составляющие диалога определяют особенности педагогического взаимодействия в контексте гуманитарного образования. Анализируя развитие социальной компетенции студентов с точки зрения педагогической аксиологии, можно представить компетентностно-ориентированное занятие как пространство пересекающихся аксиосфер (сфер ценностей и норм человеческого общества), определяемых ценностями отношений между субъектами, в центре которых, согласно сферной концепции деятельности Л.В. Блинова, – социально-ценная, культурная деятельность.

Глубинное взаимовлияние, взаимообусловленность аксиосфер создают поликультурную систему образования. Для развития социальной компетенции особое значение имеет присутствие, развернутость аксиосферы, которая определяет ценности межличностных отношений. Такая аксиосфера предопределяет возможность творения, осознания, понимания ценностей межличностных отношений. Тем самым она становится основой для развития социальной компетенции студентов. Основными признаками главенства аксиосферы межличностных отношений являются следующие: ценностно-ориентированное единство, если оно создается совместными усилиями всех участников; нормы и ценности во взаимодействии складываются естественным образом, рождаются внутри отношений, а не навязываются извне; в процессе компетентностно-ориентированного занятия преобладают ценностно-смысловые, а не статусно-формальные отношения; существует постоянный запрос на индивидуальную позицию обучающегося и преподавателя; отмечается наличие взаимопомощи.

Исходя из этой универсальной последовательности, основанной на базовых дидактических принципах от простого – к сложному, от эмпирики – к фундаментальному знанию, от явления – к факту познания и преобразования, нами делается вывод об обязательной воспроизводимости указанной общей логики формирования способностей в процессе развития социальной компетенции студента.

Таким образом, в современной педагогике наработан теоретический фундамент, позволивший нам определиться с педагогическим пониманием социальной компетенции и путей ее развития в педагогическом процессе вуза. Следовательно, развитие компетенции мы рассматриваем как познавательную активность студента, где компетенция «превращается» в компетентность как объединительное качество личности. В целом с этой позицией согласуется подход Н.Б. Крыловой, признающей особенности общения в диаде «учитель – ученик», видящей этот процесс глубинным, направленным на реализацию ряда культурных задач: освоить вместе с ребенком механизмы его индивидуального саморазвития; помочь воспитаннику увидеть перспективы этого процесса; стимулировать творческий взгляд на вещи; «поощрять конструктивно-критическое, аналитическое отношение к миру; стимулировать универсализм и гибкость самонастройки; научить жить и работать в самостоятельном режиме» [4, с. 18]. Тем самым становится понятным, что обращение к профессиональной деятельности способствует укреплению и развитию социальной компетенций студентов. С другой стороны, развивающаяся социальная компетенция требуют «уточнения направленности», развитого опыта переноса на решение профессиональных проблем и задач. Важно не упускать из виду, что высшая школа растит профессионально подготовленные кадры, и если она остановится на развитии универсальных социальных компетенций без практики их рефлексивного «переноса» студентами на решение производственных, экономических задач, то сами эти компетенции не смогут стать инструментальным основанием для развития личности в трудовой деятельности и эффективности самой этой трудовой активности человека. Иными словами, высшая школа не выполнит своей социальной и культурообразующей роли. Разумеется, вовлечение студентов в такого рода ситуации с целью осмысления инструментально-профессиональных возможностей социальной компетенции в построении культуросообразной среды профессиональной деятельности требует от преподавателя высокого уровня педагогического мастерства, развитости прогностических функций, умения предвидеть результаты того или иного образа действий, одновременно предоставляя обучающемуся большой простор для проявления инициативы и творчества с целью дальнейшего сознательного самосовершенствования. «Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться... Поэтому наиболее ценны такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщают ему гибкость, подвижность, как бы оттачивают и шлифуют его» [5, с. 11].

Любое педагогическое взаимодействие, если оно строится как подлинно педагогическое и тем самым как гуманистическое, обязательно развивает эмпирику, опыт личности учащегося в диалогичном восприятии собеседника. Однако, оставаясь неосмысленной, а только пережитой частью индивидуального опыта, такое педагогическое взаимодействие не востребует главное, что нужно для развития любой способности – это убеждение, основанное на точном знании, понимании происходящих процессов. Поэтому выстроить педагогическое взаимодействие – это неотъемлемая процессуальная характеристика с целью формирования способностей и умений диалогичного восприятия личности в процессе:

1) рефлексии содержания образования, которая позволяет вникнуть в ценностные основания межличностного взаимодействия (в том числе и педагогического) и увидеть механизмы, уникальность и ценность «активной индивидуальности», работы личности в диалоге, а также обогащение научных знаний о личности, ее сущности, механизмах становления, развития и саморазвития;

2) рефлексия содержания образования, позволяющая понять роль личности в диалоге и механизмы ее проявления, предполагает деятельность студентов по рассмотрению содержания образования в его гуманитарном, «очеловеченном контексте», анализ компонентов, текстов образования как несущих антропософскую нагрузку, позволяя обучающимся в итоге «выводить себя» на уровень целенаправленного самодостраивания в соответствии с ценностными приоритетами;

3) рефлексия востребует иное взаимодействие с вузовским педагогом, чем при традиционном подходе: не научение, «преподнесение знаний», а осмысление их ценности, смысла своих действий и слов в анализе действий и слов преподавателя, гармонизация, углубление содержательности и искренности общения, обмен суждениями, позициями, открытие многомерности изучаемых явлений. Можно сказать, что такая личностно ориентированная рефлексия содержания образования позволяет создать первичное, пока образно-зыбкое «семантическое поле» социальной компетенции. Вводя термин «технология», мы опирались на его трактовку как «техно» – мастерство, искусство, основанное на точном знании построения процесса, логики и компонентном составе. Технологии гуманитарного типа отличаются гибкостью, высокой взаимозаменяемостью структурных составляющих, возможностью изменения этапов развития технологического процесса и невысокой гарантированностью результата. Надо ориентировать на то, что в общении следует не только получать самому, но давать другим» [6, с. 5]. Диалогическое общение – это процесс, подчиняющийся определенным закономерным связям, основными из которых являются доверие, культура взаимоотношений, способность к «другой доминантности».

Таким образом, одна из важных задач преподавателя, куратора – прививать студентам культуру диалога. Идея культуры диалога развивается в педагогических теориях и практических системах для более сосредоточенного понимания компонентной структуры динамики диалогического процесса при построении реального социального контактирования с целью решения как личных, так и профессиональных проблем – в этом мы видим возможность решения заявленных прикладных задач преподавателя. При этом подчеркиваем ценностный характер любого понимания как процесса и формы «жизни ценностей» в личности, ведь подлинно понимает (а не знает и даже не осознает) человек только то, что имеет ценностные основания во внутреннем мире субъекта. Именно поэтому порой преподавателям вуза так трудно понять современную молодежь с их устойчивой ценностной ориентацией на виртуальные миры общения и деятельности, понимая, что необходимо формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, осознание того, что «общение – это диалог, требующий терпимости и к идеям, и к мелким недостаткам партнера, умения слушать и умерять свой «монологический пыл». Возможности развития у студентов ценностных представлений о диалогическом общении как об основной гуманитарной технологии выбора и построения жизненного пути, самоопределения и самореализации личности содержатся в учебном процессе. На основе анализа мы делаем вывод, что овладеть способностью, опытом, культурой взаимодействия можно с помощью специальных упражнений, составляющих часть коммуникативного тренинга. Поэтому, на наш взгляд, необходимо введение новых учебных курсов, ориентирующих не только на овладение внешней «техникой» взаимодействия, но и способствующих развитию установки студентов на психологическое самоукрепление и личностную саморегуляцию. Для этого педагогические исследования акцентируют внимание на использовании психологических тренингов, коллективной мыследеятельности и совместного творчества.

Библиографический список

1. Мерки М., Гроб У. *Ключевые компетенции. Теоретические положения и эмпирическая аппробация индикаторской системы*. Берлин, 2000: 369 – 370.
2. Звенигородская Г.П. *Рефлексивное образование: феноменологический подход*. Хабаровск: Издательство ХГПУ, 2001.
3. Братченко С.Л. Новая встреча с гуманистической психологией. *Вопросы психологии*. 1993; № 1: 13 – 18.
4. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Воспитание личности в контексте образования человека. *Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе*. 2003; № 1: 11 – 19.
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004; № 11: 4 – 13.
6. Погодина А.А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа. История. *Первое сентября*. Приложение к газете. 2002; № 11: 4 – 7.

References

1. Merki M., Grob U. *Klyuchevye kompetencii. Teoreticheskie polozheniya i `empiricheskaya approbaciya indikatorskoj sistemy*. Berlin, 2000: 369 – 370.
2. Zvenigorodskaya G.P. *Refleksivnoe obrazovanie: fenomenologicheskij podhod*. Habarovsk: Izdatel'stvo HGPU, 2001.
3. Bratchenko S.L. Novaya vstrecha s gumanisticheskoj psihologiej. *Voprosy psihologii*. 1993; № 1: 13 – 18.
4. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. Vospitanie lichnosti v kontekste obrazovaniya cheloveka. *Nauchno-metodicheskij zhurnal zamestitelya direktora shkoly po vospitatel'noj rabote*. 2003; № 1: 11 – 19.
5. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 11: 4 – 13.
6. Pogodina A.A. Tolerantnost': termin, smysl, poziciya, programma. Istoriya. *Pervoe sentyabrya*. Prilozhenie k gazete. 2002; № 11: 4 – 7.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00002

***Manakov N.A.**, Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: manakov2004@mail.ru*
***Eremin A.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Mathematics, Physics, Informatics, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: eam77@yandex.ru*

THE BASIC PROBLEM OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION: ACQUIRED HELPLESSNESS. The helplessness of students acquired in the learning process to learn one discipline or another is one of the main problems of the educational system in schools and universities. It is especially relevant when studying physical and mathematical disciplines. The paper gives the main reasons for the formation of the acquired helplessness of schoolchildren and students in the study of mathematics and physics at school and university, due to the conditions and organization of the educational process, as well as the family circumstances of students. From the perspective of positive psychology and positive psychotherapy, the teacher's capabilities to prevent and overcome the acquired helplessness of students are considered.

Key words: **acquired helplessness, physics and math, educational process, positive psychology.**

***Н.А. Манаков**, д-р физ.-мат. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: manakov2004@mail.ru*
***А.М. Ерёмин**, канд. физ.-мат. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: eam77@yandex.ru*

БАЗОВАЯ ПРОБЛЕМА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОБРЕТЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ

Приобретенная в процессе обучения беспомощность учащихся к усвоению той или иной дисциплины представляет одну из основных проблем системы образования в школе и вузе. Особенно актуальна она при изучении физико-математических дисциплин. В работе приводятся основные причины формирования приобретенной беспомощности школьников и студентов при изучении математики и физики в школе и вузе, обусловленные условиями и организацией учебного процесса, а также семейными обстоятельствами учащихся. С позиций позитивной психологии и позитивной психотерапии рассмотрены возможности преподавателя по предупреждению и преодолению приобретенной беспомощности учащихся.

Ключевые слова: **приобретенная беспомощность, физика и математика, учебный процесс, позитивная психология.**

Изучение физики и математики как общеобразовательных предметов в школе имеет большое значение в подготовке учащихся к жизни в современном мире техники, а также в формировании их общего мировоззрения. Ещё большее значение имеет физико-математическое образование в подготовке инженерно-технических кадров. Не случайно в национальном проекте «Образование» особо подчеркнута роль фундаментальных дисциплин – физики и математики, которые лежат в основе любой инженерной подготовки. От качества преподавания в вузах физико-математических дисциплин в конечном итоге зависит развитие высоких технологий в государстве.

Студенты, обучающиеся по естественнонаучным и инженерно-техническим направлениям подготовки, с хорошим знанием школьных курсов математики и физики обычно не испытывают больших проблем в изучении вузовских курсов физики и математики, а также и других профильных дисциплин. А в дальнейшем, как правило, становятся хорошими специалистами. Более того, хорошая физико-математическая подготовка является залогом успешного усвоения не только технических и естественнонаучных, но и любых других дисциплин [1].

На базе развития физики и математики во второй половине XX века сформировалась новая междисциплинарная научная парадигма – «синергетика». Основной вклад в ее становление внесли научные школы физиков-теоретиков Германа Хакена и Ильи Пригожина. С разработкой соответствующего математического аппарата синергетики появилась уникальная возможность с единых позиций рассматривать и моделировать природные, технические и общественные системы. В связи с этим физико-математическое образование стало еще более значимым и важным для выпускников высших учебных заведений.

Но в процессе обучения физике и математике преподаватели, как правило, сталкиваются с серьезной проблемой, имеющей психологическую основу, – приобретенной (выученной, заученной) беспомощностью учащихся. Приобретенная беспомощность (ПБ) – это ступор человека (или животного) в неблагоприятных условиях. Это состояние индивида, когда он убежден, что не может повлиять на ход событий в сложной ситуации. Поэтому отказывается от каких-либо действий, не пытается избежать отрицательных стимулов или получить положительные, хотя имеет такую возможность. В случае учащегося – это состояние, когда он убежден, что не может повлиять на успешность изучения той или иной дисциплины, не пытается избежать отрицательных оценок или получить положительные, хотя и способен на это. Следует отметить, что ПБ является одной из основных психологических проблем человека.

Эта проблема известна давно, но технология её преодоления или предупреждения описаны пока недостаточно и только в самых общих чертах [2]. Впервые психологический феномен беспомощности был описан Зигмундом Фрейдом. Позднее американский психофизиолог Мартин Селигман на основе экспериментов с животными в начале 70-х годов развил общую концепцию ПБ [3]. Было установлено, что основные закономерности формирования приобретенной беспомощности и у животных, и у людей одинаковы. Согласно М. Селигману, ПБ часто развивается у человека еще в дошкольный период вследствие следующих факторов:

- отсутствия самостоятельности в детстве;
- чрезмерной опеки родителей, готовых все делать за него;
- наблюдения беспомощности членов семьи;
- наблюдения беспомощности людей и животных по телевизионным передачам;
- отсутствия возможности контролировать события собственной жизни;
- длительного переживания неблагоприятных событий.

Согласно последующим исследованиям, которые провел немецкий ученый Юлиус Куль, состояние ПБ часто возникает у студентов, когда они связывают проблемы в учебе со своими личными качествами и способностями [4].

Приобретенная беспомощность при изучении физики и математики является в настоящее время распространенной проблемой системы и школьного, и вузовского образования. Обычно она формируется в школе и сохраняется у многих студентов, обучающихся по инженерно-техническим и естественнонаучным направлениям подготовки. В дальнейшем ПБ выпускников вузов по отношению к физике и математике часто препятствует их успешной профессиональной деятельности.

Опыт работы в школе, вузе, а также на курсах повышения квалификации учителей физики и математики позволяет выделить основные факторы, способствующие возникновению ПБ. Прежде всего, это сокращение часов по физике и математике в школе. В связи с этим учителя не в состоянии уделять достаточно внимания всем ученикам класса. И часто при решении и разборе задач, при обсуждении сложных разделов дисциплины они акцентируют свое внимание и ориентируются на наиболее сильных учащихся. При этом для остальных многие вопросы остаются непонятными, что сказывается на понимании и усвоении ими последующего материала и вольно или невольно формирует у них негативное мнение о собственных способностях. Показатели ЕГЭ по физике и математике обычно ниже, чем по другим предметам. Поэтому часто администрация школ совместно с педагогическим коллективом ориентируют школьников на сдачу ЕГЭ по другим дисциплинам, что, естественно, способствует формированию ПБ относительно физики и математики.

Основной же причиной формирования приобретенной беспомощности студентов по отношению к физико-математическим дисциплинам являются современные образовательные стандарты, которые позволяют до минимума сокращать часы, отводимые на их изучение. Выпускающие кафедры и деканаты часто пользуются этим, чтобы увеличить часы на преподавание профилирующих дисциплин с целью сохранения контингента студентов и повышения показателей успеваемости и т.п. Все это не позволяет преподавателям физики и математики развить у студентов умения и тем более навыки использования законов физики и математического аппарата в их дальнейшей профессиональной деятельности, что ограничивает возможности должного профессионального становления выпускников вузов.

Нередко приобретенная беспомощность студентов по отношению к физике и математике, сформированная еще в школе, сопровождается ПБ вузовского преподавателя. Приобретенная беспомощность у преподавателя выражается в снижении уровня профессиональной активности, в негативном отношении к инновациям, стремлении не выходить за рамки установленных стандартов и правил, в избегании сложных разделов дисциплины, отказе от воспитательной работы в ходе учебного процесса.

Образованию ПБ вузовских преподавателей часто способствуют общая обстановка в вузе, направленная на повышение различного рода рейтингов; административные установки на сохранение контингента учащихся любой ценой; материальное стимулирование формальных показателей высокой успеваемости; материально-технические и организационные условия в вузе, не позволяющие осуществлять полноценный процесс обучения; слабая подготовка студентов по курсам школьной физики и математики; ограниченное количество часов, отводимых на дисциплину; административные установки на то, что неудачи учащихся связываются исключительно с деятельностью педагога без учета внешних обстоятельств.

Еще более остро проблема приобретенной беспомощности при изучении математики встает у студентов гуманитарных направлений подготовки. В ряде случаев студентам, которые не сдавали ЕГЭ по физике и/или математике, приходится изучать физику и математику в вузе. Опыт проведения вводного тестирования по школьным курсам физики и математики показывает, что у большинства таких студентов отсутствуют не только умения и навыки, но и знания по основам элементарной физики и математики.

Состояние ПБ у учащихся на занятиях проявляется в словах-маркерах: не понимал и не понимаю, никогда, всегда, не могу, все бесполезно, а зачем это надо, это нам не пригодится и т.п. Эти слова обусловлены неверием в собственные силы, отсутствием надежды на выполнение задания, страхом неудачи, предшествующим негативным опытом и отсутствием опыта позитивного.

На занятиях некоторые студенты вместо внимательного прослушивания, конспектирования материала переключаются на другую деятельность (разговоры, подготовку по другим предметам, получение информации со смартфона и т.д.) или просто дремлют, не проявляя никакого интереса к монологу преподавателя. На практических занятиях они, как правило, сидят и ждут выполнения заданий другими студентами, всячески стараются избежать выхода к доске. На лабораторных занятиях они безучастно сидят рядом с другими студентами, выполняющими измерения, ждут, когда другие выполнят расчеты и подготовят отчеты по проведенной работе, всячески оттягивают общение с преподавателем по итогам выполнения лабораторной работы. И часто все это как раз связано с приобретенной беспомощностью, а не разгильдяйством и ленью студентов.

Преподаватель всегда должен это иметь в виду и постоянно поддерживать контакт с такими студентами, сохраняя в любых сложных ситуациях учебного процесса спокойствие, доброжелательное отношение к учащимся, и не поддаваться раздражению.

Преодолению и предупреждению ПБ студентов и школьников помогают методы позитивной психологии [5] и позитивной психотерапии [6].

В соответствии с представлениями о позитивной психотерапии, преподаватель должен исходить из того, что каждый студент или школьник обладает огромным потенциалом и спектром способностей, которые можно и нужно выявлять и развивать. Поэтому одной из первостепенных задач педагога является трансформация мнений учащихся относительно их способностей в изучении физико-математических дисциплин. При этом полезно учитывать основные принципы позитивной психотерапии.

1. Принцип надежды – как угодно сложная ситуация с усвоением физики и математики может быть изменена к лучшему.
2. Принцип баланса – типичной причиной проблемы с изучением физики и математики является недостаточное внимание и усилия учащегося, обусловленные ПБ, а не его способности.
3. Принцип консультации – в процессе изучения физики и математики учащемуся необходимо постоянно быть в контакте с преподавателем и другими студентами, не бояться задавать пусть даже глупые вопросы и высказывать свои мнения окружающим.

Преподавателю следует внедрять в сознание учащегося убеждение, что его неудачи при решении задач, выполнении лабораторных работ, выступлении с различного рода докладами случайны и связаны с недостатком усилий, а не с их способностями. Необходимо постоянно поощрять успехи учащегося, подчеркивая, что они обусловлены его способностями и старанием. Нужно постоянно убеждать учащегося в том, что он в состоянии усвоить курс физики или математики. На занятиях полезно использовать и такой прием позитивной психотерапии, как рассказывание притч, историй, афоризмов, пословиц и анекдотов, связанных с учебой, физикой, математикой, физиками и математиками. В учебной и воспитательной работе преподавателю следует сосредоточиться на сильных сторонах учащегося, а не на слабых, на его успехах, а не на неудачах.

Всегда необходимо помнить о том, что каждый студент и школьник уникален и неповторим, что каждый обладает спектром потенциальных способностей, талантов, выявить которые – наиболее важная и наиболее сложная задача педагога. Привлечение учащихся к учебно-исследовательской деятельности представляется наиболее рациональным способом выявления и развития их способностей, а также одним из наиболее эффективных методов преодоления ПБ. Поиск, анализ и обобщение информации, планирование и проведение эксперимента, осмысление и оформление результатов эксперимента и их представление окружающим как нельзя лучше способствуют самоутверждению учащегося, развитию его интеллекта, повышению самооценки и мотивации к обучению. У него формируется культура речи, развивается абстрактное и логическое мышление, коммуникативные и аналитические способности, умение выражать и отстаивать свою точку зрения [7], [8]. Важно только, чтобы эта деятельность была успешной, результативной и приносила моральное удовлетворение. Человек – исследователь по своей природе, поэтому найти контакт со школьником или студентом на почве учебно-исследовательской деятельности достаточно просто.

Не следует забывать, что каждый индивид существует в **четырёх сферах реальности:** телесной, сфере достижений, контактов, духовности. Для оптимального участия учащегося в учебном процессе важно поддерживать баланс между этими сферами, ни одна из них не может быть самой важной, каждая нуждается в должном внимании.

Согласно представлениям экспертов, счастье и успехи в жизни зависят от трёх факторов: на 50% – от нашего характера, обусловленного генами, на 10% – от происходящих в нашей жизни событий и на 40% – от того, что мы предпринимаем, чтобы быть успешными и счастливыми. Причем преодолению депрессии, достижению успехов и счастья в наибольшей степени благоприятствуют такие черты характера, как надежда, любознательность, любовь, благодарность [9]. Их и должны в первую очередь воспитывать педагоги в ходе учебного процесса.

Библиографический список

1. Манаков Н.А., Чакак А.А. Место физики в системе образования и воспитания. *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры:* материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: ОГУ, 2017: 1837 – 1843.
2. Солнцева Н.В. *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей*. Под редакцией В.Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой и др. Санкт-Петербург: Издательство НИИРРР, 2011: 174 – 180.
3. Overmier J.B., Seligman M.E.P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of comparative and Physiological Psychology: journal*. 1967; vol. 63, no. 1: 28 – 33.
4. Куль Ю., Шторх М. *Сила собственного «Я». Семь психогимнастик для бессознательного.* Санкт-Петербург: Издательство «Гуманитарный центр», 2015.
5. Seligman M. *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York: Simon and Schuster, 2002.

6. Пезешкян Н. *Психосоматика и позитивная психотерапия.* Москва: Издательство «Институт позитивной психотерапии», 2006.
7. Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. *Ваша первая научная работа:* методические указания. Оренбург: ОЦДНТТ, 2006.
8. Манаков Н.А., Наумова О.Ю. *Ваш первый научный проект:* методические рекомендации. Оренбург: ОЦДНТТ, 2006.
9. Park N., Peterson C., Selimgan M.E.P. Strengths of character and well-being. *Journal of social and clinical psychology*. 2004; vol. 23: 603 – 619.

References

1. Manakov N.A., Chakak A.A. Mesto fiziki v sisteme obrazovaniya i vospitaniya. *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury:* materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Orenburg: OGU, 2017: 1837 – 1843.
2. Solnceva N.V. *Integrativnyj podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu lyudej*. Pod redakciej V.N. Panferova, E.Yu. Korzhovoj i dr. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo NIIRRR, 2011: 174 – 180.
3. Overmier J.B., Seligman M.E.P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of comparative and Physiological Psychology: journal*. 1967; vol. 63, no. 1: 28 – 33.
4. Kul' Yu., Shtorh M. *Sila sobstvennogo «Ya». Sem' psihogimnastik dlya bessoznatel'nogo.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Gumanitarnyj centr», 2015.
5. Seligman M. *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York: Simon and Schuster, 2002.
6. Pezeshkyan N. *Psihosomatika i pozitivnaya psihoterapiya.* Moskva: Izdatel'stvo «Institut pozitivnoj psihoterapii», 2006.
7. Manakov N.A., Moskal'chuk G.G. *Vasha pervaya nauchnaya rabota:* metodicheskie ukazaniya. Orenburg: OCDNTT, 2006.
8. Manakov N.A., Naumova O.Yu. *Vash pervyj nauchnyj proekt:* metodicheskie rekomendacii. Orenburg: OCDNTT, 2006.
9. Park N., Peterson C., Selimgan M.E.P. Strengths of character and well-being. *Journal of social and clinical psychology*. 2004; vol. 23: 603 – 619.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00003

***Kharchenko S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: sv1707@bk.ru*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CLUSTER INTERACTION. The article reveals the benefits of cluster interaction and justify the possibilities of its use in the educational process of the university. The purpose of the article is to present the main results of a theoretical study, which were the basis of experimental activity on the organization of cluster interaction. The author analyzes features of the cluster as a highly productive form of cooperation, thanks to which the use of the cluster approach to the organization of activities of the subjects of interaction becomes possible not only in the economic sphere, but also in education. The theoretical provisions highlighted in the article, revealing the advantages of cluster interaction, were used in the experimental activity to organize cluster interaction aimed at forming a culture of cooperation of students at the university.

Key words: **cluster, educational cluster, cluster approach, competitiveness, innovative orientation, cumulative innovative product.**

***С.А. Харченко**, канд., пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: sv1707@bk.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В данной статье представлены теоретические положения, раскрывающие преимущества кластерного взаимодействия и обосновывающие возможности его использования в образовательном процессе вуза. Цель автора статьи заключается в представлении основных результатов теоретического исследования, которые были положены в основу экспериментальной деятельности по организации кластерного взаимодействия. Автор анализирует особенности кластера как высокопродуктивной формы кооперации, благодаря которым использование кластерного подхода к организации деятельности субъектов взаимодействия становится возможным не только в сфере экономики, но и в образовании.

Ключевые слова: **кластер, образовательный кластер, кластерный подход, конкурентоспособность, инновационная ориентированность, совокупный инновационный продукт.**

Способность современного специалиста мыслить экономическими категориями включается сегодня в перечень личностных характеристик, составляющих основание для его профессиональной успешности [1 – 9]. Объяснение этому дает В. Кремень: «Сейчас мы находимся в поле доминанты экономического измерения всех аспектов социокультурной жизни… Экономика теперь – судья всех политических и социальных проблем, вставших перед человеком и обществом. Новая эпоха, новый человек, новая мораль, новые ценности новой – экономической – цивилизации нуждаются в новых подходах и осмыслении во всех сферах, в частности в таких важных составляющих общества, как духовность, культура и образование» [3].

В условиях стремительного развития информационного пространства осмысление сферы образования в новом экономическом контексте, на наш взгляд, наиболее значимо, поскольку инновации и знания становятся главными факторами, определяющими конкурентоспособность города, региона, страны.

«Кластер» – сообщество фирм, тесно связанных отраслей, способствующих росту конкурентоспособности друг друга.

По мнению И. Игнатовой, «в кластере все субъекты оказывают друг другу поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации внутри кластеров» [2, с. 65].

Т.И. Шамова считает, что реализация кластерного подхода предполагает взаимо- и саморазвитие субъектов кластера в процессе работы над проблемой на основе тесного партнерства [7].

Кластерный подход в образовании основан на партнёрстве заинтересованных друг в друге субъектов, применяется в исследованиях проблем конкуренто-

Таблица 1

Сравнительная характеристика
дедуктивной и индуктивной моделей обучения

Дедуктивная модель обучения	*Индуктивная модель обучения*
Цель – приобретение и ассимиляция информации и умений, которые считаются важными с точки зрения разработчиков учебных планов, учебников и создателей ГОСТов (информация навязана извне: значимость, долговечность и полезность для будущего использования минимальны, т.к. запоминание происходит вне ситуаций, персонализирующих для ученика её смысл).	Цель – приобретение знаний и умений через исследовательскую и творческую активность, всегда нацеленную на производство продукции или услуг и направленную на удовлетворение потребностей определенной группы людей. Информация (содержание) и умения (процесс) основаны на требованиях «необходимости знать» и «необходимости делать».
Основана на ограниченном представлении о роли обучающегося: не способна учитывать вариации в интересах и стилях обучения. Обучающийся – ученик, выполняющий задание, а не аутентичный исследователь.	Ориентирована на потребности студентов (имеет место персонализация темы или проблемы, актуальной в настоящее время, а не в будущем) Обучающийся – исследователь, практикующий профессионал».
Классно-урочный подход (относительно фиксированное расписание, реализуемое в классах, сегментированные друг от друга предметы или темы, блоки информации и виды деятельности, тесты и система перехода из класса в класс для оценивания прогресса).	Обучение Ене формальных школьных ситуаций (исследовательские лаборатории, арт-студни, театры, кино- и видеостудии, бизнес-офисы, сервисные агентства и практически в любой внепрограммной деятельности, направленной на производство продукции, услуг, постановку представлении).

способности субъектов, а также как метод стимулирования инновационной деятельности всего образовательного учреждения.

Для нас является авторитетным мнение Джозефа Рензулли (США), автора концепции обогащающего обучения, который теоретически обосновал и апробировал на базе множества образовательных учреждений США возможности включения обучающихся в продуктивную деятельность через кластерный подход. Кластер, по мнению автора, представляет собой практико-ориентированную деятельность творческих мастерских, тренинговых групп, лабораторий, специально организованных для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории [5].

Д. Рензулли исходит из понимания, что все виды обучения располагаются в континууме от дедуктивных или дидактических подходов на одном полюсе до индуктивных или конструктивных на другом. Обе модели обучения и преподавания важны в общем процессе образования, и хорошо сбалансированная образовательная программа должна сочетать базовый подход и направленное целевое обучение, а также комбинированные теории между двумя полюсами континуума.

Для прояснения основных характеристик дедуктивного и индуктивного обучения автор рассматривает две модели как полярные противоположности (см. табл. 1).

Д. Рензулли выделяет следующие принципы, которые, по мнению автора, наилучшим образом определяют данное понятие. Эти принципы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Принципы обучения в процессе реализации кластерного подхода

№	Принципы обучения при кластерном подходе
1.	Каждый обучающийся уникален и поэтому в процессе обучения должны учитываться способности, интересы и стили обучения индивидуума.
2.	Обучение более эффективно, когда студенты получают удовольствие от того, что они делают. Следовательно, процесс обучения должен быть организован и таким образом, чтобы получение удовольствия было не менее важной целью по сравнению с другими.
3.	Обучение более значимо и приятно, когда содержание и процессы изучаются в контексте реальной, имеющей место в настоящее время проблемы.

Конечная цель обучения, направляемая вышеперечисленными принципами, заключается в замене зависимого и пассивного обучения независимым и активным [5, с. 19].

К основным характеристикам образовательной деятельности авторы относят следующие (табл. 3):

Таблица 3

Общие характеристики образовательной деятельности

№	Характеристика образовательной деятельности при кластерном подходе
1.	Студенты и преподаватели самостоятельно выбирают область изучения;
2.	Студенты создают продукцию и/или услуги с целью влияния на определенную аудиторию;
3.	Студенты используют достоверные методы и работают с высоким профессионализмом при создании своего продукта или услуги.

Как отмечают многие учёные [5 – 9 и др.], общность интересов участников кластера не только нивелирует различия в возрасте, но и способствует более креативному и творческому взаимодействию. Каждый участник кластера имеет возможность развивать свою специализацию и вносить «значимый вклад в создание целого» или же проявлять активность в создании собственного продукта.

Для нас также значимы принципы самого процесса кластерного взаимодействия, выделенные Д. Рензулли:

Таблица 4

Ведущие принципы кластерного взаимодействия (по Д. Рензулли)

№	Принципы
1.	Акцент на практическом применении изучаемого материала и развиваемых навыков.
2.	Самостоятельный выбор студентами и преподавателями кластеров, в которых они хотели бы учавствовать.
3.	Объединение студентов разных групп и курсов в группы со схожими интересами.
4.	Отсутствие структурированного плана или графика.
5.	Руководство кластером с использованием достоверной методологии и информации а также материалов продвинутого уровня ПО аналогии с креативными профессионалами и исследователями
6.	Обеспечение возможностями развития многочисленных талантов внутри кластера через разделение труда.
7.	Выделение специальных временных блоков для реализации кластеров.
8.	Исключение принципов традиционных образовательных учреждений [5, с. 361].

Содержание данных принципов свидетельствует о том, что в случае соответствия им кластерное взаимодействие будет способствовать актуализации механизмов самоорганизации участвующих в нем субъектов. Поэтому в качестве наиболее значимых из них мы выделяем самостоятельный выбор студентами тематики кластеров и кластерных групп, в которых они хотели бы участвовать, отсутствие четко структурированного плана или графика, а также исключение принципов традиционных образовательных учреждений.

Мы солидарны с мнением Д. Рензулли, который отмечает, что в кластерах педагоги должны сознательно избегать любого предписания в содержании или развиваемых процессах и позволять студентам следовать исследовательской методологии практикующих профессионалов. [5, с. 27]. Следовательно, участники кластера взаимодействуют в ситуации свободы выбора условий, способов деятельности, а также партнеров кластерного взаимодействия, что, в свою очередь, приводит к повышению индивидуальной ответственности каждого за результат совместной деятельности, получение которого представляется возможным только в случае ее самоорганизации.

Таким образом, реализация кластерного подхода к обучению дает возможность студентам следовать исследовательской методологии профессионалов из реального мира, а также поддерживает взаимозависимость, кооперацию, признание и уважение способностей и талантов друг друга. При этом нельзя не отметить, что кластер обеспечивает возможность выбора как в процессе группирования студентов по интересам, так и в процессе взаимодействия внутри самого кластера, когда изучаются сильные стороны студентов, их стили самовыражения и предпочтения.

Изучив концепцию кластерного взаимодействия Д. Рензулли, мы пришли к выводу, что ее содержание по многим позициям соотносится с авторским пониманием сущности данного вида взаимодействия. Таким образом, мы пришли к обоснованию собственной позиции, согласно которой образовательный кластер определяется как высокопродуктивная форма кооперации обучающихся и специалистов-профессионалов (внешних партнеров), осуществляющих совместную учебно-профессиональную деятельность для достижения общей цели [1].

Мы полагаем, что направленность взаимодействия на создание ценности как социально значимого результата, предполагающая завершение взаимодействия производством продукта или услуги, актуализирует самоорганизационный потенциал сотрудничества, благодаря чему кластерное взаимодействие не нуждается в управлении извне.

Ситуация свободы выбора тематики исследования, условий, способов деятельности, партнеров по взаимодействию способствует повышению индивидуальной ответственности каждого и группы в целом за результат совместной деятельности, запуская тем самым механизмы самоорганизации. Следствием самоорганизации взаимодействия, на наш взгляд, будет являться согласованность действий всех его субъектов и формирование доверительных, взаимоподдерживающих связей между ними.

Поскольку одной из традиционных характеристик кластера является инновационная ориентированность, важно увеличить зону инновационного влияния кластера и предоставить возможности для расширения поля исследовательской деятельности его участникам.

Эти условия могут быть реализованы в случае, если в состав кластера будут привлечены дополнительные специалисты-профессионалы, представители учреждений различных ступеней образования, различной направленности и ведомственной принадлежности. В данном случае становится возможным производство «совокупного инновационного продукта» за счет умножения потенциалов и ресурсных возможностей участников взаимодействия в процессе генерации инновационных идей и их реализации.

Выделенные нами теоретические положения, раскрывающие преимущества кластерного взаимодействия и возможности его использования в образовательном процессе вуза, были положены в основу экспериментальной деятельности по организации кластерного взаимодействия, направленного на формирование культуры сотрудничества обучающихся.

Библиографический список

1. Golubchikova M., Kharchenko S., Nikitina E. Local Educational Cluster As A Means Of Development Of Students' Training Independence. *Revista ESPACIOS*. 2017; Vol. 38, № 49.
2. Игнатова И. Кластерный подход в управлении учреждением образования. *Народное образование*. 2009; № 8.
3. Кремень В.А. *Человек и образование в измерениях экономической цивилизации*. Available at: http: // www/zerkalo-nedeli.com/nn/show/619/54839/
4. Портер М. *Международная конкуренция*. Москва, 1993.
5. Рензулли Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е.Ю. *Обогащающее обучение: Путеводитель по практико-ориентированному обучению, основанному на потребностях студентов обучению*. Владивосток, 2006.
6. Цихан Т.В. Кластерная теория экономического развития. *Теория и практика управления*. 2003; № 5.
7. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем. *Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона*: материалы X Международного образовательного форума. Белгород, 2006; Ч. 1: 24 – 29.
8. Харченко С.А. Взаимодействие студентов вуза и внешних партнеров в рамках локального образовательного кластера. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1 (20): 201 – 205.
9. Голубчикова М.Г., Харченко С.А. Способность к диалогу и генерации новых идей как результат развития учебной самостоятельности студентов в процессе кластерного взаимодействия. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (34): 115 – 121.

References

1. Golubchikova M., Kharchenko S., Nikitina E. Local Educational Cluster As A Means Of Development Of Students' Training Independence. *Revista ESPACIOS*. 2017; Vol. 38, № 49.
2. Ignatova I. Klasternyj podhod v upravlenii uchrezhdeniem obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2009; № 8.
3. Kremen' V.A. *Chelovek i obrazovanie v izmereniyah `ekonomicheskoj civilizacii*. Available at: http: // www/zerkalo-nedeli.com/nn/show/619/54839/
4. Porter M. *Mezhdunarodnaya konkurenciya*. Moskva, 1993.
5. Renzulli Dzh.S., Dzhentri M., Rejs S.M., Selyuk E.Yu. *Obogaschayuschee obuchenie: Putevoditel' po praktiko-orientirovannomu obucheniyu, osnovannomu na potrebnostyah studentov obucheniyu*. Vladivostok, 2006.
6. Cihan T.V. Klasternaya teoriya `ekonomicheskogo razvitiya. *Teoriya i praktika upravleniya*. 2003; № 5.
7. Shamova T.I. Klasternyj podhod k razvitiyu obrazovatel'nyh sistem. *Vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij i institutov sociuma v obespechenii `effektivnosti, dostupnosti i kachestva obrazovaniya regiona*: materialy H Mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma. Belgorod, 2006; Ch. 1: 24 – 29.
8. Harchenko S.A. Vzaimodejstvie studentov vuza i vneshnih partnerov v ramkah lokal'nogo obrazovatel'nogo klastera. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1 (20): 201 – 205.
9. Golubchikova M.G., Harchenko S.A. Sposobnost' k dialogu i generacii novyh idej kak rezul'tat razvitiya uchebnoj samostoyatel'nosti studentov v processe klasternogo vzaimodejstviya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (34): 115 – 121.

Статья поступила в редакцию 15.01.20

УДК 316.47 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00004

***Litvinova N.Yu**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia),*
E-mail: Ln7766@mail.ru

REALIZATION OF STATE YOUTH POLICY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION BY MEANS OF REFLEXING TECHNOLOGY OF SENSE SIMPLIFIED ORIENTATIONS. The article reveals possibilities of the technology for reflecting practical orientations (developed on the basis of the theory of a test-questionnaire by D.A. Leontyev) for the implementation of the State Youth Policy (GMP, envisaged until 2025). The work substantiates the practical value of the technology of reflection of semantic meanings in the process of the formation of social competence of young people with creativity potential in problematic social spheres through self-knowledge, the need for personal growth, and self-regulation. In this regard, the higher school aims to teach students to implement educational and professional activities as the primary stage in the development of social competencies. Creativity is manifested in self-regulation of the personality by converting the energy of negative emotions into personality-regulatory properties that provide targeted behavior through training in effective behavior models in the educational and cognitive process. The discussed model of escorting students in higher education is used in teaching a foreign language, psychological disciplines. As a result of psycho-correctional work, students began to consider successful and unsuccessful situations in cognitive activity as stages on the way to achieving a socially significant long-term goal. The experience of coping with difficult situations in educational and professional activities is transferred to professional activities. In this way, the realization of the goals of the GMP is provided (through coping with a lack of creativity).

Key words: **state youth policy, life orientation of students, goal setting, reflection, creativity, educational and professional activity, psychological correction, difficult / problem situations, mental regulation, lack of creativity, education.**

***Н.Ю. Литвинова,** канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир,*
E-mail: Ln7766@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

В статье раскрываются возможности технологии рефлексии смысложизненных ориентаций (разработанной на основе теории теста-опросника Д.А. Леонтьева) для реализации государственной молодежной политики (ГМП, предусмотренной до 2025 г.). В частности, обосновывается практическая ценность технологии рефлексии смысложизненных ориентаций в процессе формирования у молодежи социальной компетенции потенциала креативности в проблемных социальных сферах через самопознание, потребность в личностном росте, саморегуляцию. В этой связи высшая школа ставит перед собой цель научить студентов реализовывать учебно-профессиональную деятельность как первичный этап освоения социальных компетенций. Креативность проявляется в саморегуляции личности за счет преобразования энергии негативных эмоций в личностно-регуляторные свойства, обеспечивающие целенаправленное поведение через обучение эффективным моделям поведения в учебно-познавательном процессе. Обсуждаемая модель сопровождения студентов в условиях высшего образования использована при обучении иностранному языку, психологическим дисциплинам. В результате психокоррекционной работы студенты начинали рассматривать успешные и неуспешные ситуации в познавательной деятельности как этапы на пути к достижению социально значимой перспективной цели. Опыт совладания с трудными ситуациями в учебно-профессиональной деятельности переносится в профессиональную деятельность. Таким образом оказывается содействие реализации целей ГМП (через совладание с дефицитом креативности).

Ключевые слова: **государственная молодежная политика, смысложизненные ориентации студентов, целеполагание, рефлексия, креативность, учебно-профессиональная деятельность, психологическая коррекция, трудные/проблемные ситуации, психическая регуляция, дефицит креативности, сфера образования.**

Стратегия государственной молодежной политики (ГМП, реализуемая до 2025 г.) определяет социальный заказ системе высшего образования на формирование самостоятельной, ответственной личности, способной к самоорганизации в современном обществе, т.е. к взаимодействию с негосударственными организациями и бизнесом. Конкретные формирующие задачи системы высшего образования в свете основных положений государственной молодежной политики (ГМП) выражены следующим образом: активная гражданская позиция, социальные компетенции, правосознание [1].

Для реализации этого заказа необходимо привитие молодежи соответствующих жизненных ценностей (нравственности, патриотизма, креативности, правосознания, экологического мышления через самопознание, потребность в личностном росте, саморегуляцию), стратегий и сценариев поведения (через формирование социальных компетенций: умения реализации проектной, предпринимательской деятельности; построения карьеры; коммуникативности; креативного мышления).

Роль психологии в реализации задач ГМП до 2025 г. важна при формировании социальных компетенций. В этой связи необходимо научить студента воспринимать освоение учебно-профессиональной деятельности как первичный этап формирования социальных компетенций.

При этом следует подчеркнуть, что среди проблем, переживаемых современной молодежью, выделяется дефицит творческой активности молодых людей в проблемных социальных сферах. Без психологического сопровождения этой проблемы освоение молодыми людьми социальных компетенций будет затруднено.

Мы провели ряд исследований, направленных на выявление причин дефицита творческой активности молодых людей, трудных ситуаций в образовательном пространстве, могущих, с высокой степенью вероятности, создавать препятствия в реализации идей ГМП [2].

Исследования показали, что 9% (n = 300, 1 – 3-й курсы) студентов характеризуются способностью самостоятельно, без помощи других планировать свою деятельность, ставить и достигать цели, используя большое количество альтернатив. Можно говорить о том, что у этих студентов самостоятельность формирует качества, обеспечивающие саморегуляцию в учебной деятельности и возможности овладения навыками вышеуказанных социальных компетенций.

У значительной части студентов (90%) прослеживается тенденция к занижению показателей деловой коллективистской мотивации, доминированию в структуре личности лично-престижной мотивации с ориентацией на избегание возможных неудач. Этот факт указывает на несформированность самостоятельности как механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и основы для формирования социальных компетенций как целевых показателей ГМП до 2025 г.

В результате проведенных исследований мы пришли к выводу, что единый механизм психорегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов не сформирован. Следовательно, не сформирован психологический механизм совладания с дефицитом творческой активности молодых людей в проблемных социальных сферах, в том числе в образовательном процессе как их частном варианте. Причиной несформированности механизма психорегуляции является, по нашему мнению, игнорирование педагогами необходимости формирования в образовательном пространстве целеполагания, рефлексии и творческой направленности, которые в совокупности образуют самостоятельность личности, обеспечивающую саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности и основу усвоения социальных компетенций.

Следовательно, обучение в высшей школе в контексте реализации ГМП является «мастерской по формированию самостоятельности личности, которая начинается с научения совладанию с трудными ситуациями в образовательном пространстве» и является основой для освоения социальных компетенций (вышеуказанных).

При решении задач ГМП в формирующей психолого-педагогической практике целесообразно использовать принципы экспериментально-генетического метода, т.к. он позволяет обнаружить механизмы психического развития путем активного формирования определенных сторон и качеств личности (В.В. Давыдов). В формирующем процессе мы отталкиваемся от идей В.А. Зобкова о саморегуляции учебной деятельности, теории теста-опросника СЖО Д.А. Леонтьева.

Психическая регуляция деятельности включает в себя особенности мотивации, самооценки, целостной структуры черт личности. Компонентный состав структуры, уровень развития конкретных компонентов психической регуляции являются основой для выделения типологии готовности студентов к освоению учебных дисциплин с дальнейшей психологической коррекцией (при необходимости) [3].

Процесс психологической коррекции для выявления типа психологической готовности студента к освоению учебно-профессиональной деятельности, включает в себя рефлексию – кластеров убеждений (идея, заимствованная из теории теста-опросника СЖО Д.А. Леонтьева) [4]. Мы исходим из того, что «смысловая регуляция жизнедеятельности, то есть регуляция действий на основе их смысла, который определяется всем жизненным миром субъекта, является основой специфического для человека способа существования и конституирующей функцией личности».

Идею содержания смысложизненных ориентаций, которые изначально отражают такие философские категории, как духовность, ответственность, позитивные отношения в жизнедеятельности, удовлетворенность процессом жизнедеятельности (В. Франкл), мы заимствуем из теории теста-опросника Д.А. Леонтьева (СЖО) [5].

Психологическими ресурсами выполнения вышепоставленных задач мы считаем характеристики личностных свойств: целеполагания, рефлексии, креативности [2].

Под целеполаганием понимается построение модели желаемого будущего (в экзистенциальном смысле, обозреваемой перспективе, в плане решения каждодневных задач).

Экзистенциальная модель/цель подразумевает рассуждения о реализации собственной уникальности и неповторимости в жизнедеятельности как процессе, разворачивающемся во времени [4].

Перспективная модель/цели жизнедеятельности направлена на осознание, выработку способа мышления, могущего удовлетворить собственные потребности на основе способностей в обозреваемой перспективе (К.А. Абульханова-Славская) [6].

Особое внимание в психолого-педагогической практике следует уделять формированию студентами позитивного опыта решения ежедневных задач. В этой связи этапные, промежуточные модели/ цели подразумевают именно решение ежедневных задач в конкретной деятельности: осмысление и коррекцию содержания действий, их последовательности в соответствии с осознанностью смысложизненных ориентаций.

Кластеры смысложизненных ориентаций (адаптированы к содержанию учебно-профессиональной деятельности): ЛК-Я (Я-концепция студента), цель учебно-профессиональной деятельности, процесс (причины затруднений, фрустраций), ЛК-Ж (типичная/повторяющаяся неадаптивная событийность в учебно-профессиональной деятельности), результат учебно-профессиональной деятельности на конкретном ее этапе. Каждый кластер описывается с точки зрения идеального содержания убеждения (способствующего социально-психологической адаптации студента в учебно-профессиональной деятельности), рекомендуемой работы над ошибками (ресурс совладания), способствующей трансформации способа восприятия, мышления, действия. Цель психологической коррекции – соотнести фактическое индивидуальное содержание установок, убеждений и идеальное. Далее максимально сделать их конгруэнтными посредством использования дорожной карты содержания СЖО студентов в контексте психологической коррекции с проекцией на учебно-профессиональную деятельность.

ЛК-Я (Я-концепция студента)

От адекватности развития самооценочного компонента готовности студента к учебно-профессиональной деятельности зависит ее успешность. Студенты, обладающие адекватными характеристиками самооценки (уровень притязаний, уверенность) имеют ресурс для развития интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер личности и способны построить учебный процесс в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о его смысле.

Ресурс психокоррекционной работы: создание ситуаций успеха, анализ ответственности студента за качество усвоения дисциплин в учебном процессе.

Цели учебно-профессиональной деятельности характеризуются особенностями мотивации, самооценки, качеств личности, отражающих интеллектуальную, эмоционально-волевую сферы личности.

Наличие процессуальных, коллективистических мотивов, придают учебно-профессиональной деятельности осмысленность, направленность и временную перспективу. Важно, чтобы содержание цели отражало цельность личности, ее ориентацию на общественно полезную деятельность, будущую профессию и сформированность понятийного мышления.

Ресурс психокоррекционной работы: анализ роли изучаемых дисциплин в будущей профессиональной деятельности, развитие понятийного мышления (построение системы научных знаний).

Процесс. В идеале студент, характеризующийся процессуальной мотивацией, воспринимает процесс учебно-профессиональной деятельности как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Ресурсом такого восприятия выступают общие способности, свойства личности, определяющие своеобразие специальных способностей. Важно отметить, что на основании полученных данных в исследованиях выявлено единство общих и специальных способностей, содействующих успешности учебно-профессиональной деятельности.

ЛК-Ж (Событийность). Осознанные/неосознанные установки студента являются средством контроля и управления успешностью в учебно-профессиональной деятельности через принимаемые решения и воплощение их в практику. Неосознанные установки воплощают в практическую деятельность проблемные ситуации (неконтролируемые), и наиболее распространенной причиной трудных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности является проявление свойств темперамента, которые отрицательно взаимосвязаны с показателями самооценочного блока и в первую очередь с показателями, характеризующими уверенность студентов в успехе.

Ресурс психокоррекционной работы: акцентрование доказанной в психолого-педагогических исследованиях идеи о влиянии на особенности темперамента коммуникативных качеств студентов, прижизненно сформированных самооценочных компонентов и развитости интеллектуальной сферы студентов, о взаимосвязи общей эмоциональности, социальной пластичности, предметного и социального темпа и общей активности [7].

Результативность учебно-профессиональной деятельности (оценка продуктивности учебно-профессиональной деятельности). В зависимости от выявления в поведении студента того или иного типа готовности личности об-

учающегося к усвоению учебной деятельности инициируется рефлексивное исследование способа мышления студента, приводящего к ситуации фрустрации в учебном процессе и поисков его оптимизации. Рассматриваются следующие возможные типы психологической готовности к учебно-профессиональной деятельности: содержательно-профессиональный, избирательно-положительный, субъективно-пассивный, субъективно-негативный.

После этапа осознания ошибок в мышлении студента следует формирование эффективных способов мышления и взаимодействия в учебном процессе (конкурирующих условных рефлексов). Таким образом, запускается механизм психологической регуляции и совладания с дефицитом творческой активности молодых людей в образовательном процессе, что будет способствовать усилению творческого потенциала молодежи в проблемных социальных сферах через психологический механизм переноса.

Креативность проявляется в саморегуляции личности за счет преобразования энергии негативных эмоций в личностно-регуляторные свойства, обеспечивающие целенаправленное поведение через обучение эффективным моделям поведения в учебно-познавательном процессе.

В частности, подразумевается обучение спонтанности и гибкости в поведении как в образовательном пространстве, так и в реальной жизни; распознанию автоматических мыслей и замена их на позитивные; способности к социальной дискриминации; расширению репертуара поведенческих реакций в общении с преподавателями и товарищами, увеличению числа вариантов восприятия ситуации; торможению страха в учебно-познавательной деятельности через разрушение стереотипа избегания опасной ситуации и выработке активного поведения преодоления.

Обсуждаемая модель сопровождения студентов в условиях высшего образования использована при обучении иностранному языку, психологическим дисциплинам.

В результате психокоррекционной работы студенты начинали рассматривать успешные и неуспешные ситуации в познавательной деятельности как этапы на пути к достижению социально значимой перспективной цели. Опыт совладания с трудными ситуациями в учебно-профессиональной деятельности переносится в профессиональную деятельность [7]. Таким образом оказывается содействие реализации целей ГМП (через совладание с дефицитом креативности).

Библиографический список

1. *Основы государственной молодежной политики до 2025 г.* Available at: http://www.orthedu.ru/news/11711-osnovy-gosudarstvennoy-molodezhnoy-politiki-rossii-do-2025-goda.html
2. Литвинова Н.Ю. *Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека*. Владимир: ВлГУ, 2015.
3. Зобков А.В., Турчин А.С. *Саморегуляция учебной деятельности*. Владимир – Иваново, 2013.
4. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва: Смысл, 2003.
5. Франкл В. *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
6. Абульханова-Славская К.А. *Стратегии жизни*. Москва: Мысль, 1991.
7. Литвинова Н.Ю. *Личностно-регуляторные факторы усвоения иностранного языка в заочном вузе.* Казань, 2001.

References

1. *Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki do 2025 g*. Available at: http://www.orthedu.ru/news/11711-osnovy-gosudarstvennoy-molodezhnoy-politiki-rossii-do-2025-goda.html
2. Litvinova N.Yu. *Psihologicheskie resursy sovladayuschego povedeniya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Vladimir: VlGU, 2015.
3. Zobkov A.V., Turchin A.S. *Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti*. Vladimir – Ivanovo, 2013.
4. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva: Smysl, 2003.
5. Frankl V. *Psihoterapiya na praktike*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
6. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategii zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
7. Litvinova N.Yu. *Lichnostno-regulyatornye faktory usvoeniya inostrannogo yazyka v zaochnom vuze.* Kazan', 2001.

Статья поступила в редакцию 19.01.20

УДК 378.51 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00005

Mozgovaya M.A., *senior teacher, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: mozgovaya_mari@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF SPATIAL THINKING AND FEATURES OF ITS FORMATION IN TEACHING GEOMETRY IN HIGH SCHOOL. The article reveals features of forming of spatial thinking in teaching geometry in high school. The question of formation and development of spatial thinking in pedagogical psychology is crucial. In methodological science, the problem of formation of spatia l thinking in the process of teaching geometry in high school, especially for students of older adolescence, is currently relevant. To resolve the contradictions in teaching geometry, it is necessary to identify the essence and content of the concept of spatial thinking, to reveal the psychological processes that affect the formation and development of spatial thinking of students. Such processes include perception, sensation, attention, observation, memorization, imagination, representation, etc. in adolescence, visual and imaginative thinking gradually gives way to abstract thinking. This method of knowledge in teaching geometry is closely related to the generalization and systematization of geometric knowledge, which contributes to the mental transformation of information about a geometric concept, the development of imagination and representation of geometric images of these concepts. The material of the article allows determining the methodological methods of formation and development of spatial thinking in the process of learning geometry in high school.

Key words: **spatial thinking, perception, sensation, observation, imaginative memory, learning geometry, adolescence.**

М.А. Мозговая, *ст. преп., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: mozgovaya_mari@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются особенности формирования пространственного мышления в обучении геометрии в средней школе. Вопрос формирования и развития пространственного мышления в педагогической психологии занимает центральное место. В методической науке проблема формирования пространственного мышления в процессе обучения геометрии в средней школе, особенно учащихся старшего подросткового возраста, является актуальной в настоящее время. Для разрешения противоречий в обучении геометрии необходимо выявить сущность и содержание понятия пространственное мышление, раскрыть психологические процессы, влияющие на формирование и развитие пространственного мышления учащихся. К таким процессам относятся восприятие, ощущение, внимание, наблюдение, запоминание, воображение, представление и др. В подростковом возрасте наглядно-образное мышление постепенно уступает место абстрактному мышлению. Этот способ познания в обучении геометрии тесно связан с обобщением и систематизацией геометрических знаний, что способствует мысленному преобразованию информации о геометрическом понятии, развитию воображения и представления геометрических образов этих понятий. Материал статьи позволяет определять методические приёмы формирования и развития пространственного мышления в процессе обучения геометрии в средней школе.

Ключевые слова: **пространственное мышление, восприятие, ощущение, наблюдение, образная память, обучение геометрии, подростковый возраст.**

В истории психологии, писал С.Л. Рубинштейн, в каждую эпоху имеется такая узловая конкретная проблема исследования, которая является носительницей основной принципиальной проблематики данной науки. Такой проблемой на рубеже прошлого и настоящего столетия была в психологии проблема пространства [1]. В XX веке вопрос формирования и развития пространственного мышления в педагогической психологии занял центральное место. Проблема формирования пространственного мышления в процессе обучения геометрии в средней школе являлась предметом исследования видных ученых прошлого сто-

летия. Г.Д. Глейзер, В.А. Гусев, Г.И. Саранцев, Р.С. Черкасов, Четверухин, Цукарь, И.С. Якиманская и др. с разных методических позиций решали вопрос формирования и развития пространственного мышления школьников. Актуальность данной проблемы в современной теории и методики обучения математике обусловлена изменениями, происходящими и в самой науке психологии, и особенностями образовательной среды школы. Анализ результатов единого государственного экзамена по математике показал, что только около 16% учащихся приступают к решению геометрических задач и лишь не более 2,5% из них успешно решают задачи по геометрии. Таким образом, повышение качества обучения решению геометрических задач активизирует работу педагогов и методистов в поиске новых подходов к обучению геометрии и, в частности, развитию пространственного мышления обучающихся в средней школе.

Для решения методических задач формирования пространственного мышления обучающихся в процессе обучения геометрии рассмотрим психологический аспект содержания этого понятия. Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов, мышление в терминах изображений и оперирование графическими образами в процессе решения практических и творческих задач [2]. Содержанием пространственного мышления является оперирование пространственными образами на основе их создания с использованием наглядной опоры (предметной или графической, разной меры общности и условности). Оперирование пространственными образами определяется их исходным содержанием (отражение в образе геометрической формы, величины, пространственной размещенности объектов); типом оперирования (изменение в ходе оперирования положения объекта, его структуры); полнотой, динамичностью образа (наличием в нем различных характеристик, их системности, подвижности и т.п.) [2, 3, 4].

Существенным признаком пространственного мышления учащихся, позволяющим выявить качественные изменения в его формировании и развитии, является работа с графическими образами геометрических понятий.

Пространственное мышление в обучении геометрии формируется на геометрических образах пространственных предметов окружающей действительности. Переход от одних зрительных образов, отражающих пространственные свойства и отношения, к другим постоянно наблюдается в решении тех задач, где используются разнотипные графические изображения. На их основе возникают не только отдельные образы, адекватные каждому изображению, но их целостная система [3, с. 97]. Рассмотрим возрастные и индивидуальные особенности проявления этого процесса у учащихся старшего подросткового возраста.

Исходя из тезиса Рубинштейна С.Л. о том, что восприятие пространства является сложным образованием [1, с. 89], в котором в тесном единстве сплетаются разнородные компоненты, выделим бинарные процессы, влияющие на формирование и развитие пространственного мышления учащихся.

Восприятие и ощущения. В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения. В отличие от процесса ощущения при восприятии человек познает не отдельные свойства предметов и явлений, а предметы и явления окружающего мира в целом. В основе восприятия лежат ощущения, но восприятие не сводится к их сумме [2, с. 89]. Человек ориентируется в пространстве, главным образом, на основе зрительных данных. Восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения. «Чувственная основа восприятия пространства дана, так же как интенсивность, непосредственно, первично, вместе с чувственными качествами ощущений. Но лишь в результате более или менее длительного развития формируется у человека восприятие пространства, в котором получают всё более дифференцированное и адекватное отражение реальные пространственные свойства и отношения предметов» [1].

При формировании графических образов геометрических понятий наиболее распространены такие виды восприятия, как зрительные, слуховые, осязательные восприятия. Сложные виды восприятия представляют комбинации, сочетания различных видов восприятия. Например, восприятие учебного текста по геометрии при его чтении вслух есть сочетание зрительного и слухового восприятий. Восприятие в процессе создания графических образов геометрических понятий есть сочетание зрительного, слухового, кинестетического восприятий [2].

Рассмотрим взаимодействие восприятия и внимания как процессов, влияющих на формирование пространственного мышления. Переключение внимания всегда сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Отсюда понятно, почему школьнику трудно бывает начинать новую работу, особенно если она не вызывает приятных чувств, а предыдущая деятельность, наоборот, была более интересной [2, с. 75]. Воспитание произвольного (волевого) внимания сводится к тренировке волевого усилия. Переключение внимания учащихся с существенных признаков понятия на несущественные способствует усилению произвольного внимания и выделению свойств геометрического понятия, образ которого надо воспринять.

Наблюдение и восприятие. Наблюдение – это восприятие, тесно связанное с деятельностью мышления – сравнением, различением, анализом. Недаром наблюдение называют иногда «думающим восприятием». Наблюдение всегда осуществляют с той или иной познавательной целью, связанной с ясным представлением задач и предварительной разработкой плана наблюдения. Успешность наблюдения зависит от знаний и опыта человека в соответствующей области. Для полноты и систематизации результатов наблюдения важно словесно выражать итоги наблюдения (если не письменно, то хотя бы мысленно, про себя), отдавать себе отчет в результатах наблюдения [2, с. 92].

Восприятие и запоминание. Запоминание – это, как правило, установление связи нового с тем, что уже имеется в сознании человека. Запомнить учебный материал — это значит связать его с прежними знаниями, запомнить геометрический образ – это значит связать его с соответствующим геометрическим понятием.

Связь между отдельными геометрическими понятиями и суждениями, отраженными в нашем сознании и закрепленными в памяти, называют ассоциацией (в переводе с греческого – «соединение», «связь»). Без этих связей силы ассоциаций невозможна нормальная психическая деятельность человека, в том числе деятельность памяти. Сущность ассоциативной связи заключается в том, что появление в сознании одного элемента этой связи вызывает появление в сознании и другого элемента этой связи. Ассоциативные процессы обеспечивают запоминание и воспроизведение геометрических образов в определенной связи и последовательности.

Основу наших знаний составляют ассоциации более высокого уровня, сложные, или смысловые ассоциации, отражающие объективные связи типа «причины и следствие», «род и вид», «целое и часть». Иными словами, в этом случае связь между объектами устанавливается не потому, что они воспринимались одновременно или похожи друг на друга, а потому, что одно понятие есть следствие другого или часть другого, или вид другого [2, с. 100].

Образная память и запоминание. Образная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение образов ранее воспринимавшихся предметов и явлений действительности. Различают подвиды образной памяти – зрительную, слуховую и др.

Некоторые люди обладают очень ярко выраженной образной памятью, называемой эйдетической (от греческого слова «эйдос» – образ). Эйдетические образы – следствие длительной инертности возбуждения центрального коркового звена зрительного или слухового анализатора. Поэтому человек-эйдетик некоторое время после восприятия продолжает совершенно отчетливо, во всех деталях видеть только что воспринятую картину, слышать прослушанную мелодию и т.д. [2, с. 102].

Точность воспроизведения, т.е. соответствие образа оригиналу существенно зависит от участия речи при запоминании. Самую важную роль здесь играет правильное объяснение и понимание того, что воспринимается. Учащиеся, воспринимающие геометрический образ вне словесного объяснения, как правило, воспроизводят его неточно, фрагментарно (отрывочно). Словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении определений понятий, точных формулировок теорем и т.д. Математические суждения не существуют вне речи, вне тех или иных понятий и утверждений. Поэтому и вид памяти называют не просто логическим, а словесно-логическим. Воспроизведение мыслей не всегда происходит в том же словесном выражении, в каком они были первоначально выражены. В обучении геометрии необходимо запоминать и воспроизводить точное, буквальное словесное выражение определения, теорем и т.д. Однако буквальное воспроизведение словесного материала может происходить без понимания его смысла, тогда его заучивание будет уже не логическим, а механическим запоминанием. Форма воспроизведения геометрических образов зависит от уровня речевого развития. Чем менее развита речь школьника, тем труднее ему изобразить геометрический образ и выразить своими словами объяснение построения чертежа. Долговременная память характеризуется относительной длительностью и прочностью сохранения воспринятого материала. Долговременная память обеспечивает хранение накопленных знаний в преобразованном виде, за счёт их обобщения и систематизации. При кратковременной памяти воспроизведение материала происходит в той «фотографической» форме и последовательности, в которой он воспринимался. При долговременной памяти воспринятый материал, как уже отмечалось, реконструируется [2, с. 104].

Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результатом мыслительной работы может быть представление нового образа. Человек может представить себе и то, что он никогда не воспринимал ранее, с чем никогда в жизни не сталкивался, или то, что еще будет создано в более или менее отдаленном будущем [2, с. 116]. Такого рода представления называют представлениями воображения или просто воображением. Как бы ни было ново то, что создано воображением человека, оно неизбежно исходит из того, что имеется в действительности, опирается на нее. Поэтому воображение, как и вся психика, есть отражение мозгом окружающего мира, но только отражение того, что человек не воспринимал, отражение того, что станет реальностью в будущем. Физиологически процесс воображения представляет собой процесс образования новых сочетаний и комбинаций из уже сложившихся временных нервных связей в коре головного мозга [2]. Основное значение воображения в обучении геометрии в школе и состоит в том, что без него был бы невозможен любой геометрический образ, так как невозможно выполнить чертёж к задаче, не представляя себе конечного или промежуточного результатов. «Все школьные предметы (не только такие, как история, биология, география, литература, но и такие, как математика, язык) не могут полноценно усваиваться без деятельности воображения. Деятельность воображения всегда соотносится с реальной действительностью» [2, с. 130 – 133].

Исходя из теоретических положений В.А. Крутецкого, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской, основу пространственного мышления как разновидности образного мышления составляет деятельность представления, протекающая в разнообразных формах, на разном уровне. И.С. Якиманская отмечает, что выделяются два уровня представления: создание образа и оперирование им [5].

Развитие пространственного мышления у учащихся старшего подросткового возраста происходит на базе их восприятия, внимания, образной памяти и преобразования изучаемого материала, перехода от воображения к представлениям. Обогащая опыт восприятия и специальных наблюдений учащихся, учитель тем самым обогащает и развивает их воображение. Важна здесь роль специальных методических приемов. Развитию пространственного мышления предшествует умение выстраивать в сознании пространственные образы, а затем представлять изображения и умение воспроизводить графические образы в новых учебных ситуациях.

Таким образом, формирование пространственного мышления в обучении геометрии в средней школе имеет основой наглядно-образное мышление. Учащийся откладывает в памяти образы воспринятых им геометрических объектов. Для обучающихся старшего подросткового возраста мысленное представление графического образа имеет важное значение и является фактором, способствующим развитию пространственного мышления. В этом возрасте наглядно-образное мышление постепенно уступает место понятийному теоретическому мышлению. Этот способ познания в обучении геометрии тесно связан с обобщением и систематизацией геометрических знаний, что способствует мысленному преобразованию информации о геометрическом понятии, развитию воображения и представления геометрических образов этих понятий. Условием для развития пространственного мышления служит речь. Мысленное, письменное или устное объяснение выполненного чертежа способствует преобразованию и реконструкции знаний, а также их обобщению и систематизации. Образная память обогащается за счет словесно-логической, что обеспечивает долгосрочную память. Представления – следующий шаг в развитии пространственного мышления. Каждый из трех способов представления – действенный, образный и символический – отражает специфические особенности графического представления геометрического понятия.

Психологическая характеристика содержания пространственного мышления определяет методические приёмы формирования и развития пространственного мышления в процессе обучения геометрии в школе.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Издательство: Питер, 2015.
2. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педагогических училищ. Москва: Просвещение, 1980.
3. Якимская И.С., Столетова В.С., Каплунович И.Я. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. Москва, 2004.
4. Белякова Т.Г., Храмова Н.Н. Использование интерактивных моделей геометрических объектов как средства развития пространственного мышления школьников на уроках математики в средней школе. *Актуальные проблемы обучения математике, физике и информатике в школе и вузе:* сборник статьей V Межрегиональной научно-практической конференции учителей, посвященная 75-летию образования физико-математического факультета ПГУ. Под общей редакцией М.А. Родионова. Пенза: Пензенский государственный университет, 2014: 168 – 172.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. Москва: Педагогика, 20005.

References

1. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: Piter, 2015.
2. Kruteckij V.A. *Psihologiya:* uchebnik dlya uchaschihsya pedagogicheskih uchilisch. Moskva: Prosveschenie, 1980.
3. Yakimskaya I.S., Stoletova V.S., Kaplunovich I.Ya. *Vozrastnye i individual'nye osobennosti obraznogo myshleniya uchaschihsya.* Moskva, 2004.
4. Belyakova T.G., Hramova N.N. Ispol'zovanie interaktivnyh modelej geometricheskih ob`ektov kak sredstva razvitiya prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov na urokah matematiki v srednej shkole. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike, fizike i informatike v shkole i vuze:* sbornik stat'ej V Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii uchitelej, posvyaschennaya 75-letiyu obrazovaniya fiziko-matematicheskogo fakul'teta PGU. Pod obschej redakciej M.A. Rodionova. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2014: 168 – 172.
5. Yakimanskaya I.S. *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov.* Moskva: Pedagogika, 20005.

Статья поступила в редакцию 16.01.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00006

Olshvang O.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages, Ural State Medical University, Ministry of Health of Russia (Ekaterinburg, Russia), E-mail: Olga020782@yahoo.com*

Arkhipova I.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, FSBEI HE UMMU of the Ministry of Health of Russia (Ekaterinburg, Russia)*

Olehnovich O.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, FSBEI HE UMMU of the Ministry of Health of Russia (Ekaterinburg, Russia)*

DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC LATIN-RUSSIAN DICTIONARY FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES. The article describes the experience of developing an electronic Latin-Russian and Russian-Latin dictionary "Tempus" for medical students. The difficulties that students encounter when mastering medical terminology in Latin are described. Features of presentation of the material in paper and electronic dictionaries are compared; advantages of the latter in the educational process are presented. The necessity of developing this electronic Latin-Russian and Russian-Latin dictionary is substantiated; this dictionary is compared with the existing electronic dictionaries Abbyy Lingvo and Multitran. Examples of entries of the electronic dictionary "Tempus", the search method in the electronic dictionary are presented. The proposed software product can be used by students in the classroom and during the independent work. This dictionary is an addition to the manuals developed by the authors.

Key words: **electronic dictionary, Latin language, electronic educational resource, educational terminological dictionary, Latin for medical doctors.**

О.Ю. Ольшванг*, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, г. Екатеринбург, E-mail: Olga020782@yahoo.com*

И.С. Архипова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, г. Екатеринбург*

О.Г. Олехнович, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, г. Екатеринбург*

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ЛАТИНСКО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье представлен опыт разработки электронного латинско-русского и русско-латинского словаря «Темпус» для студентов медицинских специальностей. Описаны трудности, с которыми сталкиваются студенты при освоении медицинской терминологии на латинском языке. Сравниваются особенности представления материала в бумажных и электронных словарях, преимущества последних в образовательном процессе. Обосновывается необходимость разработки данного электронного латинско-русского и русско-латинского словаря, проводится сравнение с уже существующими электронными словарями Abbyy Lingvo и Мультитран. Представлены примеры словарных статей электронного словаря «Темпус», механизм поиска в электронном словаре. Предложенный программный продукт может быть использован обучающимися в рамках аудиторных занятий и при самостоятельной подготовке. Данный словарь является дополнением к учебным пособиям, разработанными авторами.

Ключевые слова: **электронный словарь, латинский язык, электронный образовательный ресурс, учебный терминологический словарь, латинский язык для медиков.**

Образование существенно изменилось в эпоху цифровых технологий. Наряду с классическими печатными учебниками в учебном процессе часто используются информационно-коммуникационные технологии, электронные ресурсы, которые облегчают процесс восприятия и усвоения информации, а также обеспечивают беспрепятственный доступ к информации. Электронные образовательные ресурсы используются обучающимися на занятиях и в рамках самостоятельной работы.

При изучении латинского языка в медицинском вузе одной из трудностей, с которой сталкиваются обучающиеся, является освоение большого числа терминов. Как правило, в учебных пособиях по латинскому языку латинско-русский и русско-латинский словарь включает лексику по всем разделам (анатомический, клинический, фармацевтический), что делает словарь более объемным и осложняет его использование. Поскольку латинский язык является языком флективного типа, поиск слов, приведенных в косвенных падежах, в бумажном словаре часто затруднен (это связано не только с окончаниями, но и чередованиями в основе существительных и прилагательных III склонения, формами глагола). Определенную трудность в переводе могут вызывать термины, образованные с помощью приставок и суффиксов, так как в словаре будет, как правило, приведено только существительное, от которого они образованы. Также обучающиеся сталкиваются с трудностями при переводе клинических терминов, включающих несколько терминоэлементов греческого происхождения, которые часто приведены в тексте словарной статьи латинского термина, но не являются заглавным словом.

Обучающиеся, начинающие изучать латинский язык в вузе, уже имеют опыт использования электронных двуязычных словарей (чаще всего в связи с изучением иностранного языка) и часто отдают им предпочтение. Для многих электронные словари становятся неотъемлемой частью процесса изучения языка, благодаря скорости поиска, быстрому доступу к данным и регулярным обновлениям, которые характерны для всех электронных онлайн-словарей [1 – 14]. Как справедливо отмечает А.В. Палкова в своей статье «Основные понятия электронной лексикографии» [11], в современной науке существует проблема определения понятия «электронный словарь». Так, Л.Н. Беляева различает автоматизированные словари, предназначенные для конечного пользователя-человека, и автоматизированные словари, предназначенные для программной обработки текста, автоматического перевода [12]. А.А. Залевская, используя то же основание для классификации, называет такие словари электронными и компьютерными соответственно [13]. Балканов И.В. в своей диссертации «Теоретические аспекты двуязычной лексикографии» проводит анализ ряда источников и нормативно-правовых документов и дает свое определение электронному словарю: «Электронный словарь представляет собой систему лексикографических данных (словарных статей), упорядоченную с помощью специальной программы, которая позволяет выполнить поиск переводного эквивалента лексической единицы входного языка» [14]. В нашей статье под электронным словарем мы понимаем словарь, созданный для конечного пользователя-человека с элементами гипертекста (при этом словарь может быть не только переводным, но и толковым). При обращении к электронному словарю можно найти не только эквивалент данного слова на другом языке, но и информацию о произношении, части речи, этимологии и примерах употребления. Неоспоримым преимуществом электронных словарей перед бумажными является расширенный раздел грамматической информации (парадигма склонения/спряжения с указанием особенностей произношения каждой формы). В электронных словарях можно осуществлять поиск одновременно по нескольким словарям (словарь общей лексики, тематические словари, толковые словари).

В последних версиях электронных словарей Abbyy Lingvo и Мультитран латинско-русский и русско-латинский словарь представлен, но он не содержит медицинских терминов. В связи со спросом со стороны обучающихся преподавателями латинского языка был разработан электронный латинско-русский и русско-латинский словарь «Темпус» [2].

Лексикографы Баранов А.Н., Городецкий Б.Ю., Дубичинский В.В. [3, 4, 5] предлагают проводить работу по составлению словаря в несколько стадий. На первом этапе необходимо провести анализ существующих словарей и потребностей пользователей проектируемого словаря, на основании чего разрабатывается макроструктура (организация словаря в целом) и микроструктура (структура отдельно взятой словарной статьи) словаря. На втором этапе составляется словник, оформляются словарные статьи в соответствии с разработанной ранее структурой. На третьем этапе проводится апробация разработанного программного продукта с обратной связью для проверки соответствия словаря поставленным целям.

Данный терминологический словарь создавался как учебный для студентов медицинских специальностей, изучающих латинский язык на первом курсе. Поскольку все студенты изучают дисциплину «Латинский язык» по учебным пособиям, разработанным преподавателями вуза [6 – 9], в качестве словника были выбраны словари данных учебных пособий. Как отмечает Л.С. Шаталова, «одной из важных характеристик учебного словаря является его комплексность, а создание полиаспектного словаря является методически оправданным» [15].

В словарной статье электронного латинско-русского словаря приведено слово в начальной форме (именительный падеж для существительных, прилагательных, причастий, форма инфинитива для глагола), другие формы (форма родительного падежа для существительных, формы женского и среднего рода для прилагательных), постоянные грамматические характеристики (категория рода для существительных, группа спряжения для глагола), значение на русском языке (с указанием сочетаемости), примеры употребления на латинском языке с переводом (в этом разделе также приводится культурологическая информация, устойчивые и крылатые выражения, содержащие эту лексему, с переводом на русский язык), принятые сокращения (сокращения широко используются в анатомической, клинической и фармацевтической терминологии). Для предлогов указан падеж (падежи), с которым они сочетаются. Также в словарную статью каждого слова встроены все грамматические формы (парадигма склонения / спряжения). Таким образом, словарная статья электронного словаря была существенно расширена по сравнению с бумажной версией.

Пример словарной статьи существительного (латинско-русский словарь):

tempus

tempus, oris n

Значения

висок

время

Примеры использования

ex tempore – по мере требования

O tempora! O mores! – О времена! О нравы!

Пример словарной статьи предлога (латинско-русский словарь):

in

(+Abl. +Acc.)

Значения

в (чем-либо)

на (что-либо)

во (что-либо)

Примеры использования

in vitro – в стекле, в склянке

in partes aequāles – на равные части

in ollam – в банку

Пример словарной статьи прилагательного (русско-латинский словарь):

слуховой

Значения

acusticus,-a,-um (кроме tuba)

auditivus,-a,-um (с tuba)

Поскольку поиск осуществляется по всем полям словарной статьи, нужное слово будет отображено в результатах поиска даже при вводе в косвенном падеже или личной форме глагола. Кроме того, поиск может осуществляться по отдельно взятой морфеме, таким образом, возможен поиск по греческому корню, для которого нет отдельной словарной статьи. Направление перевода определяется автоматически в соответствии с языком ввода, поэтому нет необходимости переключения между латинско-русским и русско-латинским словарем.

Поскольку данный электронный словарь разрабатывался как дополнение к вышеупомянутым учебно-методическим комплексам, у авторов словаря не было цели охватить всю медицинскую и фармацевтическую терминологию на латинском языке. Как справедливо отмечают лексикографы Аткинс и Ранделл [10], в отношении охвата терминологии все словари являются неполными и могут выходить с пометой «находятся в разработке». Электронный словарь позволяет своевременно вносить дополнения и обновления с выходом новых изданий учебных пособий, изменениями в нормативных документах (издание новой Фармакопеи и т.д.), созданием новых препаратов, так как существует в виде веб-приложения. Кроме того, данная форма не требует разработки разных версий словаря для каждой операционной системы и мобильных устройств.

В продолжение данного проекта возможна разработка комплексного электронного латинско-русского словаря, в котором будет сочетаться словарь гнездового типа, приведено краткое толкование термина, а в случае анатомической терминологии – иллюстрации. Данный комплексный электронный словарь будет полезен студентам не только в курсе латинского языка, но и при изучении анатомии и клинических дисциплин.

Библиографический список

1. Petrylaite R., Vaškeliene D., Vežyte T. Changing skills of dictionary use. Studies about languages (Kalbu studijos). 2008; № 12, 77 – 82.
2. Ольшванг О.Ю., Архипова И.С., Борисова Е.О. и др. Латинско-русский и русско-латинский словарь «Темпус». Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019661568 (от 02.09.2019).
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учебное пособие. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
4. Городецкий Б.Ю. Проблемы и методы современной лексикографии. Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1983; Выпуск 14.
5. Дубичинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография. Wien-Charkov: Wiener Slawistischer Almanach, 1998.

6. Архипова И.С., Олехнович О.Г., Ольшванг О.Ю. Основы медицинской терминологии: учебное пособие по латинскому языку для студентов лечебных факультетов. Екатеринбург: УГМУ, 2019.
7. Архипова И.С. и др. Латинский язык IN VITRO. Москва, 2020. Available at: http://www.studmedlib.ru/book/06-COS-2430.html
8. Архипова И.С., Олехнович О.Г. Основы стоматологической терминологии. Екатеринбург: УГМУ, 2018. Available at: упа: http://do.teleclinica.ru/6986497/
9. Моргунова О.В., Олехнович О.Г., Тихомирова А.В. Латинский язык и основы фармацевтической терминологии. Екатеринбург: УГМУ, 2018. Available at: http://do.teleclinica.ru/14539471/
10. Atkins B.T., Rundell M. The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford: Oxford University Press, 2008.
11. Палкова А.В. Основные понятия электронной лексикографии. Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015; № 4: 88 – 93.
12. Беляева Л.Н. Потенциал автоматизированной лексикографии и прикладная лингвистика. Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2010; № 134. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-avtomatizirovannoy-leksikografii-i-prikladnaya-lingvistika
13. Залевская А.А. Информационные технологии в лингвистике: практикум для студентов 1 курса. Тверь: Тверский университет, 2015.
14. Балканов И.В. Теоретические аспекты двуязычной лексикографии. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2017.
15. Шаталова Л.С. Тезаурусный подход при создании учебного терминологического словаря. Полилингвиальность и транскультурные практики. 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurusnyy-podhod-pri-sozdanii-uchebnogo-terminologicheskogo-slovarya
16. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика: об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. Москва, 2006.

References

1. Petrylaite R., Vaškeliene D., Vežyte T. Changing skills of dictionary use. *Studies about languages (Kalbu studijos).* 2008; № 12, 77 – 82.
2. Ol'shvang O.Yu., Arhipova I.S., Borisova E.O. i dr. *Latinsko-russkij i russko-latinskij slovar' «Tempus».* Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM № 2019661568 (ot 02.09.2019).
3. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku:* uchebnoe posobie. Moskva: Editorial URSS, 2003.
4. Gorodeckij B.Yu. Problemy i metody sovremennoj leksikografii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva: Progress, 1983; Vypusk 14.
5. Dubichinskij V.V. *Teoreticheskaya i prakticheskaya leksikografiya.* Wien-Charkov: Wiener Slawistischer Almanach, 1998.
6. Arhipova I.S., Olehnovich O.G., Ol'shvang O.Yu. *Osnovy medicinskoj terminologii:* uchebnoe posobie po latinskomu yazyku dlya studentov lechebnyh fakul'tetov. Ekaterinburg: UGMU, 2019.
7. Arhipova I.S. i dr. *Latinskij yazyk IN VITRO.* Moskva, 2020. Available at: http://www.studmedlib.ru/book/06-COS-2430.html
8. Arhipova I.S., Olehnovich O.G. *Osnovy stomatologicheskoj terminologii.* Ekaterinburg: UGMU, 2018. Available at: upa: http://do.teleclinica.ru/6986497/
9. Morgunova O.V., Olehnovich O.G., Tihomirova A.V. *Latinskij yazyk i osnovy farmacevticheskoj terminologii.* Ekaterinburg: UGMU, 2018. Available at: http://do.teleclinica.ru/14539471/
10. Atkins B.T., Rundell M. *The Oxford Guide to Practical Lexicography.* Oxford: Oxford University Press, 2008.
11. Palkova A.V. Osnovnye ponyatiya `elektronnoj leksikografii. *Vestnik TvGU.* Seriya «Filologiya». 2015; № 4: 88 – 93.
12. Belyaeva L.N. Potencial avtomatizirovannoj leksikografii i prikladnaya lingvistika. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena.* 2010; № 134. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-avtomatizirovannoy-leksikografii-i-prikladnaya-lingvistika
13. Zalevskaya A.A. *Informacionnye tehnologii v lingvistike*: praktikum dlya studentov 1 kursa. Tver': Tverskij universitet, 2015.
14. Balkanov I.V. *Teoreticheskie aspekty dvuyazychnoj leksikografii.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
15. Shatalova L.S. Tezaurusnyj podhod pri sozdanii uchebnogo terminologicheskogo slovarya. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki.* 2013; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurusnyy-podhod-pri-sozdanii-uchebnogo-terminologicheskogo-slovarya
16. Klimzo B.N. *Remeslo tehnicheskogo perevodchika: ob anglijskom yazyke, perevode i perevodchikah nauchno-tehnicheskoj literatury.* Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 17.01.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00007

***Timoshenko N.A.**, postgraduate student, department of social technologies, North Caucasus Federal University, Director of "Beshtau" gerontological center (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: kaf.socteh@yandex.ru*

SPECIFICS OF SOLVING SOCIAL PROBLEMS AND SUPPORT IN THE SECONDARY SOCIALIZATION FOR ELDERLY CITIZENS IN STAVROPOL REGION. The article presents the features of organizing social assistance to senior citizens in Stavropol Region. New technologies of social work with senior citizens functioning in the region are considered: a home-based hostess; foster family and guest family for senior citizens, training of senior citizens in social service centers. The specificity of the secondary socialization of senior citizens to new living conditions (foster family, boarding school) is determined. The characteristic is given to the stages of secondary socialization of senior citizens in a stationary institution of social assistance. The author outlines the goal of secondary socialization – the preservation of the social activity of elderly citizens. Conclusions are drawn and practical recommendations are given on optimizing social assistance to senior citizens in secondary socialization.

Key words: **senior citizens, secondary socialization, social center, assistance to the elderly, social problems.**

***Н.А. Тимошенко**, аспирант, директор геронтологического центра «Бештау», г. Железноводск, E-mail: kaf.socteh@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И ПОМОЩИ ВО ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

В статье представлены особенности организации социальной помощи пожилым гражданам в Ставропольском крае. Рассмотрены новые технологии социальной работы с пожилыми гражданами, функционирующие в крае: хоспис на дому; приемная семья и гостевая семья для пожилых граждан, обучение пожилых граждан в центрах социального обслуживания. Определена специфика вторичной социализации пожилых граждан к новым условиям проживания (приемная семья, интернат). Дана характеристика стадиям вторичной социализации пожилых граждан в условиях стационарного учреждения социальной помощи. Автором обозначена цель вторичной социализации – сохранение социальной активности граждан пожилого возраста. Сделаны выводы и даны практические рекомендации по оптимизации социальной помощи пожилым гражданам во вторичной социализации.

Ключевые слова: **пожилые люди, вторичная социализация, социальный центр, помощь пожилым людям, социальные проблемы.**

Пожилые и престарелые граждане – одна из категорий населения, наиболее нуждающаяся в помощи и поддержке. Им необходима определенная опека, забота, поддержка, материальная, морально-психологическая, юридическая и иная социальная помощь. Для качественной социальной работы с пожилыми и престарелыми людьми важна не только апробация уже выработанных технологий социальной работы с данными группами населения, но и последующая разработка инноваций в социальной деятельности.

В последние десятилетия наблюдается увеличение численности пожилых людей во всем мире, что приводит к общей тенденции старения населения. По данным ООН, в 1950 году в мире проживало приблизительно 200 млн. людей в возрасте 60 лет и старше, к 1975 году их количество возросло до 550 млн. По прогнозам, к 2025 г. численность граждан старше 60 лет достигнет 1млрд 100 млн. человек [1]. Кроме того, нынешняя социально-экономическая, политическая, культурная, демографическая ситуации в нашей стране приводят к ухудшению материального положения пожилых граждан, их психического здоровья и вызывает необходимость применения новых эффективных способов для решения этих проблем.

В течение последних двадцати лет в России сформировалось новое социальное законодательство, создающее правовые основы для реализации конституционных гарантий пожилым гражданам. Оно по своим задачам в полной мере

соответствует международным стандартам заботы общества о пожилых гражданах, установленным Генеральной Ассамблеей ООН в 1991 г. В решении социальных проблем граждан пожилого и престарелого возраста важную роль играют правительственные меры. Правительством Российской Федерации утверждается федеральный перечень гарантированных государством для граждан пожилого возраста социальных услуг, оказываемых государственными и муниципальными учреждениями социального обслуживания, а на его основе разрабатывается Перечень социальных услуг Ставропольского края [2].

В Ставропольском крае уже создана и действует расширенная сеть стационарных и нестационарных учреждений социального обслуживания, которая включает в себя около 34 центров социального обслуживания населения, 20 домов-интернатов для престарелых граждан и инвалидов. Однако необходимо расширение сети стационарных и нестационарных учреждений для лиц пожилого и престарелого возраста, в том числе для ветеранов войны, а для граждан, оказавшихся без определенного места жительства и занятий, – создание социальных приютов, гостиниц, домов ночного пребывания. Немало одиноких и брошенных пожилых людей находятся в геронтологическом центре «Бештау» (г. Железноводск) для лиц пожилого возраста.

Опыт формирования системы предоставления специальных социальных услуг пожилым гражданам в Ставропольском крае свидетельствует о том, что она должна быть многопрофильной, ориентированной на исполнение гарантированных социальных обязательств, учитывать основания по предоставлению услуг конкретным потребителям, отвечать интересам клиента и действовать в соответствии с ними. Несмотря на позитивные изменения, в крае еще не полностью сложилась скоординированная, гибкая и оперативная система социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов. Однако, начиная с 2012 года, преобладает динамика выравнивания показателей социального обслуживания, сокращается очередность на надомное обслуживание, расширяется перечень предоставляемых услуг. В структуре 34 центров социального обслуживания населения, помимо отделений социального и социально-медицинского обслуживания на дому, отделений срочного социального обслуживания, дневного пребывания, стали действовать и отделения социально-оздоровительные, социальной реабилитации военнослужащих, «хосписы на дому», специальные дома для одиноких пожилых людей и др. Для облегчения труда социальных работников во многих центрах социального обслуживания края действует бригадный метод оказания услуг на дому. Такой метод позволяет определить время обслуживания клиента. Основным критерием работы при данном подходе оказывается не число обслуживаемых, а количество оказанных услуг.

Сегодня в Ставропольском крае, как и по России, очень много граждан пожилого и престарелого возраста, потерявших способность к самообслуживанию. В этом случае им оказывается услуга «хоспис на дому» – постоянный уход за больным, медицинская помощь. На сегодняшний день в Ставропольском крае функционируют шесть таких отделений. За счет внебюджетных источников финансирования они оснащаются современными средствами реабилитации и ухода, облегчающими жизнедеятельность терминальных больных и труд социальных работников: ходунками, костылями, тростями и т.д. Однако эти отделения требуют дальнейшего усовершенствования.

Для поддержки одинокого человека преклонного возраста создаются в крае так называемые «приемные семьи для пожилого человека» (фостерные, замещающие семьи) [4]. Введение такого типа социальной помощи для пожилых граждан предполагает уменьшение очередности в дома-интернаты общего типа, она экономически оправдана и является альтернативой стационарному обслуживанию. Приемная (замещающая) семья позволяет поддерживать традиции семейной заботы о старшем поколении, наладить связь поколений, поднять статус пожилых людей в обществе, продлить жизнедеятельность [3]. В Ставропольском крае в порядке эксперимента в Советском и Шпаковском комплексных центрах социального обслуживания создавались приемные семьи для одиноких пожилых и престарелых людей. Такая практика функционирует во многих субъектах Российской Федерации. Например, в 2019 году пожилые граждане в приемных семьях Кировской области жили 95 человек, в Алтайском крае – 114 человек, в Красноярском крае – 110 человек, в Ставропольском крае – 36 человек [2]. Среди форм приемных семей для пожилых граждан выделяются следующие: 1) гостевой тип приемной семьи для пожилых; 2) соседский уход за пожилым человеком; 3) проживание в семье социального работника. Практика показала, что эта форма социального обслуживания имеет будущее, но развитие ее возможно только на основе регулирования данного института для пожилого человека государством посредством издаваемых нормативных правовых актов. Отметим, что создание обычной приемной семьи, где принимают в семью ребенка, нацелено, главным образом, на осуществление первичной социализации, воспитания, развития ребенка. Дети гораздо быстрее адаптируются в новой социальной среде. А вот создание приемной семьи для пожилого гражданина осложняется тем, что человек не может быстро адаптироваться, процесс вторичной социализации может протекать болезненно. Главным в приемной семье для пожилого человека – это забота, уход, поддержка, возможность продления жизни в домашних условиях. В Краснодарском крае провели опрос, в котором учувствовало 43 тыс. пожилых граждан. 270 человек выразили желание в проживании в приемной семье. После чего, начиная с 2011 года, на Кубани расширяется количество приемных семей для пожилых граждан, начиная с 26 и до 79 в настоящее время. В Ставропольском крае эта форма социальной помощи пожилым гражданам недостаточно развита по сравнению с другими регионами, в связи с чем необходимо проведение разъяснительной (просветительской) работы среди пожилого населения, среди работников социальной сферы, среди семей, желающих стать приемными семьями. Считаем, что такая форма социальной работы с пожилыми гражданами будет наиболее востребована в сельских районах Ставропольского края, потому что сельские одинокие старики не хотят покидать «привычные» места проживания.

Отметим, что Ставропольский край – аграрный регион, в котором много людей проживает в сельской местности. Здесь очень важна слаженная работа властей и социальных работников. Пожилые и престарелые люди в селах в основном проживают в частных домах, где отсутствуют водопровод, центральное отопление и горячее водоснабжение, часто – транспорт, что в большой степени ограничивает возможности граждан пожилого возраста в решении их проблем непосредственно по месту жительства. В связи с этим существует сеть дополнительных структурных подразделений, оказывающих социально-бытовые услуги по социально низким, зачастую символическим тарифам. Это социальные прачечные, парикмахерские, обувные мастерские, службы социального такси и т.п.

В Ставропольском крае для лиц пожилого возраста, страдающих какими-либо заболеваниями, проводится работа в краевом социально-оздоровительном центре «Кавказ» в г. Ессентуки и социально-оздоровительных отделениях, действующих в Изобильненском, Кировском, Степновском, Георгиевском городском, Шпаковском и Ставропольском краевом центрах социального обслуживания населения. При центрах социального обслуживания пожилых граждан создаются так называемые университеты «третьего возраста», в которых нередко проводятся мастер-классы для пожилых и престарелых людей, такие как овладение компьютерными технологиями, карвинг, основы бисероплетения, основы вязания, дыхательная гимнастика, уроки по шахматам, вокалотерапия и др. Это позволяет расширить досуговую деятельность пожилых граждан. Важную роль играет вторичная социализация пожилых и престарелых граждан к новым условиям проживания. Ее цель заключается в том, чтобы сохранить и продлить социальную активность. Необходимо приспособить пожилого человека к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды. Назовем следующие стадии вторичной социализации в центрах социального обслуживания или новых местах проживания (приемная (замещающая семья, дома-интернаты и др.)): 1) начальная (знакомство, узнавание о требованиях среды или группы); 2) стадия терпимости (я не хочу, но надо, необходимо принять новые условия жизни); 3) аккомодация (принятие правил поведения в новой социальной среде или группе); 4) ассимиляция (совершенное утверждение новых правил поведения, предъявленные группой).

Вторичная социализация граждан старших возрастов в домах-интернатах имеет особую специфику в связи тем, что пожилые и престарелые люди страдают, как правило, различными заболеваниями (в том числе и расстройствами интеллекта).

Особое значение при вторичной социализации имеют:

1. Результативность (характеризуется высокой заинтересованностью пожилых граждан в социально-адаптационной работе).

2. Оптимальность (характеризуется максимальной эффективностью при наименьших затратах со стороны клиентов социальной работы и специалистов – социальных работников).

3. Мотивационная значимость (характеризуется созданием условий для повышения социальной активности клиентов (пожилых граждан) в новой социальной среде пребывания).

4. Управляемость (характеризуется предрасположенностью клиентов (пожилых граждан) к различным видам социальной и социально-адаптационной работы).

5. Системность (характеризуется системным использованием специалистами, работающими в интернате, каждого из направлений социальной и социально-адаптационной работы).

Выход на пенсию – один из сложных этапов в жизни пожилого человека, нередко приводящий к стрессам и даже депрессии. Получение образования такой категорией граждан не предусматривает дальнейшее трудоустройство, но направлено на побуждение их активности, развития и адаптации к новому образу жизни. Обучением пожилых граждан занимаются в основном центры социального обслуживания населения. Однако в некоторых регионах сеть таких учреждений значительно расширена. Программы таких учреждений по работе с пожилыми гражданами включают пропаганду физической и психической активности, подготовку к пенсии, к общественной деятельности, участие в различных благотворительных акциях. Например, в городе Ессентуки (Ставропольский край) обучением основам компьютерной грамотности для пожилых на безвозмездной основе занимался ПАО «Ростелеком». В городе Железноводск на базе геронтологического центра «Бештау» действуют клуб «Домашний сад», а также танцевальная гимнастика, йога для пожилых граждан «Йога 65+» и др.

Наши практические рекомендации состоят в том, чтобы рассматривать категорию пожилых и престарелых граждан как субъект и объект социальной деятельности, то есть давать им возможность более активного участия в изменении своей трудной жизненной ситуации, оказывать им комплексную помощь.

Необходимо создавать условия для позитивного прохождения процесса вторичной социализации пожилых граждан к новым социальным условиям (интернат, приемная семья и т.п.). Создание сети центров досуговой деятельности для пожилых граждан будет способствовать сохранению их социальной активности. Немаловажную роль в сохранении социальной активности пожилых играет геронтообразование, т.е. образование для граждан пожилого возраста. Необходимо расширение учреждений, которые смогли бы осуществлять работу по обучению данной категории населения. Это могут быть не только курсы, лекции, круглые столы, семинары, но и получение нового образования на заочной или очно-заочной формах обучения. А также следует проводить подготовку специалистов (социальных работников), направленную на обогащение знаниями о специфике пожилого возраста, этапах и направлениях вторичной социализации пожилых граждан, особенностях психологического проживания в данный возрастной период. Например, в «Центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы» при Министерстве труда и социальной защиты Ставропольского края в течение 2019 года проходило обучение социальных работников учреждений края по программе «Система долговременного ухода за пожилыми гражданами» (272 ч.), в которой были рассмотрены особенности оказания социальной помощи в стационарных и полустационарных учреждениях, а также оказания помощи пожилым гражданам на дому. На курсах изучались вопросы, связанные с психическими особенностями пожилого возраста (обидчивость, гневные реакции, собственные переживания, воспоминания, сентиментальность, ухудшение памяти и др.), особенностями взаимодействия специалиста социальной сферы с пожилыми гражданами.

Таким образом, система социального обслуживания престарелых и пожилых граждан Ставропольского края продолжает развиваться, стали использоваться инновационные технологии, такие как «хоспис на дому», частные учреждения для их проживания, приемные (замещающие) семьи для пожилых граждан, обучение пожилых граждан. Необходимо дальнейшее формирование регионального законодательства с целью ликвидации пробелов в социальной защите, касающихся реализации мер по улучшению гарантированных Конституцией, достойных жизненных условий пожилым людям. Важно *расширение сети стационарных и нестационарных учреждений* для пожилых и престарелых граждан, создание *новых стационарных учреждений для пожилых людей,* в которых должны быть созданы оптимальные условия для их жизнедеятельности. Необходимо прилагать большие усилия в области здравоохранения, принимать во внимание взаимосвязь физических, психических, социальных, духовных факторов, а также факторов окружающей среды. Важно установить *равновесие между ролью учреждений и ролью семьи* в обеспечении медицинского обслуживания пожилых граждан в Ставропольском крае.

Библиографический список

1. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016; № 1 (52): 125 – 131.
2. Зритнева Е.И. Перспективы развития учреждений социального обслуживания населения Ставропольского края. *Проблемы развития полиэтничного региона*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2018: 290 – 293.
3. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Характеристика субъектов образовательно-воспитательного пространства замещающей семьи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 328 – 329.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Субъекты воспитательного пространства замещающей семьи: характеристика, особенности взаимодействия. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2018; № 1 (213): 65 – 69.

References

1. Zritneva E.I. Povyshenie kvalifikacii sotrudnikov sistemy social'noj zaschity naseleniya Stavropol'skogo kraya: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2016; № 1 (52): 125 – 131.
2. Zritneva E.I. Perspektivy razvitiya uchrezhdenij social'nogo obsluzhivaniya naseleniya Stavropol'skogo kraya. *Problemy razvitiya poli`etnichnogo regiona*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2018: 290 – 293.
3. Saenko L.A., Solomatina G.N. Harakteristika sub`ektov obrazovatel'no-vospitatel'nogo prostranstva zameschayuschej sem'i. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 328 – 329.
4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Sub`ekty vospitatel'nogo prostranstva zameschayuschej sem'i: harakteristika, osobennosti vzaimodejstviya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 1 (213): 65 – 69.

Статья поступила в редакцию 15.01.20

УДК 514(075.8):81(075.8) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00008

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov, 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, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*

SOME PROPERTIES OF THE ISOGONAL MATCHING OF THE TRIANGLE. The article discusses features of studying one of the most beautiful transformations – the isogonal transformation, or, as it is also called in the literature, isogonal conjugation, which are practically not studied even in the course of elementary geometry of higher education. The authors focus on the development of an original methodology for studying the properties of isogonal transformations. The importance and difficulty of studying the theory of isogonal transformation is associated primarily with the versatility and variability as such. Interesting properties are identified and described, their various classifications are considered. Much attention is paid to the methodological scheme of proof. The methodology for introducing the basic methods of studying this issue presented in the article was implemented in a specific educational process in the classroom "Selected chapters of elementary mathematics" at Orenburg State Pedagogical University in teaching "Mathematical Education" to undergraduates and allowed students to improve the efficiency of assimilation of the material under study.

Key words: **isogonal transformation, height, median, center of inscribed and circumscribed circle.**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*
А.Н. Колобов, *канд. тех. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

НЕКОТОРЫЕ СВОЙСТВА ИЗОГОНАЛЬНОГО СОПРЯЖЕНИЯ ТРЕУГОЛЬНИКА

В данной статье рассмотрены особенности изучения одного из красивейших преобразований – изогонального преобразования или, как его еще называют в литературе, изогонального сопряжения, практически не изучаемого даже в курсе элементарной геометрии высшей школы. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики изучения свойств изогонального преобразования. Важность и трудность изучения теории изогонального преобразования связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. Выделяются и описываются интересные свойства, рассматриваются различные их классификации. Значительное внимание уделяется методической схеме доказательства. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на занятиях по курсу «Избранные главы элементарной математики» [1] в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих магистрантов по направлению «Математическое образование» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: **изогональное преобразование, высота, медиана, центр вписанной и описанной окружности.**

Казалось бы, что может быть проще треугольника.... Согласно толковому математическому словарю, это всего лишь три точки, не лежащие на одной прямой, и три отрезка, соединяющие эти точки. Даже маленький ребенок в возрасте двух – трех лет уже может отличить плоскую игрушку в форме треугольника от круглой или квадратной. Придя в школу, ученики младших классов снова встречаются с треугольниками – теперь они уже знают, что треугольники бывают разными: остроугольными, тупоугольными и прямоугольными. По мере обучения они знакомятся с равносторонними и равнобедренными треугольниками, а с седьмого класса эта фигура начинает постоянно присутствовать в тетради по геометрии любого школьника. Появляется множество новых терминов – высота, медиана, биссектриса. Изучается множество теорем: о равенстве треугольников, вписанных и описанных окружностях, внешних и внутренних углах [2], [3]. Наконец наш ученик уже выучил знаменитую теорему Пифагора. Наверное, в этот момент ему может показаться, что он уже все знает о простой и изящной геометрической фигуре. Но появляются синусы и косинусы, тангенсы и котангенсы, и снова на голову школяра обрушивается масса новых теорем, задач и свойств. Изучив раздел «Решение треугольников», наш, теперь старшеклассник, абсолютно уверен, что с треугольниками он разобрался, все про них знает или хотя бы слышал. Однако он сильно заблуждается.

История изучения треугольников насчитывает множество веков, ими пользовались и их изучали еще древние египтяне. И в древнем Китае, и в древней Индии знали эту замечательную геометрическую фигуру. Имена знаменитых греческих математиков дали имена известнейшим теоремам. Вспомним хотя бы Пифагора (570 – 490 гг. до н.э.) и Евклида (около 300 года до н.э.). Треугольник поистине неисчерпаем. Безусловно, в школьную программу по геометрии невозможно вместить даже хорошо известные теоремы, такие как теоремы Чевы, Менелая, Морлея и др. Знакомство обучающихся с замечательными точками треугольников ограничивается лишь некоторыми из них – точками пересечения медиан и высот, центрами вписанной и описанных окружностей. Увы, нет времени на изучение точек Нагеля, Жергонна и других. Нет параграфов, связанных с прямыми Симсона и Эйлера, нет представления об окружности девяти точек.

Однако все эти точки, прямые, окружности изучаются в курсе элементарной геометрии педагогического университета [4]. Но снова мы не можем сказать, что студент, даже сдавший на «отлично» соответствующий экзамен, в совершенстве овладел геометрией треугольника. Вернемся к математическому словарю. «Сумма углов треугольника равна *2d* в геометрии Евклида, меньше *2d* и непостоянна в геометрии Лобачевского, больше *2d* и непостоянна в геометрии Римана» – совершенно новый пласт в геометрии треугольника – это студенты изучали в курсе «Основания геометрии», была еще «Теория геометрических преобразований», где пара произвольных треугольников на плоскости задавала аффинные преобразования, изучали «Проективную геометрию» [5] и снова треугольники, и снова особенные их свойства.

С каждым треугольником связано преобразование плоскости, называемое изогональным сопряжением. Точки, переходящие друг в друга при изогональном сопряжении (изогонально сопряжённые точки), часто обладают интересными свойствами. Например, точка, для которой минимальна сумма квадратов расстояний до вершин треугольника (т.. точка пересечения медиан треугольника), изогонально сопряжена точке, для которой минимальна сумма квадратов расстояний до сторон; точка, из которой все стороны треугольника видны под углом 120°, изогонально сопряжена точке, для которой основания перпендикуляров, опущенных на стороны треугольника, образуют треугольник с углами по 60°, т.е. равносторонний; точка пересечения высот изогонально сопряжена центру описанной окружности. Об этих и других свойствах изогонального сопряжения и далее пойдет речь [6].

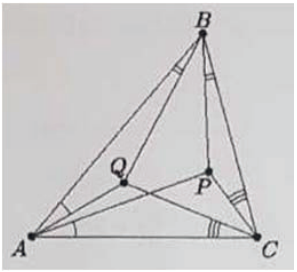


Рис. 1

Рассмотрим произвольный треугольник *ABC* и точку *P* внутри его. Отразим прямые *AP, BP* и *CP* относительно биссектрис углов *A, B* и *C* соответственно (рис. 1). Докажем, что три полученные прямые пересекаются в одной точке.

Воспользуемся вспомогательным построением. Пусть P_1, P_2 и P_3 – точки, симметричные точке *P* относительно прямых *AC, AB* и *BC* соответственно (рис. 2), *Q* — центр описанной окружности треугольника $P_1P_2P_3$. Покажем, что через точку *Q* проходят прямые, симметричные прямым *AP, BP, CP* относительно биссектрис углов *A, B, C* соответственно. Будем считать, что треугольник *ABC* остроугольный.

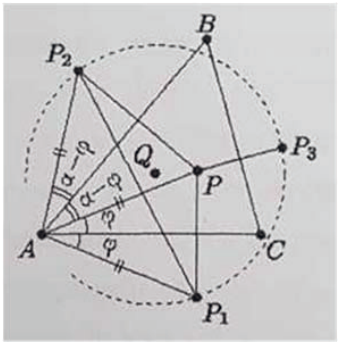


Рис. 2

Обозначим $\angle BAC = \alpha$, $\angle PAC = \varphi$, тогда $\angle P_1AC = \angle PAC = \varphi$ и $\angle P_2AB = \angle PAB = \alpha - \varphi$

А поскольку $AP_1 = AP = AP_2$, треугольник P_1AP_2 является равнобедренным, и его угол при вершине *A* равен 2α. Проведём биссектрису угла P_1AP_2. Она является серединным перпендикуляром к отрезку P_1P_2, а значит, проходит через точку *Q*.

Но $\angle QAB = \angle P_2AQ - \angle P_2AB = \alpha - (\alpha - \varphi) = \varphi$ т. е. $\angle QAB = \angle PAC$

Аналогично доказываются равенства $\angle QBA = \angle PBC$ и $\angle QCA = \angle PCB$.

Следовательно, прямые *AQ, BQ* и *CQ* симметричны прямым *AP, BP* и *CP* относительно биссектрис углов *A, B* и C соответственно.

Доказательство аналогично для случая, когда треугольник *ABC* не является остроугольным.

Точку *Q* называют *изогонально сопряжённой точке P* относительно треугольника *ABC.* Ясно, что если точка *Q* изогонально сопряжена точке *P,* то точка *P* изогонально сопряжена точке *Q*. Действительно, если прямая *AQ* симметрична прямой *AP* относительно биссектрисы угла *A* треугольника *ABC*, то и прямая *AP* симметрична прямой *AQ*.

Аналогичным образом можно определить изогонально сопряжённую точку не только для внутренних точек треугольника, но и для остальных точек плоскости, отличных от *A, B* и C. При этом может оказаться, что прямые, симметричные прямым *AP, BP, CP* относительно биссектрис треугольника *ABC,* параллельны. В таком случае мы считаем, что этой точке изогонально сопряжена «бесконечно удалённая» точка.

Отображение, которое переводит каждую точку плоскости (кроме *A, B* и *C)* в точку, которая ей изогонально сопряжена, называется изогональным сопряжением относительно треугольника *ABC*.

Выделяют следующие простейшие свойства изогонального сопряжения [6].

1. Изогональное сопряжение не является взаимно однозначным отображением.

Рассмотрим, например, точку на прямой *BC,* отличную от *B* и C. Прямая, симметричная прямой ***BC*** относительно биссектрисы угла ***B,*** есть, очевидно, прямая ***AB***, а прямая, симметричная ***B c***оотносительно угла C, есть прямая ***AC.*** Поэтому исходная точка перейдёт в точку ***A.*** Значит, вся прямая ***BC*** (за исключением точек ***B и C,*** для которых отображение не определено) перейдёт в точку ***A.*** Поэтому изогональное сопряжение не взаимно однозначно.

Впрочем, если рассматривать плоскость без прямых, содержащих стороны треугольника, то изогональное сопряжение является взаимно однозначным отображением.

Приведённое утверждение требует некоторых пояснений для точек, изогонально сопряжённых точкам описанной окружности треугольника ***ABC*** (отличным от вершин ***A, B, C).*** Дело в том, что для каждой такой точки ***P*** прямые, симметричные прямым ***AP, BP*** и ***CP*** относительно биссектрис соответствующих углов треугольника, параллельны (рис. 3).

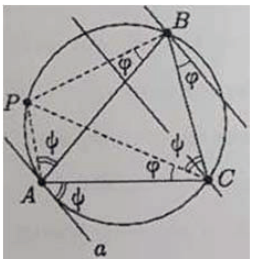


Рис. 3

Докажем, например, что прямые ***a*** и ***b***параллельны (см. рис. 3). Сумма внутренних односторонних углов $\angle A + \psi$ ***u*** $\angle B + \varphi$, образованных при пересечении прямых ***aubu*** секущей ***AB***, равна $\angle A + \psi + \angle B + \varphi = \angle A + \angle B + \angle C = 180°$. Следовательно, $a \parallel b$.

Это означает, что каждой точке описанной окружности, кроме вершин треугольника, соответствует некоторая несобственная точка, лежащая на несобственной прямой плоскости. Верно и обратное: если данной несобственной точке, определяемой «пучком» параллельных прямых, поставить в соответствие три параллельные прямые «пучка», проходящие через вершины треугольника, то прямые, симметричные им относительно биссектрис соответствующих углов треугольника, определяют точку, изогонально сопряжённую этой несобственной точке.

2. Изогональное сопряжение имеет роено четыре неподвижные точка (т. е. существуют ровно четыре точки, которые изогонально сопряжены самим себе): центр вписанной и центры вневписанных окружностей треугольника ABC (рис. 4).

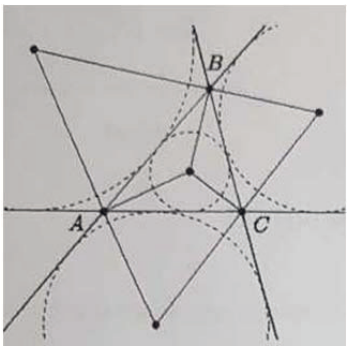


Рис. 4

Центр вписанной окружности – это точка пересечения биссектрис треугольника. Понятно, что эта точка самосопряжена. Центр вневписанной окружности – это точка пересечения двух биссектрис внешних углов треугольника. Поскольку биссектриса внешнего угла перпендикулярна биссектрисе смежного с ним внутреннего угла, то преобразование симметрии относительно биссектрисы этого внутреннего угла оставляет прямую, содержащую биссектрису внешнего угла, на месте. Значит, при изогональном сопряжении точка пересечения двух биссектрис внешних углов также остаётся на месте. *Понятно, что других неподвижных точек изогональное сопряжение не имеет.*

3. Ортоцентр (точка пересечения высот) треугольника ABC изогонально сопряжён центру описанной окружности этого треугольника.

Доказательство проведём для остроугольного треугольника (случай неостроугольного треугольника разбирается аналогично). Пусть *O* – центр описанной окружности, *H* – точка, изогонально сопряжённая точке *O*. Обозначим $\angle ACB = \gamma$ (рис. 5). По теореме о вписанном угле, $\angle AOB = 2\gamma$. Треугольник *AOB* равнобедренный, поэтому $\angle AOB = 90° - \gamma$ как угол при основании. Пусть точка *D* на прямой *AC* такова, что $\angle CBD = \angle ABO$. Тогда, по определению, точка H лежит на прямой *BD*. Но $\angle BCD = \gamma$, $\angle CBD = 90° - \gamma$, поэтому *BD* – высота треугольника *ABC*. Аналогично рассуждая, приходим к выводу, что точка H лежит на всех трёх высотах треугольника *ABC*.

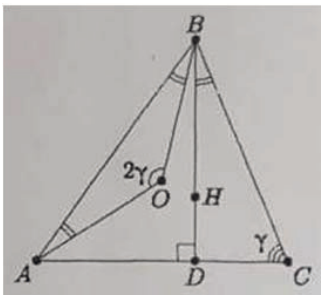


Рис. 5

Рассмотренное в статье изогональное преобразование и его особые свойства находят применение в различных областях науки и техники, особенно его свойства необходимы для изучения отдельных вопросов теоретической механики, что подчеркивает актуальность изучения данных вопросов в вузе. Тема, с одной стороны, выходящая за рамки основного курса, а с другой, – тесно с ним переплетающаяся. К особым ее достоинствам можно отнести, пожалуй, тот факт, что она связывает все преобразования в единое целое.

Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия». Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
2. Атанасян С. и др. Геометрия. 7 - *9 классы*: учебник для общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2014.
3. Шарыгина И.Ф. Геометрия. 5 – 9 классы. Рабочая программа к линии учебников. Available at: http://drofa-ventana.ru/upload/iblock/ee5/ee5637efac8548ecf6c9b985c7fa7ff1.pdf
4. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания раздела геометрических преобразований в школьном курсе геометрии. Мир науки, культуры и образования. 2017; № 1(62): 150 – 152.
5. Прояева И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях. *Материалы I-й Международной очно-заочной конференции*. Оренбург: ПГУТИ, 2015.
6. Прасолов В.В. *Точки Брокара и изогональное сопряжение*. Москва: МЦНМО, 2000.

References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
2. Atanasyan S. i dr. *Geometriya. 7 - 9 klassy*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva: Prosveschenie, 2014.
3. Sharygina I.F. *Geometriya. 5 – 9 klassy.* Rabochaya programma k linii uchebnikov. Available at: http://drofa-ventana.ru/upload/iblock/ee5/ee5637efac8548ecf6c9b985c7fa7ff1.pdf
4. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyah prepodavaniya razdela geometricheskih preobrazovanij v shkol'nom kurse geometrii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2017; № 1(62): 150 – 152.
5. Proyaeva I.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii matematicheskih disciplin na inzhenernyh special'nostyah. *Materialy I-j Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj konferencii*. Orenburg: PGUTI, 2015.
6. Prasolov V.V. *Tochki Brokara i izogonal'noe sopryazhenie*. Moskva: MCNMO, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.01.20

УДК 378:023.5 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00009

***Skipor I.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector of Educational Management, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: skiporil@mail.ru*
***Mishova V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Department of Automated Information Processing, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: valeriya_mishova@mail.ru*
***Leonidova G.F.**, senior lecturer, Department of Department of Automated Information Processing, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: leonidova_2007@yandex.ru*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LIBRARY / INFORMATION WORKERS TO SOLVE PROBLEMS OF SOCIETY DIGITALIZATION. The paper considers, in terms of current regulations, requirements to graduates with field of study 51.03.06 *Library / Information Work* to address problems of creating, storing, and promoting high-quality digital content and providing information services for users professionally in the digitized information environment. The paper outlines the results of the analysis of basic professional academic programs (BPAPs) in field of study 51.03.06 *Library / Information Work* offered by the Russian higher education institutions of culture from the perspective of the professional development of graduates to solve problems of society digitalization. It is stated that BPAPs should be modelled in line with systemic approach and requirement consistency, integration, and diversification for different minors. As in the case of the BPAPs offered by the Kemerovo State Institute of Culture, we inventoried the scope of disciplines to train bachelors in the field of information technologies, the implementation and support of electronic library management systems (ELMSs), and the creation and use of electronic information resources.

Key words: **higher education, professional training, libraries, information facilities, basic professional academic programs, professional competences, society digitalization.**

***И.Л. Скипор**, канд. пед. наук, доц., проректор по УР, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: skiporil@mail.ru*
***В.В. Мишова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. технологии автоматизированной обработки информации, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: valeriya_mishova@mail.ru*
***Г.Ф. Леонидова**, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: leonidova_2007@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ КАДРОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье рассмотрены с позиций нормативных документов требования к выпускникам вузов по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», призванных на профессиональном уровне решать задачи формирования, сохранения и продвижения качественного цифрового контента, информационного обслуживания пользователей в условиях цифровой информационной среды. Приведены результаты анализа содержания реализуемых российскими вузами культуры основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» с точки зрения формирования готовности выпускников решать задачи цифровизации общества. Отмечено, что моделирование ОПОП должно осуществляться с соблюдением принципов системного подхода, преемственности, интеграции, дифференциации требований (в контексте подготовки по различным профилям). На примере ОПОП, реализуемых Кемеровским государственным институтом культуры, описан состав дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих бакалавров в сфере использования информационных технологий, внедрения и сопровождения АБИС, создания и эксплуатации электронных информационных ресурсов.

Ключевые слова: **высшее образование, подготовка кадров, библиотечно-информационные учреждения, основные профессиональные образовательные программы, профессиональные компетенции, цифровизация общества.**

Требования к выпускникам вузов по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» в условиях перехода к цифровой информационной среде: постановка проблемы

Востребованность выпускников вузов на современном рынке труда определяется главным образом их способностью решать задачи, которые ставятся обществом перед той или иной профессиональной сферой деятельности и сопряжены с уровнем развития и использования различных технологий. Внедрение информационных технологий практически во все сферы деятельности обусловило потребность формирования у выпускников всех направлений подготовки и специальностей компетенций, обеспечивающих их готовность решать задачи профессиональной деятельности в условиях цифровизации общества. Особые требования предъявляются к выпускникам направления подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», которые призваны на профессиональном уровне решать задачи формирования, сохранения и продвижения качественного цифрового контента, информационного обслуживания пользователей в условиях цифровой информационной среды.

Утвержденный в 2017 г. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» [1] определяет в качестве одной из сфер профессиональной деятельности выпускников бакалавриата «06 Связь, информационные и коммуникационные технологии (в сфере функционирования электронных информационных ресурсов и информационных систем)». Ориентация библиотечно-информационных специалистов на данную сферу деятельности не случайна. Высокий уровень вовлеченности данных специалистов в решение задач цифровизации общества и, как следствие, потребность формирования у них соответствующих компетенций определяются требованиями принятых на федеральном уровне нормативных документов, задающих приоритетные направления развития учреждений культуры, в том числе библиотечно-информационных учреждений.

К числу таких документов, прежде всего, относятся «Основы государственной культурной политики» [2] и «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года» [3]. Так, ряд задач государственной культурной политики сопряжен с активным использованием информационных технологий, формированием качественного цифрового контента и обеспечения доступа к нему через Интернет:

- «сохранение и развитие единого культурного пространства России, в том числе путем использования цифровых коммуникационных технологий для обеспечения доступа граждан к культурным ценностям независимо от места проживания;
- *формирование информационной грамотности граждан;*
- *повышение качества материалов и информации, размещаемых в средствах массовой информации и сети «Интернет»;*
- *формирование единого российского электронного пространства знаний на основе оцифрованных книжных, архивных, музейных фондов, собранных в Национальную электронную библиотеку, и национальные электронные архивы по различным отраслям знания и сферам творческой деятельности;*
- *создание национальной российской системы сохранения электронной информации, в том числе ресурсов в сети Интернет* [2].

Конкретизация данных задач осуществляется в рамках национального проекта «Культура», который предполагает реализацию трех федеральных проектов: «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура». Одним из ожидаемых результатов является широкое внедрение цифровых технологий в культурное пространство страны. При этом особая роль отводится подготовке кадров, способных эффективно решать задачи в новых условиях. Активными участниками федеральных проектов являются и библиотечно-информационные учреждения.

Требования к наличию сформированных компетенций в области использования информационных технологий, создания и эксплуатации различных видов электронных информационных ресурсов определяются также принятыми Российской библиотечной ассоциацией (РБА) документами: «Руководство по краеведческой деятельности общедоступных (публичных) библиотек РФ» (2018 г.); «Модельный стандарт деятельности публичной библиотеки» (2008 г.); «Руководство по краеведческой деятельности центральной библиотеки субъекта РФ» (2017 г.); «Руководство по краеведческой деятельности муниципальных публичных библиотек (централизованных библиотечных систем)» (2005 г.); «Модельный стандарт деятельности специальной библиотеки для слепых субъекта Российской Федерации» (2010 г.); «Руководство для детских библиотек России» (2009 г.); «Модельное положение о библиотеке музея» (2012 г.). Анализ данных документов позволяет выявить состав электронных информационных ресурсов, которые должны формировать библиотеки: электронный каталог на фонд библиотеки, электронный краеведческий каталог, электронный каталог местных изданий, система краеведческих БД, сайт библиотеки. Необходимость генерации и использования таких электронных информационных ресурсов требует наличия соответствующих компетенций у сотрудников библиотечно-информационных учреждений.

Таким образом, в контексте решения задач цифровизации общества к кадрам библиотечно-информационных учреждений предъявляются особые требования, которые отражены как эксплицитно, так и имплицитно в различных нормативных документах. Эти требования, безусловно, должны учитываться вузами при разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность».

Отражение проблем подготовки кадров для библиотечно-информационных учреждений в современном документальном потоке

Проблемы подготовки кадров для библиотечно-информационных учреждений достаточно широко представлены в современном документальном потоке. Они являются объектом рассмотрения в диссертационных исследованиях, монографиях, характеризуются в многочисленных научных публикациях в профессиональных журналах и материалах международных и всероссийских (национальных) конференций.

Так, результаты исследования новых концепций и технологий развития библиотечно-информационного образования представлены в монографии Пилко И.С., Тараненко Л.Г., Ли М.Г., Абалакова О.В. [4]. В докторской диссертации О.А. Калегиной [5] рассматриваются библиотечно-информационное образование в системе мировых информационно-цивилизационных процессов, использование компетентностного подхода при подготовке специалистов библиотечно-информационной сферы, определяются организационно-педагогические условия модернизации российского библиотечно-информационного образования. Основные концептуальные положения реформы высшего образования, особенности внедрения актуализированных ФГОС ВО, методологические подходы к моделированию профессиональных компетенций выпускников по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» (бакалавриат) и 51.04.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» (магистратура) отражены в публикациях В.К. Клюева [6].

Выявлению специфики социальных позиций библиотечной профессии в условиях информатизации, рассмотрению **п**рофессионального библиотечного образования в информационном обществе посвящено диссертационное исследование Н.В. Лопатиной [8]. Анализ зарубежного опыта разработки новых моделей компетенций для сотрудников специальных библиотек, осмысление новой роли библиотеки и библиотекаря в цифровую эпоху приводятся в статье И.Е. Парамоновой [9]. Проблемы формирования у специалистов библиотечно-информационной сферы компетенций в сфере создания электронных

информационных ресурсов библиотек рассмотрены в работах Н.И. Колковой и И.Л. Скипор [7] [11].

Несмотря на представительность документального потока, отражающего проблемы подготовки кадров для современных библиотечно-информационных учреждений, отсутствуют системные исследования реализуемых российскими вузами основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» с позиций формирования у будущих выпускников готовности решать задачи цифровизации общества.

Содержание и результаты исследования

Цель исследования: анализ содержания реализуемых вузами Российской Федерации основных профессиональных образовательных программ по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» с точки зрения формирования готовности выпускников решать задачи цифровизации общества.

В качестве *базы исследования* выступили сайты вузов РФ, осуществляющих подготовку по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность»; российские нормативные документы в сфере образования и информатизации общества; научные публикации по проблемам подготовки кадров для библиотечно-информационной сферы.

Исследование включало следующие *этапы*:

1. Выявление перечня российских вузов, осуществляющих подготовку бакалавров по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», и формирование выборки.
2. Исследование сайтов вузов с целью выявления сведений о реализуемых профилях в рамках направления подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность».
3. Анализ компонентов ОПОП, дающих представление о структуре и содержании образовательной программы по каждому из профилей: учебных планов, аннотаций рабочих программ дисциплин, обеспечивающих формирование готовности к решению задач цифровизации общества.
4. Обработка полученных эмпирических данных, интерпретация результатов исследования.

Следует отметить, что подготовку бакалавров по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» осуществляют высшие учебные заведения разной ведомственной подчиненности, в том числе институты культуры федерального и регионального статуса, классические и отраслевые университеты, педагогические вузы. Поскольку подготовка кадров для библиотечно-информационных учреждений является традиционной для вузов культуры, в рамках настоящего исследования было принято решение проанализировать ОПОП по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», которые реализуются вузами культуры, подведомственными Министерству культуры РФ.

Анализ официальных документов, размещенных на сайтах вузов культуры, позволил выявить состав профилей по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», реализуемых в период с 2016 года по настоящее время (табл. 1).

Таблица 1

Состав профилей по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», реализуемых вузами культуры, подведомственными Министерству культуры РФ

Наименование вуза	Состав реализуемых профилей подготовки
Алтайский государственный институт культуры	*- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации*
Восточно-Сибирский государственный институт культуры	*- Информационно-аналитическая деятельность* *- Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации*
Казанский государственный институт культуры	*- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Коммуникационная деятельность общедоступных и школьных библиотек* *- Технология управления информационными ресурсами*
Кемеровский государственный институт культуры	*- Информационно-аналитическая деятельность* *- Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования* *- Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем*
Краснодарский государственный институт культуры	*- Информационно-аналитическая деятельность* *- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Библиотечно-информационная работа с детьми и юношеством*
Московский государственный институт культуры	Общий (универсальный) профиль
Орловский государственный институт культуры	*- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации* *- Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов*
Пермский государственный институт культуры	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности
Самарский государственный институт культуры	*- Общий (универсальный) профиль* *- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Информационно-аналитическая деятельность*
Санкт-Петербургский государственный институт культуры	*- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности* *- Информационное обеспечение профессиональной деятельности* *- Анализ информации в книжном деле, искусстве и бизнесе* *- Коммуникационная деятельность общедоступных и школьных библиотек*
Тюменский государственный институт культуры	Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации
Хабаровский государственный институт культуры	Менеджмент библиотечно-информационной деятельности
Челябинский государственный институт культуры	Общий (универсальный) профиль

Согласно проведенному анализу, подготовка бакалавров по направлению 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» осуществляется 13 вузами, подведомственными Министерству культуры РФ. При этом наибольшее количество вузов реализуют образовательные программы по профилю «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» (62% от общего количества). На втором месте – профили «Информационно-аналитическая деятельность» и «Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации» (по 31%). К сожалению, профиль «Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов» («Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем»), ориентированный на целенаправленную подготовку бакалавров к профессиональному решению задач цифровизации общества, реализуется только тремя российскими вузами культуры.

Поскольку важнейшими ориентирами при разработке ОПОП являются ФГОС ВО, примерные основные образовательные программы (ПООП), профессиональные стандарты, данные документы были подвергнуты анализу с точки зрения выявления задаваемых ими требований, связанных с формированием компетенций в области применения информационных технологий, создания и использования электронных информационных ресурсов.

Так, ФГОС ВО и ПООП по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» предусмотрены следующие общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

- «ОПК-3. Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;
- ПКО-5. Готов к овладению перспективными методами библиотечно-информационной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий;
- ПК-1. Готов к участию в проектировании, создании и эффективной эксплуатации электронных информационных ресурсов» [1, с. 10].

В ФГОС ВО по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» [1] определены следующие профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников: 01.001 – «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; 01.003 – «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»; 01.005 – «Специалист в области воспитания»; 06.013 – «Специалист по информационным ресурсам»; 07.002 – «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией».

Анализ данных профессиональных стандартов показывает, что всеми стандартами предусмотрены трудовые функции, требующие у реализующих их сотрудников знаний и умений применения информационных технологий в профессиональной сфере, создания, ведения и использования различных видов электронных информационных ресурсов. Так, профессиональные стандарты 01.001 – «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», 01.003 – «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», 01.005 – «Специалист в области воспитания» устанавливают трудовые функции,

требующие владения ИКТ-компетентностями в зависимости от профиля деятельности.

Профессиональный стандарт 06.013 – «Специалист по информационным ресурсам» определяет перечень трудовых функций, связанных с созданием, редактированием, размещением информационных ресурсов на сайте и их управлением. Также данным стандартом предъявляются требования к умению создавать электронные документы с использованием различных программных средств, владению методами работы с информационными базами данных.

Профессиональным стандартом 07.002 – «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» предписываются требования к умению применять современные информационно-коммуникационные технологии, пользоваться базами данных и справочно-правовыми системами, вести базы данных документов организации и т.п.

К сожалению, на момент разработки и принятия в 2017 г. актуализированного ФГОС ВО по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» еще не утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области библиотечно-информационной деятельности». Тем не менее принятые на сегодняшний день нормативные документы, в принципе, позволяют установить необходимые для будущих специалистов в области библиотечно-информационной деятельности компетенции с целью их подготовки к решению широкого спектра задач в условиях цифровизации общества. Именно с позиций формирования данных компетенций в рамках исследования анализировались реализуемые ОПОП.

Анализу подлежали учебные планы и аннотации рабочих программ дисциплин по следующим параметрам: наименование дисциплины, требования к знаниям, умениям, владениям, краткое содержание дисциплины. При этом учитывался статус дисциплины: дисциплина обязательной части; дисциплина части, формируемой участниками образовательных отношений; дисциплина по выбору, факультатив. В результате анализа с учетом устранения синонимии был сформирован перечень, включающий 55 наименований учебных дисциплин. Условно данные дисциплины были распределены на семь групп в зависимости от объекта изучения: информационные сети и системы, автоматизированные библиотечно-информационные системы (АБИС), информационно-коммуникационные технологии, автоматизированные библиотечно-информационные технологии, программные средства, технические средства, электронные информационные ресурсы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, в принципе, независимо от профиля подготовки, ОПОП предусмотрены учебные дисциплины, обеспечивающие изучение в той или иной мере каждого из названных выше семи объектов. В то же время следует заметить, что преимущественно данные дисциплины имеют статус дисциплин по выбору либо факультативов. Исключение составляют ОПОП по профилю «Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов» («Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем»), в которых изучение всех семи объектов предусмотрено как в рамках обязательных дисциплин, так и дисциплин по выбору и факультативов.

Подходы к моделированию основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», профилю «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем»

На факультете информационных и библиотечных технологий Кемеровского государственного института культуры в рамках направления 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» осуществляется подготовка по трем профилям: «Информационно-аналитическая деятельность», «Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования», «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем». Следует заметить, что для кемеровской библиотечной школы является традиционным формирование готовности выпускников к внедрению и широкому использованию информационных технологий для решения различных задач профессиональной деятельности.

В результате моделирования ОПОП по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность» были определены блоки дисциплин, обеспечивающие формирование готовности выпускников к решению задач цифровизации общества:

1. Дисциплины, предусмотренные ОПОП по всем профилям подготовки: «Информационные технологии», «Автоматизированные библиотечно-информационные системы», «Корпоративные библиотечные сети», «Прикладные программные средства», «Мультимедийные технологии», «Web-технологии», «Сетевые технологии».

2. Дисциплины, предусмотренные ОПОП по отдельным профилям подготовки. Так, помимо изучаемых всеми студентами направления подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», ОПОП профилей «Информационно-аналитическая деятельность» и ««Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования» предусмотрены дисциплины «Информационная безопасность и защита информации», «Формирование баз данных», «Технологическое проектирование». ОПОП профиля «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем» включает следующие дисциплины: «Информационные сети и системы», «Автоматизированные библиотечно-информационные технологии», «Проектирование АБИС», «Информационное обеспечение АБИС», «Лингвистическое обеспечение АБИС», «Технологическое обеспечение АБИС», «Программно-техническое обеспечение АБИС», «Защита информации в АБИС», «Специальные информационные технологии АБИС», «Технологии создания электронных информационных ресурсов», «Проектирование Интернет-ресурсов».

Такой подход позволяет, с одной стороны, обеспечить сопоставимость реализуемых ОПОП по различным профилям с точки зрения формирования всех необходимых обязательных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО и ПООП, а с другой стороны, – учесть специфику реализуемых профилей. В наибольшей степени на подготовку специалистов, решающих задачи автоматизации библиотечно-информационного производства, внедрения в профессиональную деятельность современных ИКТ, создания и эксплуатации электронных информационных ресурсов, нацелена образовательная программа по профилю «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем». Выпускник по данному профилю обладает компетенциями в области проектирования, создания, внедрения, эксплуатации и сопровождения автоматизированных библиотечно-информационных систем и ресурсов различных видов.

В целом разработанные и реализуемые в Кемеровском государственном институте культуры образовательные программы по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», профилям «Информационно-аналитическая деятельность», «Библиотечно-педагогическое сопровождение школьного образования», «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем» в полной мере обеспечивают формирование готовности выпускников к решению задач цифровизации общества с позиций требований как Федеральных государственных образовательных, профессиональных стандартов, так и требований современного работодателя.

Таким образом, полученные в ходе проведенного исследования данные позволяют сделать вывод о необходимости моделирования образовательных программ с соблюдением принципов системного подхода, преемственности, интеграции, дифференциации требований (в контексте подготовки по различным профилям). В связи с этим определение состава и содержания учебных дисциплин, обеспечивающих готовность выпускников к решению задач цифровизации общества, должно осуществляться с учетом следующих факторов:

1) необходимости обеспечения формирования компетенций выпускников по категории (группе) «Информационная культура», определенных ФГОС ВО, а также профессиональных компетенций, установленных ПООП по направлению подготовки 51.03.06 – «Библиотечно-информационная деятельность», за счет включения комплекса дисциплин, имеющих различный статус: дисциплины обязательной части; дисциплины части, формируемой участниками образовательных отношений; дисциплины по выбору, факультативы;

2) учета тенденций развития современных библиотечно-информационных учреждений с позиций используемых ими информационных технологий (проектов автоматизации библиотечных технологических процессов, создания электронных информационных продуктов и электронных информационных ресурсов, предоставления информационных услуг на основе информационно-коммуникационных технологий и т.п.) при определении состава учебных дисциплин и их названий;

3) определения состава и содержания учебных дисциплин в соответствии с потребностью работодателей в подготовке бакалавров, способных квалифицированно выполнять различные виды работ библиотечно-информационного производства с использованием современных средств автоматизации и информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность. Приказ Минобрнауки России от 06.12.2017 № 1182. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_12012018.pdf
2. Об утверждении Основ государственной культурной политики. Указ Президента РФ от 24.12.2014 N 808. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928
3. *Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 г. N 326-р. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/f6adfd17b3f90275dca3f42b5bb42c920d74f0a5
4. Пилко И.С., Тараненко Л.Г., Ли М.Г., Абалакова О.В. Библиотечно-информационное образование: новые концепции и технологии развития: монография. Москва: Литера, 2014.
5. Калегина О.А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: теоретико-методологический аспект. Диссертация … доктора педагогических наук. Казань, 2007.

6. Клюев В.К. Новый формат нормативного обеспечения подготовки бакалавров и магистров библиотечно-информационной деятельности. Научные и технические библиотеки. 2019; № 2: 75 – 84.
7. Колкова Н.И., Скипор И.Л. Формирование компетенций сотрудников публичных библиотек по созданию электронных информационных ресурсов в условиях системы повышения квалификации. Информационные ресурсы – футурологический аспект: планы, прогнозы, перспективы: материалы X-й Всероссийской научно-практической конференции, 30-31 октября, Санкт-Петербург, 2014: 220 – 232.
8. Лопатина Н.В. Библиотекарь в профессиональной структуре общества: теоретико-методологический анализ: теоретико-методологический анализ. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2015.
9. Парамонова И.Е. Модели компетенций для сотрудников специальных библиотек: зарубежный опыт. Научные и технические библиотеки. 2019; № 7: 3 – 13.
10. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность: проект. Реестр примерных основных образовательных программ высшего образования. Available at: http://noon.рф/cdba0788f7aa4df08f6ceb04f2bcf3a1
11. Скипор И.Л. Формирование электронных информационных ресурсов библиотек: миссия вузов культуры в решении задач кадрового обеспечения. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. 2018; № 42/1: 30 – 38.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.06 Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.12.2017 № 1182. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510306_B_3_12012018.pdf
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki*. Ukaz Prezidenta RF ot 24.12.2014 N 808. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928
3. *Ob utverzhdenii Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.02.2016 g. N 326-r. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/f6adfd17b3f90275dca3f42b5bb42c920d74f0a5
4. Pilko I.S., Taranenko L.G., Li M.G., Abalakova O.V. *Bibliotechno-informacionnoe obrazovanie: novye koncepcii i tehnologii razvitiya:* monografiya. Moskva: Litera, 2014.
5. Kalegina O.A. *Bibliotechno-informacionnoe obrazovanie v kontekste mirovyh tendencij: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2007.
6. Klyuev V.K. Novyj format normativnogo obespecheniya podgotovki bakalavrov i magistrov bibliotechno-informacionnoj deyatel'nosti. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki.* 2019; № 2: 75 – 84.
7. Kolkova N.I., Skipor I.L. Formirovanie kompetencij sotrudnikov publichnyh bibliotek po sozdaniyu `elektronnyh informacionnyh resursov v usloviyah sistemy povysheniya kvalifikacii. *Informacionnye resursy – futurologicheskij aspekt: plany, prognozy, perspektivy:* materialy X-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 30-31 oktyabrya, Sankt-Peterburg, 2014: 220 – 232.
8. Lopatina N.V. *Bibliotekar' v professional'noj strukture obschestva: teoretiko-metodologicheskij analiz: teoretiko-metodologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
9. Paramonova I.E. Modeli kompetencij dlya sotrudnikov special'nyh bibliotek: zarubezhnyj opyt. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki.* 2019; № 7: 3 – 13.
10. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma po napravleniyu podgotovki 51.03.06 Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost':* proekt. Reestr primernyh osnovnyh obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya. Available at: http://poop.rf/cdba0788f7aa4df08f6ceb04f2bcf3a1
11. Skipor I.L. Formirovanie `elektronnyh informacionnyh resursov bibliotek: missiya vuzov kul'tury v reshenii zadach kadrovogo obespecheniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv: zhurnal teoreticheskih i prikladnyh issledovanij*. 2018; № 42/1: 30 – 38.

Статья поступила в редакцию 18.01.20

УДК 372.016:811.111*40 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00010

Shepshinskaya I.M., *senior lecturer, Novosibirsk State Teacher Training University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shepshinskaya.inna@yandex.ru*

TRIADIC UTTERANCE AS A DIDACTIC UNIT OF TEACHING STUDENTS THE CULTURE OF SPEECH INTERACTION IN THE FORMAT OF PARLIAMENTARY DEBATE. Debates are considered to be a form of organization of interactive foreign language teaching in universities. Interactive forms of teaching foreign languages allow students to be involved in a polilogue. The aim of the article is to create a model of a triadic utterance to illustrate the scheme of speech interaction of the participants in debates. Methodology of the research: the study is carried out within the framework of communicative and structural-semantic approaches to the study of polylogical communication. The author studies the organization of speech exchange between participants of students' debates on the basis of studying the schemes of turn-taking. The author presents the text that can be used to illustrate the peculiarities of turn-taking in parliamentary debates.

Key words: **parliamentary debates, speech interaction, turn, triadic utterance, didactic unit.**

И.М. Шепшинская*, ст. преп., ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*
E-mail: shepshinskaya.inna@yandex.ru

ТРИЛОГ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМАТЕ *ПАРЛАМЕНТСКИЕ ДЕБАТЫ*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания научно обоснованной модели единицы обучения студентов культуре иноязычного многостороннего общения, проходящего в формате *парламентские дебаты*. Дебаты являются одной из форм организации интерактивного обучения иностранным языкам в вузе. Цель статьи заключается в научном обосновании необходимости применения трилога в качестве дидактической единицы обучения культуре полилогического общения, проходящего в формате парламентские дебаты. Для выявления дидактической единицы обучения студентов многосторонней иноязычной коммуникации в формате парламентские дебаты автор применяет методы лингвистических исследований: коммуникативный и структурный подходы к изучению полилога. Рассмотрены особенности организации речевого обмена между участниками студенческих дебатов. Классифицированы их коммуникативные роли. На основе исследования типичных схем мены коммуникативных ролей автор описывает особенности организации речевого обмена между участниками студенческих дебатов. Доказано, что трилогическое единство является структурным элементом полилога, который проходит в формате парламентские дебаты. Создана модель трилогического единства. Автор предлагает применять модель трилогического единства в качестве дидактической единицы обучения студентов культуре иноязычного полилогического общения, проходящего в формате парламентские дебаты. На основе модели трилогического единства автор составляет учебный текст, иллюстрирующий речевое взаимодействие участников дебатов.

Ключевые слова: **парламентские дебаты, речевое взаимодействие, коммуникативные роли, трилог, дидактическая единица.**

Интерактивные методы обучения являются важнейшим средством совершенствования процесса обучения иностранным языкам в современном вузе. Интерактивное обучение подразумевает организацию многосторонней коммуникации.

Парламентские дебаты британского формата – это одна из форм организации многосторонней коммуникации на занятиях по иностранному языку в вузе. Междисциплинарный термин «дебаты» входит в понятийный аппарат многих наук: лингвистики, методики преподавания иностранных языков, педагогики, юриспруденции. Лингвисты рассматривают дебаты как институциональный политический дискурс. А.А. Алферов, Е.Ю. Кустова, А.М. Червоный отмечают, что «информативность парламентской коммуникации носит особый характер…» [1, с. 11]. «Парламентская текстовая деятельность направлена, прежде всего, не на передачу информации как таковой, а на анализ, оценку происходящих событий…» [1, с. 11]. Л.В. Минаева, исследуя «перформансные компоненты парламентского дискурса», описывает британскую политическую культуру и ритуалы, проходящие в Парламенте [2, с. 396].

Педагоги рассматривают дебаты как «четко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам» [3, с. 56]. Целью студенческих дебатов является детальное обсуждение актуальной, социально значимой или профессионально ориентиро-

ванной темы. Дебаты являются большим коммуникативным событием, которое создается речевыми усилиями восьми человек. Коммуникация участников парламентских дебатов выстраивается вокруг темы, порождающей две противоположные точки зрения. Прагматической целью речевого взаимодействия участников дебатов является утверждение своей точки зрения по обсуждаемой теме и опровержение противоположной. Для обсуждения темы участники дебатов подразделяются на две команды: команда Правительства (Government Team) и команда Оппозиции (Opposition Team) [4, с. 22 – 23]. Каждая команда состоит из четырех человек. В дебатах могут принимать участие судьи, которые оценивают выступления спикеров. Речевое взаимодействие участников студенческих дебатов происходит не хаотично, а структурированно. Очередность выступлений спикеров регламентируется правилами проведения дебатов.

В ходе обсуждения темы каждый участник дебатов выступает с аргументативным высказыванием, предназначенным для порождения ответного высказывания спикером противоположной команды. Таким образом, в ходе обсуждения темы дебатов происходит последовательное развертывание аргументации и контраргументации как способа выражения различных точек зрения по обсуждаемой теме. На схеме 1 представим регламент проведения парламентских дебатов британского формата.

Схема 1

Регламент проведения парламентских дебатов британского формата

Наименование команд и участников дебатов	Очередность выступлений участников дебатов
Government Team: 1. Prime Minister [4]. 2. Deputy Prime Minister [4]. 3. Member of the Government [4]. 4. Government Whip [4]. Opposition Team: 1. Leader of the Opposition [4]. 2. Deputy Leader of the Opposition [4]. 3. Member of the Opposition [4]. 4. Opposition Whip [4].	Government Team Opposition Team Prime Minister → Leader of the Opposition Deputy Prime Minister → Deputy Leader of the Opposition Member of the Government → Member of the Opposition Government Whip → Opposition Whip

Совместными речевыми усилиями участники дебатов создают полилогический текст. Речевая инициатива передается от одного участника дебатов к другому в соответствии с регламентом проведения обсуждения.

Целью статьи является научное обоснование выделения трилога в качестве дидактической единицы обучения культуре иноязычного речевого взаимодействия, проходящего в формате парламентские дебаты.

Методология и методы исследования. На основе коммуникативного и структурного подходов к исследованию многосторонней коммуникации рассматриваются схемы речевого взаимодействия участников дебатов (британский формат парламентских дебатов). Составлена типология коммуникативных ролей, которые выполняют участники дебатов. Подробно описывается коммуникативная роль вмешивающегося (термин Н.Н. Зильберман) [5]. На основе анализа мены коммуникативных ролей рассматривается процесс обмена высказываниями между участниками дебатов. В статье применяется общенаучный метод моделирования для составления и описания модели трилогического единства как структурной единицы текста полилога, составляемого речевыми усилиями участников парламентских дебатов. «Под моделью понимают мысленно и практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме» [6, с. 193].

Результаты исследования. В данной статье дебаты рассматриваются как большое коммуникативное событие, в котором принимают участие восемь человек. Обмен высказываниями между участниками дебатов порождается и реализуется посредством мены коммуникативных ролей. Мена коммуникативных ролей детерминирует ход обмена речевыми высказываниями и отражает интерактивный характер диалогического общения. Коммуникативные роли участников дебатов определяют степень активности/пассивности коммуникантов в построении тематического содержания полилога. Характер связи реплик в полилоге предопределяется меной коммуникативных ролей.

Репертуар коммуникативных ролей участников студенческих парламентских дебатов достаточно широк и включает такие коммуникативные роли, как: 1) говорящий; 2) адресат; 3) коллективный адресат; 4) вмешивающийся. Коммуникативную роль говорящего выполняют все участники дебатов в соответствии с очередностью их выступлений, которая регламентируется правилами проведения дебатов. Первым коммуникативную роль говорящего выполняет спикер команды Правительства (Prime Minister), который произносит реплику, инициирующую речевое взаимодействие участников студенческих дебатов. Его высказывание имеет двойную адресацию. Высказывание первого спикера направлено всем участникам дебатов, которые выполняют коммуникативную роль коллективного адресата, а также формальному адресату, который будет порождать ответное высказывание. После того как говорящий завершит свою речевую партию, речевая инициатива переходит к участнику противоположной команды.

В ходе дебатов каждый участник выполняет коммуникативную роль говорящего только один раз. Повторно внести речевой вклад в развитие структуры и содержания полилога участники дебатов могут посредством выполнения коммуникативной роли вмешивающегося. Коммуникативную роль вмешивающегося выполняет участник дебатов, который изъявил желание высказать критическое замечание относительно аргументации говорящего. Участник дебатов, выполняющий коммуникативную роль вмешивающегося, осуществляет прерывание речевой партии говорящего. Данное прерывание осуществляется на кооперативной основе. Оно не инициирует передачу речевой инициативы по схеме «говорящий 1 – говорящий 2». Вмешивающийся произносит реплику, которая встраивается в речевой вклад говорящего. Говорящий производит паузу, после которой осуществляет продолжение (возобновление) своей реплики.

Рассмотрение речевого взаимодействия участников дебатов с точки зрения структурного подхода позволяет нам выделить трилогическое единство в качестве структурной единицы полилога, проходящего в формате парламентские дебаты. Трилогическое единство состоит из реплик трех коммуникантов. Участники дебатов выполняют разные коммуникативные роли, поэтому вносят разный вклад в развитие текста полилога. Реплики двух коммуникантов информативны. Участник дебатов, который выполняет коммуникативную роль вмешивающегося, вносит незначительный вклад в развитие темы обсуждения. На схеме 2 представлена модель трилогического единства, которое создается речевыми усилиями трех коммуникантов (говорящий 1, вмешивающийся, говорящий 2).

Схема 2

Модель трилогического единства

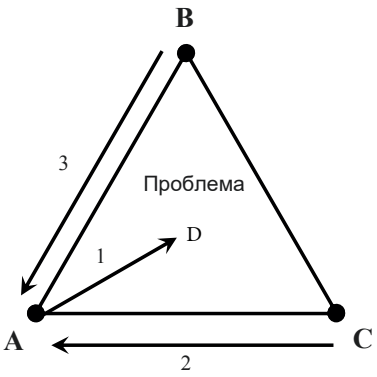
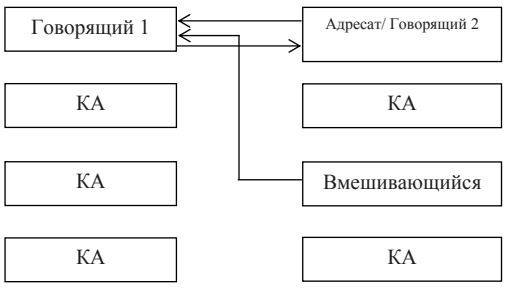
Типы коммуникативных ролей	Модель трилогического единства
A. Говорящий 1. B. Формальный адресат (Говорящий 2) C. Вмешивающийся. D. Коллективный адресат (КА)	
Обмен высказываниями между участниками дебатов	
	

Таблица 1

Прагмалингвистический текст, иллюстрирующий схему речевого взаимодействия участников дебатов

Речевая партия первого спикера дебатов. Говорящий 1	Речевая партия спикера, выполняющего коммуникативную роль вмешивающегося (возможные варианты)	Речевая партия адресата. Говорящий 2.
Hello, Ladies and Gentlemen, Honorable members of the House, I am delighted to have such an opportunity to open today's debate. The motion for debate is "Co-education is better than single gender education". We as today's proposition team strongly support this motion…. Let me come to my first point. Co-educational schools provide environment that is more pragmatic and helpful to social adaptation of schoolboys and schoolgirls. The ancient Greek philosopher Plato said that co-education creates a feeling of comradeship. By studying together boys and girls can develop friendship in a very natural way through socializing in different school activities, sport clubs and educational programs. Co-education can teach pupils to work together and this skill will be important in their adult life.	*The quotation is not relevant!* *The quotation is wrong!* *Did Plato really say so?* *When you say that co-education can help children to develop friendship, do you mean that school is the only place for socializing?*	Thank you for your speech! I am delighted to be here speaking on the motion "Co-education is better than single-gender education". As the representative of the negative team I strongly oppose the motion. The first speaker has just told us that co-educational schools provide environment that is more pragmatic and helpful to social adaptation of schoolboys and schoolgirls. I would like to refute it by saying that co-educational school is not the only place for socializing. Boys and girls can socialize outside the classroom. There are many out of class activities that can teach pupils how to behave in a mixed community.

Трилогическое единство строится речевыми усилиями трех коммуникантов, каждый из которых произносит по одной реплике. Говорящий 1 (коммуникант А) произносит монологическую реплику (1), инициирующую полилогическое общение. Высказывание коммуниканта (А) не имеет прямой адресации. Оно направлено на коллективного адресата. Коммуниканты (В) и (С) реагируют на реплику (А) и произносят по одной ответной реплике. Коммуникант (С) выполняет коммуникативную роль вмешивающегося и прерывает высказывание говорящего. Прагматической целью высказывания (С) является выражение критической реакции на аргументацию, содержащуюся в речевой партии коммуниканта (А). Реплика коммуниканта (С) является медиальной в трилогическом единстве. Она может встраиваться в высказывание коммуниканта (А), при этом мены коммуникативной роли по типу «говорящий 1 – говорящий 2» не происходит.

На основе модели трилогического единства, являющегося структурным элементом полилога, мы можем конструировать дидактический материал для обучения студентов культуре иноязычного речевого взаимодействия. Моделирование схем речевого взаимодействия участников студенческих дебатов позволяет нам создать прагмалингвистический текст, воссоздающий взаимодействие субъектов в реальной коммуникативной ситуации. В табл. 1 представлен пример прагмалингвистического текста, который был составлен на основе модели трилогического единства.

Текст, представленный в таблице 1, отражает коммуникативный эпизод, который является фрагментом большого коммуникативного события. Сегментация большого коммуникативного события на коммуникативные эпизоды позволяет детально изучить особенности многосторонней коммуникации участников дебатов.

Итак, в статье парламентские дебаты рассматриваются как форма организации многосторонней коммуникации студентов на практических занятиях по иностранному языку. Членение коммуникативного события на дискретные элементы (коммуникативные эпизоды) позволило найти минимальную единицу обучения культуре речевого взаимодействия в формате парламентские дебаты. Модель трилогического единства позволяет создать визуальный образ процесса обмена репликами между участниками дебатов. Результаты теоретического исследования позволяют составить прагмалингвистический текст, иллюстрирующий особенности речевого взаимодействия участников дебатов.

Библиографический список

1. Алферов А.В., Кустова Е.Ю., Червоный А.М. Исследование парламентского дискурса 2014 – 2016 гг.: концептуализация итогов. Политическая лингвистика. 2016; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-parlamentskogo-diskursa-2014-2016-gg-kontseptualizatsiya-itogov
2. Минаева Л.В. Британский парламентский дискурс как культурный феномен. Преподаватель XXI век. 2015. № 3-2: 396 – 404.
3. Букаты Е.М. Дебаты в учебной деятельности студентов-филологов. Сибирский педагогический журнал. 2015; № 5: 56 – 60.
4. Harvey-Smith N. The Practical Guide to Debating Worlds Style. British Parliamentary Style, International Debate Association. 2011. Available at: http://debate.uvm.edu/
5. Зильберман Н.Н. Трилог как особая форма речевого взаимодействия. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Томск, 2009.
6. Платонова Р.И. Моделирование в научно-педагогических исследованиях. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017; № 3 (20): 190 – 194.

References

1. Alferov A.V., Kustova E.Yu., Chervonyj A.M. Issledovanie parlamentskogo diskursa 2014 – 2016 gg.: konceptualizaciya itogov. *Politicheskaya lingvistika.* 2016; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-parlamentskogo-diskursa-2014-2016-gg-kontseptualizatsiya-itogov
2. Minaeva L.V. Britanskij parlamentskij diskurs kak kul'turnyj fenomen. *Prepodavatel' XXI vek.* 2015. № 3-2: 396 – 404.
3. Bukaty E.M. Debaty v uchebnoj deyatel'nosti studentov-filologov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 5: 56 – 60.
4. Harvey-Smith N. The Practical Guide to Debating Worlds Style. *British Parliamentary Style, International Debate Association. 2011.* Available at*:* http://debate.uvm.edu/
5. Zil'berman N.N. *Trilog kak osobaya forma rechevogo vzaimodejstviya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2009.
6. Platonova R.I. Modelirovanie v nauchno-pedagogicheskih issledovaniyah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2017; № 3 (20): 190 – 194.

Статья поступила в редакцию 15.01.20

УДК 37.047 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00011

***Hemanova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Management of Youth Socialization, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

***Chalyh N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*

***Medvedeva I.A.,** teaching assistant, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: inessa2370@list*

FORMATION OF MOTIVATIONAL AND VALUE ATTITUDES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL AND CLASSICAL UNIVERSITIES: REGIONAL EXPERIENCE. In the article the authors discover the motivational and value attitudes of students of Shadrinsk and Kurgan universities in the TRANS-Urals, related to the choice of profession, professional training, and the formation of social expectations in the implementation of life attitudes and professional plans. The market economy is considered as a factor influencing the choice of future profession for young people of Kurgan and Shadrinsk. The work of higher education institutions is an effective means of forming the life and professional values necessary for future professional activities among students. Areas of work with students in order

to form value motivation for professional activities of pedagogical and classical universities are considered as regional experience. The ratio of the desired profession and its demand in the labor market is one of the most pressing issues for today's youth.

Key words: **studying youth, professional self-determination, vocational training, professional activity, value orientation, motivation.**

***С.В. Еманова**, канд. пед. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru*
***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*
***Н.А. Чалых**, канд. филол. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*
***И.А. Медведева**, ассистент, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: inessa2370@list*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

В настоящей статье описаны мотивационно-ценностные установки учащейся молодежи Шадринского и Курганского университетов Зауралья, связанные с выбором профессии, профессиональной подготовкой, формированием социальных ожиданий в реализации жизненных установок и профессиональных планов. Рыночная экономика показана как фактор, влияющий на выбор будущей профессии молодежи Кургана и Шадринска. Работа вузов выступает действенным средством формирования у учащейся молодежи жизненных и профессиональных ценностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Направления работы со студентами педагогического и классического вузов в целях формирования ценностной мотивации на профессиональную деятельность рассматриваются как региональный опыт. Соотношение желаемой профессии и востребованности ее на рынке труда является одним из острейших вопросов для нынешней молодежи.

Ключевые слова: **учащаяся молодежь, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, ценностные ориентации, мотивация.**

Актуальность проблемы формирования мотивационно-ценностных установок учащейся молодежи обусловлена факторами общественного прогресса, которые, отображаясь в сознании молодых людей, влияют на их потребности, интересы, ценностные ориентации в их поведенческих программах, что, в конечном счете, отражается на социальном облике молодёжи [1].

Сегодня учёные определяют молодёжь как социально-демографическую группу общества, выделяемую на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе [2, с. 3]. Различные аспекты молодежной проблематики находят довольно обстоятельное освещение в монографиях и научных статьях И.В. Бестужева-Лады [3], Н.М. Блинова [3], В.А. Житенева [3], В.Ю. Вишневского [4], Я.В. Дидковской [4], М.В. Певной [4], И.С. Кона [5], В.Т. Лисовского [6].

В возрастной психологии молодость характеризуется как период формирования устойчивой системы ценностей, становления самосознания и формирования социального статуса личности. Становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов: семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархической системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности [7].

Особое внимание в исследованиях, касающихся социального портрета молодежи, обращено на образование. Именно образование как базис развития общества играет решающую роль в судьбе молодого человека. Если выбор профессии осуществляется индивидом без четкого представления о жизненных ценностях, целей и планов, то он не может считаться личностно-индивидуальным выбором. Именно личностная детерминация профессиональной деятельности помогает самоопределению молодежи относительно той или иной профессиональной сферы и профессии [8, с. 63].

В представленном исследовании затронуто несколько вопросов, касающихся выбора профессии, профессиональной подготовки, социальных ожиданий, реализации жизненных установок и профессиональных планов учащейся молодежи Шадринского и Курганского университетов Зауралья. Выбор направления будущей профессиональной деятельности у студентов Кургана и Шадринска несколько различается (табл. 1). Предварительный выбор, сделанный первокурсниками до поступления в КГУ и ШГПУ, отличается от реального. Так, хотели бы в будущем заняться коммерческой деятельностью 35% молодых людей в Кургане, 18,5% – в Шадринске. Военное образование выбрало 3,75% молодежи Шадринска и 6,2 5% молодых людей Кургана. Педагогами пожелали стать 13,75% шадринцев и, соответственно, 7,5% курганцев. Медицинское образование решили получить 1,25% опрошенных в обоих городах. Юридическую практику выбрали 5% молодых людей в Шадринске и 10% – в Кургане. Работать на производстве пожелали 7,5% шадринцев и 5% курганцев. Политической деятельностью планировали заняться лишь 2,5% опрошенной молодежи в Шадринске. Другие направления выбирали около 47,75% шадринцев и 35% курганских юношей и девушек.

Таблица 1

Предварительный выбор будущей профессиональной деятельности первокурсников

Направления профессиональной деятельности	Курганский государственный университет	Шадринский государственный педагогический университет
Военное	6,25%	3,75%
Педагогическое	7,5%	13,75%
Медицинское	1,25%	1,25%
Юридическое	10%	5%
Производственное	5%	7,5%
Политическое	0%	2,5%
Коммерческая деятельность	35%	18,5%
Другое	35%	47,75%

Однако студенты указали факторы, повлиявшие на выбор направления профессиональной подготовки (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, повлиявшие на выбор профессиональной деятельности молодежи

Факторы	Курганский государственный университет	Шадринский государственный педагогический университет
Совет родителей	26,25%	10,0%
Поступал с друзьями	1,25%	2,5%
Желаемая профессия	38,75%	51,25%
Легче было поступать	7,5%	12,5%
Стремление получить высшее образование	27,5%	20,0%
На что денег хватило	1,25%	3,75%

51,25% опрошенных студентов в Шадринске и 38,75% в Кургане поступили в учебные заведения в соответствии с желаемой профессией. Родители повлияли на выбор специальности 10% первокурсников ШГПИ и 26,25% обучающихся в КГУ. Стремление получить высшее образование, независимо от реальных возможностей, руководило 20% шадринцев и 27,5% курганцев. Под влиянием друзей поступило 2,5% и 1,2% шадринской и курганской молодежи. Выбрали наиболее легкий вариант 2,5% молодежи в Шадринске и 7,5% – в Кургане. Материальным положением аргументировали свое поступление в учебное заведение 3,75% шадринских и 1,25% курганских студентов.

Проведенное исследование позволило выявить основные проблемы в профессиональном самоопределении старшеклассников в регионе:

– неинформированность подавляющего большинства родителей и старшеклассников о региональных профессиональных образовательных учреждениях;

– приоритетное предпочтение старшеклассниками высшего профессионального образования;

– низкий уровень информированности у подавляющего большинства старшеклассников о специфике регионального рынка труда;

– социальная престижность профессий, связанных с коммерческой деятельностью.

Рыночная экономика во многом оказывает влияние на ценностные ориентации молодого поколения, а студенчество нашего края не является исключением. Главная цель высшего учебного заведения заключается в постепенном формировании у будущего специалиста мотивационно-ценностных установок, связанных с внутренней готовностью самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

Ценностные ориентации как совокупность иерархически связанных между собой мотивов, задают молодому человеку направленность его жизнедеятельности. В процессе профессионального обучения происходит всестороннее развитие личности обучающегося, накопление жизненного опыта, выработка способности самостоятельно выбирать системообразующую ценность, которая в данный момент представляется ей наиболее значимой и задает определенную иерархию ценностей. От характера мотива зависит иерархия ценностей, успешность деятельности, ее продуктивность. Доминирующие позиционные, познавательные и деятельностные мотивы студентов являются психологической основой для формирования у них жизненных и профессиональных ценностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

В нашей анкете на вопрос «Как часто Вы задумываетесь над смыслом жизни?» мы получили следующие ответы. Как оказалось, студенты города Шадринска чаще своих курганских сверстников задумывается над смыслом жизни: около 40% опрошенных ответили на поставленный вопрос «часто» (табл. 3), тогда как процент ответивших подобным образом в Кургане равен 32,5%. «Иногда» столь философским вопросом задаются 38,75% исследуемой молодежи в обоих городах. Ответ «Редко» выбрали 13,75% респондентов в Шадринске и 17,5% – в Кургане. Затруднения при ответе на данный вопрос возникли у 5% шадринских студентов и 6,25% курганской молодежи. И, наконец, никогда не задумываются о бренности всего живого только 5% опрошенных в Кургане.

Таблица 3

Как часто Вы задумываетесь о смысле жизни?

Вариант ответа	КГУ	ШГПУ
Часто	32,5%	42,5%
Иногда	38,75%	38,75%
Редко	17,5%	13,75%
Никогда	5%	0%
Затрудняюсь ответить	6,25%	5%

Вопрос студентам старших курсов о готовности к реализации жизненных планов звучал так: «Уверены ли вы, что сможете реализовать свои жизненные планы?»

Половина жителей города Шадринска в большинстве своем не совсем уверены в реализации своих планов на будущее (табл. 4).

Таблица 4

Уверенность студентов старших курсов в реализации жизненных планов

Вариант ответа	КГУ	ШГПУ
Совсем неуверен	7,5%	1,25%
Не совсем уверен	41,25%	50%
Полностью уверен	51,25%	48,75%

Такое же количество студентов выразили полную уверенность в завтрашнем дне. Мы зафиксировали 1,25% молодежи города Шадринска, совсем не уверенной в достижении поставленных целей. 51,25% жителей Кургана выразили полную уверенность в этом вопросе, не совсем уверенных оказалось около 40% молодых людей и совсем неуверенных – 7,5% респондентов.

Почти половина опрошенных выпускников ШГПУ и КГУ высказали уверенность в будущей реализации своих профессиональных потребностей (табл. 5). Вопрос вызвал затруднение примерно у 30% анкетируемых. «Нет» – на данный вопрос ответили 18,75% выпускников ШГПУ и 11,25% – КГУ.

Таблица 5

Уверенность в реализации целей в профессиональной деятельности

Вариант ответа	КГУ	ШГПУ
Да	55%	52,5%
Нет	11,25%	18,75%
Затрудняюсь ответить	33,75%	28,75%

Различия в данном вопросе среди выпускников вузов исследуемых городов оказались незначительны. Несмотря на некоторую неустойчивость развития страны в экономическом плане, учащаяся молодежь обладает уверенностью в своих планах на будущее.

В условиях динамично развивающихся рыночных отношений начинающим студентам приходится задумываться о завтрашнем дне, будущем трудоустройстве. У отдельных представителей данной категории вопрос вызывает некоторый страх и неуверенность в завтрашнем дне.

Несомненно, учащаяся молодежь, являясь одной из неустойчивых в социальном отношении категорий населения, в осуществлении своих планов не может надеяться только на себя. Мы попытались узнать, на кого возлагает надежды в осуществлении своих планов студенческая молодежь Кургана и Шадринска.

Результаты оказались следующими: около 70% опрошенных в обоих городах надеются в осуществлении своих планов только на себя, 23,75% молодого населения доверяют свою судьбу родителям, помощи от друзей ждут около 10,25% анкетируемых, а вот на региональную поддержку и государство не надеется ни один участник опроса (рис. 1).

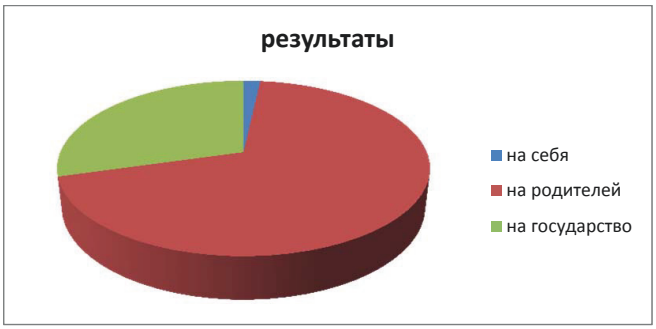


Рис.1. Надежды на осуществление планов студенческой молодежи

Рыночная экономика, как показывает практика, способствует более быстрому взрослению учащейся молодежи. Студенты старших курсов становятся более практичными, чаще задумываются о завтрашнем дне, а после первой производственной практики осуществляют профессиональную деятельность. В условиях конкурентной борьбы молодые люди начинают осознавать, что в реализации планов на будущее нужно научиться надеяться на себя, свои силы и возможности.

Анализ образовательной деятельности КГУ и ШГПУ позволил выявить идентичные направления работы со студенческой молодежью в целях формирования ценностной мотивации на профессиональную деятельность, которые можно рассматривать как региональную особенность. Рассмотри эти направления.

1. Условия, способствующие личностному развитию студентов:

– организация профессионально значимой деятельности (осмысление студентами значимости профессионального выбора в процессе участия в конкурсах профессионального мастерства, кафедральных неделях, овладение дополнительными образовательными программами, участие в научно-практических конференциях и олимпиадах);

– создание ситуации успеха (воспитание чувства гордости за свои успехи, слет отличников, благодарственные письма родителям и студентам, которые учатся на «хорошо» и «отлично», формирование папки достижений, публикации в СМИ, участие в творческих конкурсах, кружках, секциях);

– использование личностно ориентированного подхода (организация равноправного диалогового общения, деятельностно-творческий характер образования, направленность на поддержку личностного развития студентов, предоставление обучающимся свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения);

– создание воспитывающей среды (формирование на факультете социокультурного образовательно-воспитательного пространства, в котором доминируют демократические ценностные ориентации, цивилизованные моральные нормы общественного бытия, значимость здорового образа жизни).

2. Работа, направленная на мотивированное овладение системой знаний и способами образовательной и творческой деятельности:

– продолжение системы адаптационных занятий;

– осуществление психолого-педагогической поддержки;

– поддержка эмоционального комфорта в коллективах, формирование здоровой морально-психологической и творческой атмосферы на факультете.

3. Развитие технологии сотрудничества:

– соуправление студенчества и администрации позволяет включить актив в процессы решения общественных задач;

– организация работы органов студенческого самоуправления;

– совместная творческая и исследовательская деятельность.

4. Увеличение воспитательного потенциала в процессе учебной и внеучебной деятельности:

– разработка действующих моделей организации воспитательной работы на кафедрах;

– определение индивидуальной траектории развития каждого молодого человека, выделение специальных задач личностного развития, соответствующих его индивидуальным особенностям;

– предоставление студентам возможностей самостоятельного выбора сфер дополнительного образования и занятий в свободное время;

– всесторонняя поддержка деятельности органов студенческого самоуправления;

– рассмотрение воспитательной работы как ведущей компоненты деятельности;

– развитие студенческого самоуправления, молодежных инициатив, создание разнопрофильных студенческих объединений [9].

Стремление к профессиональной деятельности стимулирует активность студентов и создает устойчивое внимание к специальным знаниям, овладение которыми формирует профессиональную идентификацию студентов, помогает глубже понять сущность профессии [10].

Использование сетевого взаимодействия университетов с организациями культуры и дополнительного образования позволяет осуществлять непрерывное образование в рамках внеучебной деятельности студентов, способствующее формированию устойчивой мотивации обучающихся на избранную профессию и дальнейшее самообразование [11, с. 156 – 158].

Таким образом, проанализировав результаты исследования и общую социально-экономическую ситуацию края, можно сделать выводы. Возросла ответственность учащейся молодежи за свою судьбу, повысилась инициатива, подход к выбору будущих приоритетов связывается с особенностями социально-экономического развития страны и региона. В вузах действует система профессионального воспитания, способствующая личностному развитию студентов. Помимо этого, в рассмотренных образовательных учреждениях широко применяются технологии, позволяющие строить и реализовывать индивидуальные траектории профессиональной подготовки и личностного развития обучающихся, создана система сетевого взаимодействия университетов с организациями культуры и дополнительного образования, которая благотворно действует на формирование у будущих молодых специалистов мотивации на жизненные и профессиональные ценности.

Библиографический список

1. Дубин Б. Вверх по лестнице, не ведущей никуда: Жизненные ориентиры современной российской молодежи. *Социально-гуманитарные знания*. 2003; № 1.
2. Добренько В.И., Кравченко А.И. *Социология*: в 3 т. Москва: ИНФРА-М, 2002.
3. Бестужев-Лада И.В., Блинов Н.М, Житенев В.А. и др. *Наш молодой современник: Диалоги и размышления*. Москва: Политиздат, 1988.
4. Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Певная М.В. *Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий*. Информационно-аналитический отчет. Екатеринбург: УрФУ, 2011.
5. Кон И.С. *Психология ранней юности*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989.
6. Лисовский В.Т. *Социология молодёжи*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 1996.
7. Волков Ю.Г., Добреньков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. *Социология молодежи*: учебное пособие. Под редакцией проф. Ю.Г. Волкова. Ростов-на Дону: Феникс, 2001.
8. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения. *Социологические исследования*. 2000; № 3.
9. Ретивых М.В. Исторически сложившиеся концепции профориентации и особенности их развития в современных условиях. *Вестник Брянского государственного университета*. 2013; № 1.
10. Еманова С.В., Легких С.А. Реализация личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательной работе как условие формирования личности студента. *Актуальные проблемы профессионального педагогического и технологического образования:* материалы Международной научно-практической конференции. Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010.
11. Еманова С.В. Хомутникова Е.А. Интегративный подход в системе подготовки специалистов дополнительного образования детей и молодежи в Курганском госуниверситете. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72).

References

1. Dubin B. Vverh po lestnice, ne veduschej nikuda: Zhiznennye orientiry sovremennoj rossijskoj molodezhi. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2003; № 1.
2. Dobren'ko V.I., Kravchenko A.I. *Sociologiya*: v 3 t. Moskva: INFRA-M, 2002.
3. Bestuzhev-Lada I.V., Blinov N.M, Zhitenev V.A. i dr. *Nash molodoj sovremennik: Dialogi i razmyshleniya*. Moskva: Politizdat, 1988.
4. Vishnevskij Yu.R., Didkovskaya Ya.V., Pevnaya M.V. Problemy professional'nogo samoopredeleniya molodezhi: analiz cennostnyh orientacij i professional'nyh strategij. Informacionno-analiticheskij otchet. Ekaterinburg: UrFU, 2011.
5. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1989.
6. Lisovskij V.T. *Sociologiya molodezhi*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet, 1996.
7. Volkov Yu.G., Dobren'kov V.I., Kadariya F.D., Savchenko I.P., Shapovalov V.A. *Sociologiya molodezhi*: uchebnoe posobie. Pod redakciej prof. Yu.G. Volkova. Rostov-na Donu: Feniks, 2001.
8. Karpuhin O.I. Molodezh' Rossii: osobennosti socializacii i samoopredeleniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2000; № 3.
9. Retivyh M.V. Istoricheski slozhivshiesya koncepcii proforientacii i osobennosti ih razvitiya v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 1.
10. Emanova S.V., Legkih S.A. Realizaciya lichnostno-orientirovannogo podhoda v uchebno-vospitatel'noj rabote kak uslovie formirovaniya lichnosti studenta. *Aktual'nye problemy professional'nogo pedagogicheskogo i tehnologicheskogo obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Shadrinsk: Izd-vo OGUP «Shadrinskij Dom Pechati», 2010.
11. Emanova S.V. Homutnikova E.A. Integrativnyj podhod v sisteme podgotovki specialistov dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i molodezhi v Kurganskom gosuniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72).

Статья поступила в редакцию 21.01.20

УДК 37.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00012

Larionova D.V., *postgraduate, Institute of continuing education, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia); teacher of additional education of children and youth center of "Raduga" (Pushchino, Russia), E-mail: diana886@yandex.ru*

WEB-QUEST TECHNOLOGIES IN CREATING A MEDIA EDUCATION ENVIRONMENT FOR TEACHERS. The article discusses the role of using web quest technology in the development of the media education environment. The author analyzes research and publications on the subject of media education, considered the concept of media education environment and its structural elements. Among them, electronic educational resources have been identified, which include current web quests. The article describes the components, themes, forms, and stages of creating a web quest. An example of a developed web quest on the subject of media education of teachers is given. It contains the stages of project preparation by participants, as well as traditional evaluation criteria. The tools that have proved to be the most effective in the work aimed at the development of the media educational environment are considered.

Key words: **web quest, media education environment, media education, media, creative abilities.**

Д.В. Ларионова, *аспирант, Институт непрерывного образования Московского городского педагогического университета, г. Москва; педагог дополнительного образования МБУДО ДЮЦ «Радуга», г. о. Пущино, E-mail: diana886@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА В СОЗДАНИИ ПЕДАГОГАМИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается роль использования технологии веб-квестов в развитии медиаобразовательной среды. Автор проанализировал исследования и публикации по тематике медиаобразования, рассмотрел понятие медиаобразовательной среды и ее структурные элементы. В их числе определены электронные образовательные ресурсы, которые включают актуальные на сегодняшний день веб-квесты. В статье рассмотрены компоненты, тематика, формы,

этапы создания веб-квеста. Приведен пример разработанного веб-квеста по тематике медиаобразования педагогов. Он содержит этапы подготовки проекта участниками, а также традиционные критерии оценки. Рассмотрены инструменты, показавшие себя как наиболее эффективные при работе, нацеленной на развитие медиаобразовательной среды.

Ключевые слова: **веб-квест, медиаобразовательная среда, медиаобразование, медиа, творческие способности.**

Развитие медиаобразования в России – важная тенденция современного образования. Медиаграмотность и процессы, включающие обучение на базе медиа, подтверждают свою актуальность. При рассмотрении ключевых тенденций в образовательной среде и факторов, обусловливающих их развитие, исследователи прослеживают определяющее значение медиаобразования. Обучающиеся не только используют медиатексты в качестве объектов исследования, но и создают собственный медиапродукт, учатся читать и анализировать источники различных медиа. Таким образом происходит овладение практическими навыками, следовательно, медиаобразование имеет своей целью всестороннее развитие личности обучающегося. Медиаграмотность является незаменимым инструментом развития навыков критического мышления, кроме того, она формирует навыки, которые необходимы для осмысления и анализа информации, поступающей в ежедневном потоке СМИ, а также новых медиа и данных, распространяемых с помощью новых коммуникационных технологий. Часто в сложной и противоречивой медийной среде, в которой конкурируют политические, экономические и идеологические интересы, личность нуждается в новых инструментах, которые обеспечивают её развитие, а также активное гражданское участие в общественных процессах. В связи с растущей ролью медиаобразования свою значимость подтверждает и тема подготовки педагогов к работе с новыми информационными технологиями и современными методиками. При этом и сами содержание, и форма программ переподготовки и повышения квалификации, различных ресурсов для обучения начинающих и опытных педагогов должны соответствовать требованиям времени. Методики, позволяющие самостоятельно или в команде решать творческие задачи, используя возможности сети Интернет, отличаются комплексностью, динамичностью и эмоциональной насыщенностью. В качестве перспективного способа использования Интернета при обучении в последние годы признана технология и формат веб-квеста. Современные технологии позволяют соединять разные виды и формы представления информации в новое качественное единство – медиаобразовательную среду.

Медиаобразовательной средой в нашем исследовании называется культурно-образовательная среда, где главным носителем информации для индивида является электронный образовательный ресурс различной модальности (текст, изображение, звук, видео) [1].

Педагогические цели медиаобразовательной среды шире, чем просто обучение конкретным знаниям, пишет В.В. Гура [1]. «Медиаобразование» К. Тупег определяет как «способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм» [2]. Таким образом, понятие медиаобразовательной среды соединяет в себе идею компьютеризированного обучения, которое осуществляется с помощью электронных образовательных ресурсов, насыщенных мультимедиа, и медиаобразования, т.е. получения знания в процессе взаимодействия с произведениями СМИ как информационно-культурной средой человека. Ключевым структурным элементом медиаобразовательной среды являются электронные образовательные ресурсы [1]. В их число входят веб-квесты, признанные экспертами перспективными для использования в современном образовании.

Исследования, посвященные методике использования веб-квестов в различных областях образования, проводили Е.Л. Багузинова, Г.А. Воробьева, И.Я Лернер, А.В. Вербитский, О.В. Львова, О.Л Осадчик и другие. Однако тематика применения веб-квестов для медиаобразования, а в особенности – для медиаобразования педагогов практически не освещена. Актуальность процессов развития медиаобразования в рамках формирования медиаобразовательной среды и перспективность использования веб-квестов подтверждают необходимость теоретической разработки данной проблемы.

Веб-квест позволяет проводить междисциплинарные интегрированные занятия, включающие в себя интерактивные методы с использованием IT-технологий в процессе обучения.

Веб-квест – это специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой реализуется поиск информации в Интернете по указанным адресам. Его реализация основана на использовании IT-технологий и Интернет-ресурсов. Концепция веб-квеста была разработана в США в 90-х годах XX века в университете Сан-Диего. Веб-квест включал ряд определений в описании среды обучения с новой позиции [3].

В числе ключевых компонентов структуры веб-квестов исследователи выделяют следующие:

1. Введение. В нём заданы и описаны исходная ситуация веб-квеста, темы и цели проекта, сроки выполнения.

2. Задание. Распределение обязанностей и ролей участников, определение формы итогового результата.

3. Выполнение. Описание этапов работы, набор необходимых ссылок на Интернет-ресурсы, иные источники информации.

4. Заключение (оценивание). Критерии и параметры работы над веб-квестом, анализ результатов [4].

Тематика веб-квестов не ограничена, проблемные задания отличаются разной степенью сложности и сроками выполнения (от 1 – 3 сеансов работы в Интернете, до 2 – 3 месяцев работы, они называются долгосрочными) [5].

Традиционно формы веб-квестов характеризуют следующим образом:

– база данных по проблеме;

– своеобразный микромир (передвижение при помощи гиперссылок);

– интерактивная история;

– документ, в котором анализируется какая-либо сложная проблема, и который приглашает обучающегося согласиться или дискутировать с мнением авторов;

– интервью online с виртуальным персонажем [6].

Кроме того, результаты выполнения веб-квеста в зависимости от тематики и изученного материала могут быть представлены в виде доклада, презентации, эссе и т.д.

Этапы подготовки веб-квеста

Подготовка веб-квеста для педагогов начинается с определения целевой аудитории проекта. Далее следует разработка темы и идеи методического материала. Тема (о чем?) обычно основана на той предметной области, в которой работает педагог – будущий пользователь ресурса. Далее следует разработка структуры веб-квеста.

Для примера воспользуемся уже разработанным автором статьи материалом – веб-квестом, посвященным медиаобразованию. В веб-квесте пользователям Интернета было предложено познакомиться с использованием принципов медиаобразования в работе педагога путем выполнения заданий на материале средств массовой коммуникации с целью формирования культуры целесообразного использования контента медиа, развития творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиа-текстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиасредств [7], [8]. Когда речь идет о перспективных моделях развития медиаграмотности, акцент смещается от теоретических подходов и, как пишет Н.Б. Ковалева, актуализируется в интеграции теоретических подходов и особого внимания к теме организации практической деятельности [9]. Речь идет об обучении с помощью и на материале средств массовой коммуникации. Такой подход диктует стремительно развивающаяся информационная среда, которая требует новых компетенций в изменившихся реалиях профессиональной деятельности [10]. Выполнив задания этого веб-квеста, педагог сможет создать собственный видеоролик. В качестве задания предложена тема: «Урок: сделать полезное интересным». В пятиминутном видеоролике педагог может рассказать о тех инновациях, методиках или приемах, которые он использует в своей работе. Тема определена как для максимального раскрытия педагогом собственных творческих способностей, так и для диссеминации педагогического опыта. Подобные материалы становятся не просто разработкой новой темы, но и ступенью профессионального и личностного роста. Они позволяют автору материала посмотреть на свою педагогическую деятельность новым взглядом, **находя в обыденных предметах новые грани, что помогает развить альтернативное мышление, умение видеть иные стороны в знакомом объекте. Задание позволяет пройти несколько этапов** журналистского творчества: появление замысла, накопление фактического материала, определение структуры, проблемной стороны, далее следует конкретизация идеи и темы будущего произведения, изучение избранного предмета, окончательное оформление замысла, его конкретизация и исполнение.

Чтобы обозначить направление для подготовки сценария видеоролика или видеосюжета, педагогам были предложены вопросы: «Кто станет героем Вашего материала?» «Чьими глазами посмотрят зрители на Ваше занятие?» «Кто станет экспертом?» «Кто поделится эмоциональным интервью?» На эти вопросы педагог сможет ответить при подготовке ролика.

Ответ на вопросы: «Для чего нужно выполнение этого видеозадания? В чем значимость медиаобразования значимость для работы с обучающимися?» был дан в специально подготовленном автором веб-квеста двухминутном видеоролике (https://www.youtube.com/watch?v=3o-mQMNlXmo&feature=emb_logo). Этот ролик вместе с веб-квестом размещен на сайте «Школы журналистики» ДЮЦ «Радуга» г.о. Пущино (https://jurnalistika.edumsko.ru/articles/post/1931136). Такая форма выбрана как для наибольшей наглядности, так и для демонстрации возможностей медиаобразования в действии.

Важность тематики медиаобразования подтверждалась представленной информацией о том, что обучение не просто с помощью медиа, а с помощью создания медиа делает образовательный процесс качественно иным. Так формируется культура грамотного использования контента медиа, развиваются творческие, коммуникативные способности обучающихся, а также навыки критического мышления, анализа и оценки медиатекстов. Ученики получают возможность научиться различным формам самовыражения при помощи медиасредств. Они сами вносят вклад в создание медиасреды и медиаобразовательной среды, получают обратную связь экспертов и зрителей.

Педагоги часто упоминают об использовании **новых информационных технологий в обучении. Они применяют в своей работе презентации, видеофрагменты,** воспитанники учатся пользоваться различными программами, справочными системами, электронными библиотеками, другими информационными ресурсами. **Но и сама работа над видео может стать методом усвоения полученной информации – это одна из новых форм отражения содержательных занятий.** Презентации проектов в видеоформате, переосмысление уже известных произведений с помощью видеообразов – форм масса. С помощью видеосюжетов, крупных проектов и интервью дети учатся строить эффективную речевую деятельность, изучают нормы эффективного социального взаимодействия.

Конкретизация задания

Сначала педагогу следует определиться с идеей видеопроизведения. Для этого ему следует либо воспользоваться собственным опытом, либо обратиться к необъятным возможностям Интернета.

С технической точки зрения для выполнения этого задания педагогу, а потом и, возможно, его ученикам следует последовательно освоить несколько ролей: корреспондент, оператор, монтажер. Основные программы монтажа, которые используются при подготовке подобных роликов: Sony Vegas, Shotcut, Movie Maker, Movavi Video Editor, Видеомонтаж, Adobe Premiere. Для исполнения указанных ролей педагогу следует воспользоваться информацией, находящейся по указанным в веб-квесте Интернет-адресам.

Когда теоретическая подготовка педагога достаточна для того, чтобы подтвердить ее практикой, следует приступить к выполнению задания. При освоении в ходе практики основ работы с видеокамерой, монтажными программами педагог сможет убедиться, что всё это – не самоцель, а только инструменты для медиатворчества. Впоследствии данный веб-квест может быть использован для медиаобразования обучающихся.

Важный элемент медиаобразования – представление итогового продукта, именно оно обеспечивает активное социальное взаимодействие обучающихся и получение ими опыта коммуникации и социального опыта. Это может быть просмотр ролика в классе, демонстрация его в других классах, презентация на школьной конференции, размещение в сети (сайт образовательного учреждения, социальные сети и т.д.), размещение в эфире местных телеканалов (при должном качестве видеоматериала и обработки).

Традиционные критерии оценки видеоматериала:

– оригинальность замысла, сценарного хода, операторского и режиссерского решений;

– информационная насыщенность;

логичность повествования, отсутствие фактических, логических, речевых ошибок;

– содержательность работы, законченность сюжета;

– оригинальность использования художественных возможностей выразительных средств в воплощении замысла;

– использование звукового сопровождения;

– качество съемки – ровные кадры, оригинальность ракурсов, движение в кадре;

– качество монтажа – время воспроизведения кадров правильно подобрано, соблюдаются правила сочетания планов, отсутствуют стоящие друг за другом планы, снятые с одной точки и одной крупностью и т.д.

Технология веб-квест позволяет внести весомый вклад в развитие медиаобразовательной среды для эффективной деятельности педагога и последующего воспроизведения полученных в ходе медиаобразования знаний в работе с учениками. Полиформатность веб-квеста дает возможность автору проекта осуществить наибольший охват ролей при подготовке, а значит, позволяет лучше понять богатство тематических связей, усвоить необходимую информацию, раскрыть творческие способности.

Библиографический список

1. Гура В.В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды. *Известия ТРТУ*. 2006; 118 – 122.
2. Tyner K. *Literacy in a Digital World – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.* New Jersey, London, 1998.
3. Фролова М.И. Формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов в процессе художественного образования с применением веб-квест технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017.
4. Дроботенко Ю.Б. *Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2006.
5. Осадчук О.Л. Использование веб-квест технологий в самостоятельной работе студентов педагогического вуза по дисциплинам профессионального цикла. *Вестник КГПУ имени В.П. Астафьева*. 2010; № 1: 175 – 180.
6. Мухина Т.Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе*: учебное пособие. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013.
7. Федоров А.В. *Медиаобразование: вчера и сегодня*. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009.
8. Федоров А.В. *Медиаобразование: история и теория*. Москва: МОО «Информация для всех», 2015.
9. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся. *Медиаобразование Media Education Theories*. 2017; № 1: 9 – 25.
10. Ковалева Н.Б. *Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании*. Москва: МПГУ, 2015.

References

1. Gura V.V. Sistemnyj podhod pri pedagogicheskom proektirovanii mediaobrazovatel'noj sredy. *Izvestiya TRTU*. 2006; 118 – 122.
2. Tyner K. *Literacy in a Digital World – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.* New Jersey, London, 1998.
3. Frolova M.I. Formirovaniya obschekul'turnyh kompetencij i tolerantnosti studentov v processe hudozhestvennogo obrazovaniya s primeneniem veb-kvest tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017.
4. Drobotenko Yu.B. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v vuze pri izuchenii pedagogicheskih disciplin*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2006.
5. Osadchuk O.L. Ispol'zovanie veb-kvest tehnologij v samostoyatel'noj rabote studentov pedagogicheskogo vuza po disciplinam professional'nogo cikla. *Vestnik KGPU imeni V.P. Astaf'eva*. 2010; № 1: 175 – 180.
6. Muhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013.
7. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: vchera i segodnya*. Moskva: Izd-vo MOO VPP YuNESKO «Informaciya dlya vseh», 2009.
8. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya*. Moskva: MOO «Informaciya dlya vseh», 2015.
9. Kovaleva N.B. Mediaobrazovatel'nye perspektivy refleksivno-pozicionnogo razvitiya lichnosti i sposobnostej uchaschihsya. *Mediaobrazovanie Media Education Theories*. 2017; № 1: 9 – 25.
10. Kovaleva N.B. *Syuzhetno-deyatel'nostnye tehnologii v mediaobrazovanii*. Moskva: MPGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 22.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00013

***Naumova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru*
***Tereshina A.L.,** senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: a_tereshina@mail.ru*

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TYPES OF ETHNIC IDENTITY, PERSONALITY TRAITS AND VALUE ORIENTATIONS IN THE EDUCATION PROCESS. The article presents a comprehensive study of the relationship of types of ethnic identity with personality traits and value orientations of students. The authors come to the conclusion that the more personality traits such as sociability, coping, openness to experience, and the higher the severity of value-semantic self-determination, the more likely that such a person is characterized by ethnic tolerance. The study is considered, the respondents of which were first and second year students of different levels of training In conclusion, the idea is substantiated that the discovered relationships demonstrate the characteristic of intolerant types of identity, as a poorly formed orientation toward self-development, difficulties in determining the goals of life, and low internal activity of the student's personality.

Key words: **Types of ethnic identity, ethnic tolerance, personality factors, value orientations, students.**

***Ю.А. Наумова,** канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru*
***А.Л. Терешина,** ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: a_tereshina@mail.ru*

ОСОБЕННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена комплексному изучению взаимосвязи типов этнической идентичности с личностными чертами и ценностными ориентациями студентов. Авторы приходят к выводу, что чем больше личностных качеств, таких как общительность, умение справляться с трудностями, открытость опыту, и чем выше степень ценностно-смыслового самоопределения, тем больше вероятность того, что для такого человека характерна этническая толерантность. В статье рассмотрено исследование, респондентами которого были студенты первого и второго курсов разных уровней подготовки. В заключение обосновывается мысль о том, что обнаруженные связи демонстрируют характеристику непереносимых типов идентичности как плохо сформированную ориентацию на саморазвитие, трудности в определении жизненных целей и низкую внутреннюю активность личности студента.

Ключевые слова: **типы этнической идентичности, этническая толерантность, личностные факторы, ценностные ориентации, студенты.**

В современном двадцать первом веке изменилась привычная картина мира под влиянием процессов интеграции, взаимопроникновения различных культур. Такие условия диктуют проблему кризиса идентичности, что прослеживается сейчас во многих полиэтнических странах. Однако особенно остро проблема идентичности проявляется в сфере межнациональных отношений в среде молодежи в целом и в студенчестве в частности. Особенностью этнической идентичности является ее рост или ослабевание под влиянием внешних условий социума. Исходя из этого, следует признать, что и образовательный процесс в высшей школе становится поликультурным.

Этнотолерантное поведение, по мнению А.Г. Асмолова, представляет собой форму деятельности, которая характеризуется активным отношением к представителям других этнических общностей, основана на уважении, принятии уникальности каждого и связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия [1, с. 23].

Наше исследование проводилось на базе Новосибирского государственного университета экономики и управления, где респондентами явились 96 студентов первого и второго курсов разных направлений подготовки, из них 48 девушек и 48 юношей от 17 до 20 лет, средний возраст которых составил 19,5 лет. В исследовании использовались следующие методики: методика «Типы этнической идентичности», разработанная Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой, «Пятифакторный опросник личности» в адаптации А.Б. Хромова и методика «Морфологический тест жизненных ценностей» в версии В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Полученные данные обрабатывались при помощи критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Использование методики диагностики типов этнической [2] идентичности позволило выявить степень этнической толерантности студентов (рис. 1). Наиболее представленным среди студентов является тип этнической идентичности «норма» (M = 17,2 при стандартном отклонении 2,5 балла). На втором месте представлена неактуальность этничности (M = 12,6 при стандартном отклонении 4 балла). То, что этническая идентичность не является высоко актуальным критерием в процессе самоопределения студентов, представляется достаточно естественным в условиях современной глобализации мира. Интолерантные типы проявления гиперидентичности обнаружили наименьшую представленность («этнофанатизм» = 7 баллов, «этноэгоизм» = 6,1 балла, «этноизоляционизм» = 5,7 балла, «этнонигилизм» = 4,5 балла).

Таким образом, тип этнической идентичности «норма» (24% от совокупной выборки) и смешанный тип, сочетающий «норму» и этническую индифферентность (57%), свойственны большинству студентов. Данное сочетание типов характеризуется высокой степенью этнической толерантности. При этом 19% респондентов свойственен смешанный тип идентичности, парадоксально сочетающий в себе солидарность с толерантными утверждениями и, в то же время, высоким уровнем негативизма в отношении других этнических групп. Проведенный сравнительный анализ между группой юношей и группой девушек не выявил статистически значимых различий по типам этнической идентичности. Далее был проведен корреляционный анализ, целью которого являлось рассмотрение взаимосвязей между каждым из шести типов этнической идентичности, личностными факторами и ценностными ориентациями студентов. Рассмотрим выявленные взаимосвязи. Позитивная этническая идентичность («норма») в сравнении с другими типами идентичности обнаружила самое большое количество значимых связей, а именно 22. Этот тип этнической обнаружил прямые корреляции (рис. 2) с такими личностными факторами (методика «Пятифакторный опросник личности»), как «Экстраверсия (E)» ($r = 0,51$; $p = 0,001$), «Привязанность (A)» ($r = 0,52$; $p = 0,001$) и «Открытость опыту (O)» ($r = 0,38$; $p = 0,01$).

Выявлены взаимосвязи типа идентичности «норма» с такими ценностями (методика «Морфологический тест жизненных ценностей»), как «Развитие себя» ($r = 0,50$; $p = 0,001$), «Духовное удовлетворение» ($r = 0,52$; $p = 0,001$), «Креативность» ($r = 0,39$; $p = 0,01$), «Социальные контакты» ($r = 0,63$; $p = 0,0001$), «Достижения» ($r = 0,62$; $p = 0,0001$), «Материальное положение» ($r = 0,35$; $p = 0,02$), «Сохранение индивидуальности» ($r = 0,47$; $p = 0,003$). Из всех параметров методики не обнаружила значимой взаимосвязи только ценность собственного престижа. Также позитивная этническая идентичность обнаружила взаимосвязь со всеми жизненными сферами реализации ценностей: «Сфера профессиональной жизни» ($r = 0,63$; $p = 0,0001$), «Сфера обучения и образования» ($r = 0,54$; $p = 0,0001$), «Сфера семейной жизни» ($r = 0,43$; $p = 0,007$), «Сфера общественной активности» ($r = 0,46$; $p = 0,003$), «Сфера увлечений» ($r = 0,43$; $p = 0,005$), «Сфера физической активности» ($r = 0,38$; $p = 0,01$). Таким образом, норма этнической идентичности, выражающаяся в позитивном отношении как к собственному этносу, так к другим народам, взаимосвязана с ростом фактора экстраверсии, фактора привязанности, фактора открытости опыту и с выраженностью ценностного самоопределения студентов.

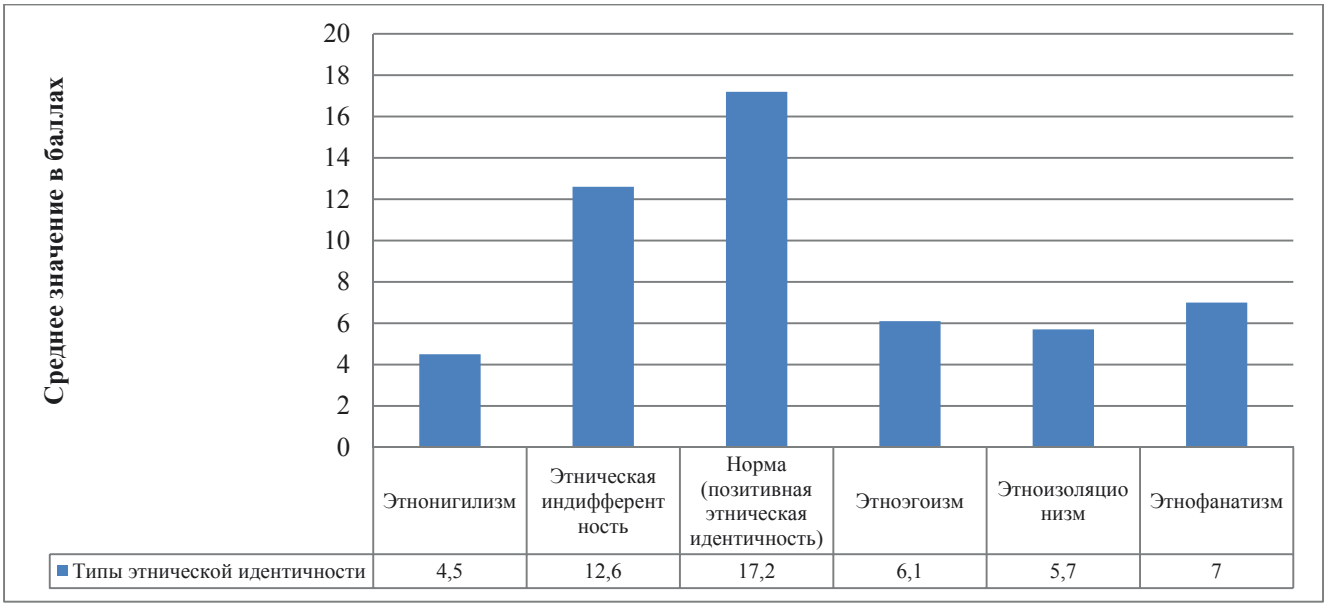


Рис. 1. Усредненный профиль результатов диагностики типов этнической идентичности учащихся

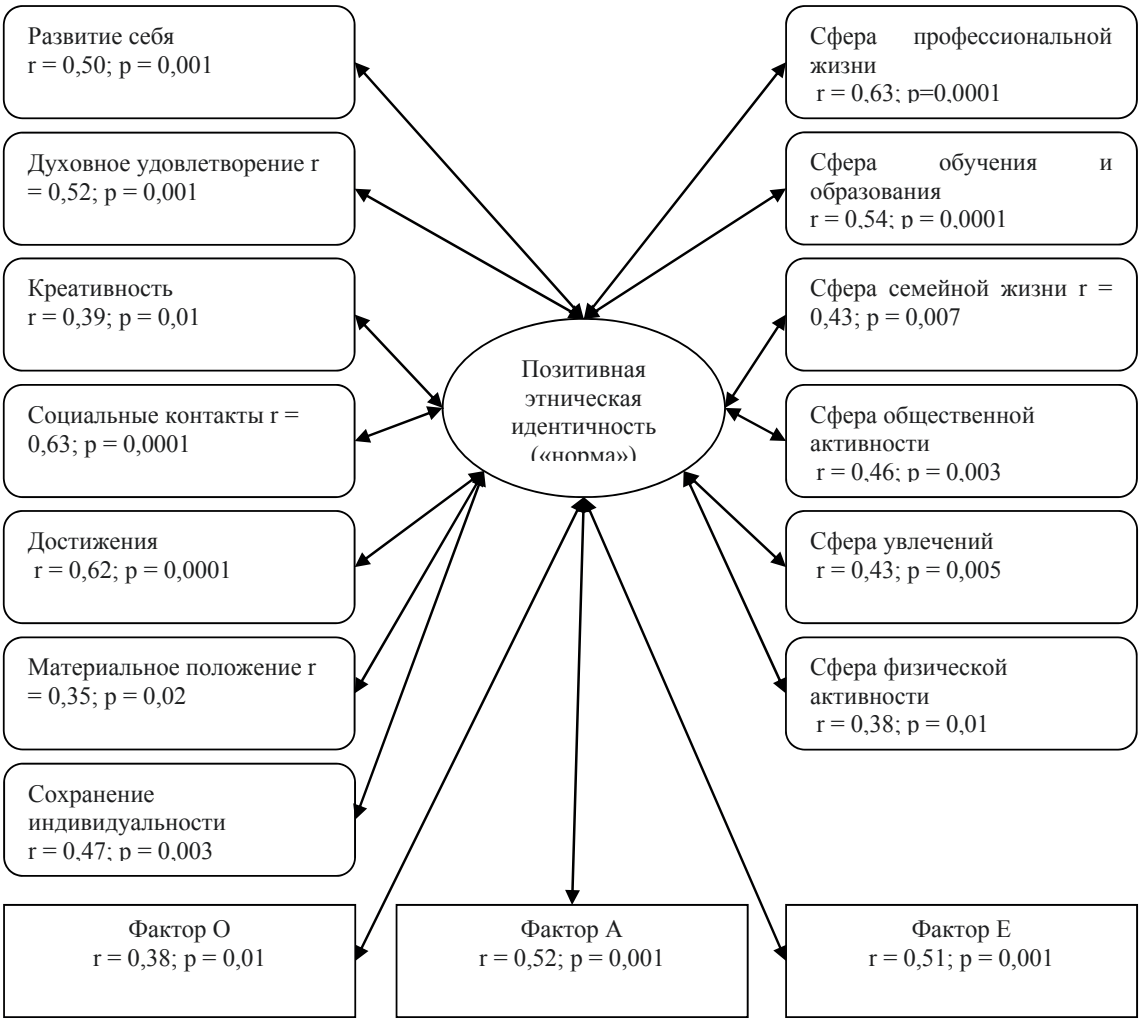


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи позитивной этнической идентичности
(—— прямая корреляция; – - – - обратная корреляция)

Следующий тип этнической идентичности «Этническая индифферентность» обнаружил обратные (абсолютно все) взаимосвязи с такими личностными факторами методики «Пятифакторный опросник личности», как «Экстраверсия (E)» (r = -0,41; p = 0,008) и «Самоконтроль (C)» (r = -0,36; p = 0,02).

Данные взаимосвязи подробно представлены на рис. 3.

Со шкалами методики «Морфологический тест жизненных ценностей» выявлены следующие взаимосвязи: «Развитие себя» (r = -0,53; p = 0,0001), «Духовное удовлетворение» (r = -0,43; p = 0,005), «Социальные контакты» (r = -0,33; p = 0,003) и «Сфера общественной активности» (r = -0,41; p = 0,009). Таким образом, неопределенность, неактуальность этничности взаимосвязана с внутренней направленностью психики (фактор E), низкой добросовестностью и ответственностью (фактор C), а также с низкой важностью всего, что связано с самосовершенствованием, духовными идеалами и добрыми отношениями с другими людьми.

Тип этнической идентичности «Этнонигилизм» (рис. 4) обнаружил прямые взаимосвязи с такими со шкалами методики «Морфологический тест жизненных ценностей», как «Креативность» (r = 0,35; p = 0,02) и «Достижения» (r= 0,38; p = 0,01). С личностными факторами методики «Пятифакторный опросник личности» значимых взаимосвязей не выявлено. «Этнонигилизм» подразумевает стремление избегать идентификации через этническому принадлежность. По-видимому, этнонигилизм свойственен студентам, стремящимся избегать стереотипов и имеющим конкретные жизненные цели, достижение которых служит им основанием для высокой самооценки и идентификации.

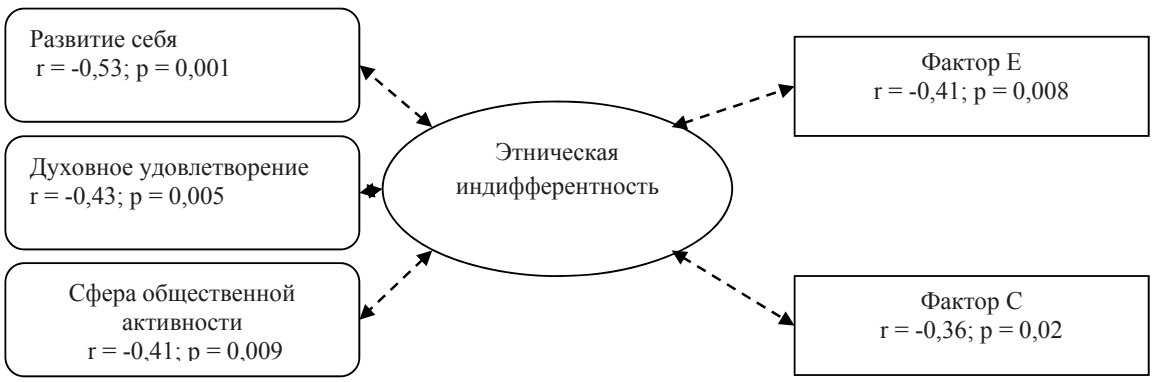


Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи индифферентного типа этнической идентичности
(—— прямая корреляция; – - - - – обратная корреляция)

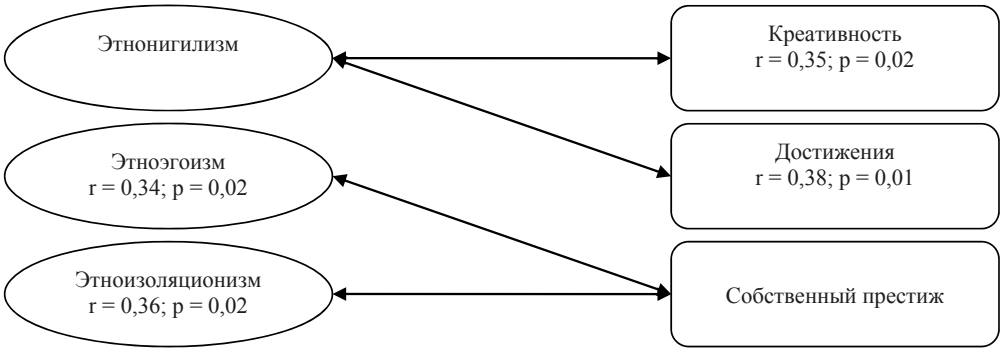


Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи типа этнической идентичности «этнонигилизм», «этноэгоизм» и «этноизоляционизм»

Высокоинтолерантные типы идентичности, а именно «Этноэгоизм» и «Этноизоляционизм», оказались взаимосвязаны со шкалой методики «Морфологический тест жизненных ценностей» «Собственный престиж»: этноэгоизм r = 0,34; p = 0,02, этноизоляционизм r = 0,36; p = 0,02. С личностными факторами методики «Пятифакторный опросник личности» значимых взаимосвязей двух данных типов идентичности не выявлено (рис. 4). Мы видим, что гиперболизация этнической идентичности взаимосвязана со стремлением к уважению, социальному одобрению, лидерству. По нашему мнению, взаимосвязь ценности престижа и гиперболизации этнической идентичности свидетельствует о наличии противоречия между собственным образом в глазах окружающих и самооценкой студентов. Если данное противоречие воспринимается болезненно, то оно может компенсироваться групповой идентификацией. Возможно, выявленные взаимосвязи фиксируют так называемых «этнических предпринимателей» (по Р. Брубейкеру [3]), то есть людей, чье индивидуалистическое стремление к престижу включает у них особую «оптику» при взгляде на мир с использованием «этнических линз».

Обнаруженные корреляции указывают на взаимосвязанность прогресса в развитии личности студентов. Выявленные тенденции свидетельствуют, что чем более сформированы такие черты личности, как общительность, уживчивость, открытость опыту и чем выше выраженность ценностного-смыслового самоопределения, тем больше вероятность, что такой личности свойственна этническая толерантность.

По нашему мнению, это свидетельство тезиса о взаимосвязанности развития личности на разных уровнях, так как толерантность выступает критерием психосоциальной зрелости личности [4]. К началу периода ранней взрослости в процессе решения задач развития ценностно-смысловое самоопределение он является определяющим и выступает основанием собственного развития. Мы приходим к промежуточному выводу, что слабо сформированные направленность на саморазвитие, ценностное сознание, трудности с определением целей жизни, низкая внутренняя активность личности взаимосвязаны с низкой толерантностью. Обнаруженные взаимосвязи высокоинтолерантных типов идентичности свидетельствуют о проблемах, происходящих с индивидом одновременно и в психологическом смысле, и в социальной сфере.

Условия учебной деятельности способны оказывать ощутимое влияние на характер и результат ценностно-смыслового самоопределения учащихся. Взаимоотношения, складывающиеся в образовательном процессе, качественно отличается тем, что в них заложен источник возникновения собственно психологических новообразований [5, с. 244 – 268]. Знание объективной ситуации психологического развития студентов позволяет выстраивать такую стратегию, которая будет способствовать созданию условий для развития личности и, как следствие, снижению таких негативных компонентов этноидентичности, как этноизоляционизм, этнофанатизм, этноэгоизм.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию.* Москва, 2000.
2. Солдатова Г.У. *Диагностика типов этнической идентичности.* Москва: Когнито-центр, 2011.
3. Брубейкер Р., Купер Ф. *За пределами идентичности. Мифы и заблуждения в изучении империи и национализма.* Москва: Новое издательство, 2010.
4. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия. *Психологический журнал.* 2007; Т. 28, № 2: 44 – 55.
5. Выготский Л.С. *Проблема возраста.* Собрание сочинений: в 6 т. Москва, 1984; Т. 4: 244 – 268.

References

1. Asmolov A.G. Tolerantnost' ot utopii k real'nosti. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu.* Moskva, 2000.
2. Soldatova G.U. *Diagnostika tipov `etnicheskoj identichnosti*. Moskva: Kognito-centr, 2011.
3. Brubejker R., Kuper F. *Za predelami identichnosti. Mify i zabluzhdeniya v izuchenii imperii i nacionalizma.* Moskva: Novoe izdatel'stvo, 2010.
4. Zhuravlev A.L. Social'no-psihologicheskaya zrelost': obosnovanie ponyatiya. *Psihologicheskij zhurnal.* 2007; T. 28, № 2: 44 – 55.
5. Vygotskij L.S. *Problema vozrasta*. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva, 1984; T. 4: 244 – 268.

Статья поступила в редакцию 23.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00014

***Golubchikova M.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "INDEPENDENCE" IN HISTORICAL AND MODERN ASPECTS. The article provides a theoretical analysis of the concept of "independence" from the point of view of psychological and pedagogical research. It is said that there are many approaches to the characteristics of independence as a quality of personality and component of its competence. It is pointed out that there is no sufficiently clear idea in pedagogical works about the mechanisms of formation of independence. The beginning of research in this area was initiated by representatives of the activity approach in pedagogical psychology. Based on the ideas of P.Ya. Galperin and his followers, the author reveals the relevance of the provisions of the competence-activity approach in understanding the processes of formation and development of educational independence.

Key words: **independence, mental independence, activity, educational and professional activities, competence and activity approach.**

***М.Г. Голубчикова**, канд., пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутская область, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» В ИСТОРИЧЕСКОМ И СОВРЕМЕННОМ АСПЕКТАХ

В статье проводится теоретический анализ понятия «самостоятельность» с позиции психологических и педагогических исследований. Говорится о наличии множества подходов к характеристикам самостоятельности как качества личности и составляющей его компетентности. Но указывается на отсутствие достаточно четкого представления в педагогических работах о механизмах формирования самостоятельности. Начало исследований в данной области

было положено представителями деятельностного подхода в педагогической психологии. Опираясь на идеи П.Я. Гальперина и его последователей, автор раскрывает актуальность положений компетентностно-деятельностного подхода в понимании процессов формирования и развития учебной самостоятельности.

Ключевые слова: **самостоятельность, умственная самостоятельность, деятельность, учебно-профессиональная деятельность, компетентностно-деятельностный подход.**

Социально-экономические изменения, происходящие в России и мире в связи с глобализацией всех сфер жизни общества, заставляют меняться и систему высшего образования. Государству, обществу, а следовательно, и производству нужны специалисты, способные самостоятельно мыслить, постоянно совершенствовать свои знания, готовые адаптироваться к условиям стремительного прогресса, видеть возникающие проблемы и пути их решения в сфере профессиональной деятельности [1 – 16].

Самостоятельность рассматривается в стратегических документах российского образования как профессионально значимое качество личности. Поэтому одним из требований, предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений, является их умение выполнять работу самостоятельно и нести за это ответственность.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о неоднозначности понятия «самостоятельность». Так, С.Л. Рубинштейн определяет самостоятельность как «результат большой внутренней работы человека, его способность ставить не только индивидуальные цели и задачи, но и определять направление своей деятельности» [16].

В работах И.С. Кона самостоятельность рассматривается как свойство личности, позволяющее принимать важные решения в собственной жизни, независимо от внешнего воздействия, а значит, быть ответственным за собственные решения и поступки, исходя из личного убеждения в том, что такое поведение возможно, социально приемлемо и нравственно правильно [9].

Самостоятельность как психическое состояние человека включает в себя следующие умения:

– поставить задачу;

– держать в голове конечную цель действия и организовывать свои действия в направлении ее достижения;

– выполнять определенную степень сложности действий без посторонней помощи;

– соотносить результат с первоначальным намерением.

Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер определяют учебную самостоятельность как способность обучающихся овладевать знаниями и умениями, недостающими для решения учебных задач [18].

По мнению Ф.Я. Байкова, студент демонстрирует самостоятельность в обучении следующим образом:

– проявляет активность и заинтересованность в понимании и исследовании выявленной проблемы;

– активно использует свои знания для установления новых связей и отношений между объектами и явлениями;

– стремится сформулировать выявленные связи между объектами и явлениями действительности в виде нового закона;

– способен выявлять неточные формулировки закона и устранять его недостатки;

– стремится самостоятельно найти практическое применение сформулированному закону или определить его последствия;

– способен предложить разумные и нестандартные пути решения проблемы [3].

В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к изучению феномена самостоятельности: с позиции субъектности, личностных свойств, общей категории деятельности, возрастных особенностей, умений и условий развития.

Кроме того, ряд исследований по проблеме активности субъекта предлагают три точки зрения на понимание сущности самостоятельности и определение ее места в структуре личности.

Одни авторы приписывают независимость чертам характера, другие – волевым свойствам, третьи выражают идею самостоятельности как интегрального свойства личности. Например, Б.Г. Ананьев писал: «Настоящая оригинальность характера – это настоящая внутренняя самостоятельность, которая проявляется и в самостоятельном овладении передовым мировоззрением, и в... глубокой внутренней убежденности человека и в самостоятельном характере знаний, которыми оперирует человек, в самостоятельной практической деятельности, и, наконец, в скромности и благородной простоте поведения» [1, с. 102].

Самостоятельность как черта характера, по мнению К.К. Платонова и Г.Г. Голубевой, заключается в способности работать автономно, не прибегая к посторонней помощи, независимо от того, выполняется ли работа по указанию руководителя или самостоятельно [15].

П.М. Якобсон рассматривает сущность самостоятельности в том, что человек определяет свои действия, ориентируясь не на внешние воздействия, а опираясь на собственные убеждения, знания и представления о правильном поведении в соответствующих ситуациях [19].

Ряд авторов, таких как В.В. Богословский, А.Г. Ковалев и др., придерживаются мнения, что самостоятельность – это волевое качество, которое проявляется в действиях человека и выражается в том, что он готов самостоятельно принимать решения, не поддаваясь чужому влиянию, и обладает самокритичностью. Самостоятельность выражается в умении ставить цели по личной инициативе, находить пути их достижения и реализовывать принятые решения [2].

Таким образом, исследователи психологического направления понимают самостоятельность как интегральную черту личности, связанную с активной работой воли, чувств, производством целого мира, требующую большой внутренней работы и предполагающую способность мыслить самостоятельно, так как личность не может быть понята вне анализа ее познавательных свойств.

Самостоятельность, являясь важнейшим качеством человека, является предметом многих исследований. Сложность этого явления порождает многообразие взглядов с разных точек зрения на его сущность, структуру и содержание.

Рассмотрим самостоятельность как систему из четырех компонентов: эмоционального, когнитивного, мотивационного и волевого [13].

Эмоциональная зрелость и уверенность в себе являются показателем эмоциональной составляющей независимой личности. Уныние, пассивность и депрессия снижают самостоятельность, в то время как оптимизм, общительность и стрессоустойчивость характерны для самостоятельного человека.

Когнитивный компонент самостоятельности предполагает гибкость мышления субъекта. Способность быстро менять алгоритм действий при изменении обстоятельств.

Мотивационный компонент самостоятельности характеризуется стремлением индивида к достижению успеха и высоким уровнем амбиций.

Волевой компонент самостоятельности предполагает целеустремленность, стойкость, настойчивость и самоконтроль, проявляемые субъектом в самоорганизующейся деятельности [13].

Одной из сфер проявления самостоятельности индивида является его познавательная деятельность. Если субъект способен самостоятельно заниматься этой деятельностью, то можно говорить об умственной самостоятельности, которая базируется на сформированной интеллектуально-операциональной группе умений.

С позиции ученых педагогического направления, интеллектуальные навыки умственной самостоятельности включают в себя умение анализировать информацию и отделять существенное от несущественного, видеть противоречие и проблему, выявлять нерешенные вопросы и прогнозировать результат своей деятельности. Оперативные навыки умственной самостоятельности состоят из умения работать с литературой, распределять время и задачи, готовить рабочее место, искать нужный материал и т.д.

По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельность учащихся проявляется как их активная деятельность, организованная учителем и направленная на выполнение дидактической цели. Компонентами этого процесса являются следующие: поиск, осмысление и закрепление знаний, формирование и развитие навыков, обобщение и систематизация знаний [14].

Исторически в педагогике сложилось мнение, что существует три уровня умственной самостоятельности обучающихся, в том числе и студентов. Первый уровень характеризуется умением студентов решать типовые задачи с использованием проверенного алгоритма. Представители второго уровня уже способны самостоятельно искать пути, операции и действия для решения нестандартных задач. Высший уровень характеризуется умением студентов решать творческие задачи.

Н.В. Кухарев относит к признакам интеллектуальной самостоятельности:

– выдвижение гипотез;

– разработку плана поиска;

– соотнесение результата исследования с изучаемым явлением;

– проверку достоверности результата [10].

Обязательным показателем такой самостоятельности называется формирование мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и абстрагирования. Однако в педагогических исследованиях мы не находим ответа о механизмах развития самостоятельности как в динамике взросления человека, так и в определенные статичные возрастные периоды. В данных вопросах, безусловно, важную роль играют работы психологов, особенно ученых в области педагогической психологии.

Однако чаще всего психология рассматривает самостоятельность как проявление инициативы, критики, ответственности и адекватной самооценки личности. Самостоятельную личность можно определить по активной взаимосвязанной работе мыслей, чувств, стремлений и воли. Формирование самостоятельной личности возможно через воздействие на эти компоненты. Их развитие повлечет за собой самостоятельные суждения и действия субъекта. Далее, основываясь на независимых суждениях и действиях, психические и эмоционально-волевые процессы еще более усиливаются. Именно так, по мнению психологов, формируется способность к самостоятельной работе с возрастающим уровнем сложности.

В исследованиях в области педагогической психологии называются и такие механизмы формирования интеллектуальной самостоятельности, как целенаправленная выработка навыков планирования, самоконтроля и самооценки. Для формирования этих навыков необходимы умения выявления ожидаемого результата своей работы, выполнения каждого элемента работы, контроля и оперативной корректировки, оценки себя и работы, развития отдельных аспектов деятельности. Овладение этими навыками предполагает знание общих правил, по которым следует действовать.

Особого внимания, с нашей точки зрения, в этом направлении заслуживают работы П.Я. Гальперина и его последователей, которые называют предпосылкой осуществления самостоятельной познавательной деятельности ориентировочную основу действий, то есть систему условий и инструкций, которыми человек руководствуется в процессе этой деятельности [4], [5]. Чем шире круг знаний о методах и приемах деятельности и чем богаче практический опыт, тем выше уровень самостоятельности может быть проявлен в работе. Б.Ф. Ломов подчеркивал: «Именно система знаний плюс система умений создают у человека готовность самостоятельно решать поставленные перед ним задачи» [11]. То есть для осуществления самостоятельной деятельности человек должен сначала сформировать мысленный образ этой деятельности.

И хотя идеи П.Я. Гальперина можно, так же как и вышеперечисленные, относить к истории психолого-педагогической мысли, именно их развитие открывает широкие перспективы в формировании самостоятельности личности через организацию ее деятельности, в том числе и учебной. Большой вклад в понимание этих процессов внесли работы О.М. Коломиец [7], [8]. Отталкиваясь от сформулированных положений компетентностно-деятельностного подхода О.М. Коломиец, мы определяем главной характеристикой самостоятельности с современных позиций способность и готовность выполнять деятельность осознанно, без ошибок, профессионально. При этом формулировка «без чьей-либо помощи» в современных реалиях, на наш взгляд, тоже требует уточнений. Поскольку уже неактуально и нереально известное требование вождя мирового пролетариата «обогатить свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество», более уместной характеристикой самостоятельного человека будет как раз умение грамотно сформулировать запрос о помощи и адресовать его в максимально точном направлении. Владение необходимой информацией и способность ее перерабатывать – *этого* сегодня уже недостаточно для того, чтобы быть полноценно самостоятельной личностью в социальном и в профессиональном планах. Современный мир требует максимально автономного процесса управления своей деятельностью, поскольку ограниченные временные ресурсы во всех сферах жизни не позволяют расходовать их на долгое освоение деятельности либо на исправление ошибок. На глазах меняющийся рынок профессий, не успевающая за этим система профессионального и высшего образования задают жесткие требования к срокам и способам овладения новой деятельностью. Этому необходимо обучать так же, как и любой другой деятельности. Заблуждением является то, что самостоятельность у школьников или студентов может появиться только благодаря большому объему самостоятельной работы, на что сейчас ориентированы все учебные планы высших и средних профессиональных учебных заведений. Чтобы человек умел самостоятельно, правильно и без ошибок выполнять свою деятельность, его этому изначально нужно научить.

Опираясь на педагогическую концепцию О.М. Коломиец, мы считаем, что структура процесса по овладению самостоятельностью соответствует структуре учебно-профессиональной деятельности и выстраивается в соответствии с законами интериоризации и экстериоризации. При этом знания о деятельности обобщаются и систематизируются студентами в материализованной форме (на бумаге) в их «индивидуальных схемах ориентировки» – опорных картах. Данное дидактическое средство раскрывает модель деятельности – ее содержание на каждом из семи структурных этапов [6]. К данным этапам относятся *ориентировочный, планирующий, исполнительский, контрольный, оценочный, корректирующий, рефлексивный.*

Отрабатывая в учебно-профессиональной деятельности совместно с преподавателем все этапы, будущие специалисты овладевают универсальной структурой любой деятельности, которую в дальнейшем используют как основу своей самостоятельности.

Как отмечала А.К. Маркова, с чьим мнением мы солидарны, основы профессионализма закладывает в человеке общество, которое постоянно обучает работника в течение его жизни в разных формах профессионального образования накопленным в профессиях нормам трудовой деятельности. Но окончательно формирует и шлифует себя как профессионала сам человек, который, опираясь на социально принятые нормы труда, вместе с тем стремится определить свою индивидуальную профессиональную «нишу», вырабатывает оптимальные для себя индивидуальные эталоны и стратегии профессионального поведения» [12]. Поэтому в современном аспекте на повестку дня ставятся вопросы формирования и развития самостоятельности как необходимой черты личности и составной части ее компетентности на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Санкт-Петербург, 2001.
2. Богословский В.В. и др. *Общая психология*: учебное пособие. Москва, 1973.
3. Байков Ф.Я. *Ученье и творчество*. Ленинград, 1979.
4. Буткин Г.А. *Усвоение научных понятий в школе*: учебное пособие. Москва, 1999.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и исследования постепенного формирования психических действий и понятий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва, 2006.
6. Коломиец О.М., Голубчикова М.Г. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 306 – 308.
7. Коломиец О.М. *Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода*. Москва, 2018.
8. Коломиец О.М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода. *Педагогический журнал*. 2016; № 5: 47 – 58.
9. Кон И.С. Психология самостоятельности. *Педагогика здоровья*. 1992; № 3: 26 – 27.
10. Кухарев Н.В. *На пути к профессиональному совершенству*. Москва, 1990.
11. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, 1984.
12. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
13. Осницкий А.К. *Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики*. Нальчик, 1996.
14. Платонов К.К. *Психология*: учебное пособие. Москва, 1977.
15. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2-х т. Москва, 1989; Т. 1.
16. Самарин Ю.А. *Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников*. Гатчина, 2003.
17. Цукерман Г.А. *Развитие учебной самостоятельности*. Москва, 2010.
18. Якобсон П.М. *Психология чувств и мотивации*: Избранные психологические труды. Москва, Воронеж, 1998.

References

1. Anan'ev B.G. *O problemah sovremennogo chelovekoznaniya*. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Bogoslovskij V.V. i dr. *Obschaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1973.
3. Bajkov F.Ya. *Uchen'e i tvorchestvo*. Leningrad, 1979.
4. Butkin G.A. *Usvoenie nauchnyh ponyatij v shkole*: uchebnoe posobie. Moskva, 1999.
5. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i issledovaniya postepennogo formirovaniya psihicheskih dejstvij i ponyatij. *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva, 2006.
6. Kolomiec O.M., Golubchikova M.G. Konceptual'nye polozheniya razvitiya uchebnoj samostoyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 306 – 308.
7. Kolomiec O.M. *Koncepciya prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda*. Moskva, 2018.
8. Kolomiec O.M. Organizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studenta v prepodavanii na osnove kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 5: 47 – 58.
9. Kon I.S. Psihologiya samostoyatel'nosti. *Pedagogika zdorov'ya*. 1992; № 3: 26 – 27.
10. Kuharev N.V. *Na puti k professional'nomu sovershenstvu*. Moskva, 1990.
11. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva, 1984.
12. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
13. Osnickij A.K. *Psihologiya samostoyatel'nosti: Metody issledovaniya i diagnostiki*. Nal'chik, 1996.
14. Platonov K.K. *Psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1977.
15. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: v 2-h t. Moskva, 1989; T. 1.
16. Samarin Yu.A. *Ocherki psihologii uma: osobennosti umstvennoj deyatel'nosti shkol'nikov*. Gatchina, 2003.
17. Cukerman G.A. *Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti*. Moskva, 2010.
18. Yakobson P.M. *Psihologiya chuvstv i motivacii*: Izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva, Voronezh, 1998.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 378.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00015

Kuzma L.P., *Cand. of Sciences (Psychology), Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory, Head of Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, SBIU IRO (Krasnodar, Russia)*
Shumilova Ye.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Institute for the Development of Education, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia)*

ABOUT ORGANIZATION OF TEACHING FOR STUDENTS WITH EASY MENTAL DISABILITY OF DIFFERENT AGES. The article studies organization of correctional classes of different ages for students with a slight degree of mental retardation. The article reveals the content of the concept of different age education in relation to students with a slight degree of mental retardation. An attempt is made to identify the basic principles of the organization of such classes. The authors conclude that the joint educational activities of students in a diverse class are ensured by the integration of their programs. The teacher integrates the curriculum in the context of curriculum and thematic planning for subjects. In preparation for the lesson in a different age-correcting class, the teacher draws up a study plan that integrates the teaching material of the work programs of different classes of the subject so that in one lesson students with a light the degree of mental retardation of different ages studied a topic close in content, but at a level of assimilation that would be available to each student.

Key words: **persons with special health needs, students with mild mental retardation, mixed-age special class.**

Л.П. Кузма, *канд. психол. наук, зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар*
Е.А. Шумилова, *д-р пед. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар, проф. кафедры теории и технологии социальной работы, ГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный*

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Статья посвящена вопросу организации разновозрастных коррекционных классов для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. В статье раскрывается содержание понятия разновозрастное обучение применительно к обучающимся с легкой степенью умственной отсталости. Сделана попытка обозначить основные принципы организации таких классов. Авторы делают вывод о том, что совместная образовательная деятельность обучающихся в разновозрастном классе обеспечивается за счет интеграции их программ. Учитель интегрирует учебные программы в контексте учебно-тематического планирования по учебным предметам. При подготовке к уроку в разновозрастном коррекционном классе учитель составляет план-конспект учебного занятия, в котором интегрируется учебный материал рабочих программ разных классов учебного предмета таким образом, чтобы на одном уроке учащиеся с легкой степенью умственной отсталости разного возраста изучали близкую по содержанию тему, но на таком уровне усвоения, который был бы доступен каждому ученику.

Ключевые слова: **лица с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с легкой умственной отсталостью, разновозрастной коррекционный класс.**

Известно, что одной из актуальных проблем современного отечественного образования является создание условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в обычных общеобразовательных школах. Эта проблема стала особенно актуальной в связи с введением в систему школьного образования с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – ФГОС О у/о), где были определены требования к образовательным результатам, структуре и условиям реализации адаптированных основных образовательных программ для различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – АООП). В соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о были также разработаны и введены в действие санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 "Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15), в которых были представлены требования к комплектованию классов для обучающихся с ОВЗ с учетом вариантов АООП.

В статье 79 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», а также в пункте 24 обоих вышеупомянутых стандартов указывается, что образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Однако в требованиях к комплектованию классов, представленных в СанПин 2.4.2.3286-15, совместное обучение обучающихся с ОВЗ с их сверстниками, не нуждающихся в специальных образовательных условиях, предусмотрено лишь для обучающихся по первому варианту АООП (по ФГОС НОО ОВЗ), чей уровень психического развития соответствует или близок возрастной норме, тогда как для обучающихся по другим вариантам предполагается обучение в отдельных классах. К таким обучающимся относятся, прежде всего, наиболее многочисленные категории школьники с ОВЗ – дети с задержкой психического развития и дети с легкой степенью умственной отсталости [1 – 6].

В настоящее время лишь часть детей с легкой степенью умственной отсталости обучается в специальных (коррекционных) школах и коррекционных классах общеобразовательных школ. Другие обучающиеся с легкой умственной отсталостью (они, по нашим данным, составляют большую часть детей из общего числа школьников, относящихся к этой нозологической группе) включены в обычные классы общеобразовательных школ [6]. Это связано не только с тем, что родители таких детей возражают против их обучения в специальных коррекционных школах и школах-интернатах, но также с ограниченным количеством этих учреждений, не позволяющим принять в них всех нуждающихся в специальном образовании. В то же время в обычных школах, особенно в сельских, часто невозможно сформировать полные классы из таких детей одного возраста.

Представляется, что в сложившейся ситуации необходим поиск новых моделей организации образования этой группы обучающихся. Одной из моделей может быть разновозрастное обучение таких учащихся.

Согласно Л.В. Байбородовой, разновозрастная группа представляет собой общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса [1]. И.С. Павлова рассматривает разновозрастную группу как объединение детей, отличающихся паспортным возрастом, которые должны обучаться по разным образовательным программам [7].

Следует отметить, что в педагогической науке различные аспекты проблемы разновозрастного взаимодействия исследовались в системе школьного образования (Л.И. Божович, В. А. Караковский, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, А.А. Остапенко и др.), в учреждениях закрытого типа (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский, Т.С. Шацкий), школах-интернатах, детских домах (Ю.В. Гербеев, В.В. Кумарин, Л.И. Уманский). В публикациях упоминается опыт организации постоянных разновозрастных групп учащихся в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната г. Торжка на занятиях изобразительным творчеством и спортом (постоянные разновозрастные группы учащихся – школа-интернат) [6]. Описан опыт объединения обучающихся разного возраста и разного уровня подготовленности при организации обучения в разновозрастных классах малочисленных и малокомплектных школ Вологодской, Костромской, Красноярской, Орловской, Ярославской и др. областей.

В отечественной педагогике обучение детей разного возраста обозначают как «разновозрастное», «межвозрастное», «разновозрастное разноуровневое» обучение (Г.С. Айкашев, Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, В.К. Дьяченко, Е.В. Киселева, Т.Н. Леонтьева, М.А. Мкртчан, Г.Ф. Суворова и др.). Ориентируясь на определение Л.В. Байбородовой [1], представляется возможным трактовать *разновозрастное обучение* учащихся с легкой умственной отсталостью как совместную образовательную деятельность таких школьников разного возраста, направленную на решение как общих для этой категории обучающихся, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных, коррекционных и воспитательных задач.

Потребность в организации разновозрастных классов для обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости, на наш взгляд, обусловлена, прежде всего:

1) наличием в классах муниципальных (прежде всего сельских) общеобразовательных школ небольшого числа учащихся с легкой степенью умственной отсталости, из которых не формируется в соответствии с действующими нормативами полные специальные (коррекционные) классы обучающихся одного возраста;

2) низкой эффективностью обучения этих учащихся при включении их в нормативные классы (т.е. классы, состоящие из обучающихся, не имеющих ограничений по здоровью);

3) ограниченностью ресурсов муниципальных общеобразовательных школ для создания специальных образовательных условий (финансовых и кадровых), необходимых для обучения учащихся с легкой умственной отсталостью.

С другой стороны, можно отметить и факторы, предрасполагающие к внедрению модели разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости:

- обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости (т.е. те обучающиеся, которым ПМПК рекомендован первый вариант АООП в соответствии с ФГОС О у/о) одного возраста могут существенно отличаться по показателям психического развития, уровню обучаемости, сформированности учебных знаний, умений и навыков, следовательно, здесь возрастной фактор не всегда определяет возможности освоения содержания образовательной программы;
- содержание программ учебных предметов, предусмотренных в АООП для обучающихся с умственной отсталостью, построено на основе концентрического принципа, позволяющего выстроить изучение учебного материала учащимися разного возраста в совместном образовательном процессе;
- в специальном (коррекционном) разновозрастном классе, организованном для обучающихся с легкой умственной отсталостью, больше возможностей для реализации принципов как дифференциации (с учетом общих типологических особенностей этой группы детей), так и индивидуализации учебного процесса за счет средств и методов обучения, традиционно использующихся в олигофренопедагогике, чем в условиях включения такого обучающегося в нормативный класс.

В настоящее время трудности организации разновозрастных специальных (коррекционных) классов для обучающихся с легкой умственной отсталостью обусловлены:

- отсутствием документов, регламентирующих требований к организации разновозрастного обучения учащихся с умственной отсталостью;
- отсутствием подробно описанной и успешно апробированной технологии организации разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости, учитывающей высокую потребность этих обучающихся в постоянном руководстве и контроле деятельности при низком уровне их способности к самостоятельной работе, а также трудности реализации образовательного процесса на основе выстраивания межпредметных связей из-за слабой способности обучающихся с умственной отсталостью к обобщению и т.д.;
- низким уровнем профессиональной компетентности учителей муниципальных общеобразовательных школ в вопросах обучения детей с интеллектуальными нарушениями [4].

Представляется важным подчеркнуть, что существующая технология разновозрастного обучения учащихся в малокомплектной сельской школе требует существенной содержательной адаптации для ее использования при организации обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Прежде всего, должны учитываться клинико-психологические особенности и, соответственно, особые образовательные потребности этой группы обучающихся.

Таким образом, представим некоторые выводы.

1. Разновозрастное обучение учащихся с умственной отсталостью должно строиться на основе основных положений современной олигофренопедагогики и ориентироваться на достижение образовательных результатов, предусмотренных ФГОС О у/о.

2. При организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью должна обеспечиваться реализация принципа вариативности и гибкости содержания и технологии процесса обучения.

3. В образовательном процессе должен реализовываться индивидуальный алгоритм обучения каждого учащегося, создаваться возможности для индивидуализации образовательного процесса обучения не только за счет отбора содержания, но и средств, методов, а также форм обучения.

4. Организация обучения в разновозрастном коррекционном классе должна осуществляться на основе принципа однопредметного и однотемного обучения.

5. Процесс обучения на каждом учебном предмете в разновозрастном классе должен выстраиваться на основе интегрированного календарно-тематического планирования (далее – КТП).

6. При проектировании уроков должны планироваться учебные ситуации, направленные на поэтапное формирование у обучающихся разного возраста системы базовых учебных действий (далее – БУД), в том числе постепенное формирование тех коммуникативных БУД, которые связаны с готовностью обучающихся к взаимодействию и взаимопомощи в ходе обучения.

7. Большое значение имеет выбор наиболее целесообразной структуры урока, определяемой с учетом интегрированного КТП и индивидуальных учебных планов, а также психолого-педагогических особенностей обучающихся разновозрастного класса. В частности, при планировании урока представляется значимым рациональное (исходя их особенностей обучающихся) чередование самостоятельной работы учащихся с работой под руководством учителя.

8. Для успешной организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях разновозрастного класса необходимо целенаправленно формировать у них регулятивные БУД, для чего нужно подготовить к уроку образцы выполнения соответствующих заданий, ответы к упражнениям и заданиям и др.

9. При объединении обучающихся в разновозрастной класс оптимальным является включение в него обучающихся одной возрастной группы (например, только учащихся младшего школьного возраста или только учащихся подросткового возраста) или (как допустимый, но не рекомендуемый вариант) близких разновозрастных групп (например, младших школьников и младших подростков). Рассмотрение вопроса о включении в разновозрастной класс школьников, относящихся к разным возрастным группам, допустимо лишь при отсутствии противопоказаний, связанных с проблемными поведенческими, психофизическими и гендерными особенностями детей.

Совместная образовательная деятельность обучающихся в разновозрастном классе обеспечивается за счет интеграции их программ. Учитель интегрирует учебные программы в контексте учебно-тематического планирования по учебным предметам. При подготовке к уроку в разновозрастном коррекционном классе учитель составляет план-конспект учебного занятия, в котором интегрируется учебный материал рабочих программ разных классов учебного предмета таким образом, чтобы на одном уроке учащиеся с легкой степенью умственной отсталости разного возраста изучали близкую по содержанию тему, но на таком уровне усвоения, который был бы доступен каждому ученику.

В зависимости от соответствия содержания изучаемых тем разных программ учитель может одновременно работать со всеми обучающимися класса или поочередно выстраивать совместную деятельность с детьми разных возрастных групп. При изучении сложноусваиваемой темы обучение учеников может проходить на индивидуальных занятиях, которые в такой ситуации являются альтернативой обучения в одновозрастном классе.

Для формирования и закрепления учебных действий может использоваться различный дидактический материал, подбирающийся индивидуально для каждого учащегося. Самостоятельная работа обучающихся разновозрастного коррекционного класса должна планироваться с учетом возраста и уровня обучаемости (выделенных в исследованиях В.В. Воронковой и ее коллектива).

Модель разновозрастного коррекционного класса для обучающихся с легкой умственной отсталостью предполагает и организацию их психолого-педагогического сопровождения с участием педагога-психолога и учителя-логопеда. Эти специалисты должны работать в тесном контакте с учителем разновозрастного коррекционного класса, оказывать ему консультативно-методическую помощь и отслеживать динамику развития обучающихся. Для оценки динамики развития обучающихся можно использовать модель комплексной диагностики сформированности БУД [5].

Как уже было отмечено выше, при организации разновозрастного обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости большое значение имеет профессиональная готовность педагогов к осуществлению их обучения. Для формирования такой готовности недостаточно только краткосрочных курсов повышения квалификации – нужна как минимум профессиональная переподготовка со специализацией в области «Олигофренопедагогика».

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. *Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе*: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2004.
2. Байбородова Л.В. *Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся*: учебно-методическое пособие. Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008: 42 – 57.
3. Батербиев М.М. *Разновозрастное обучение: От идеи до реализации*. Братск, 2001.
4. Кузма Л.П., Е.Н. Азлецкая Е.Н., Лукашева О.В. *Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах*: учебное пособие. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
5. Кузма Л.П., Шевченко Л.Е., Клещева Л.А. *Методологические основы и технологии реализации образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*: учебное пособие. Краснодар, «Просвещение ЮГ», 2017.
6. Винокуров Л.Н., Кузма Л.П. О первых результатах исследования уровня распространенности и клинико-психологической структуры школьной дезадаптации среди учащихся младших классов сельских школ Костромской области. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*: научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин. 2008; № 2 (8): 103 – 106.

7. Павлова И.С. Воспитательные и образовательные возможности разновозрастной группы учащихся сельской малочисленной школы. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2007; Т. 13: 34 – 39.
8. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении. *Дефектология*: научно-методический журнал. 2004. № 6: 28 – 31.

References

1. Bajborodova L.V. *Vospitanie i obuchenie v sel'skoj malochislennoj shkole*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU imeni K.D. Ushinskogo, 2004.
2. Bajborodova L.V. *Povyshenie vospitatel'nogo potenciala uchebnogo processa v raznovozrastnyh gruppah uchaschihsya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yaroslavl': Departament obrazovaniya Yaroslavskoj oblasti, 2008: 42 – 57.
3. Baterbiev M.M. *Raznovozrastnoe obuchenie: Ot idei do realizacii*. Bratsk, 2001.
4. Kuzma L.P., E.N. Azleckaya E.N., Lukasheva O.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obscheobrazovatel'nyh shkolah*: uchebnoe posobie. Krasnodar: GBOU IRO Krasnodarskogo kraya, 2016.
5. Kuzma L.P., Shevchenko L.E., Klescheva L.A. *Metodologicheskie osnovy i tehnologii realizacii obrazovatel'nyh standartov obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: uchebnoe posobie. Krasnodar, «Prosveschenie YuG», 2017.
6. Vinokurov L.N., Kuzma L.P. O pervyh rezul'tatah issledovaniya urovnya rasprostranennosti i kliniko-psihologicheskoj struktury shkol'noj dezadaptacii sredi uchaschihsya mladshih klassov sel'skih shkol Kostromskoj oblasti. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov*: nauchno-prakticheskij zhurnal psihiatrii, psihologii, psihoterapii i smezhnyh disciplin. 2008; № 2 (8): 103 – 106.
7. Pavlova I.S. Vospitatel'nye i obrazovatel'nye vozmozhnosti raznovozrastnoj gruppy uchaschihsya sel'skoj malochislennoj shkoly. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2007; T. 13: 34 – 39.
8. Shevchuk L.E. Integrirovannoe obuchenie uchaschihsya s osobennostyami razvitiya v obscheobrazovatel'nom uchrezhdenii. *Defektologiya*: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2004. № 6: 28 – 31.

Статья поступила в редакцию 15.01.20

УДК 37.02 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00016

Kuznetsova N.V., *postgraduate, Pyatigorsk State University, senior teacher at Pyatigorsk Medical Pharmaceutical Institute, Branch of Volgograd State Medical University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: sorokina_nataly@mail.ru*

DINAMICS OF HISTORICAL WAYS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TRANSMISSION. The article analyzes the ways of translating pedagogical knowledge at different stages of the historical development of society. The historical periodization of society is based on the doctrine of Karl Marx and F. Engels about the progressive change of social formations. Thus, in this work we analyze the historical ways of pedagogical knowledge translating from the first stage of social development (primitive community) to post-industrial society. The analysis of the level of development of the division of labor and a certain form of ownership that determines a certain type of social relations allows to identify the dynamics of methods of translation in relation to changing conditions and requirements for the development of society.

Key words: **knowledge, pedagogical knowledge, process of learning, education, translation, dynamics, society development, change of paradigms.**

Н.В. Кузнецова*, аспирант, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения России, г. Пятигорск, E-mail: sorokina_nataly@mail.ru*

ДИНАМИКА ИСТОРИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В предлагаемой статье проанализированы способы трансляции педагогических знаний на разных этапах исторического развития общества. В основе исторической периодизации общества лежит учение К. Маркса и Ф. Энгельса о прогрессивной смене общественных формаций. Таким образом, в данной работе проводится анализ исторических способов трансляции педагогических знаний, начиная от первой ступени общественного развития (первобытно-общинного) до постиндустриального общества. Анализ уровня развития разделения труда и определенной формы собственности, обусловливающей определенный тип общественных отношений, позволил выявить динамику способов трансляции во взаимосвязи с меняющимися условиями и требованиями к развитию общества.

Ключевые слова: **знания, педагогические знания, образование, воспитание, трансляция, динамика, развитие общества, смена парадигм**.

Исследование динамики исторических способов трансляции педагогических знаний обусловлено логическим развитием научного знания. Это, в свою очередь, помогает представить и понять характер процесса трансляции педагогических знаний в условиях исторических реалий [1 – 7].

В данной работе мы опираемся на периодизацию всемирной истории, предложенную К. Марксом и Ф. Энгельсом в своем труде «Немецкая идеология» [5]. Основу этой периодизации составило учение о прогрессивной смене общественных формаций. По определению К. Маркса, общественно-экономическая формация представляет собой «…общество, находящееся на определенной ступени развития, общество со своеобразными отличительными характеристиками». В этом же труде описан и ход исторического прогресса, первой ступенью которого является первобытная стадия развития общества (от прихода человека до IV тыс. до н.э.). Далее следует рабовладельческая стадия (IV тыс. до н.э. – V в. н.э.), феодализм (V – XVII вв.), капитализм (середина XVII в.) и коммунизм. Каждая стадия отличается определенным уровнем развития разделения труда и определенной формой собственности, обусловливающей соответствующий тип общественных отношений.

Представление того, как происходило зарождение и развитие культурно-исторических процессов на ранних этапах становления человечества возможно, главным образом, благодаря археологическим и этнографическим находкам, а также трудам ученых и путешественников. Эти данные позволяют сопоставить факты и явления материальной и духовной культуры народов в самом начале пути их становления, а также делают возможным реконструировать историческую картину воспитания. Однако следует учитывать условность такой реконструкции в связи с ассимилятивными и диссимилятивными культурными процессами, сопутствовавшими народам и этносам на всем протяжении их развития.

Анализ историко-педагогической литературы (В.Ю. Даниловой, Д.И. Латышина, Н.Д. Никандрова, Л.В. Образцовой, В.Г. Торосян) показал, что жизненная модель воспитания предков современных людей была статичной и абсолютной. Она передавалась от одного поколения к другому лишь с небольшим отклонением. Термин «педагогические знания» на данном историческом этапе развития общества может быть применен только к самому процессу передачи имеющихся культурных навыков.

Цель образования состояла в том, чтобы подготовить подрастающее поколение к выживанию в условиях природной среды, осознанию таинств окружающего мира, продолжению рода. Следует отметить, что такая подготовка была равной для всех без исключения детей и подростков, не отделялась от совместной жизни детей и взрослых и не характеризовалась наличием каких-либо специальных форм. Существует ряд стандартных действий: трудовое воспитание с ранних лет, выполнение посильных поручений взрослых членов общины, участие детей в праздниках и др. Детей знакомили с повадками животных, приемами и способами скотоводства, обучали изготовлению земледельческих орудий, выращиванию злаков, ремеслу и др. Родовая община поручала умудренным опытом членам знакомить молодое поколение с традициями рода. Детям рассказывали о славных деяниях предков, врагах их рода, приобщали к культовым обрядам.

Такое обучение было основано на подражании и идентификации: дети обучались путем выполнения определенных технических приемов. Их непосредственными учителями являлись не чужаки, а члены общины, к которой они относились. Выработка необходимых для того времени норм поведения являлась предметом заботы всей раннепервобытной общины.

В формирующейся позднепервобытной общине (за 8 – 5 тыс. лет до н.э.) происходило усложнение и изменение хозяйственных и социальных связей, зародилась новая ячейка общества – семья, ставшая основой возникновения домашне-семейной формы воспитания. С этого времени в семье стали закладываться основы преднамеренного физического и духовного развития детей. Девочки воспитывались матерью, ее сестрами, другими женщинами рода, мальчики

же – родственниками-мужчинами. Вместе с этим новые условия хозяйственной деятельности и социальные связи требовали контроля за результатами подготовки молодого поколения к вступлению во взрослую жизнь. Так возникла инициация – обряд перевода юношей и девушек в категорию взрослых. Цель такой церемонии – проверить закаленность и выносливость молодых людей, подвергая их ряду публичных испытаний. Готовили юношей и девушек к «церемонии посвящения» в течение длительного времени специально выделенные для этой цели люди: шаманы, жрецы и др.

Дальнейшие изменения в жизни людей привели к их социальному и имущественному расслоению. Усложнившиеся и изменившиеся социально-хозяйственные отношения в обществе обусловили зарождение новой ячейки общества – семьи. Изменения коснулись и процесса обучения. Из всеобщего и равного он превратился в сословно-семейный. Опыт и знания, полученные от предыдущих поколений, дети воспринимали от родителей в ходе поведенческих игр, а также имитационным путем и с помощью многократного механического повторения. Глядя на деятельность старших членов общины, подрастающее поколение имитировало действия, связанные с поиском и добычей пищи, построением жилища и др. Это в известной мере послужило предпосылками развития организованного процесса обучения.

Изменившиеся условия общественной жизни привели к разложению первобытнообщинного общества и обусловили становление образования и воспитания в качестве особых сфер человеческой жизнедеятельности. Значительную роль в этих процессах сыграла письменность – клинописная и иероглифическая. Переход от пиктографического письма к использованию логограмм, передающих теперь не только общее содержание речи, но и членение ее на отдельные слова, послужил причиной развития письма как сложной техники, требовавшей специального обучения. Кроме того, стали появляться новые формы письма – слоговое (в Древней Ассирии), а затем фонетическое (в Древней Финикии), что привело к упрощению обучения грамоте.

Следствием вышеназванного стало появление школ (храмовых, лесных и др.), целью которых была выработка у подрастающего поколения адекватного мировосприятия и миропонимания, обеспечение базовыми социальными знаниями (картина мира, религиозные таинства, обряды, ритуалы), обучение привилегированных членов общества и будущих священнослужителей чтению, письму и счету.

Приемы и методы обучения в таких школах были относительно схожими. Так, например, основными способами обучения, используемыми в школах Месопотамии, Древнего Египта, Ассирии, Персии были переписывание, многократное повторение, заучивание и запоминание неизменно воспроизводившихся в течение многих десятков лет слов, текстов, задач и их решений, метод разъяснения учителем трудных слов и текстов и др. В школах того периода за провинности дети наказывались физически, что считалось естественным и необходимым условием обучения.

Дальнейшее эволюционирование школы, а соответственно, педагогических знаний и способов их трансляции в Европе принято относить к Греции и Риму эпохи Античности. Процесс воспитания состоял в подготовке совершенной личности, развитой умственно, нравственно и физически. Для реализации этой цели использовались приемы, с одной стороны, стимулирующие положительное поведение и побуждающие детей внутренне осознать необходимость процесса обучения, с другой стороны, пресекающие нежелательное поведение и неосознанность. Среди способов трансляции педагогических знаний в то время можно выделить живое общение учителя с учениками с использованием убеждения, эвристического метода, метода диалога. Таким образом выполнялся поиск решения возникшей проблемной ситуации, происходило побуждение ученика к самопознанию, самостоятельной мыслительной деятельности.

Широкое распространение в то время получило также домашнее воспитание и обучение. В состоятельных греческих и римских семьях грамоте обучались все дети без исключения. В семьях простых людей обучение происходило по трудовому принципу, то есть от отца к сыну передавались знания об определенных ремеслах, от матери к дочери – знания и навыки в области домоводства.

В V в. н.э. античность сменилась византийской локальной цивилизацией. Ее характерной чертой было создание высшей ступени образования, получившей наименование «Аудиториум» (от *лат.* audire – слушать), где в качестве основного метода передачи знаний выступали лекционные занятия и разъяснения преподавателей. В Византии педагогическая мысль представляла собой слияние античных педагогических идей с представлениями о воспитании из восточной православной церкви. Так, выдвигалась идея о том, что обучение и воспитание молодежи должно основываться не только на высших духовных идеях, но и направляться на познание самого себя, своей души. Самопознание человека посредством углубления в свой внутренний мир, самоанализ были основными методами воспитания. Обращение учителя к личности каждого ученика, обучение любви к ближнему происходили посредством наставлений, советов, предостережений и примера учителя. Главным источником знания являлась Библия. Таким образом происходило формирование разносторонне образованного, просвещенного человека.

Индустриальное общество потребовало более глубокой связи между образованием и профессией: росла численность школ, училищ и университетов, менялись учебные планы, отражая усиление роли науки, техники и практического знания с сопутствующим повышением влияния и статуса ученых и технологов. Наличие диплома давало больше шансов для профессионального развития, а это, в свою очередь, вело к повышению спроса на образование. Именно это и послужило причиной серьезных изменений в данной сфере.

Изменилась роль университетов – из хранителей культуры они перешли в разряд производителей новых знаний. В педагогический литературе, характеризующей процесс обучения в индустриальном обществе, говорится о функциях университетов следующим образом: «… они призваны обеспечивать профессионально ориентированное обучение, расширять пределы знаний, тренировать разум и воспитывать человека культурного, приспособленного к условиям современной социальной жизни» [1].

В XIX в. система образования была тесно связана с классовой структурой общества как по источникам получения учеников, так и по учебным планам. Попытки учителей повысить уровень образования детей из рабочего класса в начальных школах усиленно сдерживались действиями администрации, опасавшейся, что хорошее образование сделает детей рабочего класса непригодными для отведенной им социальной роли. Поэтому начальные школы только культивировали личные качества, требуемые для рабочих в индустриальном обществе, фокусируя внимание на точности, своевременности, повиновении и профессиональных навыках. Такие школы выполняли социализирующие функции, погружая детей в сферу социальных норм и ценностей, недоступных для тех, кто проходит курс семейного обучения. Если в процессе семейного воспитания сущность ребенка раскрывается при помощи частных стандартов, в которых доминируют чувства, то в школе ребенок вынужден приспосабливаться к общепринятым стандартам, беспристрастно применяемым ко всем. В семье ребенок играет предписанную ему роль, а в школе роли распределяются в соответствии с достигнутыми успехами. Акцент на успех узаконивает отбор и снижает порождаемую дифференциацией напряженность.

Существует и обратная сторона: преобладание в индустриальном обществе ориентации на успех вызывает протестные настроения среди молодежи, которую составляют молодые люди с высокими способностями, но с низким статусом. Этот протест направлен против интеллектуальных ценностей, навязываемых молодежи взрослым миром. Таким образом, функция социализации начинает создавать проблемы: с одной стороны, она делает возможным подготовку такого будущего поколения, которое было бы способным приспособиться к социальным переменам. Для этого в учебных заведениях вводятся профессионально и социально ориентированные учебные планы. Однако изменения в социальной жизни человека происходят так стремительно, что не всегда есть возможность их предвидеть, понять, каким именно должно быть образование для будущего мира. Очевиден тот факт, что современный обучающийся образовательной организации профессионально и географически мобилен и нуждается в таком образовании, которое бы открыло перед ним широкие перспективы и обогатило опытом.

Индустриальная революция второй половины XX в. решила одну из первостепенных задач человечества – накормить людей. Об этом свидетельствует изобилие продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, улучшенное материальное благосостояние человечества, которые, в свою очередь, обусловили переход человечества на новый этап развития – постиндустриальное. Последние десятилетия развития человечества характеризуются рядом событий, преобразивших весь мир: это НТР, прорыв в области электронно-коммуникационной сферы и др.

Кардинальные изменения произошли и в области идеологии. Начиная с XVIII в., основной идеей во всем мире, доминирующей и движущей силой политики была вера в спасение человечества посредством построения справедливого и идеального общественного устройства, которое привело бы к совершенству каждого отдельно взятого человека. В индустриальном обществе, как упоминалось ранее, что система образования служила целям индустриального производства: оно представляло собой хорошо организованный механизм по производству кадров и, соответственно, способствовало подготовке работоспособных элементов индустриального механизма.

Смена образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества означает отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни и построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы, и методы, и роль педагога и т.д.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить, что динамика исторических способов трансляции педагогических знаний связана с типом общественной системы и эволюционирует по мере смены одного типа системы другим.

Библиографический список

1. Алексеев П.В. *Социальная философия*: учебное пособие. Available at: https://fil.wikireading.ru/5850
2. Данилова В.Ю. *История первобытного общества*: учебное пособие. Владимир, 2014 – 75 С.

3. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Под общей редакции акад. А.И. Пискунова. Москва, 2007.
4. Макаев В.В. *История педагогики и образования. Опорные конспекты, тезисы, схемы*: учебно-методическое пособие для студентов. Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
5. Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология*. Сочинения: в 50-ти т. Москва, 1955; Т. 6.
6. Новиков А.М. Образовательный процесс в постиндустриальном обществе. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2009; № 4: 6 – 11.
7. Субботина Н.Д. Проблема периодизации истории: единичное, особенное и общее. *Гуманитарный вектор*. 2018; Т. 13, № 4: 6 – 15.

References

1. Alekseev P.V. *Social'naya filosofiya*: uchebnoe posobie. Available at: https://fil.wikireading.ru/5850
2. Danilova V.Yu. *Istoriya pervobytnogo obschestva*: uchebnoe posobie. Vladimir, 2014 – 75 S.
3. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX veka*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Pod obschej redakcii akad. A.I. Piskunova. Moskva, 2007.
4. Makaev V.V. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Opornye konspekty, tezisy, shemy*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov. Pyatigorsk: PGLU, 2009.
5. Marks K., `Engel's F. *Nemeckaya ideologiya*. Sochineniya: v 50-ti t. Moskva, 1955; T. 6.
6. Novikov A.M. Obrazovatel'nyj process v postindustrial'nom obschestve. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2009; № 4: 6 – 11.
7. Subbotina N.D. Problema periodizacii istorii: edinichnoe, osobennoe i obschee. *Gumanitarnyj vektor*. 2018; T. 13, № 4: 6 – 15.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00017

Merzhoeva L.M., *Director of Children's Art School (Nazran, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

THE BASICS AND SPECIFICITY OF FORMATION OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE OF YOUNGER STUDENTS. The article discusses the content and specifics of formation of ethno-artistic culture of younger students. If ethno-artistic education is understood by the author as a purposeful pedagogical process of introducing the individual to ethnic culture in educational institutions, then it is important today not only to preserve the integral traditional ethno-artistic culture, but also to bring it into the life of modern society through education and upbringing. The author concludes that the difficult situation of the modern socio-cultural situation consists in the fact that the functioning of national culture contradicts the realities of life due to the presence of complex connections between individual ethnic groups and the difference in value orientations. The role of forming ethno-artistic culture aimed at preserving the ethno-cultural identity of the individual through familiarization with the native language and culture with the parallel development of the values of world culture is becoming extremely relevant.

Key words: **formation of ethno-artistic culture, basics and specificity, primary school children, features of region, national culture.**

Л.М. Мержоева, *директор Детской художественной школы, г. Назрань, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается сущность и специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников. Если под этно-художественным образованием автором понимается целенаправленный педагогический процесс приобщения личности к этнической культуре в образовательных учреждениях, то важным на сегодняшний день представляется не только сохранение целостной традиционной этнохудожественной культуры, но и привнесение ее в жизнь современного социума через образование и воспитание. Автор делает вывод о том, что непростое положение современной социокультурной ситуации заключается в том, что функционирование национальной культуры вступает в противоречие с реалиями жизни, обусловленными наличием сложных связей между отдельными этническими группами и различием ценностных ориентаций. Крайне актуальной становится роль формирования этнохудожественной культуры, направленного на сохранение этнокультурной идентичности личности через приобщение к родному языку и культуре с параллельным освоением ценностей мировой культуры.

Ключевые слова: ф**ормирование этнохудожественной культуры, сущность и специфика, младшие школьники, особенности региона, национальная культура.**

Этно-художественная культура, выступая целостным комплексом материальных и духовных ценностей, способствует процессу приобщения обучающихся к этнической культуре своего народа, формированию цельной личности ребенка. По нашему мнению, этнохудожественная культура является целостной системой художественной жизни народа, детерминированной традиционным сознанием, коллективной основой создания, хранения и трансляции художественных ценностей. Именно ценностная составляющая этнохудожественной культуры является доминантой всего народного творчества, способствующей не только идентификации, но и духовно-нравственному развитию личности.

Этнохудожественная культура представляется устным народным творчеством, танцами, народной музыкой, фольклорным театром, а также декоративно-прикладным творчеством, традиции которого с научным обоснованием и экспериментальной проверкой исследуются нами в решении поставленной проблемы в настоящей статье.

Как социальное явление, этнохудожественная культура входит в систему культуры, являясь частью ее структуры, последняя, в свою очередь, по заключению М.С. Кагана, делится на «народную», «национальную», «эстетическую», «художественную» и «этнохудожественную» [1].

Воробьева Т.П. считает, что «этнохудожественная культура представляется совокупностью материальных и духовных художественных ценностей, созданных народом с учетом его этнических особенностей, которые выражены в мировоззрении людей, их народных традициях, поведении, обрядах, обычаях, произведениях декоративно-прикладного искусства и др.» [2].

Если нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, то основные черты морального облика в основном складываются в детском, подростковом и юношеском возрастах. Осмысление этнохудожественной культуры в контексте духовно-нравственных ценностей и идеалов позволяет раскрыть ее педагогический потенциал, имеющий большое значение для формирования личности младшего школьника. О необходимых знаниях и изучении культуры своих предков, важности приобщения детей к культуре своего народа написано много трудов, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает гордость за свою землю, уважение и многие другие ценные человеческие качества. Такая педагогическая позиция помогает воспитанию у детей интереса не только к культуре собственного народа, но и уважительное отношение к культурным традициям других народов.

Надо признать, что в государственную образовательную систему внедряются элементы этнокультурного и этнохудожественного образования.

В «Законе об образовании РФ» прописаны основные принципы государственной политики. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегия и направления развития системы образования в России на период до 2025 года. В «Концепции этнокультурного образования в РФ», разработанной на основе вышеуказанных документов, указываются цели и задачи этнохудожественного образования, представляющего собой целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к народной художественной культуре в образовательных учреждениях, формированию их этнохудожественной культуры.

Принимая во внимание межпредметные связи, формирование этно-художественной культуры школьника может проводиться практически на всех уроках. Особое место такому воспитанию отводится на уроках литературы, труда, музыки и изобразительного искусства. На них школьники учатся эстетически воспринимать мир как через произведения искусства и литературы, так и через собственное творчество.

Для осуществления задач эстетического воспитания Льянова Х.Б. рекомендует использовать такие принципы:

1. Постоянная связь с жизнью, широкие межпредметные связи.
2. Упор на задания познавательного и творческого характера, творческие уроки.
3. Проведение любого урока на высоком эстетическом уровне.

4. Обобщение знаний через внеклассную работу [3].

Формирование этнохудожественной культуры в процессе художественно-творческой деятельности необходимо активно начинать как можно раньше. Это поможет не только сформировать личность ребенка, но и развить многие психические качества, мыслительные и творческие процессы: воображение, восприятие, анализ, память, внимание, синтез, эмоциональность, наблюдательность и т.д.

Если под этнохудожественным образованием понимается целенаправленный педагогический процесс приобщения личности к этнической культуре в образовательных учреждениях, то важным на сегодняшний день представляется не только сохранение целостной традиционной этнохудожественной культуры, но и привнесение ее в жизнь современного социума через образование и воспитание.

Среди познавательных процессов, обеспечивающих формирование этно-художественной культуры младших школьников, особая роль отводится восприятию. Психологами выделяются такие его свойства, как слабая дифференцированность (особенно у учащихся 1 – 2 классов), непроизвольный характер, кратковременность, поверхностность, избирательность к восприятию всего красочного, яркого.

Учитывая специфику формирования у детей младшего школьного возраста этнохудожественной культуры, педагогическое руководство данным процессом следует осуществлять путем обогащения эстетического опыта ребят в ходе художественно-творческой деятельности.

В чем же заключается специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников? При организации данного процесса особая важность отводится учету чувств и эмоций детей. П.М. Якобсон, характеризуя эмоциональную жизнь детей этого возраста, указывает на «живость непосредственного проявления чувств» вместе с их впечатлительностью и эмоциональной отзывчивостью [4].

Таким образом, суть и специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников состоит из следующих компонентов:

· *когнитивный компонент* (этнохудожественные представления, знания);

· *эмоционально-побудительный компонент* (этнохудожественный вкус, интерес; художественно-творческие способности);

· *деятельностный компонент* (творческая активность).

Что же способствует успешному формированию этнохудожественной культуры? Основные требования сформулированы Льяновой Х.Б.:

– определение компонентов этнохудожественной культуры личности (восприятия, чувства, оценки, вкуса, потребности, деятельности) становится основой для выявления педагогических средств их развития;

– в процессе развития компонентов этнохудожественной культуры личности младшего школьника учитываются особенности возраста, заключающиеся в преобладании наглядно-образного мышления, гибкости воображения, высокой эмоциональной восприимчивости, предрасположенности к творчеству;

– выбор содержания, методов, средств обучения младших школьников базируется на интеграции различных видов художественно-творческой деятельности, которые являются факторами формирования у детей способности чувствовать и воспринимать ценности.

Формирование в начальный период воспитания навыки, знания, эмоционально-смысловые ориентации, оставаясь исходной базой, получают в последующем свое углубление и обогащение, перерастая в систему этнохудожественной культуры личности. В школьные годы этот процесс находит выражение в овладении сенсорно-чувственными приемами постижения этнохудожественных явлений, то есть приобретения умений, навыков воспитания и оценки, в обогащении эмоциональных реакций. Идёт накопление знаний об этнохудожественных явлениях, развитие личностных мотивов общения с эстетическими и художественными объектами, овладение ценностными ориентирами, формируются оценочно-вкусовые представления, эмоционально психологические установки, осваиваются многообразные способы образно-эмоционального мышления в этнохудожественной сфере [5].

Этнохудожественное образование является частью этнокультурного образования и определяется как процесс освоения традиционной народной культуры (или культур) в разных видах художественно-творческой деятельности.

Многими учеными этнокультурное образование рассматривается как система знаний национально-культурных и социально-исторических ценностей конкретного народа и других народов, умения и навыки, получаемые и используемые в процессе жизнедеятельности.

Основой содержания этнохудожественной культуры является этнический компонент (этнокультурный), состоящий из языка, материальной и духовной культуры, религии и этнического самосознания.

В образовательной теории и практике выделяются этнопедагогическое (в гуманитарном образовании) образование и этнохудожественное (в художественно-эстетическом), оба – как суть единого процесса приобщения детей к народной культуре.

Их цель заключается в освоении обучающимися национально-художественных традиций, воплотивших высшие духовные ценности, как своего этноса, так и других народов с решением таких задач, как воспитание этнохудожественной культуры, формирование нравственно-эстетической сферы личности, формирование и развитие этнохудожественной компетентности, развитие творчески активной личности и др.

Формирование этнохудожественной культуры младших школьников рассматривается в виде целенаправленного процесса на основе этнохудожественных ценностей, ее этнокультурной адаптации, социализации, а также саморазвития и самопознания личности.

Формирование этнохудожественной культуры востребовано в практике работы с детьми в общеобразовательных учреждениях.

Как считает Т.Я. Шпикалова, в формировании этно-удожественной культуры определяющими факторами являются следующие подходы:

- этнопедагогический подход, заключающийся в опоре на национальные традиции народа, национально-этническую обрядность, его культуру, обычаи с учетом этнической идентичности личности;
- гуманистический подход к воспитанию, определяющий человека как высшую ценность в мире;
- аксиологический подход, признающий образование общечеловеческой ценностью;
- программно-целевой подход в осуществлении ценностного содержания художественно-творческого опыта и базовых знаний в духовно-нравственном воспитании школьников;
- искусствоведческий и историко-культуроведческий подходы с реализацией ценностного содержания образования при изучении искусства как мира целостности, в котором профессиональное и народное искусство взаимодействуют в системе культуры [6].

Хотим от себя добавить, что вышеперечисленные подходы чередуются с современными воспитательными и этнопедагогическими концепциями, присущими современному процессу этнохудожественного образования, способствующие качественному усвоению этнохудожественной культуры детьми.

Сущностью и спецификой этнохудожественной культуры младших школьников выступает педагогическая деятельность по передаче начальных этнохудожественных знаний, развитию способностей эмоционально-чувственного восприятия и этнохудожественной оценки, накоплению опыта эмоционально-чувственных переживаний, формированию этнохудожественных интересов, элементарных умений и навыков предметной творческой деятельности. В соответствии со структурно-содержательными компонентами можно выделить задачи этнохудожественной культуры:

- уточнение и обогащение начальных этнохудожественных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, произведениях искусства, в частности декоративно-прикладного;
- развитие этнохудожественной восприимчивости, расширение охвата эмоционально-эстетических реакций, дифференцирование эстетических чувств и переживаний;
- формирование этнохудожественных понятий, оценок, суждений;
- выявление и развитие художественно-творческих способностей;
- воспитание этнохудожественного вкуса;
- формирование этнохудожественной потребности;
- формирование навыков и умений эстетико-предметной творческой деятельности с развитием творческой активности;
- воспитание эстетических качеств личности и культуры поведения.

Непростое положение современной социокультурной ситуации заключается в том, что функционирование национальной культуры вступает в противоречие с реалиями жизни, обусловленными наличием сложных связей между отдельными этническими группами и различием ценностных ориентаций. В такой ситуации становится актуальной роль формирования этнохудожественной культуры, направленного на сохранение этнокультурной идентичности личности через приобщение к родному языку и культуре с параллельным освоением ценностей мировой культуры. Актуальность вопроса формирования этнохудожественной культуры обусловлена еще и тем, что данная отрасль педагогической науки недостаточно освещена.

Перед педагогами ставятся следующие задачи: развитие национального самоопределения ребенка, формирование у него нравственных и духовных качеств, воспитание чувства гордости за свой народ, а также развитие этнокультурно ориентированной личности.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Философия культуры*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 1996.
2. Воробьева Т.П. *Воспитание этнохудожественной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования детей*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2006.
3. Льянова Х.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников. *Современные научные исследования и инновации*. 2011; № 3. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1239
4. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. *Психология чувств мотивации*. Москва – Воронеж, 1998.

5. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1989.
6. Шпикалова Т.Я. *Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства*. Москва, 1996.
7. Раджабов И.М. *Декоративное и изобразительное искусство в системе художественного образования*. Москва, 1998.

References

1. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 1996.
2. Vorob'eva T.P. *Vospitanie `etnohudozhestvennoj kul'tury podrostkov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2006.
3. L'yanova H.B. Formirovanie `esteticheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2011; № 3. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1239
4. Yakobson P.M. `Emocional'naya zhizn' shkol'nika. *Psihologiya chuvstv motivacii*. Moskva – Voronezh, 1998.
5. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1989.
6. Shpikalova T.Ya. *Izobrazitel'noe iskusstvo. Osnovy narodnogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Moskva, 1996.
7. Radzhabov I.M. *Dekorativnoe i izobrazitel'noe iskusstvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 371.263 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00018

***Samarskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), leading specialist of GBU TSOKO (Grozny, Russia)*
***Sadulayeva B.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technology and Computer Science Teaching, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

REGIONAL DIAGNOSTIC STUDY OF EDUCATIONAL RESULTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS OF THE CHECHEN REPUBLIC. The article discusses results of annual diagnostic tests in the Chechen Republic (grades 1-3) in subjects Russian language, mathematics and reading, defines the scope of the this diagnostic study conducted in the Republic for five years. The work consists of two parts – mandatory and additional. The basic level of difficulty (compulsory part) tasks are tested the achievement of the mandatory level of mastery of basic concepts and skills, which form the basis for successful continuation of training and should be formed when studying a particular course Training. The results of higher-level tasks (additional part) made it possible to establish the ability of students to reason and act in non-standard learning situations. The authors draw conclusions that this diagnostic study provides reliable information on the individual level of educational achievements of students in grades 1-3 of the Chechen Republic in order to provide targeted and timely correction of the learning process and achieve better results in the future.

Key words: **diagnostic study, educational results, individual educational vector of student development, Chechen Republic.**

***А.В. Самарская**, кан. пед. наук, вед. спец. ГБУ ЦОКО, г. Грозный*
***Б.С. Садулаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru*

РЕГИОНАЛЬНОЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье рассматриваются результаты ежегодного диагностического исследования в Чеченской Республике (1 – 3 классы) по предметам русский язык, математика и чтение, определены области применения данных этого диагностического исследования, которое проводится в республике пятый год. Работы состояли из двух частей – обязательной и дополнительной. Задания базового уровня сложности (обязательная часть) проверяли достижение обязательного уровня освоения основных понятий и умений, которые составляют базу для успешного продолжения обучения и должны быть сформированы при изучении конкретного курса обучения. Результаты выполнения заданий повышенного уровня (дополнительная часть) давали возможность установить способность учащихся рассуждать и действовать в нестандартных учебных ситуациях. Авторы делают выводы о том, что данное диагностическое исследование позволяет получить достоверную информацию об индивидуальном уровне учебных достижений обучающихся 1 – 3 классов Чеченской Республики с целью организации адресной и своевременной коррекции процесса обучения и достижения в дальнейшем более высоких результатов.

Ключевые слова: **диагностическое исследование, образовательные результаты, индивидуальный образовательный вектор развития ученика, Чеченская Республика.**

На основании приказа Министерства образования и науки Чеченской Республики от 30.04.2019 г. № 694-п «О проведении диагностики учебных достижений обучающихся 1, 2 и 3 классов образовательных организаций Чеченской Республики в 2019 году» 14 мая 2019 года в регионе проводилась диагностическая работа по математике; 16 мая 2019 года – по русскому языку; 21 мая 2019 года – по смысловому чтению для учащихся 3 классов. Данное исследование проводится в республике пятый год [1 – 4].

Целью диагностических работ являлось определение достижения уровня обязательной подготовки по курсу математики, русского языка и чтения (1 – 3 классы) обучающимися, а также сформированности некоторых учебных действий универсального характера.

Задачи диагностического исследования заключались в оценивании уровня образовательных достижений учащихся 1 – 3 классов; выявлении затруднения в освоении основной образовательной программы (далее – ООП); создании необходимой базы информационно-аналитических материалов.

Объектом диагностического исследования являлись предметные результаты у обучающихся 1 – 3 классов по русскому языку, математике и чтению.

Содержание работ было ориентировано на нормативные требования к учебным результатам учащихся по завершении определённого года обучения, достижение которых должно обеспечиваться при обучении по любому учебнику, включенному в федеральный перечень учебников.

В работах использованы три типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом, с развёрнутым ответом – с записью решения или объяснения. При выборе формы контроля предпочтение было отдано заданиям с кратким ответом, которые позволяют уменьшить время на процесс записи ответов и за счет этого включить в работу больше заданий. Кроме того, даже краткая запись ответа расширяет возможности установления ошибок и недочетов в подготовке каждого конкретного учащегося. В работе немного заданий с выбором ответа, поскольку эта форма позволяет учитывать только некоторые типичные ошибки, которые отражены в готовых ответах к этим заданиям.

Работы состояли из двух частей – обязательной и дополнительной. Задания базового уровня сложности (обязательная часть) проверяли достижение обязательного уровня освоения основных понятий и умений, которые составляют базу для успешного продолжения обучения и должны быть сформированы при изучении конкретного курса обучения.

Результаты выполнения заданий повышенного уровня (дополнительная часть) давали возможность установить способность учащихся рассуждать и действовать в нестандартных учебных ситуациях.

Результаты выполнения обязательной и дополнительной части работы не суммировались.

Уровни оценки работ ранжировались следующим образом: уровень ниже базового, уровень базовой подготовки, уровень прочной базовой подготовки, уровень повышенной подготовки.

При этом ученик достигал уровня повышенной подготовки по предмету в том случае, если получал максимальное количество баллов за обязательную часть работы, и процент выполнения заданий дополнительной части был более 50%.

Основными пользователями результатов данного диагностического исследования являются: обучающиеся и их родители (законные представители), педагоги и администрация образовательной организации, Министерство образования и науки Чеченской Республики, муниципальные органы управления образования.

В ежегодных диагностических работах по предметам русский язык, математика и чтение (1 – 3 классы) приняло участие 97 036 обучающихся образова-

Таблица 1

Количество участников диагностических исследований образовательных результатов учащихся начальной школы (1 – 3 классы) по образовательным организациям Чеченской Республики (ЧР)

№	Район ЧР	кол-во учащихся 1 классов	кол-во учащихся 2 классов	кол-во учащихся 3 классов	Всего
1	Ачхой-Мартановский МР	**1650**	**1752**	**1660**	**5062**
2	г. Аргун	**1080**	**966**	**1065**	**3111**
3	Веденский МР	**545**	**542**	**500**	**1587**
4	Грозненский МР	**3040**	**2820**	**3010**	**8870**
5	г. Грозный	**6996**	**6676**	**6486**	**20158**
6	Гудермесский МР	**4880**	**4585**	**4725**	**14190**
7	Итум-Калинский МР	**52**	**44**	**55**	**151**
8	Курчалоевский МР	**2806**	**2726**	**2706**	**8238**
9	Надтеречный МР	**1485**	**1439**	**1361**	**4285**
10	Наурский МР	**1109**	**1081**	**1095**	**3285**
11	Ножай-Юртовский МР	**1122**	**968**	**954**	**3044**
12	Сунженский МР	**415**	**414**	**421**	**1250**
13	Урус-Мартановский МР	**3476**	**3298**	**3147**	**9921**
14	Шаройский МР	**31**	**39**	**33**	**103**
15	Шатойский МР	**185**	**244**	**216**	**645**
16	Шелковской МР	**1642**	**1517**	**1430**	**4589**
17	Шалинский МР	**2954**	**2777**	**2816**	**8547**
	Итого:	**33468**	**31888**	**31680**	**97036**

тельных организаций Чеченской Республики, что позволяет считать результаты данного исследования достоверными.

Распределение количества участников диагностических исследований образовательных результатов учащихся начальной школы (1 – 3 классы) по образовательным организациям Чеченской Республике представлено в табл. 1.

Наибольшее количество участников исследования было в г. Грозном (20 158 чел.), Гудермесском (14190 чел.) и Урус-Мартановском (9921 чел.) муниципальных районах.

Наименьшее количество участников зафиксировано в Итум-Калинском (151 чел.) и Шаройском (103 чел.) муниципальных районах.

От участия в региональном диагностическом исследовании были освобождены дети, обучающиеся по адаптированным образовательным программам, дети-инвалиды и дети, обучающиеся по состоянию здоровья на дому.

Анализ выполнения диагностических работ по математике (МА), русскому языку (РУ) и чтению (ЧТ) в 1 – 3 классах показал следующие результаты (табл. 2).

Данные, полученные в ходе диагностического исследования, используются для оперативной коррекции учебно-воспитательного процесса и не направлены на принятие административных мер воздействия к «слабым» обучающимся и педагогам, воспитанники которых показали низкие результаты.

Анализ диагностических работ по предметам показал, что у учащихся наиболее сформированы следующие умения (табл. 3).

Таблица 2

Результаты диагностических исследований по образовательным организациям Чеченской Республики

Уровень выполнения	Процент выполнения								
	МА	РУ	ЧТ	МА	РУ	ЧТ	МА	РУ	ЧТ
	1 класс			2 класс			3 класс		
Уровень повышенной подготовки	8%	3%	4%	2%	2%	2%	1%	2%	4%
Уровень прочной базовой подготовки	16%	17%	17%	27%	18%	14%	21%	20%	11%
Уровень базовой подготовки	51%	40%	55%	40%	47%	54%	48%	44%	48%
Уровень ниже базового	25%	41%	25%	31%	33%	30%	29%	34%	37%

Таблица 3

Наиболее сформированные умения учащихся начальной школы (1 – 3 классы) по образовательным организациям Чеченской Республики (ЧР)

Класс / Предмет	1 класс	2 класс	3 класс
Математика	Дополнять ряд натуральных чисел в практической ситуации	Устанавливать правило, по которому составлена последовательность чисел, и находить следующее число последовательности по этому правилу.	Выполнять умножение чисел по алгоритму «в столбик» или устно.
Русский язык	Нахождение слов, которые можно переносить	Находить родственные слова к заданному слову, различая родственные слова и слова с омонимичными корнями.	Определять алфавитный порядок слов.
Чтение	Умение сформулировать на основе прочитанного несложный вывод	Умение находить информацию, заданную в явном виде.	Умение находить информацию, заданную в явном виде

Таблица 4

Наименее сформированные умения учащихся начальной школы (1 – 3 классы)
по образовательным организациям Чеченской Республики (ЧР)

Класс / Предмет	1 класс	2 класс	3 класс
Математика	Ориентироваться на плоскости, выбирать фигуры, из которых составлена заданная фигура (квадрат)	Анализировать текст задачи, выбирать данные, необходимые для решения.	Читать и интерпретировать информацию, представленную на диаграмме, применять данные для ответа на вопросы задачи, записывать объяснение ответа.
Русский язык	Составление предложений с заданными словами	Группировать слова с одинаковой орфограммой.	Определять грамматические признак имен существительных — род. Определять истинность или ложность утверждения. Подбирать примеры, доказывающие выбранное утверждение.
Чтение	Умение интерпретировать содержание прочитанного	Умение интерпретировать содержание прочитанного и обобщать полученную информацию.	Умение интерпретировать содержание прочитанного и обобщать полученную информацию

Наименее сформированы следующие умения (табл. 4):

При управленческом анализе сравнительных результатов исследования важно помнить о том, что достигнутые уровни показателей могут являться как результатом эффективности работы школы и учителей, так и степенью объективности проведения и оценивания диагностических процедур. Так, некоторое снижение уровня показателей может быть следствием большей объективности проведения оценочной процедуры.

Выявлено, что по всем трем предметам базовый уровень варьируется от 34% до 57%, и это значение говорит о необходимости планомерной работы по повышению качества образования.

После написания работ, проверки и внесения баллов учащихся в личные кабинеты образовательных организаций на сайте www.монит95 результаты представляются в электронных протоколах: «Проверка результатов диагностических работ» (здесь представлены результаты всех учащихся класса по каждому диагностируемому предмету), «Карта диагностики учебных достижений» и «Статистика по уровням обученности».

Эти электронные формы необходимы для выработки плана дальнейшей коррекционной работы по результатам диагностики [1].

Рекомендации по итогам диагностических работ по преодолению выявленных проблем и улучшению качества образования, подготовленные Центром оценки качества образования, представляется возможным сгруппировать по разделам.

Работа с индивидуальными результатами обучающихся начальных классов:

– организация с обучающимися, показавшими уровень сформированности умений «ниже базового», коррекционных занятий под руководством учителей начальной школы (летний лагерь, кружок и т.д.);

– планирование коррекционной работы проводить с учётом соответствующей образовательной программы, используя комплекс упражнений и заданий;

– итогом коррекционной работы считать повторное выполнение диагностической работы, предоставленной Центром, обучающимися под руководством учителя начальных классов по оценке уровня сформированности указанных умений.

Учителям начальных классов:

– организация рефлексии своей педагогической деятельности с целью корректировки методов обучения, внесения изменений в планирование (поурочное, календарно-тематическое), средства и технологии обучения.

Методическому объединению учителей начальных классов:

– определение актуальной и конкретной темы по самообразованию для каждого учителя на основании результатов диагностики класса;

– составление плана работы на 2019 – 2020 учебный год с учётом выявленных в результате диагностики «сильных» и «слабых» сторон учителя;

– разработка заданий, способствующих достижению уровня осознанного владения учебными действиями обучающимися, осуществление контроля выполнения этих заданий на уроках в соответствии с изучаемой темой;

– определение необходимости изменения используемых методов обучения.

Администрации образовательных организаций:

– включение актуальных для школы проблем, выявленных в результате диагностики, в план проведения педагогических советов;

– определение цели посещения занятий каждого учителя, исходя из выявленных в ходе диагностики «дефицитов»;

– проведение анализа целесообразности использования УМК, целостности его методического обеспечения;

– развитие института наставничества [2].

Таким образом, данное диагностическое исследование позволяет получить достоверную информацию об индивидуальном уровне учебных достижений обучающихся 1 – 3 классов Чеченской Республики с целью организации адресной и своевременной коррекции процесса обучения и достижения в дальнейшем более высоких результатов. С учётом важности проводимых мероприятий в Чеченской Республике при подготовке и переподготовке педагогических кадров особое внимание уделяется умению проводить педагогическую диагностику [5, 6, 7], используя при этом прогрессивные информационные технологии.

Библиографический список

1. Самарская А.В. Преемственность диагностических исследований на примере мониторинга образовательных результатов в начальной школе чеченской республики. *Современный ученый*. 2019; № 3: 154 – 158.
2. *Центр оценки качества образования министерство образования и науки Чеченской республики.* Available at: http://coko95.ru/33-docs.html
3. Самарская А.В. Опыт реализации проекта «региональная система учительского роста. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 155 – 158.
4. Самарская А.В., Буракова И.С. Региональное исследование «оценка готовности к обучению учащихся 1-х классов образовательных организаций Чеченской республики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 64 – 65.
5. Исакиева З.С., Садулаева Б.С. О необходимости формирования исследовательских умений школьников в условиях информационно-образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 265 – 267.
6. Юсупова Л.В., Садулаева Б.С. Анализ влияния процесса внедрения информационно-образовательных систем на развитие образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 312 – 314.
7. Бейбалаева Д.К., Гузуева Э.Р., Садулаева Б.С. Педагогические условия применения информационных технологий в процессе подготовки бакалавра к педагогическим инновациям. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 283 – 284.

References

1. Samarskaya A.V. Preemstvennost' diagnosticheskih issledovanij na primere monitoringa obrazovatel'nyh rezul'tatov v nachal'noj shkole chechenskoj respubliki. *Sovremennyj uchenyj*. 2019; № 3: 154 – 158.
2. *Centr ocenki kachestva obrazovaniya ministerstvo obrazovaniya i nauki Chechenskoj respubliki.* Available at: http://coko95.ru/33-docs.html
3. Samarskaya A.V. Opyt realizacii proekta "regional'naya sistema uchitel'skogo rosta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 155 – 158.
4. Samarskaya A.V., Burakova I.S. Regional'noe issledovanie "ocenka gotovnosti k obucheniyu uchaschihsya 1-h klassov obrazovatel'nyh organizacij Chechenskoj respubliki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 64 – 65.
5. Isakieva Z.S., Sadulaeva B.S. O neobhodimosti formirovaniya issledovatel'skih umenij shkol'nikov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 265 – 267.
6. Yusupova L.V., Sadulaeva B.S. Analiz vliyaniya processa vnedreniya informacionno-obrazovatel'nyh sistem na razvitie obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 312 – 314.
7. Bejbalaeva D.K., Guzueva `E.R., Sadulaeva B.S. Pedagogicheskie usloviya primeneniya informacionnyh tehnologij v processe podgotovki bakalavra k pedagogicheskim innovaciyam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 283 – 284.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00019

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*

FOLK ART AS A FACTOR OF AESTHETIC EDUCATION. The article deals with potential of folk art values for developing the content of aesthetic education of students, which is the most important task in solving issues of aesthetic education of the individual. The experience of familiarizing with folk art with the integration of various types of folk art, improvisation and variation will allow students to understand the national and universal in the culture of the people. The author concludes that in the development of folk art an important stage is the school, because the student is more emotional and more relaxed in creative practice. In the content of the educational disciplines of the artistic and aesthetic cycle it is necessary to include folk art as an important part of the knowledge of schoolchildren about life. The educational work of the school should be directed towards understanding the enduring values of popular culture and turning it into the future of the people. The experience of incorporating people's creativity with the integration of different kinds of folk art, improvisation, variability, will contribute to the understanding of the national and universal in the culture of the people.

Key words: **folk art, culture, aesthetic education, folk art, students, source, character, effectiveness, taste, sense of beauty.**

Ф.Б. Саутиева, *канд. пед. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru*

НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье говорится о потенциале ценностей народного творчества для разработки содержания эстетического воспитания учащихся, что является важнейшей задачей в решении вопросов эстетического воспитания личности. Опыт приобщения к народному творчеству с интеграцией различных видов народного искусства, импровизации и вариативности позволит школьникам понимать национальное и общечеловеческое в культуре народа. Автор делает вывод о том, что в освоении народного творчества важным этапом является школа, поскольку школьник более эмоционален и раскован в творческой практике. В содержании учебных дисциплин художественно-эстетического цикла необходимо включение народного творчества как важной части познания школьников о жизни. Воспитательная работа школы должна направляться на понимание непреходящих ценностей народной культуры, обращение ее в будущее народа.

Ключевые слова: **народное творчество, культура, эстетическое воспитание, народное искусство, школьники, источник, характер, эффективность, вкус, чувство прекрасного.**

В настоящее время национальные округа, автономии и различные регионы Российской Федерации на основе федеральной программы обладают правовыми возможностями по созданию собственных вариантов учебных программ, учитывающих этническое самосознание, народное искусство и культуру. Прогресс в искусстве невозможно осуществить без творческих преемственностей и критического анализа, без исторически сложившихся эстетических критериев, освоения художественного опыта, творческих традиций прошлого. Поэтому существенную роль играет обращение к истоку национальной культуры, которое обретает особую значимость в тех регионах Российской Федерации, и в частности Республики Ингушетия, где народное творчество обладает многолетними традициями, сохраняя при этом педагогический потенциал в повышении и совершенствовании эффективности системы эстетического воспитания школьников [1 – 8].

В связи с этим необходимым представляется разработка и внедрение в практику школьного эстетического воспитания комплекса программ нового типа, определение эффективных условий, форм и методов, которые должны иметь гармоничное сочетание федерального компонента с региональным, ассимилирующим многолетние национальные традиции народного искусства.

Совершенствование эстетического воспитания учащихся с применением творческого наследия народа состоит в непосредственном контакте с повышением культурного и духовного потенциала общества, осуществляющего концепцию мировосприятия, выработанную эстетическими идеалами народа столетиями.

Живой художественный язык произведений народного творчества эстетично и высоконравственно содержится в сфере отображения общечеловеческих ценностей, воспитывая у молодого поколения уважение к традициям, способствуя активному познанию и изучению культуры народа, повышению эффективности эстетического воспитания. При этом по своей образной, наглядной специфике «произведения на примере изучения народного творчества бывают чаще доступнее ребенку для восприятия, понятные и лаконичные по своим изобразительным средствам и национально-интернациональному колориту, воспитывают эстетический и художественный вкус, развивая чувство прекрасного» [1, с. 18]. Поэтому не случайно в последнее время существенно возрос научный интерес к проблемам повышения эффективности, совершенствования и развития системы эстетического воспитания учащихся средствами народного творчества.

Исследование и анализ целого ряда источников дало возможность в определении тех общих и частных признаков, показателей и параметров, которыми располагает потенциал народного творчества в значительном пополнении и улучшении эстетического воспитания. Ведущие положения методических концепций современных исследователей соответствующего профиля в значительной степени направлены на «общее» эстетическое воспитание учащихся в масштабе страны.

В то же время недостаточно изучены региональные, в историческом плане традиционные эстетические и художественные национальные особенности народного творчества, с их влиянием на соответствующую подготовку учащихся. Не систематизирован и пока в полной мере не внедряется в процесс школьного образования творческий опыт регионов по освоению и качественному применению национальных художественных традиций народного творчества в системе эстетического воспитания школьников.

До сих пор не выработана целостная эффективная система эстетического воспитания школьников при учете высокой степени освоения общекультурного народного творчества конкретного региона с позиции ценностного культурологического подхода.

Не систематизирован и не обобщен опыт талантливых и опытных учителей, отсутствуют дифференцированные на локальной основе методической системы соответствующие средства обучения, учитывающие национальные, региональные, художественные особенности народного творчества, позволяющие оптимально применять общепедагогические требования в совокупности с национально-художественными традициями в школьном преподавании.

Исходя из вышесказанного, необходимо признание того, что эстетическое воспитание учащихся средствами народного творчества в школе находится еще не на должном уровне изучения. Это объясняется, по нашему мнению, многолетним забвением темы, отсутствием публикаций, недостаточным уровнем методического и дидактического опыта учителей, призванных использовать возможности эстетического воздействия на школьника с помощью произведений народного творчества. Кроме того, не в полной мере принимается в расчет стабильность его многолетнего культурного развития с преемственностью ранних и поздних художественных эстетических традиций народного творчества.

Ключевые задачи современных положений образования реализовываются путем создания условий для педагогической творческой самоидентификации молодого поколения в области исторически обновляющейся культуры посредством приобщения детей к ценностям национальной культуры.

В решении развивающих задач актуальным и оправданным является обращение к народному творчеству. Наш многолетний опыт свидетельствует, что этнокультура конкретного народа, содержащая в себе уникальный пласт материальных и духовных ценностей, есть воспитательное средство, способствующее развитию и формированию полноценной личности.

Более того, «воспитательные возможности народного творчества увеличиваются, если ребенок проходит формирование в многонациональном пространстве» [2, с. 29]. Необходимо учитывать специфику жанра, который предписывает подбор приемов для работы. Мы считаем, что особенность народного творчества для школьников заключается в собственном объединении целого набора народных песен, стихотворных форм, игровых приемов. Педагог при помощи народного творчества легко и быстро создает эмоциональный контакт с ребенком.

На современном этапе воспитание детей должно тесным образом осуществляться с народными достижениями и традициями отечественной и мировой педагогической мысли, с корнями национальной культуры, поскольку воздействие народных обычаев и традиций на формирование личности напрямую касается разрешения острых вопросов эстетического воспитания.

В процессе изучения особенностей народного творчества как средства эстетического воспитания школьников мы пришли к выводу, что народно-этические и педагогические традиции сегодня так востребованы, что их творческое возрождение вполне обоснованно воспринимается в современной школе в виде инновационного феномена в эстетическом воспитании.

Определяя важность и роль произведений народного творчества в дальнейшем образовании детей, хотим отметить следующее: во многом благодаря

народному творчеству в детях вырабатывается дисциплина и даже мудрый характер, что содействует избеганию некоторых проблем человеческой неряшливости. Особенность эстетического воспитания заключается в том, что «оно не изолировано, не представляет собой области воспитательной деятельности, отдельной от других» [3, с. 87].

Эстетическое воспитание, выступающее как одно из разновидностей иных тенденций воспитания (воспитание нравственное, политическое, художественное, трудовое, экологическое и т.д.), не может само по себе быть «чисто» эстетическим воспитанием, обособленным от остальных его форм ия. Обладая оригинальным свойством, «оно способно к потенциальному составлению синтеза со всяким воспитательным процессом, придав ему эмоциональный окрас с гуманитарной направленностью и убедительностью» [4, с. 42]. Если считать народное творчество феноменом национальной культуры, то новаторство и инновационность традиции вместе со всеми необходимыми культурными нравственными эстетическими ценностями, устремленностью в перспективу развития выстраивают его важной составной частью в социологической референции общества.

Народное творчество как реальная форма народной культуры в историческом плане не бывает неизменным, а активизируется вместе с развивающимся народом, впитывая в себя все ценности, что существовали ранее, и запечатлевая новые социальные перемены, а посему народное творчество всегда самобытно и современно. По этой причине оно сохранило свои воспитательные функции и сегодня, следовательно, народное творчество вполне можно использовать в учебно-воспитательном процессе школьников так же, как и во времена предков. «В достижении результатов эстетического воспитания с помощью народного творчества надо добиваться не только того, чтобы оно представлялось всевозможными жанрами, но и его максимальное включение в учебный процесс, во все жизненные процессы ребёнка» [5, с. 222].

Решающее значение в реализации данной задачи принадлежит целенаправленному процессу обучения в общеобразовательной школе преимущественно на предметах эстетического цикла (литература изобразительное искусство и музыка), а также обеспечению процесса эстетического воспитания школьников учителями с этнокультурной подготовленностью и обеспечением материальных средств национальной культурой.

По результатам исследования особенностей народного творчества в эстетическом воспитании школьников с изучением истории развития и специфики национального своеобразия делаем вывод о том, что своеобразие национальной культуры выражается в материальной и духовной сферах жизни и деятельности народа, объединяющих «всю предметную и духовную ценность, созданную народом и применяемую им в своем национальном бытии» [6, с. 125].

Следует отметить, что в освоении народного творчества важным этапом является школа, поскольку школьник более эмоционален и раскован в творческой практике. Несомненно, что в содержании учебных дисциплин художественно-эстетического цикла необходимо включение народного творчества как важной части познания школьников о жизни. Воспитательная работа школы должна направляться на понимание непреходящих ценностей народной культуры, обращение ее в будущее народа – это, безусловно, положительно влияет на воспитание национального достоинства, развитие художественной культуры, патриотизм.

Народное творчество обладает богатым наследием, выступающим эффективным средством в эстетическом воспитании. Опыт приобщения к народному творчеству с интеграцией разных видов народного искусства, импровизации, вариативности будет содействовать понимании школьниками национального и общечеловеческого в культуре народа.

Изучение и анализ особенностей произведений народного творчества с учетом национально-художественных традиций, раскрытие потенциала ценностей народного творчества и традиционного образа жизни народа для разработки содержания эстетического воспитания учащихся является важнейшей задачей в решении вопросов эстетического воспитания личности.

Библиографический список

1. Кушаев Н.А. *Эстетическое воспитание младших школьников средствами искусства*. Москва, 2001.
2. Михайлова Л.И. *Народная художественная культура: детерминанты, тенденции, закономерности социодинамики*. Москва: Вузовская книга, 2006.
3. Николаева А.В., Николаев Н.А. *Эстетическое воспитание. Семья. Этикет. Культура*. Москва: Молодая гвардия, 2009.
4. Реутская И.Н. Воспитание эстетической культуры младших школьников. *Воспитание национального самосознания в процессе художественного образования*. Карачаевск, 2008.
5. Саутиева Ф.Б. Теоретические подходы формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 74 – 76.
6. Саутиева Ф.Б. Устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 252 – 254.
7. Саутиева Ф.Б. Характеристика условий использования фольклора в эстетическом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 274 – 275.
8. Саутиева Ф.Б., Раджабов И.М. Педагогический потенциал художественной культуры в эстетическом воспитании личности школьника. *KANT*. 2019; № 2 (31): 124 – 128.

References

1. Kushaev N.A. *`Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami iskusstva*. Moskva, 2001.
2. Mihajlova L.I. *Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura: determinanty, tendencii, zakonomernosti sociodinamiki*. Moskva: Vuzovskaya kniga, 2006.
3. Nikolaeva A.V., Nikolaev N.A. *`Esteticheskoe vospitanie. Sem'ya. `Etiket. Kul'tura*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2009.
4. Reutskaya I.N. Vospitanie `esteticheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov. *Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya v processe hudozhestvennogo obrazovaniya*. Karachaevsk, 2008.
5. Sautieva F.B. Teoreticheskie podhody formirovaniya lichnosti shkol'nika v processe `esteticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 74 – 76.
6. Sautieva F.B. Ustnoe po`eticheskoe nasledie i zhanrovye raznovidnosti ingushskogo fol'klora v `esteticheskom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 252 – 254.
7. Sautieva F.B. Harakteristika uslovij ispol'zovaniya fol'klora v `esteticheskom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 274 – 275.
8. Sautieva F.B., Radzhabov I.M. Pedagogicheskij potencial hudozhestvennoj kul'tury v `esteticheskom vospitanii lichnosti shkol'nika. *KANT*. 2019; № 2 (31): 124 – 128.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 371.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00020

Pavlova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Acmeology of Personality, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*

Bezruchenko N.V., *senior lecturer, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: 89264464187@mail.ru*

MODELING THE PROCESS OF ORGANIZING PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SOCIAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A UNIVERSITY. The article deals with the issues of social development of modern students in the educational environment, which is one of the main tasks of modern society. This is due to the need to train highly qualified specialists in the social and humanitarian sphere who meet the requirements of modern society and are capable of scientific and creative self-realization and active social and practical activities. A model of the process of pedagogical support of social development of students in the educational environment of the university, which is based on the principles and includes stages: diagnostic, information-analytical, design, activity, reflexive-evaluation. There is also a characteristic of the students' resource fund, which includes personal resources, institutional resources, environmental and subcultural resources.

Key words: **model, pedagogical support, social formation, resource fund.**

О.А. Павлова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, E-mail: oksanapavlova@ksu.edu.ru*

Н.В. Безрученко*, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, E-mail: 89264464187@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы социального становления современных студентов в образовательной среду, что является одной из основных задач современного общества. Это обусловлено необходимостью подготовки высококвалифицированных, соответствующих требованиям современного общества специалистов социально-гуманитарной сферы, способных к научно-творческой самореализации и активной общественно-практической деятельности. Предложена модель процесса педагогического обеспечения социального становления студентов в образовательной среде вуза, которая базируется на принципах и включает этапы: диагностический, информационно-аналитический, проектировочный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Также представлена характеристика ресурсного фонда студентов, который включает личностные ресурсы, институциональные ресурсы, средовые и субкультурные ресурсы.

Ключевые слова: **модель, педагогическое обеспечение, социальное становление, ресурсный фонд.**

Моделирование любого процесса или явления тесно связано с теоретическим пониманием предмета исследования. Модель позволяет проектировать ту или иную область знаний, умений, способностей личности для получения предполагаемого результата.

Педагогическое моделирование представляет построение предмета исследования, который отображает элементы образовательного процесса и совокупность взаимосвязей между ними.

Моделирование является интегративным методом, который объединят теоретические и эмпирические результаты исследования, полученные в ходе изучения объекта. Процесс моделирования, как правило, состоит из ряда этапов:

– выбор методологической основы для построения модели;
– формулирование задач моделирования;
– создание модели с учетом всех элементов исследуемого объекта и отбор методик измерения изменений;
– определение валидности подобранных методик;
– реализация модели в самом педагогическом эксперименте;
– анализ и интерпретация полученных результатов.

Под моделью, вслед за Н.М. Амосовым, мы понимаем «систему со своей структурой и функцией, отражающую структуру и функцию оригинала» [1]. В нашем исследовании мы моделировали процесс педагогического обеспечения социального становления личности в образовательной деятельности высшего учебного заведения. Под педагогическим обеспечением вслед за А.И. Тимониным мы понимаем «обоснованную, последовательную смену этапов воспитательного влияния на личность обучающегося, имеющую своей целью стимулирование социально значимой деятельности студентов по формированию у них совокупности профессионально и социально значимых качеств личности, ценностной системы, овладение социальным опытом во взаимосвязи ресурсов и взаимодействии субъектов» [2].

Разработанная нами модель базируется на совокупности принципов, отраженных в передовом психолого-педагогическом опыте. К ним относятся:

– принцип индивидуализации, подразумевающий, что источником социально-значимых действий студента в вузе является неповторимый, типичный именно для этого индивида способ решения задач, включения в общественные и государственные объединения, формирование особенностей жизни конкретной личности;

– принцип открытости и многовариативности, который предполагает, что студенты включаются в процесс проектирования собственного социального становления на основе своих интересов и потребностей в процессе обучения в вузе, в котором сформирована база возможностей для самореализации и участия в различных видах деятельности, обеспечивается педагогическая поддержка студенческих проектов и реализуются различные социальные заказы с целью повышения конкурентоспособности личности в образовательной среде;

– принцип активности, предполагающий самостоятельное решение обучающимися встающих задач, преодоление затруднений, возникающих в процессе обучения, наличие у студентов внутренней мотивации для эффективного социального становления в образовательной среде вуза;

– принцип рефлексивности, предполагающий обращение индивида к осмыслению собственного индивидуального и социального опыта, поиск смыслов в предлагаемой образовательной ситуации, проявление способности познавать и анализировать свою деятельность, свои психические процессы, выбор стратегии поведения и несение за нее ответственности, что в конечном счете стимулирует формирование субъектной позиции личности;

– принцип проективности, ориентирующий на развитие самосознания личности в процессе социального становления, обеспечивающий осознание смыслов предстоящей деятельности, актуализацию индивидуальных возможностей студента, осмысление собственных смыслов жизни перенос их на профессиональную сферу.

Процесс педагогического моделирования всегда подразумевает под собой постановку цели. Цель модели процесса организации педагогического обеспечения социального становления личности в образовательной деятельности вуза состоит в оптимизации процесса социального становления студентов через управление его ресурсным фондом посредством задействования различных стратегий. Ресурсный фонд представляет собой совокупность потенциалов и ресурсов, которые студенты могут использовать в процессе своего социального становления.

Процесс педагогического обеспечения социального становления личности в образовательной деятельности вуза предполагает прохождение ряда этапов.

1. Диагностический этап. Данный этап предполагает анализ ресурсного фонда студента, его развития. В этот период изучаются личностные, институциональные, средовые, субкультурные ресурсы, а также изменения, которые с ними происходят в процессе использования. В процессе организации нашей опытно-экспериментальной работы мы определяли критерии и показатели уровня социального становления студентов в образовательном процессе вуза, подбирали диагностики шкалы для оценки эффективности проводимой работы. В результате на этом этапе мы получили представление о динамике развития ресурсов студентов и всего ресурсного фонда в целом.

2. Информационно-аналитический этап. В ходе данного этапа нами определялись проблемы и затруднения, которые возникали в процессе педагогического обеспечения социального становления студентов. Мы определяли уровни социального становления, формы образовательной деятельности, в которых происходит этот процесс. В результате мы получили информацию об изменениях, которые происходят со студентами в процессе их социального становления в вузе.

3. Проектировочный этап. В процессе работы на этом этапе мы определяли изменения и вносили уточнения в ходе реализации ресурсного фонда через включение студентов в различные виды социально и профессионально ориентированной деятельности в вузе. Кроме этого, мы проводили комплекс мероприятий, направленных на саморазвитие и самореализацию обучающихся. На этом этапе нами совместно со студентами разрабатывался индивидуальный маршрут социального становления на основе имеющихся ресурсов, мы диагностировали личностные ресурсы студента, субкультурные ресурсы его ближайшего окружения, выявляли институциональные и средовые ресурсы, которые мы можем задействовать в нашем процессе социального становления. Это происходило путем включения студентов в образовательную, внеаудиторную, социально ориентированную, волонтерскую, спортивную деятельность в университете. Мы применяли методы проектов, моделирования, прогнозирования. По завершению данного этапа нами разрабатывалась программа реализации ресурсного фонда студента для его дальнейшего социального становления.

4. Деятельностный этап. В ходе этого этапа мы совместно со студентами определяли образовательные и воспитательные модели, реализация которых позволяла наиболее эффективно обеспечивать процесс социального становления, анализировали имеющиеся в университете образовательные модели, внедряли разработанную нами программу реализации ресурсного фонда студента для его дальнейшего социального становления, осуществляли индивидуальные образовательные маршруты студентов, основанные на задействовании их ресурсов и потенциалов.

5. Рефлексивно-оценочный этап. Реализация этого этапа предполагала формирование и развитие социального самоотношения студента, его способностей к самоопределению и саморазвитию. Мы анализировали аксиологические, мировоззренческие моменты организации образовательного процесса в вузе, определяли приоритеты воспитательной деятельности, способствующие социальному становлению обучающихся. Студенты активно включались процессы самопознания и самооценки, принимали участие во внеаудиторных мероприятиях, направленных на решение смысловых проблем, касающихся их личностно-ценностной сферы, вопросов их социального и будущего профессионального становления.

Вслед за А.И. Тимониным [2], рассматривая процесс социального становления студентов в процессе образовательной деятельности вуза, мы будем использовать понятие ресурсный фонд. Это совокупность актуальных и потенциальных, материальных и нематериальных средств, предназначенных и используемых для решения задач формирования субъектной личностной позиции студента в вузе. Ресурсный фонд процесса социального становления студентов в образовательной среде составляют личностные, институциональные, средовые и субкультурные ресурсы, которые студент может актуализировать и задействовать.

К личностным ресурсам мы будем относить:

– жизненный и социальный опыт личности, то есть те знания, умения, которые студент приобрел на протяжении своей жизни, и которые отражают социальный опыт того сообщества, к которому он принадлежит, воплощенные в совокупности когнитивного, деятельностного и эмоционально-ценностного потенциала. В ходе формирования и реализации жизненного опыта происходит личностный рост индивида, развитие его способностей и совершенствование качеств, формирование самосознания;

– социально значимые качества личности, которые формируются в процессе включения студента в социально значимую и социально ориентированную деятельность, путем усвоения общественного опыта, происходит процесс присвоения норм и ценностей, формируется общественная направленность личности, складывается определенное поведение, отношение к себе, к людям, к миру. В этот период жизни человека появляются возможности становления индивидуальности, стимулирования активности, самостоятельности, гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования, формируются такие качества, как направленность на самореализацию в деятельности, самостоятельность, ответственность, социальная активность;

– индивидуальная компетентность, то есть мотивация достижения цели, ресурс успеха, стремление к высокому качеству работы, уверенность в себе, способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность [3]. Индивидуальная компетентность также включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и необходимых для эффективного выполнения заданий по отношению к ним. Компетентность всегда связана с личностными качествами конкретного человека;

– социальная направленность, понимаемая как совокупность мотивов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области определенной социально ориентированной деятельности. В процессе поступления в вуз и обучения в нем происходит вхождение индивида в новую социальную среду и подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности. Это предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов социальной направленности, освоение и перестройку ценностей и мировоззрения. В процессе включения в образовательную деятельность вуза появляется задача активизации самопознания, осознание своих качеств, смыслов участия в той или ной деятельности, студент начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своего сознания. Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержательного компонента социальной направленности – важное условие социального становления студента в вузе.

В ресурсный фонд социального становления студентов в образовательной деятельности вуза входят институциональные ресурсы. К ним мы будем относить:

– программу образовательной деятельности вуза, в которой должны быть отражены соответствие содержания образования возрастным особенностям студентов, возможность получения студентами профессии в зависимости от индивидуальных и личностных особенностей; направленность образования на получение обучающимися опыта социально ориентированной деятельности; включение в образовательный процесс воспитательных мероприятий гражданского, волонтерского, социального характера, присутствие дисциплин, направленных на успешную социализацию студентов;

– соответствие педагогического состава вуза необходимым квалификационным характеристикам, что выражается, с одной стороны, в личностно-профессиональном потенциале педагогов, их ценностно-смысловом характере деятельности, а с другой, отборе содержания образования и выборе педагогических технологий организации образовательного процесса, ориентированность на обеспечение социального становления студентов;

– наличие социально значимой деятельности в вузе, предполагающей внедрении новых методик и технологий реализации образовательного процесса, применение механизмов и технологий социально ориентированного управления вузом, организацию внеаудиторной работы, акцентирующей внимание на проектной деятельности, направленной на формирование активной гражданской позиции студентов; развитие правовой культуры молодёжи; организацию содержательного детского и молодёжного досуга; пропаганду толерантности, развитие межнационального взаимодействия в молодёжной среде. Организуемая социально значимая деятельность является способом участия студентов в общественной жизни путем практического решения насущных социальных проблем вуза, города, региона и т.д. [4]. Формы ее могут быть различными: участие в благотворительных акциях, волонтерской деятельности, оказание помощи социальным и образовательным организациям и т.д.;

– организация образовательного процесса в вузе как институциональный ресурс социального становления студентов предполагает наиболее эффективную реализацию содержания образования с выбором и акцентированием внимания на наиболее эффективных формах образовательных технологий, усовершенствование методики обучения и воспитания студентов, повышение качества преподавательской деятельности и уровня методической и технологической подготовки обучающихся.

Ресурсы среды социального становления студентов в образовательной деятельности вуза включают как саму образовательную среду, так и сформированные партнерские отношения с образовательными и социальными организациями, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, общественными организациями в целях оптимизации процесса социального становления студента. Социально-образовательная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности студента, включает общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. При этом необходимо понимать, что само по себе наличие партнерских отношений и социумом не эффективно для процесса социального становления личности. Необходимо обеспечить процесс взаимодействия вуза и субъектов социально значимой деятельности; разработать совместные социально ориентированные программы и включить студентов в процесс их реализации.

Субкультурные ресурсы социального становления студентов в образовательной среде вуза представляют собой «специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, определенные увлечения, вкусы и способы свободного времяпрепровождения. То есть то, что близко «по духу» студентам, то, что обеспечивает их комфортное пребывание в университетской среде» [5].

Таким образом, модель процесса педагогического обеспечения социального становления студентов в образовательной среде вуза предполагает реализацию ряда взаимосвязанных этапов: диагностического, информационно-аналитического, проектировочного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Каждый этап социального становления студентов в процессе образовательной деятельности вуза предполагает наличие ресурсного фонда, который включает личностные, институциональные, средовые и субкультурные ресурсы, которые студент может актуализировать и задействовать в процессе своего социального становления.

Библиографический список

1. Амосов Н.М. *Моделирование сложных систем*. Киев: Наукова думка, 1968.
2. Тимонин А.И. *Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета*. Диссертация … доктора педагогических наук, 2008.
3. Серякова С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования. *Педагогическое образование и наука*. 2004; № 1: 32 – 35.
4. Бурцева Т.А. Воспитание социально-значимых качеств личности студента: ретроспективный анализ. *Теория и практика обучения и воспитания в образовательных учреждениях*. Кострома, 2005.
5. Коровкина Т.Е. *Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления будущего учителя на начальном этапе обучения в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Кострома, 2001.

References

1. Amosov N.M. *Modelirovanie slozhnyh sistem*. Kiev: Naukova dumka, 1968.
2. Timonin A.I. *Social'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya studentov gumanitarnyh fakul'tetov universiteta*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk, 2008.
3. Seryakova S.B. Kompetentnostnyj podhod kak napravlenie modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2004; № 1: 32 – 35.
4. Burceva T.A. Vospitanie social'no-znachimyh kachestv lichnosti studenta: retrospektivnyj analiz. *Teoriya i praktika obucheniya i vospitaniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Kostroma, 2005.
5. Korovkina T.E. *Social'no-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya na nachal'nom `etape obucheniya v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kostroma, 2001.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 37.035.6 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00021

Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Navigation, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*
Mirzaev A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Humanities, Branch of Kuban State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: azmir198333@gmail.com*

MAIN PROVISIONS OF THE STRATEGY OF ADVANCING THE DEVELOPMENT OF IDEOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF THE INDIVIDUAL IN TERMS OF APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGIES. The leading trend in the current tense and dramatic ideological confrontation between the Western countries and the Russian Federation is the increasing struggle for the minds and worldview of Russian youth. The measures taken by the country's leadership have not yet produced significant and tangible results. In the youth environment, there is apolitical behavior, immorality, drug addiction, alcoholism, prostitution, and parasitism. A significant number of offences and crimes are committed by young people. Every year, quite a significant number of young people leave Russia and go abroad for permanent residence. A large number of young men and women still worship the Western way of life and Western values. The study of this problem has shown that this category of Russian citizens has not formed a patriotic worldview and patriotic consciousness, and there are no patriotic beliefs. They trust the western propaganda. The article substantiates and suggests a strategy for advancing the formation of ideological and worldview views of the individual in the conditions of modern technologies development.

Keywords: **personality, worldview, advance, motherland, patriotism, ideas, development, strategy, student youth, formation.**

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*
А.А. Мирзаев*, канд. пед. наук, преп., филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Новороссийск, E-mail: azmir198333@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СТРАТЕГИИ ОПЕРЕЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИДЕЙНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ведущей тенденцией в происходящем напряженном и драматическом идеологическим противоборстве стран Запада и Российской Федерации является возрастание борьбы за умы и мировоззрение российской молодежи. Предпринимаемые руководством страны меры пока не дают значительного и ощутимого результата. В молодежной среде бытует аполитичность, безнравственность, наркомания, алкоголизм, проституция, тунеядство. Молодыми людьми совершается значительное количество правонарушений и преступлений. Ежегодно довольно существенное количество молодых людей покидают Россию и уезжают за границу на постоянное место жительства. Все еще большое количество юношей и девушек преклоняются перед западным образом жизни и западными ценностями. Изучение данной проблемы показало, что у этой категории российских граждан не сформировано патриотическое мировоззрение и патриотическое сознание, отсутствуют патриотические убеждения. Они абсолютно доверяют западной пропаганде. В статье на основе анализа научной литературы и подходов отечественных ученых обосновывается и предлагается стратегия опережения формирования идейно-мировоззренческих представлений личности в условиях развития современных технологий.

Ключевые слова: **личность, мировоззрение, опережение, Отечество, патриотизм, представления, развитие, стратегия, учащаяся молодежь, формирование.**

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена:

– развернувшимся в борьбе за лидерство жесточайшим информационным противоборством и идеологическим противостоянием между нашей страной и ведущими странами Запада;

– организованной по всему миру спецслужбами США и НАТО операции «русофобия» (ее суть: Россия плохая, агрессивная страна, и с ней нельзя иметь дело), направленной на снижение авторитета нашего государства, подрыва всех российских инициатив, ущемления экономических интересов Российской Федерации;

– возрастанием целенаправленного информационного воздействия на морально-психологическое состояние нашей учащейся молодежи, их мировоззрение, убеждения, идеалы, приверженности отечественным духовным ценностям, патриотической позиции.

США и западные страны занимаются давно разрушением мировоззрения и патриотического сознания россиян. В 1945 году директор ЦРУ Аллен Даллес, размышляя о реализации американской доктрины, специально разработанной против СССР писал: «Мы найдём своих единомышленников, своих союзников в самой России. ... Мы будем всячески поддерживать и поднимать так называемых творцов, которые станут насаждать и вдалбливать в человеческое сознание культ секса, насилия, садизма, предательства – словом, всякой безнравственности. … Мы будем расшатывать таким образом поколение за поколением. Будем браться за людей с детских, юношеских лет, главную ставку всегда будем делать на молодежь, станем разлагать, развращать, растлевать ее. Мы сделаем из них циников, пошляков, космополитов» [1].

И надо признать, что это им удалось и, к сожалению, продолжает удаваться. На такую разрушительную деятельность «заокеанские друзья» сил и средств не жалеют.

К теме разложения российской молодежи в странах Запада привлекаются лучшие научные центры и институты, лучшие ученые и пропагандисты, все СМИ, киноиндустрия, государственные аппараты. Интернет, социальные сети наводнены фальсифицированным материалом, искажающим правду о России, её легендарной и славной истории, отечественной культуре, традициях, российских государственных деятелях, о Победе в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. и т.д.

Выступая 15 декабря сего года с посланием перед Федеральным собранием, Президент Российской Федерации В.В. Путин акцентировал внимание на этой проблеме. По его мнению, «мы обязаны защитить правду о Победе, иначе, что скажем нашим детям, если ложь, как зараза, будет расползаться по всему миру? Наглому вранью, попыткам переиначить историю мы должны противопоставить факты» [2].

Все это требует от руководства государства, высших учебных заведений, общественных структур усиления роли патриотизма как общенациональной идеи, обеспечивающей сплочение и единство граждан Российской Федерации. В свою очередь, это предполагает организацию соответствующей воспитательно-патриотической деятельности по расширению патриотического мировоззрения учащейся молодежи, её качественному обогащению, формированию патриотического сознания и патриотических убеждений как компонентов патриотической позиции личности. Такую работу по формированию патриотического мировоззрения надо вести наступательным темпом и на опережение.

Сущность, структура и характерные особенности мировоззрения. Есть необходимость разобраться, что же следует понимать под термином «мировоззрение»?

С этой целью авторами был произведен контент-анализ научных словарей и энциклопедий. Результаты контент-анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

Дефиниции термина «мировоззрение»

Источник	Дефиниция
Философский словарь [3]	– система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей;
Большой энциклопедический словарь [4]	– система обобщенных взглядов на мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности;
Педагогический словарь [5]	– целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества, обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

Большой интерес представляют подходы отечественных ученых к понятию «мировоззрение». Проведенный контент-анализ научных работ современных авторов позволил ознакомиться с их мнением. По итогам контент-анализа составлена табл. 2.

Таблица 2

Итоги контент-анализа понятия «мировоззрение»

Автор	Определение термина «мировоззрение»
Алиева У.Г., Муртузалиев М.О. [6].	Это система взглядов человека на мир и на своё место в нём, в которых проявляется его отношение к социальной среде, к связям человека и общества, к явлениям природы.
Литвинов Э.П. [7].	Способ построения картины мира – обобщенного знания о его строении, устройстве, закономерностях развития и функционирования.
Сластёнин В.А. [8].	Представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений на мир (т.е. на природу, общество и мышление).
Подласый И.П. [9].	Предполагает глубокое понимание явлений природы и общественной жизни, формирование умения сознательно объяснять эти явления и определять свое отношение к ним, умение сознательно строить свою жизнь, работать, органически сочетая знания с делами.

Анализ дефиниций, содержащихся в табл. 1 и 2, позволяет резюмировать, что мировоззрение представляет собой личностную систему философских, научных, социально-политических, морально-нравственных, культурно-эстетических взглядов и убеждений, которые отражают в сознании человека общую картину мира, определяют направленность его деятельности и служат надежным ориентиром его поведения. Это главенствующий компонент духовного мира личности, обеспечивающий её надежными ценностными ориентирами в процессе жизнедеятельности и поведении. Носителями мировоззрения являются отдельные личности, социальные группы, социум и человечеству в конкретной эпохе. Формирование мировоззрения происходит двумя путями: а) стихийно (в процессе жизнедеятельности, на основе личного опыта); б) осознанное (посредством целенаправленной теоретической подготовки).

Структура мировоззрения включает: *теоретический уровень* (наука, философия); знания; принципы; идеи; убеждения; идеалы; *жизненно-практический уровень* (навыки, обычаи, традиции, практический опыт); духовные ценности; нормы; практическая деятельность.

Характерными особенностями мировоззрения является:

– представляет собой ядро направленности личности и её целеустремленность;

– придаёт стойкость и твердость характеру личности;

– сказывается на облике человека, его поведении и действиях, отношении к различным сторонам жизни;

– формируется в процессе жизни под влиянием определенного воспитания, обучения и идеологии;

– отражает определенное общественное бытие, которое совершается в процессе жизни, реальных отношений людей и их деятельности.

– служит высшим регулятором поведения и действий личности.

Значение мировоззрения для нашего исследования определяется следующими положениями:

– вооружает личность целями и ориентирами для теоретической и практической воспитательно-патриотической деятельности;

– содействует исследователю в уяснении того, как найти верный способ достижения намеченных целей и ориентиров, оснащает его методами познания и деятельности;

– позволяет личности эффективно определить истинные ценности жизни и культуры, в том числе патриотические;

– сформированное патриотическое мировоззрение влияет на поведение, отношение личности к Отечеству, своему народу, к его истории, традициям, культуре, языку;

– идейно-мировоззренческое и патриотическое мировоззрение – это основа для самопожертвования и совершения героического подвига во имя патриотических идеалов.

Сущность стратегии опережения развития идейно-мировоззренческих представлений личности в условиях развития современных технологий. Сегодня доминирующей тенденцией во взаимоотношениях государств мира становится господство в киберпространстве, активное применение информационно-психологических технологий воздействия на личность. Поэтому развитие и активное применение в идеологическом противостоянии современных технологий (информационных, цифровых, коммуникационных, нанотехнологий и др.) требует пересмотра стиля и системы формирования и развития идейно-мировоззренческих представлений личности. Речь идет о разработке соответствующей педагогической стратегии, которая ориентировала бы преподавателей вузов и воспитателей на опережение формирования мировоззренческой составляющей патриота, учитывала специфику применяемых современных технологий. Такой стратегией должна стать стратегия опережения развития идейно-мировоззренческих представлений личности в условиях развития современных технологий (стратегия ОРИМПЛ).

Стратегия структурно состоит из следующих основных компонентов: цель, задачи, принципы, содержание, средства реализации, результат.

Основные термины стратегии:

– идейно-мировоззренческие представления есть ценностно-целевой компонент личности, включающий доминирующие идеалы, духовные ценности, ценностные ориентации, ценностные установки, которые существенно влияют на деятельность и социальное поведение человека.

Под термином «педагогическая стратегия» понимается «деятельность, в которой выделяются цель как стратегический ориентир, пути и средства ее достижения» [10].

Рассмотрим основные положения стратегии ОРИМПЛ.

Основная идея стратегии – в современных условиях жесточайшей идеологической борьбы, информационного многообразия и применения разнообразных технологий необходимо заблаговременно, опережающим темпом формировать у учащейся молодежи, будущих выпускников верные, патриотические идейно-мировоззренческие представления как основы ориентировки в информационном пространстве, умение распознавать и противостоять фейковым новостям и идеологическим диверсиям, отстаивать интересы Отечества.

Цель стратегии ОРИМПЛ – формирование у учащихся вуза научного, государственно-патриотического мировоззрения, собственной достоверной системы знаний о мире и патриотизме, происходящих политических процессах, выработку патриотического сознания, твердых патриотических убеждений, идеалов и взглядов, вырабатывание и становление твердой, уверенной государственно-патриотической позиции.

Задачи стратегии ОРИМПЛ:

– расширение знаний учащейся молодежи о патриотизме, патриотическом воспитании, идеале, системе ценностей личности, истории Отечества, культуре и традиций народа;

– систематическое информирование учащихся вузов о наличии в Интернете, социальных сетях фейков, недостоверной и фальсифицированной информации, искажающей правду о Российской Федерации, её истории, культуре, традициях, деятельности государственных деятелях, одержанных победах над многочисленными врагами и т.д.;

– формирования у учащейся молодежи чувства неприятия информации, искажающей правду о родной стране, Победе в Великой Отечественной войне, достижениях государства;

– осознание национальных интересов Российской Федерации в современной сложной международной обстановке и проблем национальной безопасности;

- систематический анализ влияния современных технологий на идейно-мировоззренческие представления и государственно-патриотическую позицию личности;

– обновление системы, методов и форм воспитательно-патриотической деятельности с учетом возможностей современных информационных технологий;

– повышение организационно-методического и ресурсного обеспечения воспитательно-патриотической деятельности вузов;

– совершенствование уровня критического мышления учащихся вузов к многообразию информации, содержащейся в СМИ, Интернете, социальных сетях;

– формирование готовности учащихся вузов к столкновению мировоззрений (идей, концептуальных подходов, взглядов, мнений, точек зрения, ценностных ориентаций), умению найти правильный выход в идеологическом споре или проблемной ситуации;

– повышение компетентности и методической подготовки профессорско-преподавательского состава вузов в сфере патриотического воспитания;

– создание в социальных сетях группы «Патриот и патриотизм» и её систематическое пополнение новыми достоверными материалами, позволяющими обогащать идейно-мировоззренческие представления учащейся молодежи;

– проведение мониторинга опережения развития идейно-мировоззренческих представлений личности в условиях развития современных технологий.

Принципы стратегии ОРИМПЛ:

– *опережения* (означает, что обучение есть источник развития личности; требует активного и широкого применения новых информационных технологий, методов, форм и средств воспитательно-патриотической деятельности);

– *непрерывности* (предполагает наличие последовательной цепи задач по формированию идейно-мировоззренческих представлений личности на всем протяжении обучения в вузе и воспитательно-патриотической деятельности, обеспечивающих продвижение учащихся вперед на каждом временном отрезке (семестре, курсе));

– *инновационности* (требует активного применения информационных технологий, позволяющих эффективно получить позитивные изменения в личностном развитии учащихся вуза, становления их государственно-патриотической позиции);

– *саморазвития личности* (призывает к постоянной творческой работе над собой, совершенствованию своих знаний, углубления мировоззрения, развитию личных качеств);

– *ориентации субъекта на будущее* (признает важность развития личности, ориентирует на достижение цели, получение ожидаемого результата).

Содержание стратегии ОРИМПЛ. Вся многовековая история России показывает, что патриотизм – это мировоззренческая основа россиян, образ жизнедеятельности и мышления. Нашу страну по-настоящему строить, укреплять, развивать и прославлять могут только личности с патриотическим мировоззрением.

Воспитание учащихся вуза как патриотов – это сложный и длительный процесс, предусматривающий формирование в первую очередь у молодых людей идейно-мировоззренческих представлений как основы в воспитании патриотических чувств, патриотических качеств и патриотической позиции.

Мировоззрение учащихся вуза представляет собой развивающуюся личностную систему философских, социально-политических, духовно-нравственных, этико-эстетических взглядов на окружающую действительность, которая включает комплекс идей, идеалов, убеждений, ценностных ориентаций и установок, определяющих место молодого человека в социуме, его деятельность и поведение. В современных условиях особое значение имеет идейно-мировоззренческие представления личности, составляющие основу её государственно-патриотической позиции, закрепляющие убеждения, мнения и взгляды.

Формированию и развитию мировоззрения учащихся способствуют занятия в вузе, чтение научной, художественной и военно-мемуарной литературы, воздействие социума, СМИ, кино, театра, семьи, коллег, сокурсников.

Применение современных информационно-коммуникативных технологий в воспитательно-патриотической деятельности обеспечивает результативное формирование патриотических взглядов и государственно-патриотической позиции учащихся.

Для успешного осуществления опережающего развития мировоззрения учащихся вуза необходимо: а) сконструировать информационно-воспитательную среду, оснащенную оптимальной материально-ресурсной базой; б) наличие доступа к информационным базам учащихся вузов с целью получения необходимых знаний, нужной и достоверной информации; в) усовершенствовать профессиональную и методическую подготовку профессорско-преподавательских кадров вузов; г) творческое применение современных информационно-коммуникативных технологий; д) изменение отношения в молодежной среде к патриотизму, государству и иным патриотическим ценностям.

Элементы стратегии ОРИМПЛ:

– усиление государственно-патриотического компонента в процессе гуманитарной подготовки при изучении следующих дисциплин: философии, этики, эстетики, основ экономики, политологии, педагогики и психологии;

– формирование знаний, ориентирующих учащихся в политической, социально-экономической и общественной жизни России и ведущих государств мира;

– слияние идей и государственно-патриотических эмоций с целью формирования социально-духовных и государственно-патриотических чувств и качеств как важнейшего компонента мировоззрения личности;

– объединение патриотических идеалов, взглядов, чувств, волевой готовности к патриотическому действию как фундамента формирования идейно мировоззренческих убеждений патриотической направленности. Предметом патриотических убеждений являются обобщенные государственно-патриотические идеи;

– привитие мировоззренческих, социальных установок, личностных отношений к окружающей действительности;

– формирование готовности учащихся воспринимать и оценивать всё многообразие поступающей информации с государственно-патриотических позиций;

– постоянное включение нового, более сложного информационного материала в учебные программы и воспитательно-патриотическую деятельность;

– воспитание стремления, желания узнать, понять, уяснить новый информационный материал, полезный для расширения мировоззрения и выработки патриотической позиции;

– активное и целенаправленное использование информационных ресурсов и современных информационных технологий;

– формирование у учащихся умения прогнозировать и предвидеть развитие событий внутренней и внешней политической и социальной обстановки; способности предпринимать заблаговременные, опережающие практические действия по стабилизации ситуации на местах, разрешению кризиса.

Механизм и средства реализации стратегии ОРИМПЛ:

– доведение стратегии, цели и задачи до всего руководящего и профессорско-преподавательского состава вуза, воспитателей факультетов и командиров курсантских рот, общественных структур (Совет ветеранов, органы студенческого самоуправления и др.);

– разработка плана реализации стратегии ОРИМПЛ;

– совершенствование учебно-методических комплексов и рабочих учебных планов гуманитарных дисциплин;

– внесение изменений в планы перспективной и текущей (ежемесячных) воспитательно-патриотической деятельности вуза и факультетов;

– своевременное обеспечение всех исполнителей необходимыми ресурсами;

– разграничение задач и функций между исполнителями;

– активное и последовательное внедрение в воспитательно-патриотическую деятельность современных информационно-коммуникативных технологий;

– стимулирование активности и инициативности преподавателей и воспитателей;

– конструирование в вузе и учебных группах позитивной атмосферы деловитости, взаимоуважения и взаимопомощи.

Временной интервал. Стратегия ОРИМПЛ охватывает четыре последовательных и взаимосвязанных этапа деятельности: начальный, теоретический, творческий и итоговый (табл. 3).

Таблица 3

Этапы стратегии ОРИМПЛ

Этап/ Участники	**Краткая характеристика этапа**
1. Начальный (курсанты 1 курса)	– происходит ознакомление с основами мировоззрения, теорией и практикой патриотизма;
2. Теоретический (курсанты 2 и 3 курсов)	– проистекает овладение теорией философии, социологии, политологии; формирование базиса научного мировоззрения; вовлечение в активную патриотическую деятельность;
3. Творческий (курсанты 4 курса)	– участие в студенческой научно-исследовательской и проектной деятельности, волонтерской работе;
4. Итоговый (курсанты 5 курса)	– формирование готовности и умения противостоять и дать отпор изощренной и лживой враждебной пропагандисткой деятельности.

Диагностика результатов: проведение мониторинга: *начальный* (в начале первого этапа); промежуточный (перед завершением обучения на 2-м, 3-м и 4-м курсах); *итоговый* (за месяц до выпуска).

Результат:

– создание инновационного эффективного компонента системы воспитательно-патриотической деятельности учащейся молодежи, предусматривающего опережающее развитие идейно-мировоззренческих представлений личности в сфере патриотизма;

– модернизация содержания и организации гуманитарной подготовки учащейся молодежи в области патриотического воспитания;

– повышение профессионально-педагогической компетентности профессорско-педагогического состава к воспитательно-патриотической деятельности;

– формирование готовности руководящих и профессорско-преподавательских кадров к опережающему развитию патриотического мировоззрения учащихся вузов;

– увеличение количества учащейся молодежи, уверено демонстрирующей зрелые патриотические идейно-мировоззренческие представления и государственно-патриотическую позицию, ответственное отношение к судьбе Отечества и жизнедеятельности;

– повышение уровня информационной безопасности учащейся молодежи;

– снижение уровня антисоциальных и антипатриотических настроений и проявлений со стороны учащихся вузов;

– формирование системы проведения мониторинга, отражающего эффективность настоящей стратегии.

В современных условиях к числу существенных педагогических проблем относится проблема формирования у учащейся молодежи стойких идейно-мировоззренческих представлений патриотической направленности, обогащенных возвышенными потребностями и духовными интересами, ценностными ориентациями. Их наличие является базисом патриотических чувств и убеждений личности, её государственно-патриотической позиции. Формированию такого мировоззрения служит разработанная стратегия ОРИМПЛ, характеризующаяся отношением к учащемуся вуза как субъекту собственного развития; ориентацией на комплексное развитие и саморазвитие в процессе формирования идейно-мировоззренческих представлений; на опережающее обучение и обогащение своих знаний о патриотизме, истории Отечества; решение предметных, жизненных, личностных задач.

Библиографический список

1. Даллес А. *Размышления о реализации американской послевоенной доктрины против СССР, 1945 г.* Available at: /https://fishki.net/1290559-amerikanskaja-poslevoennaja-doktrina-protiv-sssr.htm
2. Путин В.В. *Послание Федеральному собранию 2020*. Available at: https://www.1tv.ru/ poslanie-vladimira-putina
3. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: Республика, 2001.
4. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: /https://gufo.me/dict/bes
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Academia, 2005.
6. Алиева У.Г., Муртузалиев М.О. Этапы формирования у студентов научного мировоззрения студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7, № 2 (23): 26 – 29.
7. Литвинов Э.П. Личность и её мировоззренческие основы. *Альманах «Пространство и Время»*: Электронное научное издание. 2013; Т. 2, Выпуск 1. Available at: /https://cyberleninka.ru/
8. Сластенин В.А., Исаев В.А., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
9. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
10. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 14: 44 – 52.

References

1. Dalles A. *Razmyshleniya o realizacii amerikanskoj poslevoennoj doktriny protiv SSSR, 1945 g.* Available at: /https://fishki.net/1290559-amerikanskaja-poslevoennaja-doktrina-protiv-sssr.htm
2. Putin V.V. *Poslanie Federal'nomu sobraniyu 2020*. Available at: https://www.1tv.ru/ poslanie-vladimira-putina
3. *Filosofskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva: Respublika, 2001.
4. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: /https://gufo.me/dict/bes
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Academia, 2005.
6. Alieva U.G., Murtuzaliev M.O. `Etapy formirovaniya u studentov nauchnogo mirovozzreniya studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 2 (23): 26 – 29.
7. Litvinov `E.P. Lichnost' i ee mirovozzrencheskie osnovy. *Al'manah «Prostranstvo i Vremya»*: `Elektronnoe nauchnoe izdanie. 2013; T. 2, Vypusk 1. Available at: /https://cyberleninka.ru/
8. Slastenin V.A., Isaev V.A., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002.
9. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: VLADOS-press, 2004.
10. Ignatova V.V., Baranovskaya L.A. Sodejstvie kak pedagogicheskaya strategiya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 14: 44 – 52.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 37.018.4: 342.736 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00022

Shepeleva L.A., *postgraduate, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
Maryukhina V.V., *scientific adviser, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

EFFICIENCY OF USING THE DISTANCE COURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE EXAMPLE OF THE DISTANCE COURSE "ORGANIZATION AND DOCUMENTATION OF THE PROCESS OF THE CONSIDERATION OF CITIZENS' APPEALS IN THE RUSSIAN FEDERATION". The article gives a brief history of the development of distance education, its periodization. The advantages of using distance learning in higher education are listed, both for students and for universities. Brief description and structure of the studied distance course "Organization and documentation of the process of considering citizens' appeals in the Russian Federation" is given. The article also presents the results of training 4-year students of secondary school education in the framework of this distance course in the direction of preparation 46.03.02 Documentation and archival science.

Key words: **development of distance education, stages, researchers, distance course, Moodle, approbation, testing, measurement of knowledge, "input" and final test, result.**

Л.А. Шепелева*, аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: shepeleva_lara@mail.ru*
В.В. Марюхина*, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ И ДОКУМЕНТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАССМОТРЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ ГРАЖДАН В РФ»

В статье приведена краткая история развития дистанционного образования, его периодизация. Перечислены преимущества использования дистанционного обучения в рамках высшего образования как для обучающихся, так и для вузов. Дана краткая характеристика и структура исследуемого дистанционного курса «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан в РФ». Также в статье приведены результаты обучения студентов 4 курса ОФО в рамках дистанционного курса «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан» по направлению подготовки 46.03.02 «Документоведение и архивоведение».

Ключевые слова: **развитие дистанционного образования, этапы, исследователи, дистанционный курс, moodle, апробация, тестирование, замер знаний, «входной» и итоговый тест, результат.**

Происходящие в обществе глобализация и информатизация различных сфер жизни предполагают необходимым развитие непрерывного образования у граждан. Развитие информационных технологий на сегодня позволяет успешно реализовать процесс образования в рамках дистанционного обучения. Дистанционное обучение ориентировано на самостоятельную работу обучающегося (студента), благодаря чему обучающиеся усваивают образовательную программу. В связи с этим внедрение дистанционной формы обучения в систему образования, в частности в рамках высшего образования, особенно актуально.

Применение систем обучения с помощью компьютера является перспективной тенденцией непрерывного образования в связи с его доступностью и личностной ориентацией в образовательном процессе. Потребитель образовательной услуги вполне может приобрести необходимые знания с помощью дистанционного обучения.

Проблему внедрения проектирования и моделирования формы дистанционного обучения изучали достаточно много педагогов-исследователей. Среди них А.П. Аношкин, С.И. Архангельский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.П. Симонов, Н.И. Суртаева, А.П. Тряпицина, А.И. Уман. Существенный вклад в разработку проблемы дистанционного образования в России внесли ученые-исследователи А.А. Андреев, А.Д. Иванников, В.Г. Кинелев, Ю.Г. Круглов, Е.Б. Куркин, В.Н. Лазарев, В.И. Меськов, В.И. Овсянников, Е.С. Полат, В.В. Попов, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, А.Н. Тихонов, А.В. Хуторской, С.А. Щенников.

Идея непрерывного образования имеет исторические корни в идеях Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки и Гесиода об изучении людей, воспитании

человека как члена общества и гражданина государства и способах организации обучения. Исследования Дж. Дьюи, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского послужили основой для разработки современных тенденций непрерывного образования. Концепция образования, по мнению Я.А. Коменского, заключалась в достижении людьми социальной гармонии, всеохватывающем воспитании и самосовершенствовании человека на протяжении всей его жизни – от «школы рождения» до «школы смерти» [1].

Большинство исследователей начинают отсчет развития дистанционного обучения с момента становления заочных технологий и относят его к периоду с конца XIX в. по 1938 г. Продолжительное время, вплоть до конца XX в. заочное обучение являлось синонимом понятию дистанционное обучение.

Одной из форм дистанционного обучения исследователи считают так называемое «обучение по переписке», или «корреспондентское обучение», которая начала формироваться в России во второй половине XIX в. по инициативе передовых русских учёных и общественных деятелей. Содействием в развитии данной формы обучения явилось возникновение службы почтовой связи. Но на тот период корреспондентское обучение не получило распространения.

С 1938 г. начинается второй этап развития дистанционного обучения: заочное обучение включается в общую систему подготовки специалистов высшей квалификации. В вузах стали открывать заочные отделения при факультетах, стало все более актуально дистанционное обучение.

Начало Великой Отечественной войны повлияло на развитие системы образования, в том числе высшего. Однако вскоре началось её восстановление, в том числе и заочного обучения. В послевоенный период институты и университеты, при которых имелись филиалы и учебно-консультационные пункты, в том числе заочного отделения, продолжили осуществлять дистанционное обучение в заочной форме.

Третий этап (конец 60-х гг. XX в. до начала 90-х гг. XX в.) развития технологий дистанционного обучения в научной сфере связывают с введением технических средств, которые использовались в процессе обучения. На данном этапе происходил массовый выпуск звуковых учебных пособий для общеобразовательной и высшей школы: звуковые приложения к учебникам, фонохрестоматии по литературе, истории СССР, научно-образовательные лекции известных деятелей науки.

Четвёртый этап развития дистанционного обучения в России исследователи хронологически ограничивают 90-ми гг. XX в. Данный этап характеризуется применением в обучении новых информационных и компьютерных технологий, в том числе информационных сетей, жёстких электромагнитных носителей, электронной почты, интерактивных досок объявлений, видео- и аудио конференц-связи.

Пятый этап развития дистанционного обучения начался в конце XX в. и продолжается по настоящее время. Основное отличие пятого этапа от предыдущего состоит в том, что для организации и проведения дистанционного обучения активно стали использоваться компьютерные коммуникационные технологии и в первую очередь возможности сети Интернет.

В 1990-е годы авторы «Концепции дистанционного обучения» А.М. Бершадский, Г. Гримес, Г. Румбле, И.Г. Краевский в рамках модернизации российского образования указали, что необходимо «повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья».

Дистанционное обучение в сравнении с традиционной системой образования обладает преимуществами как для обучаемых, так и для вуза. Такими преимуществами для обучаемых являются:

- доступность получения образования для неограниченного числа желающих обучаться, причем место их проживания и обучения удалено от месторасположения выбранного вуза;
- возможность реализации ускоренного варианта получения образования в вузе;
- экономия на транспортных расходах;
- возможность одновременного обучения в нескольких образовательных учреждениях;

Перечисленные преимущества в конкретных условиях будут проявляться по-разному.

Для университета дистанционное обучение также имеет преимущества:

- повышение качества образовательного процесса за счет активной разработки и внедрения в учебный процесс современных информационных технологий не только по заочной форме обучения, но и по очной, очно-заочной;
- значительное увеличение контингента студентов;
- весьма значительное высвобождение аудиторного фонда, что повлечет за собой экономию затрат на эксплуатационных расходах.

Система дистанционного обучения обладает характерными чертами и признаками, которые приписываются системе исходя из условий ее использования. Дистанционная форма обучения является перспективной в связи с активным развитием информационных технологий и нормативно-правовой базы в сфере образования, а также в связи с возрастающим спросом и интересом обучающихся.

Таким образом, дистанционное обучение как форма образования представляет собой систему передачи обучающимся теоретических знаний, формирования навыков и умений с помощью современных информационных технологий, используемых участниками образовательного процесса на расстоянии и самостоятельно.

Дистанционный курс «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан РФ» разработан для студентов направления подготовки 46.03.02 – «Документоведение и архивоведение». Курс может использоваться в учебном процессе как у студентов очной формы обучения, так и заочной формы обучения.

Основой для разработки курса послужило учебное пособие С.Ю. Кабашова «Организация работы с обращениями граждан в истории России» издательства «Флинта» [2], а также практический опыт работы автора курса в качестве начальника отдела по работе с письмами и обращениями граждан ГБУ РТ «Республиканский центр социальной поддержки семьи и детей» Агентства по делам семьи и детей Республики Тыва. Пособие С.Ю. Кабашова в большей степени посвящено вопросам истории развития института обращений граждан в России. Для раскрытия вопросов организации современного делопроизводства по обращениям граждан использовался авторский архив документов по теме «Современные методы документирования и организации рассмотрения обращений граждан в РФ в органах власти» представленного курса [2].

Цель курса – рассмотреть особенности и специфику организации и документирования работы с письменными и устными обращениями граждан, а также – историю развития института обращений в рамках эволюции государственного и политического управления в России. В результате изучения курса студенты должны иметь представление о современных требованиях к организации работы с обращениями граждан в соответствии с Федеральным законом «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ.

В Тувинском государственном университете с 2016 года внедрена система дистанционного обучения студентов вуза. Применение данной системы позволяет преподавателям вести обучение студентов на расстоянии. Дистанционные курсы разрабатываются на основании локальных нормативных актов [3 – 6], их структура также должна отвечать нормативным требованиям. Дистанционный курс помимо теоретического материала должен содержать, в том числе, средства для проверки знаний студентов. Очень удобным инструментом является такой элемент системы дистанционного обучения «Moodle», как тест.

В исследуемом дистанционном курсе «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан в РФ» имеются также два теста на проверку знаний. Первый тест содержит вопросы, посвященные историческому аспекту развития института обращений граждан. Во втором тесте содержатся вопросы о современном состоянии сферы обращений граждан и порядке организации делопроизводства по обращениям граждан страны.

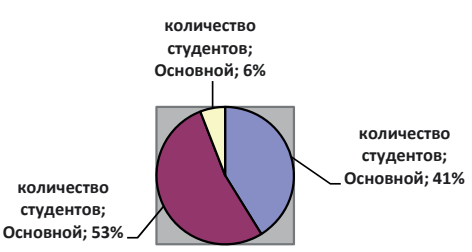
Курс прошел апробацию в 2017 году и был внедрен в учебный процесс вуза. Подтверждением успешного освоения курса служит положительное тестирование знаний студентов, которые приобретаются ими в процессе обучения.

Для понимания освоения знаний было проведено два замера у группы студентов 4 курса очной формы обучения направления подготовки 46.03.02 – «Документоведение и архивоведение» в количестве 17 человек, обучающихся с помощью дистанционного курса в период с сентября по декабрь 2019 года. Первый замер был проведен по тесту на первом занятии, когда студенты только приступили к освоению курса, при этом знания студентов по данной дисциплине были «нулевыми». Это был так называемый «входной тест». Второй замер был проведен в декабре 2019 года по итоговым результатам работы той же группы студентов в рамках дистанционного курса.

Так как студентами в соответствии с учебным планом на третьем курсе изучалась дисциплина «Организация и технология документационного обеспечения управления» было принято решение провести тестирование по одному разделу дистанционного курса «Организация и документирование процесса рассмотрения обращений граждан», в котором рассмотрены делопроизводственные процессы с обращениями граждан. Студентам по ранее изученной дисциплине эти процессы были знакомы.

Тест, реализованный в электронном виде в системе дистанционного обучения Moodle, по которому проходил замер знаний и в первый раз, и в итоговый, состоял из 30 вопросов, на которые должны были ответить студенты, причем без ограничения времени на ответы, как и при первоначальном тестировании. Однако им была дана лишь одна попытка для ответов на вопросы теста. В каждом вопросе теста предоставлялся выбор только одного ответа из предложенных четырех вариантов, таким образом, использован тест с множественным выбором.

«Входной» тест показал следующие результаты:



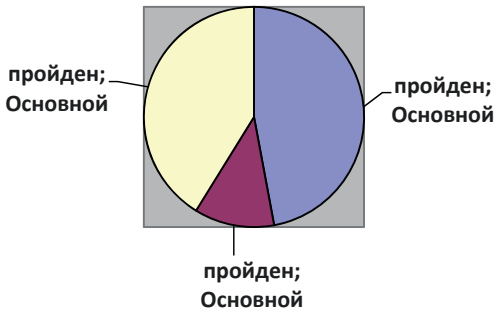
После тестирования начальных знаний по смежным дисциплинам и дисциплинам, изученным ранее данной группой студентов, все тестируемые студенты продолжили свое обучение по дисциплине «Организация работы с обращениями граждан» в рамках дистанционного курса.

В структуре курса выделяются лекционные страницы с теорией по дисциплине, имеются практические задания, тематика рефератов и докладов, а также необходимые нормативные и методические документы, которые должны быть изучены и применены студентами при выполнении заданий и подготовке письменных работ (рефератов, докладов). Также для всестороннего изучения дисциплины в дистанционном курсе имеются глоссарий, терминологический словарь, схемы, которые иллюстрируют теоретические вопросы. В отдельных папках содержатся презентации, образцы документов, применяемых в сфере работы с обращениями граждан, и видеоролики с сайта YouTube. Каждая теоретическая тема содержит вопросы для самопроверки и задания. В целом весь дистанционный курс позволяет студенту самостоятельно освоить данную дисциплину.

Ограничение времени для освоения курса было задано учебным графиком. Формой контроля по дисциплине является зачет, который должен быть сдан студентами в виде итогового теста в рамках рассматриваемого дистанционного курса. Активность изучения курса и выполнения заданий в его рамках у студентов была различной.

Итоговое тестирование показало улучшение знаний. Итоговый тест также содержал 30 различных вопросов, ограничения времени на его выполнения не было, но необходимо было использовать только одну попытку.

Результаты итогового тестирования



Таким образом, сравнив результаты «входного» замера знаний и итогового, мы приходим к выводу, что деятельность студентов в рамках дистанционного курса позволяет им приобрести устойчивые знания по дисциплине. Время, затраченное студентами при первом тестировании, было меньшим, чем при итоговом. Это говорит о том, что студенты более вдумчиво решали вопросы итогового теста.

Апробация дистанционного курса показала положительные и отрицательные стороны его применения. К положительным моментам мы относим:

1. Возможность выполнения и направления на проверку задания в любое время;
2. Весь необходимый материал представлен в структуре курса в отдельной папке. В ходе выполнения практических работ нет необходимости распечатывать объемные документы (например, тематический классификатор обращений граждан содержит более 200 страниц);
3. Развиваются навыки работы с различными программами, которые необходимы при выполнении заданий;
4. Более подготовлены к практическим и семинарским занятиям те студенты, которые работают в системе;
5. Нет необходимости распечатки письменных работ.

Выявленными отрицательными моментами выступили:

1. Технические проблемы – невозможно было попасть на курс или он неполноценно отражался;
2. В журнале событий не отражались действия обучающихся в случае, если они заходили с мобильного телефона;
3. У студентов отсутствует жесткая самодисциплина и сильная мотивация.

Современным студентам интереснее изучать материал через дистанционный курс, то есть внеаудиторно – не через лекции и семинары. Изучив активность студентов в процессе освоения дисциплины, можно сказать, что работа в дистанционном курсе дала более эффективный и положительный результат в формировании профессиональных компетенций.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что дистанционное обучение является эффективным механизмом образовательной системы при условии наличия качественной учебно-методической базы, доступной каждому участнику образовательного процесса (как педагогу, так и обучающемуся), осуществления разумного сочетания дистанционных и контактных форм обучения, оперативного контроля качества усвоения обучающимся учебного материала.

Библиографический список

1. Шабанов А.Г. *Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования. Проблемы и перспективы развития*: монография. Москва: Современная гуманитарная академия, 2009.
2. Кабашов С.Ю. *Организация работы с обращениями граждан в истории России*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010.
3. *Требования и рекомендации по разработке дистанционных курсов ТувГУ*. Утверждены на заседании УМС ТувГУ, протокол от 18.02.2016 г. № 6.
4. *Положение о Центре дистанционного обучения Тувинского государственного университета*. Утверждено ректором от 24.02.2016 г. Принято Ученым Советом ТувГУ, протокол от 25.02.2016 г. № 2.
5. Положение об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях в ТувГУ. Утверждено ректором от 29.02.2016 г. Принято Ученым Советом ТувГУ, протокол от 25.02.2016 г. № 2.
6. *Положение о дистанционных курсах Тувинского государственного университета*. Утверждено на заседании УМС ТувГУ протокол от 22.09.2016 г. № 1.

References

1. Shabanov A.G. *Distancionnoe obuchenie v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya. Problemy i perspektivy razvitiya*: monografiya. Moskva: Sovremennaya gumanitarnaya akademiya, 2009.
2. Kabashov S.Yu. *Organizaciya raboty s obrascheniyami grazhdan v istorii Rossii*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
3. *Trebovaniya i rekomendacii po razrabotke distancionnyh kursov TuvGU*. Utverzhdeny na zasedanii UMS TuvGU, protokol ot 18.02.2016 g. № 6.
4. *Polozhenie o Centre distancionnogo obucheniya Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Utverzhdeno rektorom ot 24.02.2016 g. Prinyato Uchenym Sovetom TuvGU, protokol ot 25.02.2016 g. № 2.
5. Polozhenie ob `elektronnom obuchenii i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologiyah v TuvGU. Utverzhdeno rektorom ot 29.02.2016 g. Prinyato Uchenym Sovetom TuvGU, protokol ot 25.02.2016 g. № 2.
6. *Polozhenie o distancionnyh kursah Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Utverzhdeno na zasedanii UMS TuvGU protokol ot 22.09.2016 g. № 1.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 37.02 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00023

Ivanova M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Almaty Branch of Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Department of Social-Cultural Technologies (Almaty, Republic of Kazakhstan), E-mail: orion-999@list.ru*

THE IMPORTANCE OF THE NATIONAL MENTALITY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article is dedicated to a comparative analysis of features of the national mentality and the proof of the importance of taking them into account in order to achieve the effective results in teaching Russian to Chinese students. The author of the article believes that when learning a foreign language, not only the national culture of this language is assimilated, but also everything related to a specific person who is its native speaker. It is proved that a native speaker of a particular language should be considered as a representative of a specific ethnic community, positioning the features of the national mentality, on which spiritual and psychological features of the national character and established ethnic stereotypes of communicative behaviour are formed.

Key words: **nationality, mentality, ethno psychological features, interethnic understanding, Russian as a foreign language.**

М.Г. Иванова, *канд. пед. наук, проф., Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Алматы, E-mail: orion-999@list.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному рассмотрению особенностей национального менталитета и доказательству важности их учета для достижения эффективных результатов при обучении русскому языку китайских студентов. Автор статьи считает, что при изучении иностранного языка усваивается не только его национальная культура, но и всё, что связано с конкретным человеком, являющимся его носителем. Доказывается, что носитель того или иного языка должен рассматриваться как представитель конкретной этнической общности, позиционирующий особенности национального менталитета, на котором формируются духовно-психологические черты национального характера и устоявшиеся этнические стереотипы коммуникативного поведения.

Ключевые слова: **национальность, менталитет, этнопсихологические особенности, межэтническое взаимопонимание, русский язык как иностранный.**

Современным методистам и преподавателям-практикам русского языка как иностранного становится все более очевидным, что для достижения эффективных результатов обучения, дальнейшего взаимодействия и общения необходимо уделять больше внимания ментально-культурным и этнопсихологическим особенностям участников двух-, трех-, четырехсторонней и более коммуникации.

В современный период глобализации и мультикультурализма, со всеми имеющимися плюсами и минусами данных процессов, просматривается тенденция *«общее в частном и частное в общем»*. Ряд наук междисциплинарного характера (такие как лингвокультурология, лингвострановедение, социокультурология, этнопсихология, психолингвистика, этнопедагогика, основы межкультурной коммуникации, риторика, деловое общение и другие), проводя конкретные сопоставительные исследования на своих уровнях, систематически выявляют *общие* и *национально-специфические черты* представителей различных этнических общностей.

В межэтническом взаимодействии есть определенные сложности. Однако чаще всего они связаны с еще неполными знаниями, умениями, «стратегиями, тактиками, частными компетенциями, способствующими эффективности данного процесса и межэтническому взаимопониманию» [1, с. 5]. Обычно люди субъективны, так как опираются на свои эмоции, отвергая всё то, что не вписывается в известные им рамки.

Методика преподавания иностранных языков и русского как иностранного также задействована в вышеуказанных процессах. В последнее время резко увеличилось внимание к проблеме *человека в языке* и включение данной методики в систему координат *антропоцентрической парадигмы.* Считается, что при изучении языка усваивается не только национальная культура этого языка, но и всё, что связано с его носителем – конкретным человеком (или *субъектом культуры*) [2, с. 228]. На наш взгляд, определять данный субъект необходимо как представителя конкретной этнической общности, позиционирующего особенности национального менталитета, на котором формируются духовно-психологические черты национального характера и устоявшиеся этнические стереотипы коммуникативного поведения.

Учет того, что в языке сохраняется не сама действительность, а система специфически национальных представлений об этой действительности носителей определенного языка, дает возможность изучать его в современных методических рамках. Нам видится развитие этой тенденции именно в разработке *частных национально-ориентированных технологий обучения русскому языку* для представителей конкретных этносов.

Данная разработка, по нашему мнению, может базироваться на применении понятия «менталитет», с помощью которого в современных гуманитарных науках определяются не только отдельные культурные и психологические трафареты, но и совокупность мыслей, верований, умонастроений, ценностей и т.д., другими словами, *духовный материал коллективной психологии*, который создает национальную картину мира и скрепляет единство какой-нибудь национальной общности.

Менталитет, по определению, данному в Большом толковом словаре по культурологии, зарождается в единении таких понятий, как культура, традиции, социальные институты, среда обитания человека, являя собой воплощение психологических и поведенческих установок человека или какой-то социальной группы, объединяя сознательные (философия, религия, мораль и др.) и бессознательные состояния человека, а также определяя его образ жизни [3, с. 264].

Понятие «менталитет» считалось (в частности, у таких представителей культурно-антропологического направления, как Л. Леви-Брюль, Л. Февр, М. Блок), что оно является умственным инструментарием, национально-этнической и социокультурной общности людей, это те средства, которые позволяют им взаимодействовать. Этот же термин встречается в трудах Р. Эмерсона (1882), М. Блонделя (1926), М. Пруста (30-ые годы XX века), Р. Декарта, И. Канта, К. Юнга и других.

На сегодняшний день понятие менталитета является сложным и неоднозначно трактуемым феноменом, но достаточно широко применяемым в гуманитарных науках. В работе В.И. Пищик «Психология трансформации личности поколений» (2010 г.) в совокупности представлены известные на сегодняшний день *центральные составляющие* понятия «менталитет», количество которых иллюстрирует существенные трудности в оформлении данного понятия в рамках современной науки [4].

В частности, составляющими определения менталитета ученые считают следующее: *систему образов* (Ж. Дюби, А.П. Огурцов, В.И. Кабрин); *представления* (Р. Шприндель, А.В. Петровский, И.Г. Дубов, А.П. Огурцов); *память народов прошлого, коды* (И.К. Пантин, В.П. Бех); *стиль, тип, способ мышления; умственную оснастку* (Л.И. Сметанникова, Р.А. Додонов, А.Я. Гуревич, Дж. Чаплин, П. Динцельбахер, А.К. Белоусова); *национальный образ мира* (Г.Д. Гачев); *стереотипы поведения* (Ф. Граус, Г. Теленбах, А.В. Петровский, Б.С. Гершунский, Л.Н. Гумилев, Г.М. Андреева); *уровень общественного сознания* (А.Я. Гуревич, С.Э. Крапивенский); *способ видения мира* (В.В. Колесов, Л. Февр); *способы действования* (Р. Шприндель, В.В. Колесов); *навыки сознания в истории* (М. Блок, Л. Февр, В.А. Шкуратов, А.Я. Флиер); *совокупность символов* (М.А. Барг, Дж. Мид); *систему ценностей* (И.Г. Дубов, К. Ясперс); *глубинные основания мировосприятия, мировоззрения* (В.Г. Нестеренко, Б.С. Гершунский, П. Динцельбахер); *душу культуры и склад души* (О. Шпенглер, Г.Г. Шпет, Ю.М. Каныгин); *духовные качества общества* (А. Тойнби, Ж. Любье, Р. Мандру); *национальный характер* (русские философы, О. Касьянова, А.И. Кравченко); *эмерджентное ментальное образование* (Дж. Марголис); *основу образа жизни* (В.С. Барулин); *специфику психической жизни* (Г.М. Андреева); *пространственно-временное выражение сознания группы* (Г.В. Акопов, Т.В. Иванова); *систему знаний, смыслов, мотивов* (Г.М. Андреева); *признак этнопсихологической интегративности* (А.С. Баронин); *нечто заданное способом жизни* (К.А. Абульханова-Славская); *установки* (А.В. Петровский); *психический склад* (В.С. Мухина); *национально-психологические способы восприятия, понимания мира и способы поведения* (В.И. Пищик).

Исходя из представленных выше составляющих менталитета, подтверждающих многогранность этого понятия, представим авторское определение. *Менталитет* – феноменологическая самоорганизующаяся открытая система с составляющими коллективного (признак коллективного субъекта) и индивидуального (интегративного качества этносубъекта) национального сознания с элементами как сознательных, так и бессознательных актов, состоящая из комплекса архетипов, что в совокупности формирует особенности национального мышления, проявляющегося в социальных, культурных, психологических и поведенческих установках человека, которые в свою очередь реализуются в мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферах жизнедеятельности человека.

Рассмотрим некоторые особенности менталитета двух этносов, китайского и русского. Достаточно весомо это представлено в религиозных верований. Религиозная картина мира, как структура по накапливанию знаний о системе духовных ценностей нации, закрепляется в общей национальной картине мира и проявляется в национальной языковой картине посредством вербальных и невербальных средств.

Русские и китайцы различаются по философско-религиозным основам мировоззрения, это приводит к непониманию, отчуждению и методическим сложностям в процессе изучения китайскими учащимися русского языка. Как отмечают китайские исследователи, изучение специфики русских верований поможет китайским представителям понять их воззрения на мир, духовные интересы и ценности. Би Цзиньэ [5, с. 15] и Ло Сяося, к примеру, уделяют изучению религии особое внимание и убеждены, что без этого нельзя «хорошо освоить русский язык и культуру» [6, с. 142].

В основе духовной культуры и ментального мира китайского этноса лежат философские идеи и нравственные установки нескольких религий – конфуцианства, даосизма и буддизма, которые отличны от идей христианства и русского православия, определивших сферу духовной жизни русской нации и нашедших свое закрепление в плане выражения и в плане содержания русского слова.

Непротивление злу, любовь к врагам, невозможность победить зло злом, всепрощение грехов и другие постулаты русского православия коренным образом отличаются от китайских верований. Так, по Конфуцию, гуманность ничего не имеет общего с христианским всепрощением и самоуничижением, так как только добро побеждает добро. Православные ценности (вера, любовь, смирение и т.д.) имеют общественное значение, это выполнение высшего божественного закона по заповедям своей совести. Причем не просто выполнение некой миссии, приказа, отдание должного (то есть исполнение чьей-то или своей воли), а добровольное свободное принятие общего во имя свободы духа (то есть принятие не «Я хочу», а именно «я ИНАЧЕ не могу»).

В конфуцианстве же есть заповедь «сяо», связанная с культами предков и сыновьей почтительностью многих восточных народов. Говоря о ней, Конфуций

проводит параллель с правилами «ли», предписывающими служить родителям, хоронить их и приносить им жертвы по определенным правилам. Причем уважение и почитание не должно быть обусловлено их заслугами, а быть само по себе.

На этой заповеди держится не только семья, но и всё китайское государство. Благодаря ей в Китае семьи насчитывают в своем составе до тысячи человек, объединяют несколько поколений по возрасту, включают весь перечень имеющихся братьев и сестер, а за провинность одного человека из семьи могли наказать до четырех поколений.

Кроме того, семья основана на «пяти постоянствах»: долг и справедливость (отец), милосердие (мать), дружеское расположение (старших братьев к младшим), уважение (младших к старшим), почитание (всех сыновей к родителям).

Таким образом, правила «ли» – это закрепленный этикет, ритуал, обрядность, церемонии; это нормы поведения, зафиксированные в стандартных оборотах вежливости китайского языка. Конфуций был уверен, что внешнее (установления «ли») сформирует в дальнейшем «я» истинно благородного человека, будет возможностью самосовершенствования личности. Современный китаевед Л.А. Моисеева считает, что китайцы спасаются от хаоса миром форм [7, с. 61].

Христианские постулаты провозглашают самоценность личности, возводя ее к факту изначального замысла и создания человека как «*образа Бога*». Добро, свобода, истина, любовь тесно связаны и доказываются через личность Христа. Христианская вера через любовь благодаря ей и обозначена как путь к Христу и к каждому человеку, как носителю образа Божия. Человек свободно творит добро, помня библейскую заповедь о познании Бога через любовь, так как «*Бог и есть любовь*».

Философское учение конфуцианства утверждает человека как такового, говоря о том, что основа духа выражена в учении о *«Великой морали»* (*«Дао дэ»*), или пяти добродетелях (*гуманность, справедливость, этикет, знание* и *верность)*. В.В. Малявин отмечает, что с точки зрения социального и культурного, конфуцианство – это «рационалистически просвещенная форма культа предков». И нужно говорить о «сферы родовой общности и воцарение во всем мире» [8, с. 170 – 171].

В русском православии особое внимание уделяется духовному пути, самосовершенствованию, развитию своей «*духовности*». Русский человек может сказать, что он чувствует себя русским *«до мозга костей»*, потому что все его родственники из поколения в поколение более трехсот лет жили на этой земле, ходили в одну и ту же церковь, а поэтому у него очень сильная духовная связь и с малой, и с большой родиной – и то, и другое он бережно хранит в своем сердце.

Элементы религиозных картин мира русских и китайцев находят свое специфическое отражение в национальных языках этих народов. Например, заповедь *«сяо»* / сыновняя почтительность отражена в языковой единице *«quan ma zhi yang»,* говорящей о совокупности материального содержания родителей и уважительной почтительности к ним; выражение *«wen qing ding xing»* о том, что дети должны зимой греть постель своих родителей, а летом делать их комнату прохладной [5, с. 87].

Такие христианские ценности, как *«вера», «надежда», «любовь»*, обладающие религиозно-нравственным содержанием и определяющие духовные ценности русского народа, также закреплены на уровне устойчивых выражений. Например, *Вера животворит; У них вера хороша (говорят о нравственности народа.); Вера и гору с места сдвинет; Нет веры без добрых дел; Без веры живут на этом свете, а на том не проживешь; С верой нигде не пропадешь; Доверяй, но проверяй; Верю – тому зверю, собаке и ежу, а тебе погожу; Кто легко верит, тот легко и пропадет; Если Бог с нами, то кто против нас; Тот не унывает, кто на Бога уповает; Колотись, бейся, а все на Бога надейся; На Бога положишься, не обложишься; На Бога надейся, сам не плошай; На людей, на Бога надежда, а на себя, что на черта (говорят в сердцах); Кого журят, того и любят.*

Обучение китайских учащихся русскому языку должно осуществляться через сопоставление базовых понятий русской и китайской религиозных картин мира по принципу *«общее в особенном и особенное в общем»*. При возникновении трудностей в восприятии информации китайской аудиторией, связанной с православной составляющей русского языка, уместно прибегнуть к *комплексному комментарию*, что позволит рассмотреть семантику и внутреннюю форму выражения сначала в контексте внеязыковой, а затем и языковой действительности. В данном случае мы считаем необходимым придерживаться следующих видов комментариев: 1) семантическое толкование – описание языкового значения; 2) речевое употребление выражения – соотнесенность его употребления с ситуацией общения; 3) *исторический комментарий* – характеристика исторического периода происхождения выражения; 3) *культурологический комментарий* – описание культурных смыслов на основе соотнесения выражения со сферой культуры как особой знаковой системы и выявление образного основания языковой единицы в целом или в отдельных ее компонентах; 4) *религиоведческий комментарий* – объяснение религиозной картины мира русского народа и духовной жизни русского человека в проекции на необходимые смыслы понимания религиозных выражений; 5) *этимологический комментарий* – общее представление о происхождении, развитии и функционировании выражения, о его современной форме употребления с учетом фонетических и семантических изменений, а также разграничение истинного и ложного значения религиозного выражения.

Преподавателю необходимо прогнозировать возможные трудности с учетом национального менталитета всех сторон в ходе обучения русскому языку как иностранному для более адекватного понимания учащимися плана содержания и плана выражения языковых и речевых единиц, содержащих элементы религиозной картины мира. Например, для приобретения китайской аудиторией умений и навыков аутентичного общения с русскими людьми выражение *«пройти сквозь огонь и воду (и медные трубы)»* следует сопроводить комплексным комментарием. Данное выражение, означающее *испытать в жизни много трудностей,* связано с обычаями страшных пыток и наказаний *огнём и водой,* известных во многих странах мира. Чаще всего это было размещение осужденного на решетке или в железной клетке над костром, опускание человека в воду или вливание ее в него и т.д. Возможно, что это было связано с древним обрядом ордалий – Божьего суда, когда через испытание *огнём и водой* якобы устанавливалась истина [9, с. 17].

Более того, с одной стороны, мотив очищения, имеющийся в образном значении данной фразы, символически толковался как *«переход человека в новое состояние»*, был связан с обретением через *водно-огненное* испытание определённого опыта, раскрывал в ходе инициации и тех или иных ритуальных действий физический и духовный потенциал. Отсюда и образы бывалых людей в русских народных сказках, что *и в огне не горят и в воде не тонут*. С другой – в образном значении этого же выражения опыт утрируется, становясь символом «искушённости», и уже формирует представление о человеке с не совсем безупречным прошлым.

Все эти образы находят отражение в славянских традициях и праздниках. Например, в отмечании дня Ивана Купалы, во время которого куклу-чучело Купалы топят в воде, разводят священно-магические костры, чтобы участники обряда перепрыгивали через них, огонь и вода рассматриваются как брат и сестра, вступающие в брак. В данном факте выражается миф о взаимосвязи двух полярных сущностей, а также представление о том, что тот, кто имеет больший жизненный опыт, разбирается в людях и событиях [10, с. 457].

Таким образом, для более глубокого восприятия китайскими учащимися особенностей русского национального менталитета и формирования у них умений и навыков аутентичного общения с носителями русского языка необходимо прослеживать связь религиозных взглядов народа с ментальными особенностями и отражением религиозных реалий в национальном языке, при этом обязательно учитывать различие русской и китайской религиозных картин мира и специфические способы отражения этих различий в национальных языках.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабарова Э.В. *Иная ментальность*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
2. Фортунатова Е.Ю., Любимов Н.А., Миллер Л. В., Федотов Н.Л. Чтение иноязычного художественного текста как процесс межкультурной коммуникации. *Русистика и современность*: материалы VII-й Международной научно-практической конференции. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. Санкт-Петербург, 2005; Т. 2.
3. Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва: Издательство АСТ, 2003. 521 с.
4. Пищик В.И. *Психология трансформации ментальности поколений*. Диссертация … доктора психологических н. Ростов-на-Дону, 2010.
5. Би Ц. *Религиозная картина мира и ее отражение во фразеологии национального языка*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2004.
6. Ло С. Межкультурная коммуникация: китайско-российский диалог. *Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика.* Санкт-Петербург, 2004; Выпуск 7: 142 – 146
7. Моисеева Л.А. *История цивилизаций*. Курс лекций. Ростов-на-Дону, 2000.
8. Малявин В.В. *Китайская цивилизация*. Москва, 2001.
9. Тайлор Э.Б. *Миф и обряд в первобытной культуре*. Смоленск, 2000.
10. Ратушная Е.Р. Фразеологизмы библейского происхождения как объект русской современной фразеологии. *Проблемы истории, философии, культуры*. 2011; № 3 (33): 454 – 458.

References

1. Karasik V.I., Prohvacheva O.G., Zubkova Ya.V., Grabarova `E.V. *Inaya mental'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2005.
2. Fortunatova E.Yu., Lyubimov N.A., Miller L. V., Fedotov N.L. Chtenie inoyazychnogo hudozhestvennogo teksta kak process mezhkul'turnoj kommunikacii. *Rusistika i sovremennost'*: materialy VII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Dialog kul'tur v obuchenii russkomu yazyku i russkoj slovesnosti. Sankt-Peterburg, 2005; T. 2.

3. Kononenko B.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2003. 521 s.
4. Pischik V.I. *Psihologiya transformacii mental'nosti pokolenij*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih n. Rostov-na-Donu, 2010.
5. Bi C. *Religioznaya kartina mira i ee otrazhenie vo frazeologii nacional'nogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2004.
6. Lo S. Mezhkul'turnaya kommunikaciya: kitajsko-rossijskij dialog. *Russkij yazyk kak inostrannyj: teoriya, issledovaniya, praktika.* Sankt-Peterburg, 2004; Vypusk 7: 142 – 146
7. Moiseeva L.A. *Istoriya civilizacij*. Kurs lekcij. Rostov-na-Donu, 2000.
8. Malyavin V.V. *Kitajskaya civilizaciya*. Moskva, 2001.
9. Tajlor `E.B. *Mif i obryad v pervobytnoj kul'ture*. Smolensk, 2000.
10. Ratushnaya E.R. Frazeologizmy biblejskogo proishozhdeniya kak ob`ekt russkoj sovremennoj frazeologii. *Problemy istorii, filosofii, kul'tury*. 2011; № 3 (33): 454 – 458.

Статья поступила в редакцию 23.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00024

Ismailova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-economic Disciplines of North Caucasus Institute of the Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*
Ramazanova P.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Humanitarian and Socio-economic Disciplines of North Caucasus Institute, Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: patee1@mail.ru*

MODERNIZATION OF EDUCATION IN CONDITIONS OF DIGITAL ECONOMY. The article discusses the need for modernization of education in the digital economy, which leads to the task of training highly qualified specialists of the new time, who must possess a number of digital competencies, that contribute to the formation of a modern person as a "person of a new formation" with creative thinking and who capable of being competitive in the information space. For solving the problem of the shortage of qualified specialists in the field of the digital economy, it is necessary to increase the number of graduates of educational institutions of higher and secondary professional education in the areas of training related to information and telecommunication technologies, and to increase the proportion of the population with digital skills and information technologies. All this requires modernization, digitalization of the Russian educational system, the transition to an electronic form of training, as well as online courses, webinars aimed at training and retraining personnel for the digital economy, which is capable to organize the effective use of digital technologies for solving the problems of organization optimization and management.

Key words: **digitalization, education, digital economy, digital technologies, artificial intelligence, cloud computing, online courses.**

Н.П. Исмаилова, *канд. физ.-мат. наук, доц., Северокавказский институт Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*
П.К. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., Северокавказский институт Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: patee1@mail.ru*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье рассматривается необходимость модернизации образования в условиях цифровой экономики, что обусловливает задачу подготовки высококвалифицированных специалистов нового времени, которые должны владеть рядом цифровых компетенций, способствующих формированию современного человека как «человека новой формации», с креативным мышлением, способного быть конкурентоспособным в информационном пространстве. Для решения проблемы нехватки квалифицированных специалистов в области цифровой экономики необходимо повысить количество выпускников образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями, повысить долю населения, обладающего цифровыми навыками и информационными технологиями. Все это требует модернизации, цифровизации российской образовательной системы, перехода на электронную форму обучения, а также проведение онлайн-курсов, вибинаров, направленных на подготовку и переподготовку кадров для цифровой экономики, способных организовать эффективное применение цифровых технологий для решения задач оптимизации и управления организаций.

Ключевые слова: **цифровизация, образование, цифровая экономика, цифровые технологии, искусственный интеллект, облачные вычисления, онлайн-курсы.**

Цифровизация экономической системы является основным направлением устойчивого развития государства, экономики и общественных отношений.

В этих условиях появляется необходимость формирования нормативно-правового регулирования в самых разных «цифровых» сферах, таких как электронная коммерция, индустриальный Интернет, применение систем распределенных данных, использование криптовалют, систем искусственного интеллекта, робототехники и др.

Все это – новые вызовы для общества, нуждающиеся в четком и адекватном правовом регулировании, при отсутствии которого неизбежно возникнут проблемы с разработкой и внедрением инновационных технологий, способствующих развитию цифровой экономики в России.

Одним из приоритетных направления развития цифровой экономики в России является внедрение цифровых технологий в образовательный процесс.

Согласно принятой в июле 2017 года программе «Цифровая экономика Российской Федерации» на период до 2024 года российская система образования должна обеспечить все без исключения экономические секторы, отрасли и направления высококомпетентными кадрами пользователей современных и перспективных информационных технологий, обладающих высоким уровнем цифровой грамотности умений, навыков и компетенций, соответствующих социальному заказу и требованиям нынешнего информационного общества, способных реализовать свой личностный профессиональный потенциал в развитии государственной цифровой экономики [1].

И если не будет своевременно создан новый мощный интеллектуальный потенциал, не будут организованы сообщества специалистов с новыми компетенциями, страна не сможет реализовать себя в глобальном цифровом пространстве. Человеческий фактор станет самой главной преградой для экономического роста и инноваций в России, развития ее конкурентоспособности вплоть до глобальной. Цифровая экономика предполагает невиданную цифровизацию, роботизацию, когда многие функции человеческой жизнедеятельности, вплоть до функций адвокатов, судей, следователей, врачей, учителей будут выполнять роботы.

Что касается России, эксперты Superjob считают, что 2020 год станет поворотным моментом для рынка труда в России: только лучшие сотрудники сохранят работу в компаниях, в остальном будет применяться принцип «уходи или развивайся», потому что в конкуренции между технологиями и образованием выигрывают те, кто стимулирует совершенствование навыков, кто способен воспользоваться цифровыми возможностями. Количество сотрудников будет сокращаться на 5% ежегодно. Через 3 4 года уровень безработицы в России может достичь 20 – 25% [2].

Теперь конкурентоспособность организаций, фирм, отраслей, регионов, стран в целом зависит не только от эффективности использования имеющихся кадров, но и от наличия кадрового потенциала. В будущем появится много новых профессий и специальностей, которые обусловлены реализацией программы цифровизации экономики, Концепции «Индустриализация 4.0».

Поэтому в Программе цифровизации России планируется использовать новые технологии, в том числе блокчейн [3], промышленный Интернет, большие данные нейротехнологии и искусственный интеллект в сферах, имеющих прямое отношение к обеспечению качества жизни человека.

Цифровая экономика – это система, призванная коренным образом изменить все: государственное управление, бизнес, здравоохранение, медицину, науку, образование. [4].

В настоящий момент наиболее актуальным является формирование у специалистов различных профилей цифровых компетенций, а также подготовка их к использованию ИКТ в профессиональной деятельности. В частности:

- способности работать с различными информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации;

- адаптивности к изменяющимся условиям и гибкости;
- непрерывному образованию и самообразованию [5].

Данные компетенции в ближайшее время будут, прежде всего, определять формирование современного человека как «человека новой формации». Люди с креативным мышлением становятся всё более конкурентоспособными.

Для решения проблемы нехватки квалифицированных специалистов в области цифровой экономики необходимо повысить количество выпускников образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями, повысить долю населения, обладающего цифровыми навыками и информационными технологиями.

Все это требует модернизации, цифровизации российской образовательной системы, перехода на электронную форму обучения. Меняется роль педагога в эпоху цифровой экономики, возникают новые формы взаимодействия между педагогом и обучающимся, так называемое сетевое взаимодействие [6].

В последнее время в условиях цифровой экономики ведущая роль в педагогическом процессе принадлежит электронным образовательным технологиям. Одним из наиболее востребованных педагогических трендов является формирование массовых открытых онлайн-курсов для систем уровневого и дополнительного образования (massive open online courses-MOOC) [7].

Согласно планам Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, к 2025 году российские вузы должны создать до 4000 онлайн-курсов. Такие требования означают перевод большей части образовательных программ вузов в цифровой формат. Многие российские университеты работают и в рамках западных образовательных платформ. Присутствуют и сугубо российские платформы, наиболее важной из которых является Национальная платформа открытого образования.

В настоящее время создаются сообщества электронной образовательной сети – онлайн-университеты, основанные на использовании дистанционных и электронных технологий, которые способствуют повышению качества образовательных услуг и индивидуализации образовательного процесса.

Онлайн-обучение, или электронное обучение – это обучение с использованием мультимедийных и Интернет-технологий.

Одним из приоритетных направлений в траектории цифровой педагогики является формировании цифровой образовательной среды, в которой с успехом реализовываются массовые открытые онлайн-курсы.

Как показал анализ, наиболее востребованными являются онлайн-курсы, направленные на подготовку кадров для цифровой экономики, способных организовать эффективное применение цифровых технологий для решения задач оптимизации и управления организаций. К ним можно отнести вебинары и электронные курсы по тематике (табл. 1):

В Северокавказском институте Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России) недавно была разработана «Программа развития СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) на 2020 – 2024 годы» включающая в себя следующие направления (табл. 2):

Таблица 1

Наиболее востребованные электронные курсы и вебинары

№	Направление развития
I.	Управление иннновациями;
2.	Экономическая среда бизнеса в цифровой экономике;
3.	Цифровые бизнос-модели и экосистемы;
4.	Анализ данных для принятия решений;
5.	Введение и управление базами данных;
6.	Анализ данных (регрессионный анализ, кластеризация для принятия бизнес-решения);
7.	Принятие решений на основе больших данных;
8.	Биометрия, интернет-вещей, блокчейн технологии, робототехника;
9.	Использоваиие глубинного обучения и нейронных сетей для принятия решения.

Таблица 2

Основные направления «Программы развития СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) на 2020 – 2024 годы»

№	Направления развития
1.	Повышение квалификации и переподготовка кадров (с освоеюием цифровых технологий и облачных ресурсов в работе) - 100% к 2024 г.;
2.	Внедрение в образовательный процесс цифровых и облачных технологий, так введение дополнительных модулей в цифровую образовательную среду (решающие задачи мониторинга образовательной деятельности, организации и проведения веб-мероприятий: видеоконференций, мастер-классов, вебинаров);
3.	Создание ивформационных ресурсов с открытым доступом к цифровым и облачным ресурсам;
4.	Перевод промежуточного и текущего контроля в электронно-цифровой формат (2020 до 30%), а соответственно создание электронного контента по всем дисциплинам и модулям ежегодно по 20% к учебным планам,

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности образовательных и научно-исследовательских процессов в учебных заведениях, будет приносить пользу студентам.

Вузы должны иметь право выбора цифровых инструментов и целых образовательных систем. Это может быть вызвано спецификой образовательного учреждения, его возможностями, уровнем информационных компетенций преподавателей и студентов.

Библиографический список

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017. № 1632-р). *Стратегические приоритеты*. 2017; № 3 (15): 153 – 165.
2. Аниськин В.Н., Аниськин С.В., Добудько Т.В., Пугач В.И. Деятельность преподавателя в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза: особенности и проблемы адаптации. *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы*: материалы XIII-й международной научно-практической конференции. Самара: СГСПУ, 2018: 8 – 14.
3. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды. *Высшее образование в России*. 2013; № 2: 79 – 83.
4. Кафидулина Н.Н. Цифровизация как тренд: точки роста для российского образования. *Интерактивное образование*. 2018; № 1-2: 9 – 14.
5. Монахов В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для IT–образования. *Современные информационные технологии и ITобразование*. 2017; Т. 13, № 2: 111 – 121.
6. Розина И.Н. Цифровизация образования. *Информационные технологии в образовании – 2011:* сборник научных трудов участников XI-й научно-практической конференции-выставки, 31 октября – 1 ноября, Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2011: 149 – 151.
7. Чошанов М.А. Е-дидактика. Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. *Образовательные технологии и общество*. 2013; Т. 16, № 3: 684 – 696.
8. Юсупова С.Я., Поздеева С.Н. Образование в эпоху цифровой экономики. *Управление экономическими системами:* электронный научный журнал. 2018; № 2 (108).

References

1. Programma «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii» (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 28.07.2017. № 1632-r). *Strategicheskie prioritety*. 2017; № 3 (15): 153 – 165.
2. Anis'kin V.N., Anis'kin S.V., Dobud'ko T.V., Pugach V.I. Deyatel'nost' prepodavatelya v usloviyah `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza: osobennosti i problemy adaptacii. *Vysshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*: materialy XIII-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara: SGSPU, 2018: 8 – 14.
3. Laptev V.V., Noskova T.N. Professional'naya podgotovka v usloviyah `elektronnoj setevoj sredy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; № 2: 79 – 83.
4. Kafidulina N.N. Cifrovizaciya kak trend: tochki rosta dlya rossijskogo obrazovaniya. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2018; № 1-2: 9 – 14.
5. Monahov V.M. Razrabotka prognosticheskoj modeli razvitiya teorii obucheniya dlya IT-obrazovaniya. *Sovremennye informacionnye tehnologii i ITobrazovanie*. 2017; T. 13, № 2: 111 – 121.
6. Rozina I.N. Cifrovizaciya obrazovaniya. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii – 2011:* sbornik nauchnyh trudov uchastnikov XI-j nauchno-prakticheskoj konferencii-vystavki, 31 oktyabrya – 1 noyabrya, Rostov-na-Donu: Rostizdat, 2011: 149 – 151.
7. Choshanov M.A. E-didaktika. Novyj vzglyad na teoriyu obucheniya v `epohu cifrovyh tehnologij. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2013; T. 16, № 3: 684 – 696.
8. Yusupova S.Ya., Pozdeeva S.N. Obrazovanie v `epohu cifrovoj `ekonomiki. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2018; № 2 (108).

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00025

Ismailova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-economic Disciplines of North Caucasus Institute, Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*

DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ENSURING INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY. The article deals with problems of digitalization of education and providing information and psychological security. The modernization of the system of continuing professional education in Russia requires the creation of a digital educational environment for continuing professional education (the DEE of CPE), which will radically change the approach to professional development and retraining of teachers. From the author's point of view, the process of digitalization of continuing professional education should include the development of the DEE of CPE in the form of a combination of digital services, educational tools, e-courses (online courses), and electronic educational resources designed to provide continuing education and professional retraining of specialists in the digital economy. The introduction of electronic forms of training has a negative side in addition to positive aspects, which is associated with threats to the information and psychological security of the individual. Therefore, at each stage of formation and development of a single electronic portal for continuing professional education, it is necessary to ensure the protection of information and the security of the individual and the environment as a whole. In this regard, the author considers as necessary to conduct a system monitoring, which will allow tracking changes in the state of health of students.

Key words: **digitalization of education, unified digital educational environment, information and psychological security, online education, e-learning.**

Н.П. Исмаилова, *канд. физ.-мат. наук, доц., Северокавказский институт Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье рассматривается проблемы цифровизации образования и обеспечения информационно-психологической безопасности. Модернизация системы непрерывного профессионального образования в России предусматривает необходимость создания цифровой образовательной среды для непрерывного профессионального образования (ЦОС НПО), включающей в себя комбинацию цифровых услуг, образовательных инструментов, электронных курсов (онлайн-курсов), электронных образовательных ресурсов, призванных обеспечить непрерывное образование и профессиональную переподготовку специалистов в условиях цифровой экономики. Это в корне изменит подход к повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогов. Внедрение электронных форм обучения кроме положительных моментов имеет и негативную сторону, которая связана с угрозами информационно-психологической безопасности личности. Поэтому на каждом этапе формирования и развития единого электронного портала для непрерывного профессионального образования необходимо обеспечить защиту информации и безопасность личности и среды в целом. В связи с этим автор считает необходимым проведение системного мониторинга, который позволит отслеживать изменения в состоянии здоровья обучающихся.

Ключевые слова: **цифровизация образования, единая цифровая образовательная среда, информационно-психологическая безопасность, онлайн-образование, электронное обучение.**

Перспективным направлением развития российского образования в современных условиях является его доступность, открытость, гибкость, которая обеспечивается за счет внедрения дистанционных и электронных форм обучения.

Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставлена задача создания к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность всех форм и уровней образования. Современные вызовы в сфере образования диктуют неизбежность модернизации системы непрерывного профессионального образования (НПО) в России, в рамках которой необходимо в первую очередь создать ЦОС НПО, которая в корне изменит подход к повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогов.

Актуальность разработки ЦОС НПО определяется основными задачами Российской Федерации в области цифровизации основных образовательных сред; необходимостью увеличения количества доступных электронных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, расширения возможностей электронных программ непрерывного профессионального образования.

Процесс цифровизации непрерывного профессионального образования включает в себя аспекты, связанные, во-первых, с формированием цифровой образовательной среды для непрерывного профессионального образования в виде комбинации цифровых услуг, образовательных инструментов, электронных курсов (онлайн-курсов), электронных образовательных ресурсов; во-вторых, с глубокой модернизацией образовательного процесса, призванной обеспечить непрерывное образование и профессиональную переподготовку специалистов в условиях цифровой экономики. Цифровая образовательная среда представляет собой открытый набор информационных систем, предназначенных для решения различных задач образовательного процесса. Цифровизация образовательного процесса предусматривает создание единого федерального электронного портала для НПО. Многофункциональный электронный портал НПО должен содержать: модули методической, учебной, организационной, нормативной и справочной информации; каталог электронных образовательных программ и ресурсов для организации обучения по программам непрерывного профессионального образования; мониторинг образовательной деятельности. Электронный портал НПО предоставит возможности доступа к каталогу региональных курсов повышения квалификации в целом; доступа к электронным ресурсам, электронным библиотекам в сфере профессиональной деятельности; доступа участников образовательного процесса к образовательным услугам; общения с коллегами, обмена педагогическим опытом; предоставления консультационных услуг в режиме онлайн и офлайн; организации и проведения веб-мероприятий: видеоконференций, мастер-классов, вебинаров; формирования комплексной, постоянно действующей системы повышения квалификации (программы повышения квалификации педагогов будут включать освоение гражданами инструментов инновационной профессиональной деятельности); организации и внедрения электронного обучения для педагогов.

Открытость образовательных программ, их ориентация на пользователя, наглядность и доступность образовательного контента позволят нам создавать конкурентные условия, улучшить качество образовательных услуг, а также повысить экономическую эффективность образовательного процесса. С этой целью в настоящее время создаются сообщества электронной образовательной среды – онлайн-университеты, основанные на применении дистанционных и электронных технологий с использованием мультимедийных и Интернет-технологий. Онлайн-обучение – это наиболее распространенная форма дистанционного обучения, стремительно развивающаяся в последнее десятилетие в России.

Внедрение электронных форм обучения кроме положительных моментов имеет и негативную сторону, которая связана с угрозами информационно-психологической безопасности личности. Поэтому на каждом этапе формирования и развития единого электронного портала для НПО необходимо обеспечить защиту информации и безопасность личности и среды в целом. Под информационно-психологической безопасностью личности понимается механизм защиты от любых информационно-психологических воздействий, направленных на изменение эмоционального, психологического состояния личности и ее поведения [1].

Цифровизация образовательного процесса повысила зависимость безопасности конкретного индивидуума от достоверности используемой информации, ее защищенности от несанкционированной модификации и неправомерного доступа к ней, от соблюдения правил эксплуатации средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации и информационно-телекоммуникационных сетей. Еще одно проблемой цифровизации образовательного процесса является защита от неправомерного воздействия на критическую информационную инфраструктуру Российской Федерации в сфере науки и образования.

Критическая информационная инфраструктура – это информационные системы, информационно-телекоммуникационные сети, автоматизированные системы управления, а также сети электросвязи, используемые для организации их взаимодействия [2].

Организация электронного обучения в условиях Интернета невозможна без учета, с одной стороны, особенностей телекоммуникационной среды, а с другой, – особенностей поведения человека в этой среде. Технология электронного обучения дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент всех субъектов этой формы обучения.

Особое место в информационном обществе занимает индивидуальное сознание людей, которое все в большей степени может подвергаться агрессивным информационным воздействиям и наносить ущерб психическому и нравственному здоровью личности, разрушать моральные, этические нормы жизни общества [3]. В условиях цифровой экономики актуальным становится вопрос изучения способов и методов психологической защиты личности в информационном пространстве.

Объектами обеспечения психологической безопасности личности, по мнению А.В. Манойло, становятся следующие: сознание, система ценностей, психическое здоровье, свобода воли [4].

Сегодня Интернет является важнейшим агентом социализации, определяющим характер взаимодействия молодежи с социокультурной средой общества, и оказывает сильное влияние на личность и ее нравственное состояние [5]. В процессе социализации индивид проходит две фазы: первая фаза – социальная адаптация, которая связана с адаптацией индивида к определенным социально-экономическим условиям, что выражается в его жизнедеятельности, вторая фаза – интериоризация, представляющая собой сложный процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека.

Все больше появляется данных о деструктивном влиянии сети Интернет на психическое здоровье и развитие несовершеннолетних. Поэтому на данном этапе становления современного информационного общества актуальной задачей является проведение системного мониторинга, позволяющего отслеживать изменения в состоянии здоровья детей, подростков и молодежи. Конструирование виртуальной реальности приводит к трансформации привычного смысла процесса социализации молодежи. Объектом информационного и психологического воздействия в сети Интернет выступает не отдельно взятая личность, а сознание определенной возрастной группы в целом. Зачастую невозможность проверить достоверность получаемой информации приводит к потере «смысловой чувствительности», появляется безучастность к происходящему в мире [6].

Изучение проблем, связанных с коммуникациями в Интернете, представлено довольно широко, но исследования психологической безопасности в Интернете, а также вопросов психологической культуры, виртуальной этики наиболее актуальны сегодня. Анонимность пользователей в сети Интернет, возможность скрываться под логинами и «никами» дают им иллюзорное чувство свободы и превосходства, безнаказанности, и это создает новые направления деструктивной социализации. Социализация личности в информационном обществе имеет свои отличительные особенности, связанные с условиями социализации по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации [7]. Особую категорию в системе массовых коммуникаций составляют проблемы морально-этических норм и формирования сетевого этикета. В цифровом образовательном пространстве это неизбежно повлечет изменение роли преподавателя вуза, который в этом случае перестает быть единственным источником знаний и становится организатором образовательного пространства. Педагогика информационного общества формулирует новую цель – образование и воспитание мыслящей личности, которая уверенно ориентируется в реальной действительности и в цифровом пространстве, может дать адекватную оценку различным фактам и явлениям.

Существующие исследования по психологической и информационной безопасности еще раз доказывают сложность и неоднозначность проблем влияния виртуального общения на личностные характеристики, которые связаны как с новыми позитивными возможностями, так и с негативными последствиями. Негативной стороной применения технологий информатизации в обучающем процессе без соответствующей культуры и сетевого этикета является ограничение речевой деятельности, значительное уменьшение реальных контактов, снижение уровня общения и развитие индивидуализма. Для того чтобы минимизировать возможные риски, необходимо формировать специальные принципы сетевой этики. Сетевой этикет предполагает определенную ответственность каждого участника сетевого сообщества, который получает и представляет информацию в Интернет.

Необходим особый подход при изучении вопросов использования виртуального общения в образовательных и развивающих программах, а также при создании программ «психологической поддержки молодежи, склонной к чрезмерному увлечению виртуальным общением» [8].

В данной статье рассмотрим эффективность внедрения, использования, развития электронных и дистанционных технологий в образовании с точки зрения социально-психологического комфорта участников образовательного процесса, что определяется совокупностью факторов: эффективностью межличностного взаимодействия в условиях интерактивной деятельности; квалификацией преподавателей и набором педагогических инструментов и технологий, используемых ими в процессе обучения, навыками и мастерством преподавания; структурированностью предлагаемых учебных материалов и используемых программных средств и информационных технологий.

Иными словами, дистанционное и электронное обучение предполагает использование концептуально новых подходов к планированию образовательной деятельности с использованием инновационных методов. Дистанционная форма образования, ее доступность, открытость, гибкость, модульность, параллельность, массовость, способность к самообразованию требует от обучающихся самоорганизации, мотивированности, трудолюбия и наличия исходного уровня знаний. Вместе с тем проблема эффективности электронного образования недостаточно изучена в педагогике и психологии. В частности, практически нет исследований, посвященных определению социально-психологических условий деятельности в системе дистанционного обучения. Знание этих условий позволит разработать стратегию развития электронного образования, способствующую скорейшей интеграции России в мировое образовательное пространство.

Библиографический список

1. Гаврилова Н. В. К вопросу о психологической безопасности коммуникаций в сети Интернет. *Интернет – свободный, безопасный, образовательный*: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Омск: Полиграфический центр КАН, 2013.
2. *О безопасности критической информационной инфраструктуры.* Федеральный закон № 187-ФЗ от 26.07.2017. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220885/
3. Емельянов Г.В., Лепский В.Е., Стрельцов А.А. Проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности России. Available at: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bb84e562c8e9719cc32568c400467c1a
4. Манойло А.В. *Государственная информационная политика в особых условиях*: монография. Москва: МИФИ, 2003.
5. Левицкий В. *Информационно-психологическая безопасность личности*. Available at: http://www.partnerinform.de/partner/detail/2007/6/272/2445
6. Барсукова Е.А. *Интернет как фактор социализации личности*. Available at: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/6_93793.doc.htm
7. Гаврилова Н.В., Мельников А.Л. Перспективы технологий дистанционного образования и электронного обучения: социально-психологический аспект. *Интернет – свободный, безопасный, образовательный*: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, Омск; Полиграфический центр КАН, 2013.
8. Ратнер Ф.Л. *Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт:* учебно-методическое пособие по направлению «Электронные образовательные ресурсы». Казань: КГУ, 2008.

References

1. Gavrilova N. V. K voprosu o psihologicheskoj bezopasnosti kommunikacij v seti Internet. *Internet – svobodnyj, bezopasnyj, obrazovatel'nyj*: materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk: Poligraficheskij centr KAN, 2013.
2. *O bezopasnosti kriticheskoj informacionnoj infrastruktury.* Federal'nyj zakon № 187-FZ ot 26.07.2017. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220885/
3. Emel'yanov G.V., Lepskij V.E., Strel'cov A.A. Problemy obespecheniya informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti Rossii. Available at: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bb84e562c8e9719cc32568c400467c1a
4. Manojlo A.V. *Gosudarstvennaya informacionnaya politika v osobyh usloviyah*: monografiya. Moskva: MIFI, 2003.
5. Levickij V. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti*. Available at: http://www.partnerinform.de/partner/detail/2007/6/272/2445
6. Barsukova E.A. *Internet kak faktor socializacii lichnosti*. Available at: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/6_93793.doc.htm
7. Gavrilova N.V., Mel'nikov A.L. Perspektivy tehnologij distancionnogo obrazovaniya i `elektronnogo obucheniya: social'no-psihologicheskij aspekt. *Internet – svobodnyj, bezopasnyj, obrazovatel'nyj*: materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, Omsk; Poligraficheskij centr KAN, 2013.
8. Ratner F.L. *Razrabotka `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov: zarubezhnyj opyt:* uchebno-metodicheskoe posobie po napravleniyu «`Elektronnye obrazovatel'nye resursy». Kazan': KGU, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 372 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00026

Novikova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHING STUDENTS OF INTERNATIONAL AFFAIRS THE GRAMMAR OF SPEECH (THE STUDY OF SUBJUNCTIVE MOOD IN GERMAN LANGUAGE TAKEN AS AN EXAMPLE). The article discusses one of the aspects of the methodology of teaching German in a non-linguistic university (MGIMO University taken as an example), namely, the grammar of German language from the point of view of the cognitive-discursive approach. With reference to one of the most complex grammatical phenomena of German language, the subjunctive mood, the author shows the semantic component of the grammatical form in the discourse. The author emphasizes the importance of grammatical correctness of speech for successful professional activity of an international affairs specialist. The article discusses the sequence and the main stages of work on this grammatical topic. Special attention is paid to the most difficult aspects of the topic for foreign language students, such as the use of subjunctive mood for indirect speech.

Key words: **cognitive-discursive approach, foreign language teaching methodology, grammar, subjunctive mood, diplomatic discourse, status-based communication.**

Н.Н. Новикова*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: n.n.novikova12@gmail.com*

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)

В статье рассматривается один из аспектов методики преподавания немецкого языка в неязыковом вузе (на примере университета МГИМО), а именно – грамматики немецкого языка с точки зрения когнитивно-дискурсного подхода. На примере одного из самых сложных грамматических явлений в немецком языке, сослагательного наклонения, автор показывает смысловую составляющую грамматической формы в дискурсе. Автор подчеркивает важность грамматической правильности речи для успешного профессионального функционирования специалиста-международника. В статье рассматривается последовательность и основные этапы работы над данной грамматической темой, особое внимание уделяется наиболее трудным для понимания иноязычными студентами аспектам темы, таким как употребления сослагательного наклонения для передачи косвенной речи.

Ключевые слова: **когнитивно-дискурсивный подход, методика преподавания иностранного языка, грамматика, сослагательное наклонение, дипломатический дискурс, статусно-обусловленное общение**.

В период, последовавший за падением в 90-е годы прошлого века геополитических барьеров, массового развития зарубежного туризма и международного экономического сотрудничества произошли серьезные изменения в подходах к принципам изучения иностранных языков. На долгое время верх над традиционными методиками одержал так называемый коммуникативный подход, где основным принципом успешного овладения языком считался акт успешной языковой коммуникации. Не анализируя подробно все «за» и «против» коммуникативного подхода в изучении иностранных языков, скажем только, что жертвой его пала грамотность речи и ее выразительное богатство. Эти потери заложены в целеполагании данной методики: «Коммуникативная методика … нацелена на практические надобности: грамматика присутствует в ограниченном виде по мере необходимости, лексика – по мере надобности для практических заданий, практика – в виде жизненных ситуаций» [1].

В обучении специалистов-международников перспективным представляется когнитивно-дискурсивный подход, при котором развивающий аспект обучения (знания, понимание, навык) применяется к конкретной исторической, национальной, профессиональной (перечисление можно продолжить) ситуации. По меткому определению Н.Д. Арутюновой, «дискурс – это речь, погруженная в жизнь. … Дискурс изучается совместно с «формами жизни» [2 – 3]. «Формы жизни», по Н.Д. Арутюновой, – это, в том числе, и несобственно-лингвистические феномены, к примеру, принятые в стране изучаемого языка формы вежливости, невербальные средства коммуникации и прочее. Знание их весьма полезно для успешного осуществления процесса коммуникации в иноязычной среде.

В.И. Карасик выделяет в своей работе три сферы функционирования языка: бытовой, бытийный и статусно-обусловленный [4]. Для преподавания языка нам представляются особенно важными две последних сферы, причем особое внимание мы уделяем статусно-обусловленному общению.

В данной статье мы остановимся на проблемах изучения сослагательного наклонения (конъюнктива) в немецком языке. Автор опирается на многолетний опыт работы кафедры немецкого языка МГИМО МИД России, неязыкового вуза, в котором, однако, изучению иностранных языков уделяется очень большое внимание. Одна из целей, которая ставится в процессе преподавания иностранного языка в данном вузе, – достижение максимальной грамматической чистоты высказывания, разнообразия его средств. Владение формами сослагательного наклонения чрезвычайно важно в политическом дискурсе как для устного общения, так и для работы с письменными материалами: ведения корреспонденции, составления аннотаций и реферирования текстов. Автор рассматривает основные этапы изучения темы, особо отмечая «подводные камни» – наиболее сложные для освоения аспекты темы.

Мы исходим из того, что профессиональное поведение нашего студента – это «статусно-обусловленное общение» [4], для успешного функционирования которого необходимо овладение всеми тонкостями языка, ведь, по сути дела, общение является одной из важнейших профессиональных задач специалиста-международника.

Почему следует обратить внимание на изучение сослагательного наклонения? Традиционно эта тема считается сложной, в том числе и для носителей языка.

В своей книге «Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod» известный филолог-колумнист Бастиан Зик рисует «страшную» картину: конъюнктив из зоопарка немецкой грамматики умер, поскольку оказался ненужным. «Tatsache ist doch: der Konjunktiv ist vom Aussterben bedroht. Er liegt quasi in den letzten Zügen. … Der Konjunktiv macht keine großen Sprünge mehr» [5].

Ироничная форма изложения констатирует реальность: в обыденной речи, стремящейся, как известно, к максимальному упрощению, употребление конъюнктива ограничивается почти исключительно формой «würde». Однако необходимо разграничивать бытовой аспект функционирования языка и остальные, более высокие его сферы. Да, бытовая речь стремится к простоте. Мы видим это на примере нашего родного языка, где прочно закрепились выражения-монстры «типа», «как бы», «а я, такой, …», порой заменяющие собой все богатство иных выразительных средств русского языка.

В сфере бытийного языка тоже наблюдается тенденция к упрощению, за которой подчас следуют учебные программы. Иногда изучение конъюнктива сводится к освоению претеритальных форм Konjunktiv Irrealis – собственно претерита, кондиционалиса и плюсквамперфекта для выражения потенциальной модальности. Это понятно: образование этих временных форм в сослагательном наклонении, как правило, достаточно легко усваивается, а смысл предложений практически совпадает с идентичными конструкциями в русском языке, переводится русским сослагательным наклонением с частицей «бы». К тому же эти грамматические конструкции наиболее часто употребляются в разговорной речи и логичны в рамках коммуникативного подхода. «Hätte ich mehr Geld!», «Hätte ich damals mehr Geld gehabt!» «Если бы у меня было больше денег!» «Если бы у меня тогда было больше денег!»

Наша учебная программа предусматривает подробное изучение всех трех функций конъюнктива:

1) оптативная модальность (вежливая просьба, побуждение к действию),

2) потенциальная модальность (выражение возможного действия),

3) модальность чужого высказывания (косвенная речь).

Конъюнктив изучается на протяжении четырех семестров, причем основные его формы успешно осваиваются в пределах уровня B1 по европейской шкале языковых компетенций. На более поздних этапах обучения добавляются новые, не столь распространенные типы придаточных предложений, к примеру, отрицательные модальные предложения входят в программу седьмого семестра (уровень C1).

Студенты начинают свое знакомство с конъюнктивом уже в самом начале изучения немецкого языка. Конструкции «ich möchte» и «ich würde» знакомы

уже обучающимся уровня А1. Подробную работу над изучением конъюнктива мы начинаем на уровне владения языком В1, когда изучена морфология и основы синтаксиса.

Для успешного освоения темы предусмотрена стройная система упражнений, включающая письменные и устные задания для студентов всех уровней обучения [7 – 11]. Уже на начальном этапе важно выведение грамматической конструкции в речь, чему помогает обсуждение учебных и художественных текстов, реальных жизненных ситуаций. К примеру, предложения с союзами «sonst», «andernfalls» легко входят в речь, так же как и конструкция «ich an deiner Stelle…». Задача преподавателя – «подтолкнуть» студента к использованию данной формы. Без этого конъюнктив не обретает жизни: работа исключительно с письменными заданиями и текстами, пусть достаточно сложными, не поможет студенту заговорить.

Итак, первое, о чем мы говорим, это оптативная модальность: формы вежливости («дипломатический конъюнктив»), нереальное желание, нереальное условное и нереальное сравнительное предложения.

Очень важным аспектом работы является так называемый «дипломатический» конъюнктив – формы вежливости, директивы различного рода (просьбы, указания), модальность которых передается при помощи претеритальных форм конъюнктива. Обычно изучению их уделяется достаточно внимания.

О важности вербальных и невербальных форм вежливости прекрасно сказано в исследовании Т.В. Лариной: «Вежливость… рассматривается нами как универсальная коммуникативная категория, представляющая собой систему национально-специфических стратегий поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера. … Знание действия этого механизма позволяет ориентироваться и функционировать в инокультурном коммуникативном пространстве» [11]. «Бесконфликтное и соответствующее ожиданиям партнера поведение» – именно такая задача стоит перед специалистом-международником в его профессиональной деятельности. Помочь ему в этом может безупречное владение грамматическими формами конъюнктива.

Для нас важна не только устная форма, но и письменные формы вежливости, поскольку умение вести деловую корреспонденцию является обязательным профессиональным навыком специалиста-международника. В контексте общения употребление форм конъюнктива для выражения просьбы, побуждения к действию и прочее является культурной прескрипцией. Формулы вежливости являются необходимыми, и игнорирование их выглядит для немецкого адресата грубостью.

Для перевода важно знать, что выражения, подобные «Ich hätte noch etwas zu sagen», „wären Sie so nett…“, „Dürfte ich Ihnen behilflich sein“, «Wie wäre es mit einem kurzen Bummel?» и подобные им не переводятся, как правило, на русский язык сослагательным наклонением. В первом случае предложение «Я должен был бы еще что-то сказать» звучит нелепо в нейтральном контексте, поэтому данную фразу переводят в изъявительном наклонении: «Я должен еще что-то сказать». Если в немецком языке форма глагола сама создает смысловое поле, то в русском требуется контекст, уточнение, чтобы передать то же значение.

При изучении временных форм сослагательного наклонения мы подчеркиваем, что устаревшие формы Präteritum Konjunktiv «hülfe», «stürbe», «spönne», «hübe» и иные должны заменяться кондиционалисом: «ich würde helfen, sterben, spinnen, heben». Позже, при изучении правил употребления претеритальных форм в предложении, необходимо указать на то, что формами «würde» не следует злоупотреблять.

Так, рассмотрим три варианта одного и того же предложения, взятого из немецкой прессы:

Wenn man die Beamten in die Rente eingliedern würde, würde das teuer sein…

Würde man die Beamten in die Rente eingliedern, würde das teuer sein…

Würde man die Beamten in die Rente eingliedern, wäre das teuer...

Все три варианта выражают одно и то же содержание, но стилистически корректно лишь последнее.

Следующий момент, на котором необходимо остановиться, – это употребление конъюнктива для передачи чужого высказывания – косвенная речь. Эта тема более сложна для обучающихся, поскольку не имеет прямого соответствия в родном языке. Русское «якобы» нельзя считать адекватным аналогом, поскольку оно несет в себе определенную стилистическую окраску: скепсис, недоверие по отношению к высказыванию.

Конъюнктив в косвенной речи в немецком языке – способ обозначить дистанцию между носителем прямого высказывания и цитируемым текстом. Таким образом, абсолютно точно расставляются смысловые акценты, что особенно важно в дипломатическом дискурсе.

В качестве примера можно привести отрывки из интересных материалов, представленных в издании внешнеполитического ведомства ФРГ [12], где очевидна эта функция конъюнктива 1 для передачи чужого высказывания.

1. Из знаменитого письма немецкого посла в Вене от 2 июля 1914 года, адресованного канцлеру: «Graf Berchtold sagte mit heute, alles *deute* darauf hin, dass die Fäden der Verschwörung, der der Erzherzog zum Opfer *gefallen sei*, in Belgrad *zusammenliefen*. Die Sache *sei* so gut *durchdacht worden*, dass man absichtlich ganz jugendliche Leute zur Ausführung des Verbrechens *ausgesucht habe,* gegen die nur mildere Strafe *verhängt werden könne*» [12, с. 32].

2. Из записи беседы председателя Совета Министров ГДР Штофа с бундесканцлером Вилли Брандтом от 19 марта 1970 года: «Auf eine Frage der wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik erklärte Brandt etwas ironisch, da *zeigten sich* immer wieder die dem Kapitalismus eigenen Widersprüche. Er *habe* das schon einmal früher *gelernt*, aber erstaunlicherweise *käme* der Kapitalismus immer wieder auf die Beine». [12, с. 67].

Известную сложность представляет собой согласование временных форм конъюнктива в предложениях, содержащих косвенную речь. Такой тип согласования, где учитывается только соотношение момента речи и момента действия (одновременность, предшествие, последующее действие) не совпадает с уже привычным (напрмер, во временных придаточных):

1. Sie erzählte mir, dass sie eigentlich Medizin habe studieren wollen, dann aber keinen Studienplatz bekommen habe. – Konjunktiv, indirekte Rede.

2. Sie erzählte mir, dass sie eigentlich Medizin hatte studieren wollen, dann aber keinen Studienplatz bekommen hatte. – Indikativ, indirekte Rede.

В косвенной речи может употребляться как изъявительное, так и сослагательное наклонение, причем в ряде случаев конъюнктив 1 (презентные формы: презенс, перфект и футурум конъюнктив) в ряде случаев заменяется конъюнктивом 2.

Иногда ошибочно утверждается, что эти формы идентичны и не имеют смыслоразличительного значения. Приведем такой пример:

1. Die Opposition behauptet, er ist kein passender Kandidat für den Posten.
2. Die Opposition behauptet, er sei kein richtiger Kandidat für den Posten.
3. Die Opposition behauptet, er wäre kein richtiger Kandidat für den Posten.

Пропозиция текста во всех трех случаях различна:

1. Индикатив: Оппозиция утверждает, что он не подходящий кандидат на этот пост.

2. Конъюнктив 1: Оппозиция утверждает, что он не подходящий кандидат на пост.

3. Конъюнктив 2: Оппозиция утверждает, что он, якобы, не походящий кандидат на пост.

Употребляя индикатив, говорящий соглашается с данным высказыванием; конъюнктив 1 нейтрально передает содержание высказывания; конъюнктив 2 означает, что говорящий дистанцируется от сказанного или же скептически относится к нему. Таким образом, можно утверждать, что форма глагола является грамматическим суперпредикатом, меняющим смысл высказывания [13], [14].

Следовательно, мы рекомендуем студентам заменять формы конъюнктива 1 на конъюнктив 2 только в тех случаях, когда они совпадают с индикативом (1 лицо единственного и множественного числа и в 3 лице множественного числа).

Конъюнктив для передачи косвенной речи активно тренируется в реферировании газетных статей, а также на аудио- и видеоматериалах в процессе освоения уровней В1 – С1. Как правило, к концу обучения все трудности успешно преодолеваются.

Изучив основные функции употребления сослагательного наклонения, студенты легко осваивают иные оптативные формы (Möge das sich nie mehr wiederholen, man beachte folgende Probleme, es sei erwähnt u.s.w.) и конъюнктив в уступительных и модальных придаточных предложениях.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что комплексный, когнитивно-дискурсивный подход к изучению иностранного (в нашем случае – немецкого) языка наиболее адекватно отвечает целям и задачам профессиональной лингвистической подготовки студента-международника. Грамотность речи (языковая компетенция) и понимание пропозиции высказывания в историко-культурном (лингвострановедческая компетенция) и социально-политическом (профессиональная компетенция) контекстах являются залогом успешной профессиональной деятельности будущего дипломата, журналиста, политолога.

Библиографический список

1. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2017; № 1 (33): 22 – 29.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136 – 137.
3. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука, 1988.
4. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2016; Т. 20, № 4: 56 – 77.
5. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Grammatik. *Köln, Kiepenheuer &Witsch.* 2006: 77 – 78.
6. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Уроки немецкого*: учебное пособие: в 2-х ч. Москва: Издательство МГИМО-Университет, 2015, Ч. 1.
7. Мелихова Н.В., Евтеев С.В., Крашенинников А.Ю. *Немецкий язык*: учебное пособие по общественно-политической тематике и газетной лексике. Москва: Издательство МГИМО-Университет, 2011.

8. Долгих В.Г., Журавлева В.В., Шевякова К., Шлыкова В.В. *Учебник немецкого языка*. Москва, Тезаурус, 2013.
9. Евтеев С.В. *Практика перевода*: учебное пособие. Москва: МГИМО-Университет, 2016.
10. Чигашева М.А. *Документы дипломатической переписки и протокольной практики*. Москва, МГИМО-Университет, 2019.
11. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских линго-культурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
12. *Das politische Archiv des Auswärtigen Amtes. Herausgeber – Auswärtiges Amt und Historischer Dienst*. Berlin, 2018.
13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика:* учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
14. Андреев Н.И. Особенности переводческого реферирования общественно-политических текстов. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № 8: 114 – 130.

References

1. Banarceva A.V. Kommunikativnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017; № 1 (33): 22 – 29.
2. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 136 – 137.
3. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Karasik V.I. Diskursivnoe proyavlenie lichnosti. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2016; T. 20, № 4: 56 – 77.
5. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 2. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Grammatik. *Köln, Kiepenheuer &Witsch*. 2006: 77 – 78.
6. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Uroki nemeckogo*: uchebnoe posobie: v 2-h ch. Moskva: Izdatel'stvo MGIMO-Universitet, 2015, Ch. 1.
7. Melihova N.V., Evteev S.V., Krasheninnikov A.Yu. *Nemeckij yazyk*: uchebnoe posobie po obschestvenno-politicheskoj tematike i gazetnoj leksike. Moskva: Izdatel'stvo MGIMO-Universitet, 2011.
8. Dolgih V.G., Zhuravleva V.V., Shevyakova K., Shlykova V.V. *Uchebnik nemeckogo yazyka*. Moskva, Tezaurus, 2013.
9. Evteev S.V. *Praktika perevoda*: uchebnoe posobie. Moskva: MGIMO-Universitet, 2016.
10. Chigasheva M.A. *Dokumenty diplomaticheskoj perepiski i protokol'noj praktiki*. Moskva, MGIMO-Universitet, 2019.
11. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvo-kul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
12. *Das politische Archiv des Auswärtigen Amtes. Herausgeber – Auswärtiges Amt und Historischer Dienst*. Berlin, 2018.
13. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
14. Andreev N.I. Osobennosti perevodcheskogo referirovaniya obschestvenno-politicheskih tekstov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № 8: 114 – 130.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 377.031+377.8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00027

Oyun M.M., *senior lecturer, Kyzyl Pedagogical College, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ommochur@mail.ru*

ETHNO-CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT IN THE KYZYL PEDAGOGICAL COLLEGE. The article presents the experience of ethno-cultural training of future teachers in the Kyzyl Pedagogical College, included in the innovative project WorldSkills Russia for secondary vocational education. On the basis of the analysis of historical and pedagogical data, the author characterizes the development of the Teachers' training system at Secondary professional level from its foundation to the present. The great contribution of outstanding teachers of Tuva to the development of public education in the region was noted. It is shown that one of the pecularities of ethno-cultural education in the Republic is Tuvan-Russian bilingualism, which requires the training of bilingual specialists ready to work in the region. Modern Kyzyl Pedagogical College acts as an innovative platform of national and international level, which requires unconditional consideration of ethno-cultural content of the future teachers' training, as well as qualified teaching staff.

Key words: **Kyzyl Pedagogical College, ethno-cultural training and education, innovative development, Tuvan-Russian bilingualism.**

М.М. Оюн, *ст. преп., Кызылский педагогический колледж ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, E-mail: ommochur@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ В КЫЗЫЛСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье представлен опыт этнокультурной подготовки будущих педагогов в Кызылском педагогическом колледже, включенном в инновационный проект WorldSkills Russia для среднего профессионального образования. На основе анализа историко-педагогических сведений автором охарактеризовано развитие системы подготовки педагогических кадров среднего профессионального уровня с основания до современности. Отмечен большой вклад выдающихся педагогов Тувы в развитие народного образования региона. Показано, что одной из особенностей этнокультурного образования в республике является тувинско-русское двуязычие, требующее подготовки билингвальных кадров, готовых трудиться в регионе. Современный Кызылский педагогический колледж выступает инновационной площадкой всероссийского и международного уровня, что требует безусловного учета содержания этнокультурной подготовки будущих педагогов, а также квалифицированного преподавательского состава.

Ключевые слова: **Кызылский педагогический колледж, этнокультурная подготовка и образование, инновационное развитие, тувинское-русское двуязычие.**

Всеобщая модернизация жизни в направлении цифровизации актуализировала многие проблемы в отечественном образовании, культуре и социально-экономическом состоянии регионов. Неготовность большинства населения правильно использовать достижения современной техники, не нарушая естественного баланса жизнедеятельности человека и живой природы, привела и приводит к большим экологическим и техническим бедам. Одним из существенных противоречий нашего времени является устремленность российских этнических групп сохранить свои самобытные культурные традиции, языковые и этнические специфические маркеры с одновременным желанием адаптироваться к требованиям динамичной современной жизни. Традиционные культуры во многом обладают свойствами устойчивости, консервативности, преемственности и воспроизводимости. Как показывают многочисленные исследования ученых (А.Б. Афанасьева, В.И. Баймурзина, Г.Н. Волков, М.Н. Кузьмин, Л.В. Кузнецова, А.Б. Панькин, М.Г. Харитонов, С.Н. Федорова), организующую роль в успешном функционировании этнической культуры играет система образования, достаточно хорошо организованная и управляемая властями и обществом. В общепринятом значении система этнокультурного образования понимается как органическая составляющая системы образования, ориентированная на удовлетворение потребностей этнических представителей в изучении и общении на родном языке, освоении этнических культурных ценностей, развитии этнической идентичности и самосознания, ощущении полноты бытия как в этнически гомогенном социуме, так и полиэтничной образовательной среде [1, с. 5].

В современной сложившейся системе этнокультурного образования важным компонентом выступает подготовка педагогов, способных успешно осуществлять педагогическую деятельность на основе концептуально выстроенных технологий. Условия, содержание и педагогические механизмы реализации концепций этнокультурного образования рассмотрены и представлены в трудах российских ученых, в частности Федерального института развития образования г. Москвы: О.И. Артеменко, Р.С. Бозиева, С.А. Боргоякова, М.Н. Кузьмина; исследователями научной школы Г.Н. Волкова в Чувашии: Е.В. Васильева-Бурзуя, В.Н. Иванова, Т.Н. Петровой, Л.В. Кузнецовой, М.Б. Кожановой, М.Г. Харитонова; научными сотрудниками этнолаборатории и педагогами Калмыцкого государственного университета: Г.М. Борликова, Р.Б. Дякиевой, О.Д. Мукаевой, А.Б. Панькина; якутскими учеными-педагогами: У.А. Винокуровой. Д.А. Даниловым, М.Н. Егоровым; татарскими учеными: З.Г. Нигматовым, М.А. Хайруддиновым, И.Я. Ханбиковым, а также бурятскими и многими сибирскими учеными:

Н.Ж. Дагбаевой, С.В. Калмыковым, З.Б. Лопсоновой, Д. В. Посходиевой, А.И. Улзытуевой. Наряду с имеющими достижениями в изучении этнокультурного образования сегодня в регионах недостаточно специалистов, которые в русле компетентностного подхода проявляют готовность осуществлять программы этнокультурного образования, включающие этнопедагогическое содержание. Поэтому выполнение проектов и поиск технологий с этнокультурной направленностью для каждого региона представляется важной педагогической задачей. Проблема исследования в Кызылском педагогическом колледже Тувинского госуниверситета состоит в необходимости формирования новых поколений педагогических кадров среднего звена, владеющих практическими умениями организовать образовательный процесс в школах и дошкольных учреждениях на основе компетентностного подхода с использованием народно-педагогических средств и методов в условиях национального субъекта Российской Федерации. Необходимость гармонично сочетать научно-педагогические технологии с народными воспитательными традициями для педагогов в условиях Тувы требует изучения системы этнокультурной подготовки будущих педагогов, в особенности, если учесть ускоряющиеся темпы модернизационных процессов последних лет.

Цель настоящей работы заключается в актуализации проблем этнокультурного образования в современных условиях модернизации системы профессионального образования.

Объект исследования составляет этнокультурная подготовка будущих педагогов в условиях инновационного развития системы профессионального образования.

Предмет исследования: содержание этнокультурной подготовки будущих педагогов в условиях инновационного развития системы профессионального образования Кызылского колледжа.

Методы исследования: наблюдение, аналитический обзор источников, контент-анализ накопленного педагогического опыта, обобщающее изучение и моделирование образовательной практики.

Ведущими идеями проведенного исследования выступают педагогические положения о непрерывности и преемственности процессов обучения и воспитания будущих педагогов в едином образовательном пространстве; взаимосвязи этнокультурного и поликультурного подходов в режиме инновационного развития образования; компетентностный подход к профессиональной подготовке педагогов, составляющий содержание профессионального стандарта педагога; системно-деятельностный подход, заключающийся в требовании к практической организации образовательного процесса в колледже с включением всех субъектов в активную многогранную деятельность.

Республика Тува представляет собой уникальный этнический субъект Российской Федерации, расположенный в отрогах Саянских гор, имеющий богатые природные залежи, с резко континентальным климатом. По Всероссийской переписи населения 2010 г., тувинцы составляют 253 673 человек, это титульная нация в регионе [2]. Практически все владеют родным языком, что свидетельствует о сохранности этнической культуры. История, этнография, просвещение и культурные традиции тувинцев были предметом исследования многих ученых, начиная с XIX в. по настоящее время: Н.Ф. Катанов, Г.Е. Грумм-Гржимайло, В.И. Дулов, В.А. Дубровский, Р.М. Кабо, С.К. Тока, Х.М. Сейфулин, Л.П. Потапов, Л.Р. Кызласов, Ю.Л. Аранчын, Н.В. Моллеров, В.Ч. Очур и др. Многие этнокультурные традиции по-разному были представлены исследователями, поскольку они проводились в различные исторические периоды. И сегодня результаты, полученные учеными-педагогами, имеют разрозненный характер, так как целостно охватить обширные аспекты национальной культуры и истории народа в изменяющихся условиях представляется сложным. В соответствии с предметом нашего исследования раскроем особенности этнокультурной подготовки будущих педагогов в Кызылском педагогическом колледже. Несомненно, именно система подготовки педагогических кадров составляет золотой фонд нации, поэтому она должна развиваться немного опережающими темпами в обществе, при этом не умаляя значения экономики и производства.

Предпосылками создания Кызылского педагогического училища (совр. – колледжа) в 1944 г. были объективные социально-экономические и политические условия, в которых происходило политическое вхождение Тувы в состав СССР. До этого действовавший Кызылский учебный комбинат имени В.И. Ленина готовил специалистов широкого профиля для всего народного хозяйства, однако он не давал общеобразовательной и общепрофессиональной базы, необходимой для фундаментальной профессиональной подготовки и стабилизации народной экономики. Тем более ресурсы для развития науки и педагогического образования выпускников этого комбината были ограничены, хотя в целом в истории региона его деятельность сыграла позитивную роль [3, с. 13].

Как отмечено авторами книги «Педагогическое образование в Туве» (Кызыл, 2003), в 1945 году «положение с педагогическими кадрами в Туве было не совсем благополучное» [3, с. 17]. Острая потребность региона в школах и педагогах потребовала почти сразу открыть заочное отделение, в котором в 1948 году уже обучалось 380 человек, а спустя два года – 580 человек. Преподавателей также не хватало, в особенности двуязычных: обучение тувинских студентов из глубинки шло на русском языке согласно программам, однако без знания родного языка студентов об успешном их обучении не могло быть и речи, поэтому многие прибывшие преподаватели работали с переводчиками. Выручали энтузиазм студентов, их желание иметь образование и уважительное взаимодействие педагогов с учащимися. Зачастую взрослые студенты помогали своим учителям понять их национальные и культурные традиции. Первыми руководителями – Г.В. Корневым и С.Ч. Урояковым, М.П. Савушкиным, Н.В. Черных – были заложены прочные традиции сотрудничества со студентами, взаимного уважения и взаимопомощи. Благодаря первым педагогам 1950 – 1960-х годов в Кызылском педучилище сложились традиции бережного отношения к этнокультурным особенностям местного населения, были организованы экспедиционные поездки по изучению родного края, заложены традиции приобщения к физкультурно-оздоровительному и художественно-творческому направлениям деятельности.

Особого внимания заслуживают педагоги 1960 – 1970-х годов, уважительно называемые студентами Башкы (Учитель), которые подготовили специалистов для системы образования Тувы, сельских школ и дошкольных учреждений. Среди них К.П. Акулова, Л.В. Дятлова, В.Л. Ладанова, Г.В. Петрова, И.П. Чащухин, К.С. Чымба и др. В период до 2000 г. педагогическим училищем подготовлено пять тысяч учителей начальной школы, физкультуры и труда, воспитателей дошкольных учреждений. Преподаватели учитывали народную тягу к состязательности, любовь к национальной борьбе в процессе подготовки учителей физической культуры. Многие выпускники училища прославили свою родину достижениями в спорте, труде и науке.

Достижения коллектива Кызылского педагогического училища в 2003 г. позволили преобразовать его в колледж в условиях всеобщего реформирования отечественной системы высшей школы и профессионального образования. В этот период особенно активизировалась поликультурная направленность педагогической деятельности учреждения. Следует отметить, что в связи с кризисом 1990-х годов в регионе произошли изменения в социальной структуре экономики и жизненно значимых сферах, включая образование: произошел значительный отток квалифицированных русскоязычных кадров из республики, что серьезно сказалось на содержании их подготовки. Наряду с ростом этнического самосознания народа возникли агрессивные настроения среди части тувинской молодежи. Через некоторое время в систему образования пришли молодые кадры, получившие хорошее образование в ведущих вузах страны. Как показывает практика подготовки будущих учителей в Кызылском педагогическом колледже последних лет, проблема подготовки двуязычного специалиста была и остаётся одной из актуальных.

Историко-педагогический контекст системы этнокультурного образования в Туве показал, что в ее развитии существенную роль играет Кызылский педагогический колледж, который в настоящее время как структурное подразделение Тувинского государственного университета продолжает готовить будущих педагогов для республики, следуя лучшим педагогическим традициям, включившись в непрерывный инновационный процесс. В процессы цифровизации в этнокультурном образовании с неизбежностью вовлечены все субъекты: овладение информационно-техническими средствами с использованием международного английского языка не лишает общения на родном языке. Однако исследовательские данные М.В. Бавуу-Сюрюн [4] показывают негативные тенденции в развитии тувинского языка как родного, связанные с дефицитом кадров высшей квалификации в области теоретического и практического изучения методики преподавания языка и литературы. Снижение доли преподавателей русского языка также стало одной из причин низкого уровня знаний в области русского языка среди сельского населения [5, с. 62].

С 2015 года Кызылский педагогический колледж активно включился в международное движение WorldSkills Russia: 2015 г. – в г. Красноярске; 2016 г. – в г. Южно-Сахалинске; 2018 г. – в г. Ярославле. Ежегодно на базе Кызылского педагогического колледжа ТувГУ проводятся отборочные региональные чемпионаты, работа площадок проводится в соответствии с требованиями WorldSkills Russia на основе Приказа Министерства образования и науки Республики Тыва, Программы открытого регионального чемпионата «Молодые профессионалы WorldSkills Russia» в Туве. С 2018 года проводятся начальный и региональный этапы Всероссийской олимпиады профессионального мастерства среди студентов средних профессиональных образовательных организаций по компетенциям: «Преподавание в младших классах» и «Физическая культура, спорт и фитнес».

Важно взаимодействие со специалистами из российских учебных заведений в конкурсных мероприятиях: оно позволяет определять уровень и качество своей профессиональной деятельности. В частности, с 16 апреля 2019 года на базе Кызылского педагогического колледжа была организована работа регионального этапа Всероссийской олимпиады профессионального мастерства среди студентов профессиональных образовательных организаций Республики Тыва по специальности 44.02.02 – «Преподавание в начальных классах». Целями проведения олимпиады являются: выявление наиболее одаренных и талантливых студентов, повышение качества профессиональной подготовки специалистов среднего звена, дальнейшее совершенствование их профессиональной компетентности, реализация творческого потенциала обучающихся, повышение мотивации и творческой активности педагогических работников в рамках наставничества обучающихся, а также определение участников на заключительный этап Всероссийской олимпиады профессионального мастерства обучающихся в г. Серпухов Ярославской области. Среди отобранных трех победителей на первом месте студентка Чалзырай А. из Кызылского педагогического колледжа.

Все мероприятия направлены на решение ряда задач: проработка профессиональных компетенций студентами, профориентация выпускников, отра-

ботка площадки для установления сотрудничества с будущим работодателями. Впервые в декабре 2017 года в колледже проведен IV Региональный чемпионат WorldSkills «Молодые профессионалы» по компетенции «Дошкольное воспитание». Из пяти участниц дошкольного отделения второго – третьего курсов лучшие компетенции продемонстрировали третьекурсницы. Главным экспертом на площадке «Дошкольное воспитание» является лицензированный преподаватель Оюн М.М. [6]. В ноябре 2018 года был проведен V Региональный этап чемпионата Worldskills, победитель Куулар Шончалай вместе с компатриотом Сагалаковой Л.П. успешно выступили на отборочных соревнованиях, которые проходили в г. Ярославле в 2019 году.

Среди инновационных проектов новым является включение и апробация демонстрационного (квалификационного) экзамена по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах» и «Коррекционная педагогика в начальной школе» согласно методике WorldSkills для среднего профессионального образования. Для реализации инновационных проектов, безусловно, требуется переподготовка преподавательского состава. Так, в области инновационного развития педагогического направления 35 преподавателей Кызылского педагогического колледжа получили свидетельство эксперта демонстрационного экзамена, позволяющее им оценивать результаты экзамена.

В рамках системы менеджмента качества образования руководством Тувинского государственного университета осуществляется подготовка и повышение квалификации преподавателей. Большим достижением преподавателей педагогического колледжа является освидетельствование в качестве главного эксперта Регионального чемпионата WorldSkills. Так, в 2019 году трое преподавателей колледжа (Куулар О.Б., Борбак-оол Н.С., Кужугет А.О.) успешно прошли курсы повышения квалификации, получив право работать в качестве экспертов по компетенциям: веб-дизайн, инженерный дизайн и преподавание в начальных классах.

Как показали наши исследования, в реализации этнокультурного компонента профессионального образования в режиме инновационного развития возникают противоречия, связанные с международными и российскими требованиями к уровню квалификации выпускников и реальными возможностями билингвальных обучающихся, не владеющих всеми профессиональными компетенциями в полной мере. В части творческого развития и культурно-языковой компетенции студенты педагогического колледжа имеют достаточную мотивацию, в особенности на родном языке. При формировании психолого-педагогической компетенции выпускников Кызылского педагогического колледжа целесообразно учитывать билингвальность обучающихся, акцентировать внимание на этнокультурной составляющей содержания образования.

Библиографический список

1. Султанбаева К.И. *Генезис этнокультурных образовательных концепций в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX веков.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2018.
2. Богоявленский Д. *Перепись 2010: этнический срез. Отчет.* Available at: http://www.perspektivy.info/print.php?ID=193983
3. *Педагогическое образование в Туве: Научная мысль. История. Люди.* Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2003.
4. Бавуу-Сюрюн М.В. Тувинский язык на современном этапе: образовательный аспект. *Новые исследования Тувы.* 2010. № 3. Available at: https://www/tuva.asia/journal/issue_7/2158-bavuu-syuryun-mv.html
5. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. *Статус и функционирование тюркских языков южной Сибири.* Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», 2017.
6. Оюн М.М. *Отчет об организации и проведении Регионального чемпионата Worldskills по компетенции «Дошкольное воспитание».* Рукопись. Кызыл: Тувинский государственный университет, 2018.
7. Оюн М.М. *Отчет об организации и проведении Регионального этапа Всероссийской олимпиады профессионального мастерства среди студентов профессиональных образовательных организаций Республики Тыва по специальности 44.02.02 – Преподавание в начальных классах.* Рукопись. – Кызыл: Тувинский государственный университет, 2019.

References

1. Sultanbaeva K.I. *Genezis `etnokul'turnyh obrazovatel'nyh koncepcij v otechestvennoj pedagogike vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vekov.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
2. Bogoyavlenskij D. *Perepis' 2010: `etnicheskij srez. Otchet*. Available at: http://www.perspektivy.info/print.php?ID=193983
3. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: Nauchnaya mysl'. Istoriya. Lyudi*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2003.
4. Bavuu-Syuryun M.V. Tuvinskij yazyk na sovremennom `etape: obrazovatel'nyj aspekt. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2010. № 3. Available at: https://www/tuva.asia/journal/issue_7/2158-bavuu-syuryun-mv.html
5. Borgoyakova T.G., Gusejnova A.V. *Status i funkcionirovanie tyurkskih yazykov yuzhnoj Sibiri.* Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet imeni N.F. Katanova», 2017.
6. Oyun M.M. *Otchet ob organizacii i provedenii Regional'nogo chempionata Worldskills po kompetencii «Doshkol'noe vospitanie».* Rukopis'. Kyzyl: Tuvinskij gosudarstvennyj universitet, 2018.
7. Oyun M.M. *Otchet ob organizacii i provedenii Regional'nogo `etapa Vserossijskoj olimpiady professional'nogo masterstva sredi studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij Respubliki Tyva po special'nosti 44.02.02 – Prepodavanie v nachal'nyh klassah.* Rukopis'. – Kyzyl: Tuvinskij gosudarstvennyj universitet, 2019.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00028

***Podobed M.S.,** teacher, Department of Graphic Design, Moscow Publishing-Polygraphic College n.a. Ivan Fedorov (Moscow, Russia), E-mail: maksimpodobed@yandex.ru*

DIDACTICS IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION FOR GRAPHIC DESIGNERS. The article examines the role of didactics in the system of contemporary art education in the direction of graphic design. The definition of didactics, its role in solving the problems of pedagogy is given. The specifics of training a graphic designer is described, as well as a list of required professional knowledge and skills in this specialty. The author reveals the specifics of working with different types of computer graphics. The article analyzes the scientific works of educators and researchers on the history of didactics and its study. Attention is paid to the importance of a competent approach to vocational training. The article formulates a methodology for teaching students of graphic design, the application of which will achieve the highest results of the educational process.

Key words: **didactics, graphic design, art, creativity, pedagogy, profession, knowledge, skills.**

***М.С. Подобед,** преп., Московский издательско-полиграфический колледж имени Ивана Федорова, г. Москва, E-mail: maksimpodobed@yandex.ru*

ДИДАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Данная статья рассматривает роль дидактики в системе современного художественного образования по направлению графического дизайна. Дается определение дидактике, ее роли в решении проблем педагогики. Описывается специфика обучения графического дизайнера, а также перечень требуемых профессиональных знаний и умений по данной специальности. Указывается специфика работы с разными видами компьютерной графики. Анализируются научные труды педагогов-исследователей, посвященные истории дидактики и ее изучению. Уделяется внимание важности грамотного подхода к профессиональному обучению. В статье сформулирована методика обучения студентов графического дизайна, применение которой позволит добиться наиболее высоких результатов образовательного процесса.

Ключевые слова: **дидактика, графический дизайн, искусство, творчество, педагогика, профессия, знания, умения.**

Педагогическая система имеет сложную и разветвленную структуру, в которой проблемам обучения посвящен отдельный раздел под названием «Дидактика». Дидактика художественного образования включает кроме основных позиций и принципов общей дидактики (сознательность и активность, наглядность, систематичность и последовательность, прочность, научность, доступность, связь теории с практикой), еще и специальные, такие как деятельностный подход в обучении и воспитании, дифференцированный и индивидуальный подход, принцип социально-адаптирующей направленности образования, принцип педагогического оптимизма, необходимость специального педагогического руководства. Обучение студентов средствами и в формах искусства становится важной гранью исследовательской работы.

Одним из основных принципов современной образовательной системы является поэтапное обучение, в котором передача знаний и умений исходит от простого к сложному, а по сложности и объему своего содержания оно рассчитано на определенные возрастные группы. Порядок построения учебного процесса обеспечивает его педагогическую эффективность, делая получаемую информацию для учащихся ясной и логичной. Такой подход крайне важен в развитии мышления ученика и способствует избеганию нервного и умственного переутомления.

Непосредственный вклад самих педагогов в совершенствование педагогической системы определил путь истории развития педагогики как науки и искусства. Поэтому педагогика, являющаяся отражением общественных интересов и потребностей, всегда чутко реагирует на все социальные и профессиональные перемены.

С греческого языка слово «дидактика» переводится как «поучающая, относящаяся к обучению» и представляет собой теорию обучения, призванную устанавливать закономерность усвоения учащимися знаний и связанное с учебным процессом развитие. Определяя объем знаний, усваиваемых учащимися разных возрастных групп, можно выявить связь различных способов и методов передачи информации со степенью эффективности их обучающего воздействия. Целенаправленное использование дидактических средств, способов и методов в учебном процессе способствует его оптимизации.

Термин «Дидактика» впервые применил в своей практике немецкий преподаватель Вольфганг Ратке, который называл свой обучающий курс «Искусством преподавания». Ратке полагал, что процесс познания состоит из двух этапов – восприятия действительности и ее осмысления [1]. Сознание ученика для него ассоциировалось с чистой доской, на которой можно написать все желаемое. При этом педагог настаивал на том, что нельзя учить одновременно разным вещам, а раскрытие содержания темы урока должно осуществляться от общего к частному. В. Ратке приписывают создание методологии образования – науки, которая определяет критерии педагогических исследований и содержание образовательного процесса. Немецкий педагог выступал за повышение авторитета учителей в обществе, что напрямую связано с уважением учениками своего учителя. Данный фактор оказывает сильное воздействие на процесс обучения, так как уважение к учителю обеспечивает порядок в учебной аудитории и повышает внимательность учеников на занятиях.

Первым, кто занялся разработкой дидактики как системы научных знаний, был чешский педагог-гуманист и писатель Ян Амос Коменский. Его наиболее известный теоретический труд – «Великая дидактика», в котором он подробно и последовательно описывает принципы и методы организации образовательного процесса, а также дает определение его важности в гуманизации подрастающего поколения. Коменский считал, что педагогические средства должны быть основаны на природных данных, так как человек является неотъемлемой частью природы, и ему следует подчиняться ее законам. Яном Амосом Коменским был введен термин «природосообразность», получавший массовое распространение и поддержку в педагогическом сообществе [2]. В дидактике этот термин используется как обозначение ориентированности методики обучения на законы природы в процессе передачи знаний и умений, а также соответствие объема и качества учебного материала возрастным особенностям учащихся.

Проблемам дидактики посвятили исследовательские работы многие отечественные педагоги, внеся вклад в ее развитие. Среди них особую значимость приобрели труды М.Н. Скаткина, в которых освещены фундаментальные проблемы дидактики.

Дидактическая система М.Н. Скаткина охватывает теоретические и практические вопросы, которые относятся к требованиям проведения урока, которые до сих пор актуальны: борьба с профанацией учебного процесса и переутомлением учеников во время занятий, приобщение учащихся к исследовательской деятельности.

Актуальность многих теоретических выводов М.Н. Скаткина дает возможность их использования в современном образовании. В частности, проблема переутомления стоит достаточно остро в обучении графическому дизайну, так как оно включает в себя достаточно длительное нахождение учеников за персональными компьютерами. М.Н. Скаткин был первым в отечественной педагогике, кто осветил проблемы, связанные с переутомлением учеников на занятиях, но, к сожалению, эти проблемы не только не решены, но стали более остры. Одной из главных проблем, которые ставил Скаткин М.Н. перед грядущими поколениями педагогов, было превращение ученика из объекта в субъект, а педагога из носителя информации в организатора жизнедеятельности учеников [3].

Понятие профессии представляет собой род конкретной трудовой деятельности человека, знания и навыки для осуществления которой он приобретает в процессе специальной подготовки. В переводе с латинского языка слово «профессия» означает «объявляю своим делом». Избрание профессии, таким образом, является персональным выбором человека, делом всей его жизни.

Дизайн, являясь прикладным видом изобразительного искусства, сочетает в себе процесс творчества в совокупности с художественным конструированием. Графический дизайн является отраслью дизайна, отвечающей за визуальную коммуникацию посредством создания графических композиций с использованием символов, знаков, текста, фотографий и иллюстраций. Профессия дизайнер требует от профессионала художественных и технических навыков, так как промышленный дизайн находится на стыке искусства и техники. В процессе обучения студенты получают знания и осваивают способы практической деятельности по предметам: дизайн-проектирование, типографика, макетирование, выполнение художественно-конструкторских проектов в материале, иллюстрирование и т.д.

Лучшей методикой обучения для усвоения учащимися учебного материала является наглядная демонстрация того, как именно они могут применить получаемые знания и умения на практике. Это способствует не только повышению заинтересованности, но и помогает наиболее ясному восприятию информации. Процесс такой наглядной демонстрации педагогу необходимо снабжать профессиональными комментариями, показывая все стадии работы с их функцией и описанием. Это обеспечит грамотное общее представление будущих дизайнеров о своей работе.

Соответственно в работе педагога должны сочетаться принципы общей и художественной дидактики. Дидактические принципы музыкального обучения в школе, разработанные Э.Б. Абдуловым, можно трансформировать к обучению художественным дисциплинам в школе и колледже:

– принцип единства воспитания, образования и развития школьников в художественном обучении, который предполагает, что «освоение духовного богатства» искусства обусловливает, в свою очередь, «развитие отношения к нему и воспитание идейных, нравственных, эстетических качеств обучающегося. Кроме того, в процессе общения с искусством происходит расширение представлений и освоение ключевых знаний;

– принцип научности, который «выступает в качестве логической основы построения системы художественного обучения;

– принцип связи художественного обучения с жизнью, который заключен в самом содержании уроков по изобразительному искусству.

Профессиональное мастерство дизайнера весьма сложно и многогранно, оно требует от преподавателя как умения раскрыть творческий потенциал своих учеников, так и высокого уровня технических знаний по преподаваемым профильным дисциплинам.

В профессиональные компетенции графического дизайнера входит владение профессиональным оборудованием и программным обеспечением (компьютерные и печатные технологии, графические редакторы по работе с разными видами компьютерной графики), развитое эстетическое восприятие, ориентирование в экономике и социокультурных процессах. Формирование профессиональных компетенций специалиста в области искусств закладывает фундамент будущего художественного и культурного наследия.

Понимание того, что восприятие ребенка и взрослого человека значительно отличается друг от друга, сыграло важную роль не только в развитии и формировании педагогики как науки, но и повлияло на проектирование продуктов дизайна, рассчитанных на разные возрастные группы. К примеру, при разработке оформления книжного издания для детей, графический дизайнер учитывает возрастную специфику, подбирая определенные параметры формы, цвета, размера иллюстраций и текста.

Важность демонстрации различий между предметами обучения, о которой заявлял Ян Амос Коменский в контексте того, что это способствует более отчетливому пониманию свойств и качеств каждого из них, находит свое отражение в обучении графическому дизайну. Примером этому служит методика обучения студентов компьютерной графике, которая учитывает технические различия ее видов и связанные с этим области применения. В своей работе графический дизайнер использует графические редакторы по работе с векторной и растровой компьютерной графикой Векторная графика представляет собой создание графических изображений, форму которых образует вектор (линия с заданным направлением). Изменение формы и направления линии осуществляется путем взаимодействия с опорными точками, к которым привязана данная линия. Векторное изображение не обладает фотореалистичным эффектом, больше всего напоминая декоративную графику. При этом векторная графика имеет возможность свободного изменения размера изображения без потери его четкости. Областью применения векторной графики является создание различных графических изображений, таких как логотипы, знаки, эмблемы, а также разработка всевозможных схем и макетов, данный вид графики также используют в рисунке для гравировки на лазерных станках [4]. Растровое изображение представляет собой сетку цветных точек, называемых пикселями. Благодаря оптическому смешению цвета, открытому еще в XIX столетии французским химиком Шеврелем, пиксели, расположенные рядом друг с другом, образуют глубокие и насыщенные тональные и цветовые градации благодаря свойствам нашего зрительного

восприятия. Работа с растровой графикой обеспечивает дизайнеру возможность создания различных реалистичных изображений, применяя эффекты объема, освещения и т.д., а также редактирование фотографий. С начала XX столетия фотография активно участвовала в проектировании художественной продукции. В современном мире графического дизайна использование фотографии еще больше возросло. Умение грамотно сочетать фото с текстом по композиции и графической стилистике является одним из ключевых профессиональных умений дизайнера. Особенно часто данное умение требуется для разработки рекламной продукции различного вида. Владея возможностями работы с разными видами компьютерной графики, графический дизайнер имеет ясное представление об их достоинствах и недостатках в сравнении друг с другом.

Научный подход к изучению образовательного процесса позволяет разрабатывать современные дидактические пособия и методики их использования. Актуальность данных методик заключается в их эффективности и соответствии стандартам качества современного образования, устанавливаемых на основе требуемого обществом и реалиями времени, уровня профессионализма квалифицированных кадров. Профессионализм специалиста является основополагающим фактором в его трудоустройстве, а также дает возможность оказывать влияние на всю профессиональную сферу деятельности в целом. Представление об уровне профессионализма всегда относительно и непостоянно, так как современный мир богат на частые перемены в подходах к профессиональной деятельности, которые зависят как от обновления технического оборудования, так и от изменения спроса в обществе на определенные продукты или услуги.

Ситуация, связанная с изменчивостью профессиональных стандартов, позволяет нам сделать вывод о том, что по-настоящему эффективные методики обучения с точки зрения дидактики должны отличаться гибкостью и чувствительностью к переменам в обществе в подходах и решениях, применяемых в процессе обучения. В подобных методиках обязательным является ориентирование на современное производство и преобладающие тенденции в графическом дизайне для актуализации цели, формы и содержания художественной дидактики. Это накладывает особые требования к средствам обучения: компьютерам с современным программным обеспечением, востребованным в среде графического дизайна с целью наилучшей подготовки будущих дизайнеров к профессиональной деятельности, так как именно с их помощью преподаватель сможет объяснять и продемонстрировать связь возможностей компьютерных технологий с использованием различных художественных приемов и решений в дизайне.

Кроме оборудования компьютерного класса важны и другие условия, способствующие эффективному проведению учебных занятий, обеспечивающие комфортную эмоциональную атмосферу, повышающие уровень восприятия учеников и усвоения получаемых ими знаний.

Особенностью принципа наглядного обучения в графическом дизайне является применение компьютерных технологий, так как владение данными технологиями является обязательным профессиональным требованием специальности графического дизайнера. Компьютерные технологии способствуют интерактивному обучению, так как в процессе демонстрации выполнения рабочих операций в компьютерной программе любой этап работы, демонстрирующийся на экране с помощью проектора или отображающийся на цифровой доске, учащийся может повторить, выполнив его самостоятельно на своем персональном рабочем цифровом устройстве. Данный учебный материал, связанный с высокими технологиями, необходимо преподносить простым и ясным языком, доступным для понимания учащегося, а также для повышения значимости рассматриваемого материала и, следовательно, лучшего запоминания, стоит делать отсылку на практическое применение в рабочей среде графического дизайна любой описываемой программной опции или функции. Помимо использования профессиональных графических редакторов по работе с разными видами компьютерной графики, обучение графическому дизайну затрагивает технические аспекты печатного процесса с целью соблюдения правил печати при выборе соответствующих программных настроек. Также процесс печати позволяет ощутить студентами итоговый результат проделываемой работы, от первых этапов проектирования до конечного продукта.

Преподаватель не является лишь только транслятором знаний, основная задача в обучении для него заключается в том, чтобы научить ученика логически мыслить, сформировать в нем полноценную здоровую личность. При такой задаче необходимо учитывать индивидуальные природные, психологические особенности каждого ученика, поскольку одни и те же принципы в методике обучения далеко не всегда имеют равное влияние на всех учеников. В связи с этим приходится корректировать методику обучения, отражая в ней более индивидуальные подходы в организации занятия и оценке успеваемости. На своем личном педагогическом опыте я убедился, что некоторые студенты хуже усваивают материал, и требуется больше мотивации для выполнения учебных заданий. Для активирования их учебной деятельности я выработал метод по введению дополнительных упражнений с целью решения возникших проблем в работе студента, а также повышения его заинтересованности возможностями компьютерной графики. Эти упражнения представляют собой выполнение профессиональных операций в графических редакторах по созданию художественно-графических изображений, используемых в графическом дизайне (логотипы, знаки, пиктограммы, монограммы).

Используя дидактический принцип личностно ориентированного подхода, становится возможным в наибольшей мере раскрыть творческий потенциал каждого ученика. В графическом дизайне, как в любом другом виде искусства, творцу очень важно определить свой стиль и подходящее художественное направление в работе. Дизайнеру это позволит раскрыть свою индивидуальность как творческой личности, а также повысит исключительность и неповторимость его проектов. Соответственно, преподавателю графического дизайна необходимо иметь широкий профессиональный кругозор и представление о существующих графических стилях для того, чтобы вовремя и грамотно сориентировать ученика в формировании его профессионального мастерства и техники. В графическом дизайне, как и в любом другом виде изобразительного искусства, существует несколько основных стилистических направлений: реалистичный стиль, декоративный, гротескный, примитивный и минималистический. Студенту крайне важно обладать ясным пониманием художественных стилей, чтобы суметь выработать на их основе свое стилистическое направление в профессиональной работе, способствующее его творческой самореализации, а также подходящее под современные тенденции в среде графического дизайна.

Проектирование в графическом дизайне осуществляется как для печатной продукции, так и для электронного воспроизведения. При этом каждое из направлений имеет свои технические характеристики и, следовательно, требует своих технических настроек. Поэтому преподавателю необходимо не только подробным образом описать технические аспекты проектирования и их связь с производственными процессами, но и пройти все этапы проектирования с учениками в специализированных программах, используя дидактические средства наглядного обучения.

Обучая будущего специалиста ключевым профессиональным навыкам и умениям, не стоит забыть о развитии у него способности критического мышления. Данное мышление способствует объективной оценке художественного произведения, проекта, что благоприятно влияет на повышение профессионального мастерства специалиста и качество выполняемой им работы. Подобным критическим видением в совокупности с развитым эстетическим вкусом должен обладать не только выпускник, сформировавший в себе эти качества в процессе обучения, но и сам преподаватель, от которого в полной мере зависит успех формирования ученика как будущего специалиста. Суть критического мышления в искусстве заключается в профессиональном взгляде и осмыслении процесса и итога проделанной художественной работы с целью поиска возможностей для дальнейшего совершенствования в профессии. Оценкой критического мышления студента служит степень его самостоятельности в преодолении творческих ошибок и поиска новых решений в процессе проектирования.

В разработке методики обучения графическому дизайну есть несколько основных факторов. В первую очередь это выбор и предоставление учащимся актуального программного обеспечения (современные графические редакторы по работе с векторной и растровой компьютерной графикой, а также для работы с верстской при создании макетов печатной и цифровой продукции). Следом за этим идет планирование учебной программы с поэтапным распределением занятий в зависимости от сложности и объема их тематики, включая в сам учебный процесс наглядную демонстрацию возможностей компьютерных технологий и правил проектирования продуктов графического дизайна. В завершении необходима подготовка презентаций с лучшими примерами проектов графического дизайна с подробным описанием процесса их создания от начала и до конца. При этом очень важно не допускать заимствования студентами презентационного материала в своих работах, иначе это приведет к потере профессиональной самостоятельности и развития креативного мышления.

В образовательном процессе современных студентов – будущих дизайнеров учет прогрессивных методов работы, выявление возможностей информационно-коммуникативных и компьютерных технологий является актуальной исследовательской проблемой.

Грамотная организация учебного процесса всегда является залогом его эффективности, но для лучшего закрепления результатов обучения, а также для решения персональных творческих проблем каждого студента преподавателю необходимо брать на себя роль соавтора, деликатно исправляя недочеты и корректируя проекты своих учеников.

В современном мире дизайнер играет роль творца, который проектирует и совершенствует визуальную форму всего того, что окружает нас в повседневном быту. Начиная от разработки всевозможной печатной продукции до создания архитектурных конструкций, дизайнер выполняет поставленные проектные задачи, используя свои профессиональные знания и умения. Дизайн, являясь прикладным видом искусства, всегда имеет перед собой четко сформулированные цели, которые ориентированы на определенную среду и потребительские спросы. Любой профессиональный дизайнер стремится сделать свой продукт одновременно функциональным и привлекательным с эстетической точки зрения.

Образование является фундаментом любого цивилизованного общества, а педагогический процесс – единственным средством становления полноценной человеческой личности. Педагогика как наука включает в себя огромную историю достижений и успехов человечества, которые она наследует следующим поколениям. Сохраняя и передавая все самое лучшее, педагогика закладывает основы для новых исследований и открытий.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. *Педагогика*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.
2. Абдуллин Э.Б. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*. Москва: Просвещение, 1983.
3. Кравцова Е.Е. *Педагогика и психология*: учебное пособие. Москва: Форум, 2013.
4. Печко Л.П. *Проблемы активизации креативности у одаренных подростков в художественно-эстетической среде образования (интердисциплинарный культурно-эстетический аспект)*. Москва: Педагогика искусства, 2016.
5. Жуков Г.Н. *Общая и профессиональная педагогика*: учебник. Москва: Альфа-М, НИЦ ИНФРА-М, 2013.
6. Командышко Е.Ф. Савенкова Л.Г. *Научные школы педагогики искусства в современном образовании*: материалы I-го Международного научно-практического форума. Москва: Педагогика искусства, 2012.
7. Подобед М.С. *Современные тенденции художественного образования за рубежом (на примере дисциплины «Графический дизайн»)*. Москва: Педагогика искусства, 2018.
8. Столяренко А.М. *Психология и педагогика*: учебник. Москва: ЮНИТИ, 2014.
9. Чернышова Л.И., Островский Э.В. *Психология и педагогика*: учебное пособие Москва: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2013.

References

1. Bezrukova V.S. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2013.
2. Abdullin `E.B. *Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obscheobrazovatel'noj shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Kravcova E.E. *Pedagogika i psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Forum, 2013.
4. Pechko L.P. *Problemy aktivizacii kreativnosti u odarennyh podrostkov v hudozhestvenno-`esteticheskoj srede obrazovaniya (interdisciplinarnyj kul'turno-`esteticheskij aspekt)*. Moskva: Pedagogika iskusstva, 2016.
5. Zhukov G.N. *Obschaya i professional'naya pedagogika*: uchebnik. Moskva: Al'fa-M, NIC INFRA-M, 2013.
6. Komandyshko E.F. Savenkova L.G. *Nauchnye shkoly pedagogiki iskusstva v sovremennom obrazovanii*: materialy I-go Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma. Moskva: Pedagogika iskusstva, 2012.
7. Podobed M.S. *Sovremennye tendencii hudozhestvennogo obrazovaniya za rubezhom (na primere discipliny «Graficheskij dizajn»)*. Moskva: Pedagogika iskusstva, 2018.
8. Stolyarenko A.M. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnik. Moskva: YuNITI, 2014.
9. Chernyshova L.I., Ostrovskij `E.V. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnoe posobie Moskva: Vuzovskij uchebnik, NIC INFRA-M, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00029

Rupasova Ya.Ye., *senior teacher, English Language Department, Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

THE ABILITY TO INNOVATIVE ACTIVITIES AS THE PRIORITY QUALITY OF A SPECIALIST IN MODERN CONDITIONS. The article deals with the important issue regarding innovation processes, the necessity of which is the core line of the development of digital economy in the Russian Federation. The key role of higher schools is underlined to overcome the contradictions between the government managing the innovation development and the absence of employees, being able to perform innovations via the technology of formation of interest towards the professional innovative activities and changing the content of education – the usage of innovative material of social media at the classes. Some additional notions concerning the professional and innovative activities are introduced and explained. The results of the survey among the students are described to find out the importance of innovation processes for each student individually, to analyze the conditions which can boost the students' understanding of innovations. The article states the idea that social media are the pedagogical means to form the interest of the students of bachelor degree programs towards the professional innovative activities.

*Key words***: innovation, innovative thinking, innovative activities, innovative orientation, social media, students.**

Я.Е. Рупасова*, ст. преп., Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

СПОСОБНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ КАЧЕСТВО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье затрагивается важность вопроса об инновационных процессах в жизни общества, необходимость которых продиктована курсом развития цифровой экономики в РФ. Подчеркивается роль вузов в разрешении противоречия между задачами правительства в контексте инновационного развития и отсутствием кадров, способных осуществлять инновации через технологию формирования интереса к профессионально-инновационной деятельности и изменение содержания образования – применение инновационного контента социальных медиа на занятиях. Раскрывается и дополняется ряд основных понятий, связанных с профессионально-инновационной деятельностью. Описываются результаты анкетирования студентов с целью выяснить значимость инновационных процессов лично для каждого, проанализировать условия, при которых представление об инновациях и их значимости оказывается более полной. Обосновывается мысль о том, что социальные медиа являются педагогическим средством, способным формировать интерес к профессионально-инновационной деятельности студентов бакалавриата.

Ключевые слова: **инновация, инновационное мышление, инновационная деятельность, инновационная направленность, социальные медиа, студенты.**

В фокусе академического дискурса сегодня – принципиально иной тип общества на основе цифровой культуры и искусственного интеллекта. Искусственный интеллект, по мнению Nick Bostrom & Vincent Muller, призван сотрудничать с человеком, повышая его производительность, продуктивность умственного труда, снижая риски принятия неверных решений, способствуя повышению его безопасности, позволяя достигать результатов, которые раньше считались невозможными [1].

Один из способов достижения результатов, направленных на улучшение качества жизни, возможно реализовать при помощи инновационных технологий, которые являются одновременно продуктом и средством ИИ. Инновационное развитие в России сегодня в центре всех крупных правительственных программ развития страны на ближайшие годы, предмет дискуссий на международных форумах. Так, на XI Гайдаровском форуме, прошедшем 15 – 16-го января 2020 г. на базе РАНХиГС (г. Москва), подчеркивалось, что инновации в условиях жесточайшей международной конкуренции – ключевой фактор достижения компаниями и государствами лидерских позиций. Однако участники форума согласились, что качественного скачка в развитии инноваций пока не произошло: по результатам 2019 г. в Глобальном инновационном индексе Россия находится на 46-м месте из 129 стран. На повестке дня задавался вопрос: на чем делать акцент, говоря об инновационной стратегии для России? [2].

Мы полагаем, у нас есть ответ на этот вопрос. Заметим, что участников будущих бизнес-процессов, специалистов цифровой экономики готовят вузы. Поэтому при «возвращении» государства в инновационную политику стоит обратить внимание на процесс обучения в вузе, содержание обучения, среду, в которой происходит профессиональная подготовка будущих активных граждан страны. Процесс обучения, развития и воспитания студентов бакалавриата должен стать объектом исследования научного педагогического сообщества, если мы хотим отражать ключевые задачи по развитию инновационной национальной экономики и подготовке будущих специалистов, способных к инновационному мышлению и заинтересованных в инновациях. Этот факт представляет новые концептуальные основания для пересмотра педагогических целей, задач, методов, содержания процесса обучения с целью формирования интереса у студентов бакавриата

к профессионально-инновационной деятельности. Данная тема, на наш взгляд, является сегодня актуальным вопросом педагогики в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО 2019 – 2024) и содержания ФГОС ВО 3++.

Противоречие между социальным заказом правительства, предусматривающим ускорение технологического развития РФ, и увеличением количества организаций, осуществляющих технологические инновации, содержанием ФГОС ВО, делающим акцент на научно-исследовательскую и информационно-маркетинговую деятельность, сутью которых является способность к выдвижению инновационных идей, а значит, реальной готовностью выпускников вузов к профессионально-инновационной деятельности, а также реальным содержанием и технологиями обучения в вузе, обусловило постановку задач данного исследования:

1) дать определение понятиям “инновация”, “инновационная деятельность”, “инновационное поведение”, “инновационное мышление”; дополнить систему определений новыми терминами, уточняющими инновационный аспект;

2) изучить представления студентов о необходимости инноваций в профессиональной деятельности;

3) проанализировать условия, при которых у студентов складывается более полное понимание об инновациях;

6) обозначить способы формирования интереса к профессионально-инновационной деятельности.

В классическом словаре С.И. Ожегова *инновация* понимается как некое новшество, новый метод, изобретение, нововведение [3, с. 406 – 407]. В нормативно-правовых документах термин “инновация” представлен как конечный результат инновацинной деятельности в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к услугам [4]. Исследователь М.В. Кларин справедливо добавляет, что инновация относится не только к новшеству, изменениям в образе деятельности, но и к стилю мышления [5, с. 3].

Понятие *инновационное мышление* представил В.П. Делия в 1993 г. на Всемирном философском конгрессе в Москве. Под “инновационным мышлением” он понимал мышление индивида (или группы единомышленников), способное создавать и продуцировать ноу ментальные модели, обусловленные целенаправленными познавательными процессами и факторами (образованием в том числе) через развитие и совершенствование физиологических последовательностей, социокультурных закономерностей, в основном путем научного поиска, объективируя его в инновации [6].

А.П. Усольцева, Т.Н. Шмало рассматривают *инновационное мышление* в связи с инновационной деятельностью, поясняя его как творческое, научно-теоретическое, социально-позитивное, конструктивное, преобразующее и прагматичное мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности и осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях» [7]. Они отмечают, что важнейшей особенностью инновационного мышления является его практическая направленность. В этой связи необходимо определить, что же такое инновационная деятельность.

Среди множества трактовок инновационной деятельности нам близко определение Н.Г. Пьянковой, которая выделяет личностный аспект, объясняя *инновационную деятельность* как метадеятельность, направленную на преобразование рутинных компонентов других видов деятельности, а также инициирующую совершенствование личностного ресурса, позволяющего субъекту не только легко приспосабливаться к меняющейся действительности, но и активно влиять на нее. Именно в инновационной деятельности человек реализует имманентно присущую ему творческость [8, с. 49].

Более в широком значении *инновационную деятельность* понимают как комплекс научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, направленных на коммерциализацию накопленных знаний, технологий и оборудования [9]. Но это определение, на наш взгляд, больше имеет отношение к инновационной политике государства или к компонентам инновационной деятельности.

Интересно еще одно определение, тесно связанное с инновационной деятельностью, – *инновационное поведение*, рассмотренное в работах О.В. Кобяк, В.А. Сластенина, Л.С. Подымова, Э.В. Галажинского, В.Е. Клочко и других. На наш взгляд, обобщая точки зрения авторов, можно охарактеризовать инновационное поведение как готовность проявлять инициативу по систематическому освоению новых способов деятельности на основании индивидуальных способностей и мотивации в определенной среде.

Мы считаем, что данный спектр понятий необходимо дополнить еще одним термином – *инновационная направленность личности*, которая является основой формирования интереса к профессионально-инновационной деятельности. Инновационная направленность личности – это целенаправленное стремление субъекта к инновационной деятельности, имеющее нравственное значение, установка на осознанное выполнение этой деятельности.

Таким образом, чтобы осуществлять инновационную деятельность, студент должен иметь представление об инновациях, обладать инновационным мышлением, иметь определенную модель инновационного поведения, проявляющегося в инновационной направленности личности.

Довольно интересно было выявить отношение самих студентов бакалавриата к инновационной деятельности. Нами было проведено исследование среди 4 групп (123 студента) 2, 3, 4 курсов бакалавриата факультета Liberal Arts РАНХиГС, ИОН (г. Москва), направлений “Публичная политика”, “Политология”, “Реклама и связи с общественностью”, “Менеджмент” в период 2019 – 2020 гг., в ходе которого в каждой группе предлагалась одна из четырех анкет с одинаковым набором качеств в разной последовательности, которые бы, по мнению студента, максимально выделяли его как будущего соискателя из ряда конкурентов на должность, таких как, например, высокая работоспособность, целеустремленность, коммуникабельность, с особым дополненным качеством, которое в каждой анкете звучало по-разному: творчество, изобретательность, инновационное мышление, инициативность. В трех группах последние качества набрали 57 – 61% голосов, в четвертой группе 29%. Акцентируем внимание на том, что характеристики творчество, изобретательность, инициативность – слагаемые понятия *инновационная деятельность*. Также, отвечая на открытый вопрос «Что для Вас означает понятие «профессионализм?», из 100% студентов 34% заявили, что в цифровом обществе профессионализм немыслим без генерации инновационных идей.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что в настоящее время большинство студентов осознают требование нового времени – способность к инновационной деятельности. Однако при интервьюировании, размышляя над вопросом «Что в данный момент времени ассоциируется у Вас с инновациями? Приведите примеры», 54% студентов 2-го курса назвали в качестве ответа альтернативные источники энергии, безотходное производство, цифровую рекламу, то есть привели достаточно известные факты, в то время как 52% студентов 3 – 4-го курсов были более конкретны в ответах, называя при этом популярные темы мировых start-up проектов и такие практические темы, как «умные» мусорные баки, возможности 3D-принтеров, опыт Норвегии по увеличению электромобилей на улицах до рекордного процента, о необычных экологических проектах – приостановлении оползней в ряде стран, вертикальных фермах, подводных фермах, о политических, социально-экономических решениях – сокращения бедности, способах повышения продолжительности жизни. Таким образом, в качественном отношении их ответы оказывались глубже и основательнее.

Заметим, что студенты 3 – 4-го курсов показали большую осведомленность в инновационных технологиях, поскольку они уже прошли многие дисциплины из обязательного и вариативного блоков учебных планов на факультете Liberal Arts, принимали участие в российских конференциях РАНХиГС для студентов по проблемам инновационной экономики, цифрового общества, в межпредметной проектной деятельности на тему инновационных продуктов, в конкурсах по типу Ted.Talks. 32% студентов из числа тех, кто назвал более конкретные области применения инновационных продуктов, активно интересуются контентом социальных медиа, в частности официальными аккаунтами международного экономического форума в Даосе – World Economic Forum, представленного в Instagram, демонстрирующего последние инновационные мировые технологии, обучаются у преподавателей, активно внедряющих проблемно-инновационный контент социальных медиа на своих занятиях по разным дисциплинам. Отметим также, что в ходе наблюдения выяснилось, что данная группа студентов имеет более активное отношение к жизни, позитивный настрой, обладая энергичностью, хорошими коммуникативными навыками, стремлением к коллаборации.

В ходе интервью, однако, студенты признавались, что, имея стремление к изучению инновационных сегментов, они желали бы видеть на занятиях демонстрации большего объема инновационного контента с последующим обсуждением и заданиями. Среди средств демонстрации особо указывались социальные медиа.

Мы полагаем, что инновационный контент социальных медиа является наиболее знакомой средой для студентов бакалавриата, обладает большим аудио-визуальным потенциалом, богатым творческим наполнением и соответственно огромным педагогическим потенциалом. Это составит суть дальнейшего исследования в рамках изучения темы формирования интереса к профессионально-инновационной деятельности.

В заключение необходимо добавить, что сегодня как никогда система высшего образования призвана усилить инновационную направленность университетского образования, обеспечить «инновационное отношение» студента к будущей профессиональной деятельности, которое, на наш взгляд, наряду с другими концептами составляет основу интереса к профессионально-инновационной деятельности. Актуализация и формирование интереса возможны в процессе подготовки студентов бакалавриата, деятельность которого будет направлена на преобразование личности и окружающего мира. В этой связи приоритетным становится обновление содержания образования с точки зрения инновационного контента, особенно при помощи инновационных информационно-коммуникативных технологий, таких как социальные медиа. Это, на наш взгляд, поможет максимально приблизить студента к истинному пониманию своей роли в современном цифровом пространстве.

Библиографический список

1. Muller V.C., Bostrom N. Future progress in artificall intelligence: A survey of expert opinion. *Fundamental Issues of Artificial Intelligence*. 2016. Available at: https://philpapers.org/archive/MLLFPI.pdf
2. *Гайдаровский форум*. Официальный сайт. Available at: https://www.gaidarforum.ru
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 2006.
4. *Статистика науки и инноваций: Краткий терминологический словарь*. Москва, 1998.
5. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
6. Делия В.П. *Инновационное мышление в XXI веке*: монография. Балашиха: Издательство ДеПО, 2011.
7. Усольцева А.П., Шмало Т.Н. Формирование инновационного мышления школьников в учебном процессе. *Образование и наука*. 2014; № 4: 17 – 31.
8. Пьянкова Н.Г. *Формирование готовности студентов негосударственного вуза к инновационной профессиональной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2009.
9. Завлин П.Н. Инновации в рыночной экономике. *Гуманитарные науки*. 1997; № 3: 25 – 28.

References

1. Muller V.C., Bostrom N. Future progress in artificall intelligence: A survey of expert opinion. *Fundamental Issues of Artificial Intelligence*. 2016. Available at: https://philpapers.org/archive/MLLFPI.pdf
2. *Gajdarovskij forum*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.gaidarforum.ru
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
4. *Statistika nauki i innovacij: Kratkij terminologicheskij slovar'*. Moskva, 1998.
5. Klarin M.V. *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta)*. Riga: NPC «`Eksperiment», 1995.
6. Deliya V.P. *Iinnovacionnoe myshlenie v XXI veke*: monografiya. Balashiha: Izdatel'stvo DePO, 2011.
7. Usol'ceva A.P., Shmalo T.N. Formirovanie innovacionnogo myshleniya shkol'nikov v uchebnom processe. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 4: 17 – 31.
8. P'yankova N.G. *Formirovanie gotovnosti studentov negosudarstvennogo vuza k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2009.
9. Zavlin P.N. Innovacii v rynochnoj `ekonomike. *Gumanitarnye nauki*. 1997; № 3: 25 – 28.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00030

***Tsarskaya T.S.**, teacher, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: zts40@mail.ru*
***Sitnikova A.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: sitnikova_surgu@mail.ru*

MODEL OF BILINGUAL COMMUNICATIVE FORMATION IN MEDICAL STUDENTS. The authors actualize the problem of formation of bilingual communicative competence (BCC) in medical students. The article presents a model of its formation, reveals the definition of "modeling", clarifies the concept of "a model" of the formation of BCC students of medical training. The authors describe the basic structure of the model, presented in the form of goal-setting blocks, content, technological-procedural, productive-evaluation, without interactions and mutual influences of its implementation is impossible. The authors pay special attention to the content block of the model, which identifies and describes the components of the BCC in medical students. The indicated components of the BCC in medical students in our research work are a necessary condition for describing the content of the general structure of the model's formation.

Key words: **model of bilingual communicative competence formation (BCC), BCC components, medical students.**

***Т.С. Царская,** преп., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: zts40@mail.ru*
***А.Ю. Ситникова**, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: sitnikova_surgu@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Авторы актуализирует проблему формирования билингвальной коммуникативной компетенции (далее – БКК) студентов медицинского направления. В статье представлена модель ее формирования, раскрывается определение термин «моделирование», уточняется понятие «модель» формирования БКК студентов медицинского направления подготовки. Авторами описана основная структура модели, представленная в виде блоков целеполагания, содержательного, технолого-процессуального, результативно-оценочного, без взаимодействий и взаимовлияний которых невозможна ее реализация. Особое внимание авторы уделяют содержательному блоку модели, в котором выделяются и описываются компоненты БКК студентов медицинского направления подготовки. Обозначенные компоненты БКК студентов медицинского направления подготовки в нашей исследовательской работе являются необходимым условием описания содержания общей структуры модели ее формирования.

Ключевые слова: **модель билингвальной коммуникативной компетенции (БКК), компоненты БКК, студенты медицинского направления.**

Современный выпускник медицинского вуза стремится найти высокооплачиваемую работу по своей специальности. В то же время его потенциальный работодатель заинтересован в квалифицированном, активном, коммуникабельном, целеустремленном специалисте, осознающем значимость своей профессиональной деятельности. Немаловажным условием является уровень его коммуникативных умений и навыков, не исключается и грамотная речь.

Недавние исследования А.В. Сарапуловой, О.В. Тепляковой, основанные на международной и отечественной статистике, подтвердили, что «залогом правильной диагностики и лечения пациента является именно эффективный процесс коммуникации» [1, с. 60].

Соответственно, одним из важных компонентов профессиональной деятельности врача является не только оказание качественных медицинских услуг населению, но и его способность эффективно коммуникатировать в модели «врач – пациент» с родственниками пациента, коллегами, младшим медицинским персоналом, различными медицинскими отечественными и зарубежными сообществами, не забывая про этику общения, руководствуясь научными принципами и профессиональными знаниями [1], [2].

В медицинском вузе все больше фокусируется внимание преподавателей на удовлетворение потребности формирования коммуникативной компетенции будущих врачей. А умелое овладение билингвальной составляющей коммуникативной компетенции сделает их еще более привлекательными в профессиональном плане для работодателя, в продвижении себя на рынке отечественного и международного сотрудничества.

На сегодняшний день изрядное количество медицинской информации исследовательского, технического, коммуникационного характера поступает в отечественную науку и практику из-за рубежа. Зарубежный информационный поток внушителен, поэтому не всегда представлен переводом на русском языке (родном языке). Возникает необходимость в ликвидации языкового барьера будущих врачей-исследователей для освоения и осмысления иноязычной медицинской информации, овладения специфичной медицинской терминологией, а также для профессионального общения, желательно свободного, обмена мыслями, научно-исследовательскими достижениями с врачами-практиками, способными, согласно исследованиям А.В. Сарапуловой, О.В. Тепляковой, эффективно оказать медицинскую помощь как соотечественникам, так и представителям иной культуры [1].

Следовательно, компетентным является специалист, владеющий в своем профессиональном, межкультурном арсенале общения не одним, а несколькими языками. Соответственно, возникает значимость и уместность формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки.

Теоретический анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по актуализации коммуникативной компетенции в профессио-

нальной деятельности врачей, изучение состояния проблемы образовательных потребностей студентов вуза и проведенная диагностика на предмет интереса студентов медицинского направления подготовки к иностранному языку для осуществления межкультурного, профессионального общения, позволили нам обосновать значимость формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки, которая заключается в «способности и готовности студентов осуществлять эффективное межкультурное, профессиональное вербальное, письменное общение как на родном, так и на иностранном языке» [3, с. 158], а также вывели нас на размышления о создании специальной модели ее формирования, системная реализация компонентов которой позволяет обеспечить достойный уровень овладения высказываниями на родном и иностранном языках студентами медицинского направления подготовки [4 – 11].

В связи с целесообразностью дальнейшей интерпретации содержания материала статьи о модели формирования БКК студентов медицинского направления подготовки необходимо уточнить такие понятия, как: «модель», «моделирование», акцентировать внимание на замысел их применения учеными в науке.

Первостепенное значение слова «модель» – «model» с перевода латинского языка – аналог оригинала. Однако синонимичный ряд для раскрытия понятия «модель» широк и может обозначать также «подражание», «уподобление», «воспроизведение», «символизация», «соответствие», «отражение», «сходство» и т.п. [12], [13].

Соответственно, и само понятие «моделирование» может принимать следующие значения: 1) метод познания объектов через их модели; 2) процесс построения этих моделей; 3) форма познавательной деятельности (в первую очередь мышление и воображение) [14, с. 8].

Н. Винер и А. Розенблютт определяли моделирование как «изображение, представление в определенном свете» [14, с. 9]. Так называемый «определенный свет» (то есть моделирование) формулируется И.Б. Новиком и А.И. Уемовым как «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующийся нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель): 1) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; 2) способная замещать его на определенных этапах познания и 3) дающая при исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте» [15].

В.А. Штофф представляет моделирование как воспроизведение посредством различных схем, формул, конструкций, форм определенных сторон прототипа реального объекта – его искусственно созданный объект – модель. При этом все структуры, их свойства и отношения ее элементов взаимосвязаны в модели [16, 17].

Из всего многообразия представленных мнений ученых о моделировании как процессе разработки и функционирования модели можно определиться с понятием модель для формирования БКК студентов медицинского направления.

Под моделью БКК студентов медицинского направления подготовки мы рассматриваем специальный искусственно созданный объект, по своим определенным характеристикам сходный с реальным объектом, подлежащим изучению, представленный совокупностью закономерных, взаимозависимых компонентов, составляющих в совокупности целенаправленную целостную систему, направленную на формирование всех компонентов БКК студентов медицинского направления подготовки, необходимых для эффективного ее осуществления [14 с. 8].

Модель формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, спроектированная на основе методологических положений о создании моделей Никандрова В.В., В.А. Штоффа, Н. Винера, А. Розенблютта, Новика И.Б., Уемова А.И. Содержание модели разработана с учетом научных трудов В.А. Сластенина, В.И. Загвязинского, Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого, Э. Хаугена, В.Ю. Розенцвейга, Н. Хомского, И.А. Зимней, А.Ю. Жинкина, А.А. Леонтьева, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Н. Щукина, А.В. Хуторского, Э.Ф Зеер, О.В. Галкиной, А.Я. Найн, Н.М. Яковлевой, Н.А. Ипполитовой, Н.В. Стерховой, Ю.С. Блажевича, Н.С. Сафоновой, Е.Н. Сололовой, У. Вайнрайха, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруда, О.Ю. Искандеровой, Е.И. Пассова, Н.Т. Ерчака, И.И. Халеевой, И.Л. Бим, Г.М. Вишневской, Е.М. Верещагина, С.Г. Тер-Минасовой, А.Т. Барановской, А.А. Залевской, С.Л. Рубенштейн, Я.М. Колкера, Г.В. Колшанского, Л. П. Крысина, С. Е. Прокопьевой, Ю.Л. Семеновой, Л.А. Кушнырь и др. Она состоит из следующих блоков: целеполагания, содержательный, процессуально-технологического, оценочно-результативный.

Блок целеполагания. В предисловии к описанию данного блока следует отметить, что наибольшим потенциалом эффективности формирования и раскрытия билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза обладает дисциплина «Иностранный язык».

В системе высшего образования для студентов медицинского направления подготовки она имеет двойную функцию: 1) гуманитарная, которая служит раскрытию потенциальных возможностей личности, формирует и развивает коммуникативную компетенцию, призвана обеспечить высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией для выполнения профессиональных обязанностей через грамотно построенную ситуацию общения; 2) соответствовать требованиям, предъявляемым Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования к студентам неязыковых направлений, а именно к их способностям и умениям осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) с учетом специфики будущей профессиональной деятельности выпускников [18].

Таким образом, блок целеполагания модели формирования БКК студентов медицинского направления подготовки является результатом единства цели и задач обучения иностранному языку студентов медицинского направления подготовки и главным образом определяется и основывается на требованиях, предъявляемых работодателями в сфере медицины, Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования к студентам неязыковых направлений в изложении описания ОПК-2, которая трактуется как «способность и готовность к коммуникации в устной и письменной форме, минимум на двух языках (русском (родном) и иностранном языке) для решения задач межкультурного, профессионального общения и деятельности». Также следует добавить, что формирование БКК компетенции тесно взаимосвязано с развивающими целями и задачами обучения иностранному языку. В рамках дисциплины «Иностранный язык», учитывая требования профессионально-ориентированных программ для студентов медицинских направлений, одной из таких целей является развитие их способности к абстрактному, клиническому мышлению, анализу и синтезу (ОК-1).

Содержательный блок отражает методологическую основу разработки с последующим внедрением модели формирования БКК студентов медицинского направления подготовки.

Методологической основой разработки модели формирования БКК студентов медицинского направления подготовки являются коммуникативный, личностно и профессионально-ориентированный подходы в обучении иностранному языку. Данные подходы реализуют следующие принципы: билингвизма; сознательности; активности и наглядности; мотивации; уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов; принцип коммуникативной направленности; принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре; принцип учета уровня владения изучаемым языком; принцип концентризма (лингвистический), принцип междисциплинарной координации; принцип личностно ориентированной направленности, принцип интегративности [19, с. 233].

Реализация вышеупомянутых подходов и принципов осуществляется при наличии программного, учебно-методического, мультимедийного, веб- и нет-технологий и иного информационно-коммуникационного ресурсного обеспечения, а также при наличии взаимодействия с представителями профессии из области медицины.

На основании проведенного нами теоретического исследования, принимая во внимание особенность и специфику обучения студентов в медицинском вузе, нами обозначены следующие компоненты формирования БКК студентов медицинского направления подготовки: **1) мотивационно-ценностный компонент**, который характеризуется потребностью студентов медицинского направления подготовки к овладению БКК и ориентирован на формирование установок, ценностей и отношения к ее овладению, осознание важности (значимости) ее овладения; стимулированием интереса студентов к дальнейшему освоению для межкультурного, профессионального общения и деятельности; **2) билингвально-коммуникативный компонент,** включающий языковую и речевую составляющую – развитие коммуникативных умений в речевой деятельности; предполагает усвоение лексики, грамматики, фонетики в условиях двуязычия; языковых операций, обеспечивающих функционирование речевой деятельности (готовность и способность использовать языковые средства для иноязычного общения), а также приемы и техники экстралингвистического плана, способствующие придавать эмоциональную окраску высказываниям (жесты, мимика); **3) когнитивный компонент,** формирующий знания системы неродного языка, умения выражать прагматическое значение мыслей в их отношении к речевой ситуации профессионально-ориентированного, межкультурного характера с распознанием иллокутивной функции высказываний; осознание важности роли двуязычия в области современной медицины, а также знаний медицины, прагматических значений и интерактивных знаний (нормы, стратегии и этика общения в модели «врач – пациент», «врач – врач» и т.д.) [20, с. 1]; **4) межкультурный компонент,** предполагающий готовность и способность осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого (неродного) языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума; умения решать профессионально ориентированные задачи в ситуациях, моделирующих условия межкультурного и профессионального взаимодействия с партнером в медицинской сфере; понимать национально-культурные особенности чужого лингвосоциума; владеть формальными и неформальными стилями поведения [21], [22]; **5) организационно-деятельностный компонент,** обеспечивающий управление учебной деятельностью студентов медицинского направления подготовки в формировании БКК; формирующий и развивающий способность и готовность к осознанному и эффективному самостоятельному управлению учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля), при этом самостоятельная работа рассматривается через призму познавательной, научно-исследовательской деятельности, призвана способствовать и повышать степень самостоятельной вовлеченности студентов в процесс обучения в целом; **6) компенсаторный компонент,** раскрывающий умения использовать дополнительные вербальные средства и не-

вербальные способы решения коммуникативных задач в условиях дефицита имеющихся языковых средств [23].

Процессуально-технологический блок модели включает методы, приемы, формы обучения, этапы формирования БКК. Формирование БКК студентов осуществляется в традиционных, нетрадиционных формах организации аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе самостоятельной работы в условиях подготовки к различным внеаудиторным, научно-исследовательским, творческим мероприятиям, таким как участие в конференциях, олимпиадах, викторинах, коллоквиумах, круглых столах, ролевых и деловых играх и т.д.

Основные технологии формирования БКК студентов медицинского направления подготовки выступают игровые, проектные, коммуникативно ориентированного обучения иноязычному высказыванию.

Оценочно-результативный блок модели предполагает выявление уровней (исходный, промежуточный, итоговый) формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, их анализ на основе показателей, критериев и уровней сформированности ее компонентов. Критериями показателей оценки (уровней) сформированности БКК студентов медицинского направления подготовки являются: 1) **мотивационно-ценностный** – наличие мотивов и потребностей к овладению БКК для осуществления межкультурной, профессиональной деятельности; 2) **билингвально-коммуникативный компонент** – наличие языковых и речевых умений в условиях двуязычия; наличие усвоенных знаний лексики, грамматики, фонетики неродного языка; языковых операций, обеспечивающих функционирование речевой деятельности; 3) **когнитивный компонент** – наличие знаний системы неродного языка, умений выражать прагматическое значение мыслей в их отношение к речевой ситуации профессионально ориентированного, межкультурного характера с распознанием иллокутивной функцией высказываний; 4) **межкультурный компонент –** наличие умений решать межкультурные, профессионально ориентированные задачи в ситуациях, моделирующих условия межкультурного взаимодействия с партнером в медицинской сфере; **5) организационно-деятельностный компонент –** наличие умений самостоятельного управления учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля); **6) компенсаторный компонент –** наличие умений использовать дополнительные вербальные средства и невербальные способы в решении коммуникативных задач.

Таким образом, критериальные показатели можно рассматривать как **мотивационный, билингвально-коммуникативный, когнитивный, личностный, деятельностный компоненты.**

Спроектированная модель формирования БКК студентов медицинского направления подготовки будет эффективно реализована при соблюдении ряда условий:

– если учтена и соблюдается методологическая база модели формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, основополагающаяся на личностно, коммуникативно, профессионально ориентированные подходы с комплексом интегрирующих принципов: билингвизма, сознательности, активности, наглядности, мотивации, уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов, коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения языку и культуре, учета уровня владения изучаемым языком, концентризма (лингвистический), междисциплинарной координации, личностно ориентированной направленности, итегративности;

– если формирование БКК студентов медицинского направления подготовки осуществляется поэтапно с ее составляющими компонентами: мотивационно-ценностным, билингвально-коммуникативным, когнитивным, межкультурным, организационно-деятельностным, компенсаторным;

– если подобраны адекватные формы, методы, способы, технологии с учетом особенностей и специфики медицинской направленности обучения студентов, а также методы диагностирования уровня сформированности БКК студентов медицинского направления подготовки (исходный, промежуточный, итоговый);

– если рассмотрены, выявлены и соблюдены все возможные педагогические условия (организационные, психологические, дидактические) для эффективного раскрытия формирования БКК студентов медицинского направления подготовки.

Библиографический список

1. Сарапулова А.В., Теплякова О.В. Коммуникативные навыки студентов медицинского вуза: опыт наблюдения на кафедре поликлинической терапии. *Медицинское образование и профессиональное развитие.* 2016; № 1 (21): 60 – 67.
2. *Doctor-Patient Interaction and Communication. Division of Mental Health.* Geneva: WHO, 1993.
3. Царская Т.С., Рассказов Ф.Д. Сущность, понятие билингвальной коммуникативной компетенции. *Наука и инновации XXI века:* материалы IV-й Всероссийской конференции молодых ученых. 2017: 156 – 159.
4. Царская Т.С., Сергиенко Н.А., Кушнырь Л.А., Шукурова И.В. Выявление мотивов студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка в вузе. *Северный регион: наука, образование, культура.* 2018; № 3 (39): 17 **–** 22.
5. Пичуева А.В. Анализ потребностей обучающихся иностранному языку: история вопроса. *Северный регион: наука, образование, культура.* 2018; № 3 (39): 13 – 16.
6. Цветкова Л.А. *Коммуникативная компетентность врачей-педиатров.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1994.
7. Beckman H.B., Markakis K.M., Suchman A.L., Frankel R.M. The doctor-patient relationship and malpractice. *Lessons from plaintiff depositions.*Arch. Intern. Med. 1994; Vol. 154, № 12: 1365 – 1370.
8. Bosse H.M., Nickel M., Huwendiek S., Schultz J.H. et al. Cost-eff ectiveness of peer role play and standardized patients in undergraduate communication training. *BMC Med. Educ.* 2015; Vol., № 15: 183.
9. Choudhary A., Gupta V. Teaching communications skills to medical students: Introducing the fi ne art of medical practice. *Int. J. Appl. Basic Med. Res.* 2015; Vol. 5, suppl. 1: 41 – 44.
10. Desmond J., Copeland L. Communicating with Today's Patient. *Essentials to Save Time, Decrease Risk and Increase Patient Compliance*. Jossey Bass, 2000.
11. Ha J.F., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review. *Ochsner J.* 2010; Vol. 10, № 1: 38 – 43.
12. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: АЗЪ, 1996.
13. *Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current.* OXFORD University Press, 2015.
14. Никандров В.В. *Метод моделирования в психологии:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
15. Штофф В.А. *Моделирование и философия*. Москва; Ленинград, Наука, 1966.
16. Штофф В. А. *О роли моделей в познании*. Ленинград, 1963.
17. Новик И.Б., Уемов А.И. Моделирование и аналогия. *Материалистическая диалектика и методы естественных наук.* Москва, 1968.
18. *Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО.* Available at: https: //www.hse.ru/federal
19. Царская Т.С., Кушнырь Л.А., Ситникова А.Ю. Методологическая основа модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9, № 3-А: 231 – 244.
20. Досанова А.Ж. О формировании когнитивно-коммуникативных дискурсивных свойств билингва. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2015; № 3 (044): 33 – 37.
21. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивное образовательные технологии:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
22. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
23. Кулешов В.В. *The basics of effective communication: A practical guide*. Москва: ЦентрКом, 2001.

References

1. Sarapulova A.V., Teplyakova O.V. Kommunikativnye navyki studentov medicinskogo vuza: opyt nablyudeniya na kafedre poliklinicheskoj terapii. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie.* 2016; № 1 (21): 60 – 67.
2. *Doctor-Patient Interaction and Communication. Division of Mental Health.* Geneva: WHO, 1993.
3. Carskaya T.S., Rasskazov F.D. Suschnost', ponyatie bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii. *Nauka i innovacii XXI veka:* materialy IV-j Vserossijskoj konferencii molodyh uchenyh. 2017: 156 – 159.
4. Carskaya T.S., Sergienko N.A., Kushnyr' L.A., Shukurova I.V. Vyyavlenie motivov studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki k izucheniyu inostrannogo yazyka v vuze. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura.* 2018; № 3 (39): 17 – 22.
5. Pichueva A.V. Analiz potrebnostej obuchayuschihsya inostrannomu yazyku: istoriya voprosa. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura.* 2018; № 3 (39): 13 – 16.
6. Cvetkova L.A. *Kommunikativnaya kompetentnost' vrachej-pediatrov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1994.
7. Beckman H.B., Markakis K.M., Suchman A.L., Frankel R.M. The doctor-patient relationship and malpractice. *Lessons from plaintiff depositions.*Arch. Intern. Med. 1994; Vol. 154, № 12: 1365 – 1370.
8. Bosse H.M., Nickel M., Huwendiek S., Schultz J.H. et al. Cost-eff ectiveness of peer role play and standardized patients in undergraduate communication training. *BMC Med. Educ.* 2015; Vol., № 15: 183.
9. Choudhary A., Gupta V. Teaching communications skills to medical students: Introducing the fi ne art of medical practice. *Int. J. Appl. Basic Med. Res.* 2015; Vol. 5, suppl. 1: 41 – 44.
10. Desmond J., Copeland L. Communicating with Today's Patient. *Essentials to Save Time, Decrease Risk and Increase Patient Compliance*. Jossey Bass, 2000.
11. Ha J.F., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review. *Ochsner J.* 2010; Vol. 10, № 1: 38 – 43.

12. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: AZ``, 1996.
13. *Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current.* OXFORD University Press, 2015.
14. Nikandrov V.V. *Metod modelirovaniya v psihologii:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
15. Shtoff V.A. *Modelirovanie i filosofiya*. Moskva; Leningrad, Nauka, 1966.
16. Shtoff V. A. *O roli modelej v poznanii*. Leningrad, 1963.
17. Novik I.B., Uemov A.I. Modelirovanie i analogiya. *Materialisticheskaya dialektika i metody estestvennyh nauk.* Moskva, 1968.
18. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty VPO.* Available at: https: //www.hse.ru/federal
19. Carskaya T.S., Kushnyr' L.A., Sitnikova A.Yu. Metodologicheskaya osnova modeli formirovaniya bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii studentov medicinskogo napravleniya podgotovki. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9, № 3-A: 231 – 244.
20. Dosanova A.Zh. O formirovanii kognitivno-kommunikativnyh diskursivnyh svojstv bilingva. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2015; № 3 (044): 33 – 37.
21. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnoe obrazovatel'nye tehnologii:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
22. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
23. Kuleshov V.V. *The basics of effective communication: A practical guide*. Moskva: CentrKom, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 371.134:796 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00031

***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*

USING PSYCHOMOTOR METHODS OF TEACHING IN PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR INNOVATING ACTIVITY. The article provides an idea of using psychomotor methods of teaching in process of forming future physical education teacher, promotes a formation of motor image, improving the sensory control mechanism. The author focuses on the method of "contrasting tasks", method of "converging tasks" and the method of multiple repeating exercises on the accuracy of reproduction. The criteria and levels system that determinate and give possibility to estimate the level students' preparation on the different stages of professional-pedagogical preparation is given. The author describes characteristics of motor stability, demonstrative differentiation and psychomotor self-regulation, which are indicators of the coaching criteria. As a research task, the author defined an attempt to assess the state of readiness of students that studies on course 49.03.01 to innovating activity according to the coaching criteria.

Key words: **psychomotor methods of teaching, physical education teacher, innovating activity, coaching criteria.**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье обосновывается идея о том, что применение психомоторных методов обучения в процессе подготовки будущих учителей физической культуры способствует формированию у них правильного двигательного образа, совершенствованию сенсорного механизма управления. Основное внимание в работе автор акцентирует на методе «контрастных заданий», методе «сближаемых заданий» и методе многократного выполнения упражнения на точность воспроизведения. Выделяются и описываются характерные особенности моторной стабильности, демонстрационной дифференцировки и психомоторной саморегуляции, которые являются показателями тренерского критерия. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить состояние готовности обучающихся направления подготовки 49.03.01 к инновационной деятельности по тренерскому критерию. Представленный материал позволяет сделать вывод, что состояние готовности к инновационной деятельности у большинства обучающихся контрольных и экспериментальных групп по тренерскому критерию находится на недопустимом уровне.

Ключевые слова: **психомоторные методы обучения, учитель физической культуры, инновационная деятельность, тренерский критерий.**

Стремительная модернизация высшего образования, как отмечает Н.В. Горбунова [1], требует проектирования и создания инновационной образовательной среды высшего ученого заведения, что обусловливает вовлечение в инновационную деятельность педагога, способного самореализовываться в рамках преподавания дисциплин учебного плана с ориентацией на новые достижения науки. По мнению И.Ф. Фильченковой [2], определяющими факторами его успешности становятся инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность.

Нормативно-правовое обеспечение подготовки будущих учителей к инновационной деятельности регламентируют Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, которая ориентирована на развитие потенциала молодого поколения в интересах инновационного социально ориентированного развития страны; Приоритетный национальный проект «Образование», предполагающий стимулирование инноваций в сфере образования; Государственный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» на 2018 – 2025 годы и др. [3].

Многочисленные публикации учёных посвящены формированию психомоторных способностей студентов медицинских (Э.В. Буланова, Л.А. Коршунова, Э.А. Лебедева, В.Г. Осипов) технических (Н.В. Кострюшина) и физкультурных (Е.П. Ильин, В.П. Озеров, А.С. Ровный) вузов [4 – 8].

Актуальность проблемы, ее научная и практическая значимость обусловливают целесообразность использования психомоторных методов обучения в подготовке будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности.

Организация исследования. Педагогический эксперимент проводился на базе Севастопольского экономико-гуманитарного института в течение 2016 – 2019 гг. В нём принимали участие 172 обучающихся направления подготовки 49.03.01 – «Физическая культура», 5 преподавателей базовых дисциплин «ТМОБВС (гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры)», «Повышение спортивного мастерства», «Теория и методика избранного вида спорта». По академическому принципу из обучающихся были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Цель исследования направлена на решение следующих задач:

1) обосновать целесообразность применения психомоторных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры;

2) охарактеризовать показатели готовности к инновационной деятельности по тренерскому критерию;

3) оценить состояние готовности обучающихся направления подготовки 49.03.01 к инновационной деятельности по тренерскому критерию.

Всем известно, что инновационная деятельность учителя начинается с чувства неудовлетворенности низкими результатами своего дела, несоответствия учебного материала новым потребностям обучающихся. В рамках нашего исследования инновационная деятельность проявляется в овладении вариативными способами решения двигательных задач. При этом развитие точности мышечно-двигательных ощущений обеспечивает одновременно и устойчивость, и гибкость движений, что соответствует освоению действия на уровне двигательного умения высшего порядка.

В деятельности учителя физической культуры основополагающим является процесс обучения двигательному действию (табл. 1), поэтому на нём остановимся более подробно.

Анализ данных таблицы 1 позволил сделать вывод, что вариативность техники выполнения двигательного действия достигается на этапах углублённого разучивания и совершенствования.

Так, на этапе углублённого разучивания вариативное повторение применяется в виде заданий, требующих от будущих учителей поиска оптимального решения двигательной задачи в изменяющихся условиях, что способствует формированию самостоятельности и творческого подхода. Тогда как на этапе совершенствования вариативность достигается за счёт усложнения внешних условий,

сочетания соединений элементов из различных видов спорта, возрастания физических нагрузок, что позволяет приблизить к условиям практической деятельности учителя физической культуры [9, с. 180 – 184].

Таблица 1

Характеристика этапов обучения двигательному действию [9, 10]

Этапы обучения двигательному действию	Цель	Частные задачи
1. Начальное разучивание	Сформировать основы техники выполнения двигательного умения	1. Осмысливание задачи обучения. 2. Проверка правильности созданного представления и его коррекция. 3. Освоение элементов и частей двигательного действия. 4. Выполнение двигательного действия в целом. 5. Устранение ошибок.
2. Углублённое разучивание	Сформировать навык выполнять двигательное действие в соответствии техническим требованиям	1. Уточнение техники двигательного действия по основным характеристикам. 2. Углубление и расширение созданного представления об изучаемых движениях. 3. Формирование навыка. 4. Создание предпосылок для вариативности реализации навыка.
3. Совершенствование	Сформировать двигательное умение высшего порядка; усовершенствовать умение выполнять двигательное действие в условиях его практического применения	1. Формирование надёжности и вариативности выполнения двигательного действия в изменяющихся условиях. 2. Индивидуализация и перестройка техники действия с учетом типа телосложения и физической подготовленности.

Необходимость в обосновании психомоторных методов обучения обусловлена широким их использованием на основном (3 курс) и завершающем (4 курс) этапах формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности, представленной в педагогической технологии предыдущих публикаций.

В данной статье акцент на психомоторных методах обучения был сделан не случайно. В своих фундаментальных трудах по психомоторике В.П. Озеров [6] отмечает, что данные методы способствуют более совершенному овладению техникой движений на уроке физической культуры, чем традиционные.

Результаты исследований А.С. Ровного указывают на тот факт, что благодаря психомоторным методам ускоряется процесс осознанного овладения студентом любым сложным движением. В частности, особенностью психомоторного обучения является совершенствование не только моторного компонента, а, что является для нас более важным, формирование правильного двигательного образа, совершенствование сенсорного механизма управления [8].

В процессе подготовки будущих учителей к инновационной деятельности использование психомоторных методов обеспечивает легкость овладения гибкими приёмами мышления и двигательными действиями в условиях сотрудничества субъектов обучения, включая:

1. Осознание программы и значимости определенной двигательной задачи.
2. Самоконтроль основных элементов двигательного действия.
3. Критическое обсуждение способов выполнения двигательного действия.
4. Проговаривание ведущих элементов и контрольных точек самоконтроля во время выполнения движения.
5. Овладение методикой и техникой идеомоторной тренировки.
6. Выполнение двигательных заданий различной сложности [8, с. 30 – 31].

Учитывая вышесказанное, на практических занятиях по базовым дисциплинам «ТМОБВС (гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры)», «Повышение спортивного мастерства», «Теория и методика избранного вида спорта» нами использовались такие психомоторные методы обучения, как метод «контрастных заданий», метод «сближаемых заданий», метод многократного выполнения упражнения на точность воспроизведения.

Исследование проводилось в рамках подготовки будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности по ранее обоснованному тренерскому критерию, показателями которого являются: моторная стабильность, демонстрационная дифференцировка, психомоторная саморегуляция. А именно: моторная стабильность отражает способность педагога точно воспроизводить движения по памяти, обеспечивает легкость овладения подобными движениями за счет формирования автоматизированных его частей. В то время как демонстрационная дифференцировка, наоборот, обусловливает способность к показу разнообразных движений за счёт варьирования временными, пространственными и динамическими его параметрами [7], [8].

Психомоторная саморегуляция – многоуровневое образование на основе активности, внутренней целесообразности, надежности и эффективности двигательной деятельности. Вместе с тем условием перехода на более высокий уровень психомоторной саморегуляции является степень активности и самостоятельности будущего учителя физической культуры [6].

Для проведения диагностических срезов в начале эксперимента были подобраны эмпирические методы исследования: наблюдение за процессом профессиональной подготовки, тестирование моторной стабильности и демонстрационной дифференцировки, экспертная оценка для определения психомоторной саморегуляции будущих учителей физической культуры (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровни, показатели и методы измерения готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности по тренерскому критерию

Уровни	Показатели	Методы измерения
Оптимальный	Моторная стабильность	Тестирование двигательной памяти по времени, пространству, усилию
Допустимый	Демонстрационная дифференцировка	Тестирование чувства времени, чувства пространства, чувства мышечного усилия
Недопустимый	Психомоторная саморегуляция	Метод экспертных оценок

Обобщенные результаты измерения показателей тренерского критерия готовности к инновационной деятельности представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни готовности к инновационной деятельности по тренерскому критерию на начало эксперимента

Показатели тренерского критерия	Уровни					
	недопустимый		допустимый		оптимальный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Моторная стабильность	76,2%	75,6%	19,4%	16,3%	4,4%	8,1%
Демонстрационная дифференцировка	78,4%	77,7%	17,2%	14,1%	4,4%	8,2%
Психомоторная саморегуляция	76,4%	76,2%	18,6%	15,5%	5,0%	8,3%
Среднее	77,0%	76,5%	18,4%	15,3%	4,6%	8,2%

Анализа данных, приведенных в табл. 3, позволил сделать вывод, что по тренерскому критерию на начало эксперимента состояние готовности к инновационной деятельности у большинства обучающихся контрольных и экспериментальных групп находится на недопустимом уровне (77,0% и 76,5% соответственно). У незначительной части уровень подготовленности приближается к допустимому уровню (18,4% и 15,3% соответственно). И лишь меньшая часть испытуемых имеет оптимальный уровень готовности к инновационной деятельности (4,6% и 8,2% соответственно).

Таким образом, на начало эксперимента состояние готовности к инновационной деятельности по тренерскому критерию у большинства обучающихся направления подготовки 49.03.01 – «Физическая культура» соответствует недопустимому уровню.

Библиографический список

1. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего ученого заведения. Проблемы современного педагогического образования. 2015; № 46-1: 223 – 229.

2. Фильченкова И.Ф *Технологии вовлечения в инновационную деятельность*: учебное пособие. Нижний Новгород: Мининский университет, 2016.
3. Довженко Н.В. Нормативно-правовое обеспечение проектной и инновационной деятельности преподавателя: от теории к практике. *Аспекты и тенденции педагогической науки*: материалы II-й Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017: 13 – 15. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12518/
4. Буланова Э.В., Осипов В.Г., Коршунова Л.А., Лебедева Э.А. Влияние различных средств физической культуры на когнитивные и психомоторные показатели студентов медицинского вуза. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2019; 14 (2): 38 – 42.
5. Кострюшина Н.В. Формирование психомоторных способностей у студентов технического вуза. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2016; № 1 (131): 116 – 118.
6. Озеров В.П. *Формирование психомоторных способностей человека*. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011.
7. Ильин Е.П. *Психомоторная организация человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
8. Ровный А.С. *Сенсорные механизмы управления точными движениями человека*: монография. Харьков: ХаГАФК, 2001.
9. *Теория и методика физического воспитания: учебник для студентов вузов физического воспитания и спорта*: в 2 т. Под редакцией Т.Ю. Круцевич. Киев: Олимпийская литература, 2003; Т. 1: Общие основы теории и методики физического воспитания.
10. Бернштейн Н.Г. *Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды*. Под редакцией В.П. Зинченко. Москва: МПСИ, «МОДЭК», 2004.

References

1. Gorbunova N.V. Proektirovanie i sozdanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchenogo zavedeniya. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2015; № 46-1: 223 – 229.
2. Fil'chenkova I.F *Tehnologii vovlecheniya v innovacionnuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2016.
3. Dovzhenko N.V. Normativno-pravovoe obespechenie proektnoj i innovacionnoj deyatel'nosti prepodavatelya: ot teorii k praktike. *Aspekty i tendencii pedagogicheskoj nauki*: materialy II-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2017: 13 – 15. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12518/
4. Bulanova `E.V., Osipov V.G., Korshunova L.A., Lebedeva `E.A. Vliyanie razlichnyh sredstv fizicheskoj kul'tury na kognitivnye i psihomotornye pokazateli studentov medicinskogo vuza. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta*. 2019; 14 (2): 38 – 42.
5. Kostryushina N.V. Formirovanie psihomotornyh sposobnostej u studentov tehnicheskogo vuza. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2016; № 1 (131): 116 – 118.
6. Ozerov V.P. *Formirovanie psihomotornyh sposobnostej cheloveka*. Stavropol': Stavropol'servisshkola, 2011.
7. Il'in E.P. *Psihomotornaya organizaciya cheloveka*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
8. Rovnyj A.S. *Sensornye mehanizmy upravleniya tochnymi dvizheniyami cheloveka*: monografiya. Har'kov: HaGAFK, 2001.
9. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya: uchebnik dlya studentov vuzov fizicheskogo vospitaniya i sporta*: v 2 t. Pod redakciej T.Yu. Krucevich. Kiev: Olimpijskaya literatura, 2003; T. 1: Obschie osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya.
10. Bernshtejn N.G. *Biomehanika i fiziologiya dvizhenij: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej V.P. Zinchenko. Moskva: MPSI, «MOD`EK», 2004.

Статья поступила в редакцию 24.01.20

УДК 378.634:37. 013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00032

Levchenko A.A., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: tspmvd@mail.ru*
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@buimvd.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*

FORMING READINESS OF POLICE STAFF TO ENSURE PERSONAL SAFETY IN EXTREME CONDITIONS. The article reveals a problem of identifying the peculiarities of training police officers to ensure personal safety when performing official tasks in modern conditions. Specific conditions are identified that arise in various situations that affect the degree of performance and the personal safety of police officers. The concept has been clarified and features of extreme conditions and their implementation in the process of formation of the readiness of police officers to ensure personal safety have been disclosed. The provision that the personal safety of police officers is not only their right, but also their duty, is justified. The analysis of ensuring personal security in the implementation of the provisions of the necessary defense and emergency, which are inherent in extreme conditions, is given, as well as foreign experience in solving the identified problem. A contextual approach and a set of active and interactive methods are proposed in the formation of professional competencies of police officers. The main ways to solve this problem were identified such as: modeling in the educational process of situations associated with performing tasks in extreme conditions and improving the legal literacy of police officers.

Key words: **personal safety, formation of police officers' readiness, extreme conditions, necessary defense, emergency conditions, active and interactive methods.**

А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
В.А. Морозов, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*
Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье раскрывается проблема выявления особенностей подготовки сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных задач в современных условиях. Выделяются специфические условия, возникающие в различных ситуациях, которые влияют на степень эффективности деятельности и личную безопасность сотрудников полиции. Уточнено понятие и раскрыты особенности экстремальных условий и их реализация при формировании готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности. Обосновано положение о том, что личная безопасность сотрудников полиции является не только их правом, но и обязанностью. Дан анализ обеспечения личной безопасности при реализации положений нужной обороны и крайней необходимости, которые присущи для экстремальных условий, а также приведен зарубежный опыт в решении выделенной проблемы. Предложен контекстный подход и комплекс активных и интерактивных методов при формировании профессиональных компетенций сотрудников полиции. В качестве основных путей решения поставленной проблемы выделены такие как: моделирование в учебно-воспитательном процессе ситуаций, связанных с выполнением задач в экстремальных условиях и повышение юридической грамотности сотрудников полиции.

Ключевые слова: **личная безопасность, формирование готовности сотрудников полиции, экстремальные условия, необходимая оборона, условия крайней необходимости, активные и интерактивные методы.**

Проблема обеспечения личной безопасности сотрудников полиции в современных условиях приобретает все большее значение, с особой остротой она проявляется при выполнении служебных задач в экстремальных условиях. По информации пресс-центра МВД России, за прошедший год при выполнении служебных обязанностей двадцать три сотрудника органов внутренних дел погибли, более 1 200 человек получили ранения [1]. Учитывая, что угроза жизни и здоровью в деятельности сотрудников полиции имеет высокий риск, и статистические данные подтверждают эту опасность, формирование готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных задач является актуальной темой.

Вопросам обеспечения личной безопасности сотрудников полиции в современных условиях уделяется достаточное внимание. Так, А.В. Будановым, А.И. Папкиным и др. в юридической педагогике сформирован отдельный раздел. Вопросы психологического обеспечения личной безопасности рассмотрены А.Е. Пономаревым, А.М. Столяренко. Правовое обеспечение личной профессиональной безопасности раскрыты в трудах В.П. Ревина, В.В. Черникова, Ю.Н. Юш-

кова. Тактические приемы обеспечения профессиональной безопасности исследовали В.С. Карпов, В.С. Новиков, А.Д. Сафронов. Зарубежный опыт обобщил в исследованиях А.В. Буданов. Непосредственно вопросам обеспечения личной безопасности в экстремальных условиях посвящены работы Н.В. Андреева, И.О. Котенева, А.Ф. Майдыкова. В этих исследованиях акцент делается на отдельных вопросах повышения психологической готовности, тактических приемах, повышающих эффективность применения оружия и специальных средств, физической подготовленности и т.д. В то же время не детализируются конкретные проблемы, возникающие в экстремальных ситуациях, предлагаемые рекомендации рассматриваются без комплексного охвата правовых, организационных и методических проблем.

Цель исследования – выявить особенности формирования готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в чрезвычайных условиях и дать рекомендации по их реализации в учебно-воспитательном процессе.

Новизна предлагаемой работы состоит в уточнении понятия *экстремальные условия* применительно к личной безопасности сотрудников полиции; обосновывается положение о том, что личная безопасность сотрудников полиции является не только их правом, но и обязанностью, что должно подкрепляться правовыми и организационными положениями; выделены проблемные вопросы и особенности формирования готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в экстремальных условиях.

Обеспечение личной безопасности граждан в системе общественных отношений играет существенную роль, так как определяет такие ценности, как свобода, здоровье и жизнь. В то же время в существующих социально-экономических условиях имеется достаточное количество причин, которые приводят к их утрате. Для решения поставленной задачи необходимо совершенствовать организацию правоохранительной деятельности и гарантированно обеспечить личную безопасность тех, от кого зависит безопасность в обществе, а именно сотрудников полиции. В связи с этим личную безопасность сотрудников полиции следует считать не только правом, но и обязанностью, в связи с чем их подготовка должна учитывать все реальные риски и быть комплексной и всесторонней. Особо следует отметить действия сотрудников полиции при выполнении служебных задач в экстремальных условиях, что отличается от их действий в повседневной деятельности и тем более от поступков обычных граждан.

Служебные задачи в экстремальных условиях – это задачи по поиску, задержанию или ликвидации вооруженных и особо опасных преступников, в том числе пресечению деятельности преступных групп, незаконных вооруженных формирований и банд, которые выполняются в условиях специальных операций, чрезвычайного положения или вооруженных конфликтов. Действия в данных условиях предусматривают применение средств вооружения, спецсредств и физической силы, в то же время на использование этих средств законодательство и ведомственные акты накладывают определенные ограничения. Поэтому для их соблюдения и выполнения поставленных задач, а также обеспечения личной безопасности сотрудников полиции в специальной подготовке должны реализоваться дополнительные специфические особенности. Эта подготовка должна учитывать все условия деятельности в чрезвычайных обстоятельствах и иметь цель формирования готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности.

Обеспечение личной безопасности сотрудников полиции в контексте выполнения ими служебных задач в экстремальных условиях следует рассматривать как систему, состоящую из следующих компонентов защищенности [2, с. 21]:

1) экономического – это соответствие материального обеспечения объективным жизненным и профессиональным потребностям;

2) технической деятельности – обеспечение техническими и специальными средствами эффективное выполнение задач правоохранительной деятельности;

3) социального – выделение социального статуса сотрудника как госслужащего, имеющего специальные полномочия и права;

4) психологического, что создает условия для положительного эмоционально-психологического состояния сотрудника в процессе выполнения профессиональных задач и исключения профессиональной деформации;

5) общественного – это формирование общественного мнения об органах внутренних дел и личности сотрудника полиции в соответствии с объективными оценками их деятельности;

6) служебно-кадрового – это обеспечение органов внутренних дел сотрудниками, соответствующими уровню профессиональной надежности и способности выполнять задачи в правоохранительной сфере;

7) физического – соответствие мерам по обеспечению нормальной жизнедеятельности сотрудника, сохранению здоровья и минимизации рисков при выполнении служебных задач;

8) информационного, т.е. обеспечение сотрудников всей необходимой информацией для эффективной профессиональной деятельности и их личной безопасности;

9) профессиональной деятельности – защищенность от воздействия преступных элементов с помощью тактико-специальных, оперативно-розыскных, контрразведывательных и иных мер;

10) правового – наличие такой правовой и нормативной основы, которая делает сотрудника субъектом правоохранительной деятельности и не вызывает сомнений в правомерности и законности осуществляемых им действий.

Проведенный анализ деятельности сотрудников полиции и их профессиональной подготовки позволил выделить проблемные вопросы и особенности формирования их готовности к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных задач в экстремальных условиях.

Деятельность сотрудников полиции при выполнении служебных задач всегда определяется управленческим решением, которое принимается в сжатые сроки, и при этом требуется уяснить правомерность своих действий, определить направленность преступного деяния, в частности, дождаться нападения, оценить степень его опасности, является ли угроза личной и реальной, к тому же требования необходимой обороны предписывают, чтобы она была соразмерна посягательству. Но это практически в большинстве случаях – стрессогенная обстановка, и чтобы принять оптимальное решение, необходима специальная, заблаговременная тактическая и психологическая подготовка.

В процессе подготовки к выполнению служебных задач сотрудники полиции, прежде всего, должны уяснить конкретные требования законодательства, определяющие правомерное причинение вреда лицам, совершающим преступные деяния; определенные ограничения, такие как отсутствие условий и возможности, иными средствами предотвратить преступное деяние; отсутствие действий, превышающих меры самообороны. Эти положения на практике являются проблемными и поэтому должны быть тщательно отработаны на занятиях соответствующими методами в учебно-воспитательном процессе, реализующим контекстный подход.

При выполнении служебных задач объективно существует множество рисков, например, риск нарушения законности во время проведения оперативных мероприятий; риск превышения пределов необходимой обороны при применении оружия; риск ввода в заблуждение сотрудников со стороны преступных элементов и ошибочной оценкой информации о реальных условиях обстановки; риск применения методов противодействия новым видам преступлений, еще не отраженных в законодательстве. Оценка этих и других рисков имеет вероятностный характер, и поэтому методика их оценки должна быть включена в подготовку по обеспечению личной безопасности в чрезвычайных обстоятельствах.

В современной профессиональной деятельности в экстремальных условиях выдвигаются новые задачи для правоохранительной сферы. Изменение в характере чрезвычайных ситуациях социального характера, особых угроз, связанных с ними, как для отдельных граждан, так и государства в целом, а также способах совершения преступлений, – все это непосредственно влияет на деятельность сотрудников полиции и вызывает потребность в совершенствовании деятельности с учетом особенностей различных чрезвычайных ситуациях социального характера [3, с. 198].

Выполнение задач в экстремальных условиях принципиально отличается от повседневных служебных условий, тем более от тех, в которых находятся другие граждане. В то же время законодательство приравнивает всем категориям право на необходимую оборону и накладывает ограничения, связанные с ее превышением, которые имеют в равной мере все лица, независимо от их профессиональной или иной специальной подготовки и служебного положения. Здесь следует учитывать, что сотрудники полиции в рассматриваемых условиях действуют в условиях крайней необходимости, и требуется соотношение понятий о необходимой обороне и крайней необходимости [4, с. 48]. Поэтому в профессиональной подготовке следует уделять больше внимания детальной отработки действий, в которых конкретизируются положения, исключающие превышение ситуаций необходимой обороны.

Особенность современного периода состоит в том, что в условиях реформирования общественных отношений идет постоянное совершенствование законодательных актов и внесение изменений как в организационную деятельность правоохранительных органов, так и образовательную деятельность юридических институтов МВД России. Следовательно, в рассматриваемых условиях требуется работа по разработке и внедрению новшеств в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки сотрудников полиции.

На практике, при выполнении служебных задач в экстремальных условиях для пресечения преступных посягательств возникают ситуации, требующие применения оружия, физической силы и спецсредств, в то же время правовые основы требуют соблюдать положения, которые исключают превышение пределов необходимой обороны. Потому в процессе обучения сотрудников личной обороне должны реализовываться модели действий, исключающие нарушение установленного порядка применения оружия, физической силы и спецсредств [5, с. 95].

В качестве примера можно привести условия, когда сотрудник, правомерно защищая свою жизнь или жизнь других лиц, вынужден применить оружие в общественном месте. Именно здесь необходимо рассматривать ситуацию не по необходимой обороне, а как состояние крайней необходимости для предотвращения более тяжких последствий.

В профессиональной подготовке сотрудников полиции следует учитывать их особый статус в данной сфере правоотношений и рассматривать положения о защищенности сотрудников в более конкретизированном толковании, чем это определено, например, в понятии «необходимая оборона» для всех категорий граждан. Данные условия должны быть уточнены в правовом отношении и конкретизированы, в том числе в инструкции по применению огнестрельного оружия. Действия по применению спецсредств должны отрабатываться на практических

занятиях с помощью активных и интерактивных методов на межотраслевых занятиях.

В организационном отношении также стоит обратить внимание на применение сотрудниками полиции различных средств самообороны, не предусмотренных штатным расписанием. Есть основания полагать, что закрепленное право на применение различных средств (например, травматического или иного оружия самообороны при выполнении служебных задач) позволит сотрудникам полиции более уверенно действовать в неоднозначной оперативной обстановке и снизит сомнения по фактам превышения допустимого вреда правонарушителям. Поэтому следует ввести подготовку по их применению в процессе обучения личной безопасности.

Следует учить сотрудников всегда учитывать личность совершающего акт агрессии, и при наличии у него судимости или тем более рецидива действия лица, подвергшегося нападению, вообще не могут быть оценены как превышение необходимой обороны, а всегда квалифицироваться как условия крайней необходимости. Рассматриваемые условия относятся и к задержанию вооруженного и особо опасного преступника, так как это всегда крайняя необходимость, исключающая превышение самообороны.

В настоящее время формируется определенная система обучения личной безопасности сотрудников полиции, введена специальная дисциплина, учитывающая специфику правоохранительной деятельности в целом. В процессе профессиональной подготовки уделяется достаточно серьёзное внимание занятиям, которые проводятся с моделированием ситуаций, где отрабатываются приемы применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, в то же время детально организационное и правовое обеспечение этих действий рассматривается часто поверхностно. Существенное значение при формировании готовности к обеспечению личной безопасности в чрезвычайных условиях играют профессионально значимые качества, которые следует целенаправленно формировать у сотрудников полиции методами воспитания и самовоспитания [6, с. 57].

Следовательно, существует потребность в выделении специфической задачи по формированию готовности сотрудников полиции к обеспечению их личной безопасности при выполнении служебных задач в экстремальных условиях.

Представляет определённый интерес и зарубежный опыт, касающийся проблемы личной безопасности, например, в США полицейские применяют оружие в случаях, если только существует подозрение на то, что их жизни может угрожать опасность. С объективной точки зрения, если есть акт агрессии, то нет никакой уверенности в том, что не будет совершено преступление, и невозможно даже предугадать, каким способом. В американском законодательстве нет четких правил, регулирующих порядок применения оружия, все зависит от условий, и полицейский имеет право самостоятельно определять уровень опасности и стрелять на поражение [7, с. 41]. Анализ норм уголовного законодательства России и США относительно применения и использования огнестрельного оружия показывает, что значительных различий в их содержании нет, но реализация имеет существенное отличие. Например, имеется ограничение по безопасному приближению к полицейскому или не требуется понятых для освидетельствования действий стража правопорядка и т.д. Принципиальным является подход указанных систем правосудия, в частности судебной практики к решению проблем по реализации данного института. При разбирательстве дел американские суды исходят из презумпции невиновности сотрудников полиции, что позволяет последним быть более уверенными в реализации предоставленного им права на самооборону, гарантирующую личную безопасность.

Таким образом, проведенный анализ экстремальных условий и деятельности сотрудников полиции в них, позволяет выделить следующие пути решения проблемы формирования готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности, это: моделирование в учебно-воспитательном процессе ситуаций, связанных с выполнением задач в экстремальных условиях и повышение юридической грамотности сотрудников полиции.

Опыт проведения занятий по личной безопасности сотрудников полиции показал, что наиболее эффективными являются практические занятия, реализующие контекстный подход и комплекс активных и интерактивных методов при формировании профессиональных компетенций сотрудников полиции. Такие занятия включают: ролевые и организационно-деятельностные игры; проблемные, имитационные и исследовательские методы; игровое проектирование; видеосюжеты грамотных действий сотрудников полиции; круглые столы; межотраслевые практические занятия и тактико-специальные учения.

Рассмотренные особенности обеспечения личной безопасности сотрудников полиции при выполнении ими задач в экстремальных условиях свидетельствуют о необходимости комплексной подготовки, включающей правовую, тактическую, техническую, физическую, огневую и психологическую.

Библиографический список

1. *РИА Новости*. Пресс-центр МВД РФ. Москва 8 ноября 2019. Available at: https://ria.ru/20191108/1560726997.html
2. Буданов А.В. *Педагогические основы обеспечения личной безопасности сотрудников органов внутренних дел*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Академия управления МВД России. Москва, 1997.
3. Федулов Б.А., Левченко А.А. Факторы, определяющие чрезвычайные ситуации социального характера, и их влияние на деятельность ОВД. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*, .2016; № 14-2: 197 – 199.
4. Воскресов Б.Н. Условия правомерности необходимой обороны. *Вестник Владимирского юридического института.* 2012; № 4: 46 – 50.
5. Купавцев Т.С., Малиновский А.В., Морозов В.А. и др. *Организация и проведение занятий, связанных с моделированием ситуаций повседневной деятельности подразделений органов внутренних дел, с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия*. Москва: Издательство Департамента государственной службы и кадров МВД России. 2018.
6. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсанта вуза МВД России*: монография. Барнаул, 2011.
7. Campbell R. Safer Shooting in the Urban Jungle. *Police USA*. 1999; № 7: 40 – 42.

References

1. *RIA Novosti.* Press-centr MVD RF. Moskva 8 noyabrya 2019. Available at: https://ria.ru/20191108/1560726997.html
2. Budanov A.V. *Pedagogicheskie osnovy obespecheniya lichnoj bezopasnosti sotrudnikov organov vnutrennih del*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Akademiya upravleniya MVD Rossii. Moskva, 1997.
3. Fedulov B.A., Levchenko A.A. Faktory, opredelyayuschie chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera, i ih vliyanie na deyatel'nost' OVD. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*, .2016; № 14-2: 197 – 199.
4. Voskresov B.N. Usloviya pravomernosti neobhodimoj oborony. *Vestnik Vladimirskogo yuridicheskogo instituta.* 2012; № 4: 46 – 50.
5. Kupavcev T.S., Malinovskij A.V., Morozov V.A. i dr. *Organizaciya i provedenie zanyatij, svyazannyh s modelirovaniem situacij povsednevnoj deyatel'nosti podrazdelenij organov vnutrennih del, s primeneniem fizicheskoj sily, special'nyh sredstv i ognestrel'nogo oruzhiya*. Moskva: Izdatel'stvo Departamenta gosudarstvennoj sluzhby i kadrov MVD Rossii. 2018.
6. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursanta vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul, 2011.
7. Campbell R. Safer Shooting in the Urban Jungle. *Police USA*. 1999; № 7: 40 – 42.

Статья поступила в редакцию 24.01.20

УДК 738 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00033

***Nenyuk E.A.**, Senior Lecturer, Department of Language Training, Ph.D in Linguistics, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com*

THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN GROUPS WITH "ABSOLUTE" AND "FALSE" BEGINNERS. The article is dedicated to problems of differentiation of "absolute" and "false" beginners in foreign language training groups in non-linguistic universities. The article also discusses problems associated with the language learning in technical universities that arise due to the small number of hours scheduled for language training. Within such program a special attention should be paid to the correct student splitting by level. The article defines these categories of students and shows the differences between the two types of beginners. The article also provides recommendations for training "absolute" and "false" beginners and makes conclusions based on the results of the research.

Key words: **"absolute" beginners, "false" beginners, non-linguistic universities, professionally-oriented communication, language cliches, culture and mentality features, specific types of exercises for certain linguistic operations.**

***Е.А. Ненюк,** ст. преп., Департамент языковой подготовки, Ph.D in Linguistics, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГРУППАХ С «АБСОЛЮТНЫМИ» И «ЛОЖНЫМИ» НАЧИНАЮЩИМИ

Данная статья посвящена проблемам дифференциации «абсолютных» и «ложных» начинающих в группах обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Также в статье рассматриваются проблемы, связанные с изучением языка в технических университетах, возникающие в связи с небольшим количеством часов, выделенных на языковую подготовку. В рамках такой программы особое значение следует придавать правильному распределению студентов по уровням. В статье даются определения данных категорий учащихся и показываются различия двух видов начинающих. Также даются рекомендации по обучению «абсолютных» и «ложных» начинающих и делаются выводы по итогам проведенных исследований.

Ключевые слова: **«абсолютные» начинающие, «ложные» начинающие, неязыковые вузы, профессионально ориентированное общение, языковые клише, особенности культуры и ментальности, конкретные типы упражнений для определенных лингвистических операций.**

В настоящее время студенты, выбравшие неязыковый вуз, нередко показывают невысокий уровень владения иностранным языком. Несмотря на то, что язык является обязательным предметом в любом высшем учебном заведении, абитуриенты сконцентрированно готовятся к государственным экзаменам только по предметам, связанным с их будущей специальностью. Таким образом, на протяжении всего школьного обучения иностранный язык остается неохваченным или условно охваченным.

Такая система образования приводит к тому, что в неязыковые вузы приходит большое количество так называемых «начинающих». При этом программа обучения не предполагает разных уровней подачи материала. «Современному выпускнику уже не достаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, но и уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения. Профессионально-ориентированное общение может происходить в официальной и неофициальной обстановке, в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, коллективных обсуждениях, написаниях деловых писем и e-mail. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно быть профессионально и коммуникативно направленным. Необходимо четко определять цели обучения иностранному языку студентов-нелингвистов» [1, с. 336].

Тут встает вопрос выбора верной методики при относительно небольшом количестве часов иностранного языка в сетке расписания. «Вузовский курс продолжает школьный, поэтому обучение иностранному языку в вузе должно обеспечить преемственность в языковой подготовке студентов. И на этом этапе важно продолжить, но на более высоком качественном уровне, формирование коммуникативных умений, предполагающих овладение языковыми средствами и навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, а также освоение социокультурных знаний и умений» [2, с. 980]. Но оказывается не менее важным и другой вопрос. Как определить истинный уровень владения языком? От правильного распределения по группам нередко зависит весь дальнейший учебный процесс. Как сделать так, чтобы «начинающие» студенты развивали свои языковые навыки и при этом не «тормозили» более продвинутых? В этой связи нам представляется наиболее важным моментом разделение студентов на две принципиально различные категории: «абсолютные начинающие» и «ложные начинающие». При проведении такого разделения нельзя ограничиваться письменным тестированием. Прежде чем наметить пути категоризации начинающих, следует определить эти два понятия.

Как известно, изучение иностранного языка – это процесс, и никакие скоростные методики не заменят его. Кроме того, этот процесс связан как с системой образования, так и с особенностями культуры и ментальности учащихся. Здесь нам необходим небольшой экскурс в историю.

Большинство учителей ESL / EFL согласны с тем, что есть два типа начинающих: «абсолютные начинающие» и «ложные начинающие». При обучении в странах со смешанными группами населения (иммигранты и носители языка), таких как США, Канада, Австралия или Израиль, есть вероятность, что большинство новичков будут ложными начинающими. В силу этих причин данная тема более глубоко затронута в работах зарубежных лингвистов и педагогов. Однако ситуация в России, и в большей степени в Москве, коренным образом изменилась за последние два десятилетия. В Москве обучается большое количество студентов из разных регионов, где иностранный язык, в свою очередь, преподается по-разному. Таким образом, встает необходимость выработать единый подход к обучению ложных начинающих.

Ложные начинающие.

Кто такие ложные начинающие? Это такая категория выпускников школ, которые обучались английскому языку в прошлом. В дальнейшем мы будем говорить об изучении английского языка как самого распространенного как в школах, так и в университетах. Большинство изучали английский язык в школе, другие какое-то время находились заграницей, на некоторых большое влияние оказал Интернет, музыка, телевизионные программы. Эти учащиеся имеют некоторое представление об основах английского языка. Можно сказать, что они непреднамеренно знакомы с языком с раннего возраста. Такие учащиеся владеют языком на пассивном уровне, более того, они обычно приходят с ощущением полного его незнания.

Преподаватели определяют такой уровень, как способность понять несложный текст и ответить на прямые вопросы типа: «Откуда вы?» «Вы говорите по-английски? и так далее. Нередко эти учащиеся знакомы с основами грамматики, однако не умеют использовать эти знания на практике.

При разработке методики преподавания языка для ложных начинающих необходимо учитывать еще одну градацию. Нужно определить, кто является ложным начинающим, абсолютным начинающим или владеющим языком на среднем уровне (Intermediate).

В данном случае было бы полезно составить определенную анкету о каждом студенте и самому ответить на вопросы данной анкеты. Вот некоторые из них:

Способность студента составить предложение:

А. Не способен.

Б. Способен составить несложное предложение на английском языке.

В. Способен использовать отдельные слова, при этом составленное предложение не является грамматически верным.

Лексический запас:

А. Минимальный.

Б. Достаточно свободно понимает отдельные слова и словосочетания при чтении и аудировании.

В. Способен понять некоторую бытовую лексику.

Знание грамматики:

А. Практически отсутствует.

Б. Понимает грамматическую структуру предложения.

Вв. Способен перевести предложение без понимания грамматической структуры.

Ответ «А» обычно указывает на абсолютного начинающего, «Б» будет означать средний уровень, «В» – это ложный начинающий.

Конечно, важно помнить, что каждый случай индивидуален. Ложный начинающий может обладать отличным словарным запасом и вообще не иметь грамматических навыков или абсолютно не владеть разговорной речью, но иметь некоторые навыки письма. Все эти особенности зависят от того, как были приобретены навыки английского языка в каждом конкретном случае.

Большинство ложных начинающих – это те студенты, которые начали изучать английский язык в школе и по какой-то причине отказались от обучения. Обычно это происходит при выборе предметов для сдачи государственных экзаменов в школе в пользу других предметов (ЕГЭ). Иногда это те учащиеся, которым приходилось читать по-английски и, следовательно, они хорошо сдавали письменные экзамены, но не могли или не хотели говорить в классе.

Индивидуальные особенности знакомства с языком, таким образом, приводят к тому, что студент имеет неплохой словарный запас, включая некоторые идиоматические выражения, однако не умеет осознанно использовать грамматические правила при составлении предложения.

Абсолютные начинающие.

Это студенты, которые по ряду причин никогда не сталкивались с английским языком. Как правило, они изучали другой иностранный язык или же числились в группах английского языка, но на практике не изучали его. Здесь преподаватель сталкивается с большими сложностями, так как не может рассчитывать даже на элементарное понимание на слух. При этом у преподавателя высшего учебного заведения нет технической возможности компенсировать начальное языковое образование. Кроме того, преподаватель должен следовать учебному плану, связанному со спецификой данного конкретного вуза.

Языковая группа не может и не должна формироваться из одних абсолютных начинающих. Таким образом, преподаватель должен маневрировать между студентами разного начинающего уровня, при этом не оставляя без внимания студентов с более высоким уровнем владения языком. Тут встает проблема нахождения так называемого «общего языка». Соблюсти все эти требования возможно только при использовании определенной методики.

Учитывая указанные различия, нам хотелось бы внести несколько предложений по обучению абсолютных и ложных начинающих в смешанных группах.

Рекомендации по обучению «абсолютных» и «ложных» начинающих.

При обучении абсолютных начинающих следует помнить о нескольких вещах.

Абсолютные начинающие, как правило, никогда не общались с носителями языка. Таким образом, они не знакомы с типом мышления на языке и вытекающим из него типом построения предложения. Так как у преподавателя нет возможности давать базовую грамматику с нуля, мы бы рекомендовали сразу использовать несложные разговорные клише.

Приведем условный пример первого урока, когда обычно происходит знакомство. Если мы начнем знакомство с фразы «Привет, меня зовут Диана. Как Вас зовут?», мы вводим сразу три незнакомых понятия:

1. Спряжение глагола «быть».
2. Систему местоимений, отличную от русского языка.
3. Инверсию подлежащего и сказуемого в вопросительном предложении.

Для студентов было бы намного понятнее, если бы мы начали со слов «Привет, я Диана», а затем предложили повторить фразу с заменой имени. Повтор готовых клише является важнейшем элементом при использовании данной методики обучения начинающих. Это позволяет избежать долгих объяснений грамматических особенностей языка. Кроме того, начинающие легче усваивают и повторяют короткие осмысленные фрагменты. Следующее заявление может показаться довольно очевидным, поэтому часто игнорируется многими преподавателями. Если вы расписываете грамматическую конструкцию, даже простую, на доске, вы предполагаете, что студенты знакомы с грамматическими конструкциями в принципе. Однако у студентов, возможно, полностью отсутствует опыт изучения грамматики. Это еще раз подтверждает необходимость использования готовых конструкций (клише) при введении нового материла.

Следует разработать конкретные типы упражнений для определенных лингвистических операций. «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников» [3, с. 306]. Например, чтобы проиллюстрировать идею инверсии в построении вопроса, вы можете дать задание для работы в паре. Это должно быть связано с текущей профессиональной темой. Причем в паре один должен быть абсолютным, а другой – ложным начинающим. Один студент записывает 10 утверждений с заданной лексикой. Он по очереди зачитывает их партнеру, и тот должен задать прямой вопрос с использованием инверсии. Далее они меняются ролями. Многократное повторение одной и той же структуры ведет к автоматизму. При этом на данном этапе грамматический разбор предложения совершенно не требуется, а в иных случаях даже мешает.

«Проблема интереса – одна из основных на начальном этапе обучения» [4, с. 71]. На следующем этапе можно провести коллективный опрос силами студентов. Например, в форме пресс-конференции. Ведущий, более продвинутый студент, делает доклад, а все присутствующие задают вопросы. Игровая основа позволяет не фиксироваться на своих и чужих ошибках и ведет к раскрепощению. Главное, чтобы собеседники поняли смысл сказанного, а не структуру фразы. Такие виды упражнений позволяют начинающим студентам чувствовать себя спокойнее в аудитории.

Для того чтобы понять, что чувствует начинающий, когда ему задают вопрос на иностранном языке, следует вернуться в детство и вспомнить свой испуг в тот момент, когда взрослые задавали абсолютно непонятный вопрос. Именно так чувствуют начинающие в языковой аудитории. Ситуация осложняется еще тем, что студенты уже не дети и ни в коем случае не желают оказаться в унизительной ситуации. В этот момент очень важна роль преподавателя, который должен суметь создать естественную и спокойную обстановку. В противном случае у студента сработает механизм самозащиты, и он замкнется в себе. А это самое опасное, что может произойти при изучении иностранного языка.

Итак, следует всегда помнить, что вы имеете дело с взрослыми людьми, которые чувствуют себя беспомощно, но ни в коем случае не желают показать эту беспомощность. Им следует помочь в этом.

Как мы уже говорили, абсолютные начинающие – одно из самых трудных явлений в педагогическом процессе. Здесь может быть множество разных сюрпризов: от незнания алфавита до невозможности осознать, что английский язык – это не перевод с русского, а совершенно самостоятельная знаковая система.

С другой стороны, ложные начинающие иногда ошибочно думают, что они знают язык уже потому, что формально изучали его в школе. Это приводит к ложной самооценке, а в дальнейшем – к разочарованиям и обидам. Они потратили часы на заучивание правил, однако не могут вести разговор на английском. Поэтому преподаватель должен в кратчайшие сроки определить истинный уровень владения языком своих студентов и принять превентивные меры. Следует не только подготовить правильный материал для данного уровня, но и психологически подготовить самих студентов. Прежде всего, не следует ставить перед ними нереальные задачи, а постепенно двигаться от простого к более сложному.

Для ложных начинающих очень важно пересмотреть то, что они изучили ранее. Преподавателю стоит воспользоваться этим. Прежде всего, стоит вычленить ранее изученные языковые навыки и представить их в новом контексте.

Одна из распространенных ошибок среди преподавателей-новичков – использование сложных языковых конструкций в речи, а также слишком детальные объяснения. Часто это приводит к обратному результату. Студент вряд ли признается в своем непонимании и не будет задавать наводящих вопросов. В итоге преподаватель будет вынужден перейти к следующей теме, фактически пропустив предыдущую.

Во время занятия следует больше поощрять студентов, причем делать это на простом и доступном языке. Получение положительной отдачи от преподавателя – незаменимый стимул в процессе изучения иностранного языка.

Как мы уже говорили, студент, будучи взрослым человеком, никогда не признается в своем непонимании, так как такая ситуация кажется ему унизительной. Поэтому задача преподавателя прямо или косвенно проверить, насколько материал усвоен. Если выясняется, что материал недостаточно усвоен, следует дать дополнительные упражнения, причем не отдельно взятому студенту, а всей группе.

На занятиях для начинающих преподаватель не может ожидать моментального прогресса. Безусловно, правильно выбранная методика работает на ускорение процесса обучения. При этом не меньшую роль играет практика. Виды практики заложены в учебном плане, однако они могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Навыки чтения являются базовыми при изучении языка. «Умение читать и понимать текст – один из важнейших навыков в процессе изучения языка. Ситуации чтения обычно делят на два вида: 1) на ситуации, когда студенты должны получить только информацию, содержащуюся в тексте; 2) на ситуации, когда вместе с получением информации они должны довести этот текст до других» [5, с. 528].

Однако студент не может овладеть языком, не овладев разговорной практикой. Это тот вид тренировок, который возможен только на занятии. Нам представляется более целесообразным на занятии уделять больше внимания устной речи, а письменные упражнения по возможности включать в домашние задания. Аудирование само по себе также способствует развитию навыков устной речи, в то же время правильно составленные вопросы к прослушанному фрагменту тренируют навыки понимания со слуха. Эти навыки особенно важны для начинающих.

То, что начинающие студенты делают много ошибок, – абсолютно естественное явление. Преподаватели, работающие с начинающими, должны обладать особым терпением. Прежде всего, следует избегать критики, особенно в присутствии других студентов.

Есть также очень важный принцип, который следует соблюдать в работе с начинающими. Преподавателю не следует исправлять речевые ошибки в процессе доклада или презентации. Лингвистами доказано, что это препятствует речевоспроизведению.

Тот факт, что студенты являются абсолютными начинающими, не означает, что они не могут справиться с реальными жизненными ситуациями. Здесь важно изменить контекст с использованием новых реалий. Если учебные тексты содержат специальную лексику, которой они не владеют, важно помочь абсолютным начинающим разобраться именно с этими реалиями. Здесь в первую очередь важно научить студента работать с ключевыми словами. Это резко облегчит им понимание прочитанного. В первую очередь начинающие должны научиться определять, какая информация им может понадобиться. В итоге они сами придут к выводу, что текст можно понят, даже не владея определенными терминами, научатся отделять главное от второстепенного.

Есть вероятность того, что даже в конце курса абсолютные начинающие все еще не будут чувствовать себя достаточно уверенно, чтобы утверждать, что они «говорят» на английском языке. Этого не следует бояться. Идея «говорить по-английски» в этом контексте слишком расплывчата. И здесь следует поддержать их, используя конкретные примеры того, что они могут сделать уже сейчас: например, ходить по магазинам самостоятельно, просить помощи в незнакомом месте, заказывать еду в ресторане и т.д. Следует устроить дискуссию, где студентам будет предложено вспомнить, какими из перечисленных практических навыков они владели в начале обучения и сравнить с их сегодняшними возможностями. Таким образом они осознают, какой путь преодоления языкового барьера они прошли, что повысит их самооценку и, как следствие, выявит их настоящий уровень владения языком.

В заключение хотелось бы особенно подчеркнуть тот факт, что правильное определение уровня ложных и абсолютных начинающих важно для обеспечения эффективной работы в группе, и его рекомендуется проводить до формирования групп по уровням. Для этого соответственно следует учитывать все перечисленные выше различия этих двух категорий студентов и использовать в их обучении верные методы и подходы. Такая преподавательская стратегия позволит студентам-нелингвистам не просто пройти обязательный курс английского языка, но и повысить свой реальный уровень владения этим языком.

Библиографический список

1. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 336 – 337.
2. Махаева А.К. Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Молодой ученый*. 2015; № 23: 979 – 982.
3. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе. *Молодой ученый*. 2012; № 5: 305 – 307.
4. Супрунов С.Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. *Педагогика сегодня: проблемы и решения*: материалы II-й Международной научной конференции. Казань: Молодой ученый, 2017: 71 – 73.
5. Бутаева Д.А., Уралова Д.С. Обучение чтению текстов на занятиях по иностранному языку. *Молодой ученый*. 2014; № 10: 527 – 528.

References

1. Kucheryavaya T.L. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 336 – 337.
2. Mahaeva A.K. Professional'no-orientirovannyj uroven' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 23: 979 – 982.
3. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. Obuchenie professional'no orientirovannomu yazyku v tehnicheskom vuze. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 5: 305 – 307.
4. Suprunov S.E. Izuchenie inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya*: materialy II-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Molodoj uchenyj, 2017: 71 – 73.
5. Butaeva D.A., Uralova D.S. Obuchenie chteniyu tekstov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 10: 527 – 528.

Статья поступила в редакцию 30.01.20

УДК 372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00034

***Drobysheva N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Language Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nndrobysheva@fa.ru*

INTEGRATIVE CONSTITUENT AS A LINKING ELEMENT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING. The article concerns the integration of various aspects in the educational process of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), identifies and briefly describes the basic features of integration: epistemological, ontological and methodological. Interdisciplinary integration as well as integration of the discipline and vocational training content are offered as a basis for students' quality training in the framework of the CLIL technology. Pedagogical conditions for the implementation of CLIL technology (in English as a basic language) in a non-linguistic university are proposed. The author concludes that the use of the integrative component as a link in the educational process is effective in transferring knowledge about the specialty in a foreign language. At the same time, the technology of subject-language integrated learning in a non-language university is noted as one of the most promising.

Key words: **Content and Language Integrated Learning (CLIL), non-linguistic university, integration, higher education, students.**

***Н.Н. Дробышева,** канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет), г. Москва, E-mail: nndrobysheva@fa.ru*

ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СВЯЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы интеграции различных аспектов образовательного процесса в предметно-языковом интегрированном обучении – CL IL (Content and Language Integrated Learning), определены и кратко охарактеризованы основания интеграции: гносеологические, онтологические и методологические. Межпредметная интеграция и интеграция содержания учебной дисциплины с содержанием профессиональной подготовки предлагаются для использования как основа качественной подготовки студентов вуза в рамках технологии CLIL. Предложены педагогические условия для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе (на базе английского языка). Автор делает вывод об эффективности использования в образовательном процессе интегративного компонента как связующего звена при передаче знаний о специальности на иностранном языке. При этом технология предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе отмечается как одна из самых перспективных.

Ключевые слова: **предметно-языковое интегрированное обучение, неязыковой вуз, интеграция, высшее образование, студенты.**

Жизнь любого человека, способного и желающего учиться, связана с интеграционными процессами. Само понятие интеграции применительно к социальной жизни является достаточно емким. В него принято включать целую группу явлений и процессов, протекающих в разных сферах жизни личности: социальной, культурной, экономической, политической и т.д. Если рассматривать происхождение данного термина через призму гуманитарных наук, то лингвисты считают, что слово это произошло от латинского *integrum* – целое, либо от *integratio* – восстановление, восполнение. Психологи под интеграцией понимают принятие индивида другими членами группы, рассматривая это как процесс установления оптимальных связей, формы поддержания устойчивости и равновесия общественных отношений. В культурологии под интеграцией понимают состояние внутренней целостности культуры и согласованности между различными ее элементами, а также процесс, результатом которого является взаимосогласование. Философы считают, что интеграция – это процесс или действие, в результате которого обнаруживается соединение, целостность, объединение, восстановление единства. Социологи и политологи доказывают, что процесс сближения двух или более социальных или политических структур, направленный в сторону взаимного сотрудничества, и есть интеграция. Иначе говоря, это формирование некоторого целостного комплекса систем. Из приведенных определений видно, что интеграция – многогранное, комплексное и глубокое понятие [1 – 10].

С точки зрения практикующего педагога высшей школы, интеграция – это неотъемлемая часть учебного процесса, особенно ярко проявляющаяся в процессе предметно-языкового интегрированного обучения. Это направление подготовки активно развивается сейчас в западной педагогике, положительно воспринимается и внедряется российскими преподавателями, дает хорошие результаты в процессе иноязычной подготовки обучаемых всех возрастов и уровней. CLIL (Content and Language Integrated Learning, в переводе с англ. предметно-языковое интегрированное обучение) – обучающая методика, с помощью которой предметы преподаются на иностранных языках. Первоначально CLIL предлагалось использовать в ходе освоения отдельных предметов школьной программы, позднее оно вышло за рамки среднего образования и начало использоваться в системе специального профессионального и высшего образования. Нельзя сказать, что для российской педагогики данная методика является чем-то новым: давно и вполне успешно профессионально ориентированное иноязычное обучение используется в процессе подготовки бакалавров, магистров и аспирантов, но предметно-языковое интегрированное обучение включает в себя более широкий спектр применения, где не только иностранный язык как дисциплина сопряжен со специализацией обучаемого, но и многие другие предметы учебной программы вуза изучаются не на родном языке, а на иностранном (чаще всего на английском как наиболее востребованном языке международного общения).

В педагогической науке определены и описаны различные основания интеграции: гносеологические, онтологические и методологические. Например, онтологическим основанием педагогической интеграции называется сама педагогическая деятельность, а исходным гносеологическим основанием является система педагогического знания. Кроме того, в педагогике развиваются интегративно-педагогические концепции. Например, концепция интеграции воспитательных сил общества (В.И. Андреев [1]), концепция интеграции общего и профессионального образования (В.Н. Кеспиков [5, с. 83 – 87]), концепция внутрипредметной интеграции (В.И. Загвязинский [3]), концепция интегративного содержания начального профессионального образования (Г.А. Ключарев [4, с. 37 – 46]), концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков [5]), исследование интегративных тенденций в развитии региональных систем педагогического образования (В.А. Сластенин и его научная школа [6, с. 4 – 9]) и др. По мнению исследователя М.А Емельяновой, термин «интегративный» происходит от существительного «интеграция» и, будучи прилагательным, охватывает какой-либо общей идеей части единого целого с актуализацией качественного своеобразия такого объединения [7]. Таким образом, можно утверждать, что интегративный компонент является частью системного подхода в учебно-воспитательном процессе, который включает в себя такие самостоятельные подсистемы, как учебная работа и когнитивная деятельность. Эти подсистемы дифференцируются по характеру целей и задач, по совокупности внешних условий и субъективных характеристик обучающихся. По сути, интеграция в ходе организации учебно-воспитательного процесса заключается в создании единой цели (учебной и познавательной), а достижение данной цели решается через постановку дидактических, воспитательных и развивающих задач.

Проблема сохранения и наращивания потенциала иноязычных компетенций является не только ключевой при изучении студентами иностранного языка, но и одной из востребованных при развитии личностных качеств, включая

профессиональные компетенции. Для полноценного вхождения современного специалиста в трудовую деятельность после окончания высшего учебного заведения необходимость владения иностранным языком выходит на передовые позиции: специалист с трудом может состояться в профессии, если не интересуется достижениями иностранных коллег в своей или смежных областях. Заявлять о ноу-хау, результатах реализации проектов, научных достижениях чаще всего приходится на английском языке, поэтому владение уровнем языка, достаточным для чтения и понимания профессиональных текстов, для общения с коллегами в ходе личных контактов уже не роскошь, а обусловленная необходимость. Настоящий профессионал не может оставаться на месте, ему нужна подпитка из разных источников (в том числе, иноязычных), но и заявить о своей позиции на мировой арене он тоже должен уметь на языке международного общения (т.е. на английском). Однако зачастую программа изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе заканчивается на 2 или на 3 курсе. Факультативное изучение данной дисциплины имеет место быть, но охватывает не всех студентов, а является дисциплиной по выбору, которая привлекает учащихся с хорошим уровнем иностранного языка. Слабые студенты выпускаются из вуза иногда с тем же небольшим багажом знаний по иностранному языку, с каким и поступали в образовательное учреждение. У сильных же студентов (с оценками «отлично» и «хорошо») последующее развитие иноязычных коммуникативных способностей либо прекращается, либо происходит вне учебных занятий. Как правило, вектор дальнейшего улучшения навыков речи на иностранном языке зависит от желания, возможностей и активности самого студента. В этой связи напрашивается вывод: обучение иностранному языку должно носить развивающий характер, и вуз должен приложить усилия для того, чтобы не прерывать процесс приобретения новых знаний и умений. В тех вузах, где это понимают, обучение продолжается вплоть до окончания учебы и получения диплома. Еще печальнее ситуация складывается в магистратуре: зачастую иностранный язык изучается в течение 1 модуля (3 месяца), студенты сдают зачет и благополучно забывают все, чему их научили (или пытались научить педагоги) в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Как известно, любое обучение в той или иной мере решает задачи развития учащегося. Однако, по утверждению ученых и педагогов, только через постоянную активность и самостоятельность субъекта обучения достигается высокая степень владения предметом. Из-за специфики организационно-методических условий, объема изучаемого материала, особенностей личного восприятия иноязычной информации довольно сложно конструировать педагогическую среду в соответствии с поставленными целями обучения профессиональным компетенциям на иностранном языке.

Межпредметная интеграция в предметно-языковом интегрированном обучении бакалавров или магистров происходит как во время изучения различных дисциплин на иностранном языке, так и процессе формирования у обучающихся умений и навыков, обеспечивающих различные процессы: обучения, самообучения и саморазвития. Данный вид интеграции можно и проследить, и совершенствовать в ходе учебной работы с различными базами данных на родном и иностранном языке, с источниками информации в сфере будущей профессиональной деятельности, во время совершенствования культуры письменной и устной речи обучаемых. Все эти примеры относятся к горизонтальной интеграции в сфере высшего образования.

Преподавателям иностранного языка в неязыковых вузах приходится работать с интеграцией содержания своей учебной дисциплины с содержанием профессиональной подготовки. Подобный тандем позволяет российскому студенту вуза приобрести компетенции, которые будут востребованы на рынке труда и позволят ему стать конкурентоспособным, а также сформировать определенный набор качеств, которые и будут составлять суть его профессиональной компетентности [8, с. 9 – 18]. Кроме того, предметно-языковое интегрированное обучение позволяет студенту вырабатывать собственный подход (стратегию) овладения другими иностранными языками в рамках повышения уровня профессионализма, расширения географии профессиональной деятельности и т.д. Геополитические, экономические и социальные процессы современного мира заставляют искать новые методики интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, в результате чего высшие учебные заведения могут декларировать и подтверждать готовность формирования специалистов высокого уровня, которые способны свободно оперировать интеллектуальными ресурсами не только своей страны, но и других государств. Такие специалисты являются национальным богатством любой страны, а система их подготовки – одним из элементов «невидимых» товаров (от англ. invisible trade), который можно экспортировать наравне с материальными, «видимыми» товарами. Именно возможность экспортировать нематериальные товары становится все более востребованной в наши дни и делает иноязычную подготовку специалиста приоритетным направлением профессионализации.

Каковы педагогические условия для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе с учетом того, что английский язык стал языком международного общения?

Во-первых, в рамках подготовки рабочих программ дисциплин необходимо определить ключевые иноязычные компетенции, которые будут востребованы у студентов университетов третьего (3GU) и, в ближайшем будущем, четвертого (4GU) поколения. Университет можно отнести к вузу третьего поколения, если он отвечает следующим требованиям:

– занимается фундаментальными исследованиями;

– ставит во главу угла междисциплинарность;

– демонстрирует тесную связь с реальным сектором экономики, который затем реализует проекты вуза на рынке;

– акцентирует внимание на открытости университета для промышленности, новых студентов и т.д.;

– поддерживает масштабность деятельности, т.е. развитую инфраструктуру, способную обеспечить качество образования и конкурентоспособность;

– реализует творческий потенциал;

– развивает возможности коммуникации на английском языке;

– выводит на первое место не академическую учебу, а производство и коммерциализацию разработанных ноу-хау;

– демонстрирует децентрализацию (возможность самостоятельного принятия решений, а не зависимость от министерства образования) [9].

Иноязычные компетенции обязательно должны включать в себя качественно новое умение получать знания, навыки критического мышления, цифровую грамотность и интернационализацию в рамках профессиональной подготовки (участие студентов в различных программах академической мобильности). Если говорить о последнем из упомянутых конструктов, то наиболее востребованными на сегодняшний день в рамках программ академической мобильности остаются краткосрочные выезды за рубеж. Как правило, и вуз, и студент (его семья) могут позволить обучение за границей в течение небольшого промежутка времени, от 1 до 3 месяцев. Студент при этом не только получает языковую практику, но и приобретает знания, связанные с его будущей специальностью на иностранном языке. Кроме того, знакомство с культурологическими особенностями страны пребывания, со спецификой взаимодействия людей разных традиций остается с человеком на всю жизнь. Российские работодатели в настоящее время все больше внимания уделяют компетенциям аппликантов, которые владеют навыками кросс-культурного общения, поскольку глобализация требует ведение бизнеса с учетом мультикультурных аспектов и «гибких навыков» сотрудников. Российские студенты чаще всего пользуются такими программами в рамках глобальных образовательных проектов, как Fulbright, DAAD, Chevening Program, Erasmus Mundus, Nordplus. При этом, по данным ЮНЕСКО, чаще всего студенты отказываются от предоставляемых вузом или другими образовательными заведениями возможностей поучиться за границей из-за отсутствия средств на дорогу и проживание, слабое владение иностранным языком, а также от существующих барьеров: недостаточное знание академических предпосылок и квалификаций различных стран, различия в структуре и наполнении учебного процесса принимающего вуза, включая разницу в зачетных единицах изучаемых дисциплин и в формате экзаменов [10, с. 11 – 14]. Использование технологии CLIL вполне может снять напряженность при подготовке студентов российских вузов к обучению за рубежом в рамках программ академической мобильности или двойных дипломов. Если часть предметов по специальности уже преподается на иностранном языке, для обучаемых переключение на получение знаний в другой языковой среде уже не так болезненно, адаптация носит более психологический характер, нежели лингвистический. В этом случае полноценное освоение образовательных программ на неродном языке проходит более гладко, без глубоких психоэмоциональных осложнений.

Вторым педагогическим условием для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе должно быть использование конгруэнтных материалов в соответствующем контексте. Под конгруэнтностью принято понимать отражающее свойство информационной среды как взаимодополняемого другими подсистемами элемента. Без привязки единиц информации (или лексических единиц) к сфере специализации, изучаемой студентом, нельзя достичь положительных результатов в интегрированном обучении. Это требование позволяет эффективно формировать соответствующую терминологическую базу на иностранном языке, внедрять тезаурус специальной лексики быстрее и эффективнее. На ней можно в дальнейшем строить изучение отдельных дисциплин в рамках профильной подготовки специалиста, когда происходит постепенное повышение уровня образовательных запросов личности (от бакалавриата – к магистратуре, а затем – к аспирантуре). Таким образом происходит постепенное наращивание (вертикальное и горизонтальное) получаемых и усваиваемых студентами знаний на иностранном языке по специальностям и направлениям подготовки.

Третьим педагогическим условием успешного внедрения CLIL можно считать необходимость взаимодействия преподавателя иностранного языка с преподавателями профильных дисциплин. Введение в практику вуза подготовку профессорско-преподавательского состава, способного читать свои дисциплины на английском языке, будет хорошим заделом для привлечения иностранных студентов на российский рынок образования. В результате этого экспорт образовательных услуг может вырасти в разы, а бюджет страны начнет получать дополнительные средства. Многие университеты третьего поколения (3GU) уже имеют факультеты, где преподавание профильных дисциплин ведется на иностранном языке: Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ, МГУ, Высшая школа экономики, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, РАНХиГС и др. На факультетах в этих

вузах, где дисциплину «Мировая экономика», например, изучают на английском языке, можно встретить самое большое количество приглашенных из-за рубежа лекторов, но постепенно «свой» профессорско-преподавательский состав получает в штатном расписании все больше лекций и семинаров на иностранном языке. Это хороший тренд для более активного внедрения технологии CLIL.

Делая вывод об использовании в образовательном процессе интегративного компонента как связующего звена при передаче знаний о специальности на иностранном языке, стоит отметить технологию предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе как одну из перспективных. Именно интегративный компонент влияет на многие сфере педагогической деятельности в ходе подготовки специалистов для современной экономики России, которая прочно связана с глобальными экономическими процессами и не может остаться в стороне от дальнейшего вхождения в мировой рынок. Приобретение профессиональных навыков, развитие методологических основ процесса обучения в вузе, социальная адаптация студентов в процессе учебы и после окончания вуза, культурологическое развитие личности, создание психологического комфорта в процессе обучения в высшем учебном заведении, возможность развития умений и навыков в ходе иноязычного образования учащихся – этот список задач можно продолжать бесконечно, но без понимания сущности связующих их элементов нельзя подготовить действительно высококлассного специалиста, который был бы конкурентоспособен на рынке труда не только в своей стране, но и за рубежом.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика:* учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Кеспиков В.Н., Белоусова С.А., Орел А.Е. Модернизационные риски в территориальной образовательной системе. *Народное образование*. 2010. № 2: 83 – 87.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2005.
4. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Кофанова Е.Н. Самообразование взрослых. *Общественные науки и современность*. 2003; № 4: 37 – 46.
5. Сериков Г.Н., Волкова М.А., Котлярова И.О. *Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами*: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2003.
6. Научная школа личностно-ориентированного профессионального образования В.А. Сластенина. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 8: 4 – 9.
7. Емельянова М.А. *Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза*. Диссертация … доктора педагогических наук. Оренбург, 2005.
8. Дубинина Г.А., Звягинцева Е.П., Кондрахина Н.Г. Теоретико-методологические подходы к обеспечению финансовой грамотности посредством предметно-языкового интегрированного обучения: монография. Москва: РУСАЙНС, 2019.
9. Виссема Й. *Университет 3.0*. Available at: http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/
10. Проскура О.В., Минин М.Г., Бенсон Г.Ф. Опыт реализации программ международной академической мобильности. *Вестник ФГОУ ВО "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина*". 2014; № 1 (61): 11 – 14.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika:* uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
2. Kespikov V.N., Belousova S.A., Orel A.E. Modernizacionnye riski v territorial'noj obrazovatel'noj sisteme. *Narodnoe obrazovanie*. 2010. № 2: 83 – 87.
3. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2005.
4. Klyucharev G.A., Pahomova E.I., Kofanova E.N. Samoobrazovanie vzroslyh. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2003; № 4: 37 – 46.
5. Serikov G.N., Volkova M.A., Kotlyarova I.O. *Vzaimodejstvie social'nyh institutov v upravlenii obrazovatel'nymi sistemami*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: YuUrGU, 2003.
6. Nauchnaya shkola lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya V.A. Slastenina. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 8: 4 – 9.
7. Emel'yanova M.A. *Stanovlenie professional'noj zrelosti social'nogo pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2005.
8. Dubinina G.A., Zvyaginceva E.P., Kondrahina N.G. Teoretiko-metodologicheskie podhody k obespecheniyu finansovoj gramotnosti posredstvom predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2019.
9. Vissema J. *Universitet 3.0*. Available at: http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/
10. Proskura O.V., Minin M.G., Benson G.F. Opyt realizacii programm mezhdunarodnoj akademicheskoj mobil'nosti. *Vestnik FGOU VO "Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina*". 2014; № 1 (61): 11 – 14.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 37.042.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00035

Makeeva V.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: vera_191@mail.ru*
Yamaletdinova G.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Improving Training and Professional and Applied Physical Training, Humanities university (Yekaterinburg, Russia), E-mail: yamalga@mail.ru*
Osipov D.V*., postgraduate, Orel legal institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation n.a. V.V. Lukyanov (Orel, Russia), E-mail:14041990osa@rambler.ru*
Kuchumov D.V., *postgraduate, Department of Improving Training and Professional and Applied Physical Training, Humanities university (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ku.dm2015@yandex.ru*

INFLUENCE OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITIES ON VOCATIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF FEMALE STUDENTS.

The study reveals specifics of influence of sports and sports activity on professional and personal development and selection of motives of training by cadets of law university and students of humanitarian university of female sex. The survey is conducted on the methodology developed by us to detect attitude to sports and sports activity and its implementation in professional training. Reasons for choosing a profession are determined by the method of Ketko S.M., Pakulin S.A., modified by us taking into account the peculiarities of professional training of the attracted population of students. It has been established that sports activities imprint on the choice of profession as the basis for the development of professional and personal development, contribute to the process of adaptation during university studies, determine the peculiarities of behavior in the choice of a life path based on the establishment of more mature relations with others, gain a certain social status and a system of personal values. Sports activities, as an artificially created environment, require the mobilization of the physical, mental and moral qualities of respondents in critical situations and act as a means and method of revealing their reserve capabilities. This facilitates the transfer of lessons learned to life and professional situations.

Key words: **cadets and female students, legal higher education institution, liberal arts college, professional motives, resources, sports activity.**

В.С. Макеева*, д-р пед. наук, проф., Государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: vera_191@mail.ru*
Г.А. Ямалетдинова*, зав. каф. оздоровительной тренировки и профессионально-прикладной физической подготовки, Гуманитарный университет; г. Екатеринбург, E-mail: yamalga@mail.ru*
Д.В. Осипов*, аспирант, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, E-mail: 14041990osa@rambler.ru*
Д.В. Кучумов, *аспирант, Гуманитарный университет; г. Екатеринбург, E-mail: ku.dm2015@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЖЕНСКОГО ПОЛА

Исследование раскрывает особенности влияния физкультурно-спортивной деятельности на профессионально-личностное развитие и выбор мотивов обучения курсантами юридического вуза и студентами гуманитарного вуза женского пола. Проведен опрос по разработанной нами методике для выявления отношения к физкультурно-спортивной деятельности и ее реализации в профессиональной подготовке. Мотивы выбора профессии определяли по методике Кетько С.М., Пакулиной С.А., модифицированной нами с учетом особенностей профессиональной подготовки привлекаемого контингента обучающихся. Установлено, что физкультурно-спортивная деятельность накладывает отпечаток на выбор профессии как основание для профессионально-личностного развития, способствует процессу адаптации в период обучения в вузе, определяет особенности поведения в выборе жизненного пути на основе установления более зрелых отношений с другими, приобретения определенного социального статуса и личностной системы ценностей. Физкультурно-спортивная деятельность, как искусственно созданная среда, требует мобилизации физических, психических и нравственных качеств респондентов в критических ситуациях и выступает средством и методом раскрытия их резервных возможностей. Это способствует переносу накопленного опыта в жизненные и профессиональные ситуации.

Ключевые слова: **курсанты и студенты женского пола, юридический вуз, гуманитарный вуз, профессиональные мотивы, ресурсы, физкультурно-спортивная деятельность.**

По принятым традициям в вузах силовых ведомств увлечение спортом среди курсантов и слушателей активно поддерживается как фактор, способствующий профессиональному становлению и развитию, а также профессиональной самореализации [1, с. 23 – 28; 2, с. 144 – 156; 3, с. 26 – 35]. В ряде исследований показана ведущая роль физкультурно-спортивной деятельности в подготовке будущего офицера, выступая необходимым условием формирования образа его профессионального будущего как части ценностно-смысловых оснований профессиональной идентичности [1, с. 23 – 28; 2, с. 144 – 156; 4, с. 32 – 35]. В частности, в процессе анализа теоретических источников установлено, что профессиональный и массовый спорт оказывают положительное влияние на совершенствование конкурентных качеств личности [4, с. 32 – 35]. Однако физическая культура и спорт не обязательно обеспечивает «автоматическое» развитие и личной и профессиональной конкурентоспособности. Необходимо создать специальные условия и целенаправленную организацию образовательного процесса для формирования профессионально-важных качеств для их проявления в профессиональных условиях взаимодействия. Поэтому составляет определенный интерес исходные позиции и состояния лиц, поступающих учиться в вузы, в частности в вузы силовых ведомств. Особый интерес составляет поступление в такие вузы лиц женского пола в связи с неоднозначными взглядами общества на данный факт [5, с. 37 – 40; 6, с. 52 – 53; 7, с. 64 – 81].

Круг интересов настоящего исследования определяется ролью физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке и профессионального выбора у курсантов и студентов женского пола. Полагаем, что системное изучение роли физкультурно-спортивной деятельности в профессиональном и личностном развитии обучающихся вузов не получило своего развития в должной степени.

Учитывая, что результат у мужчин и женщин обеспечивается разными наборами личностных качеств, нами проведен опрос респондентов женского пола – курсантов юридического вуза (Орловский юридический институт), студентов гуманитарного вуза (студентки, занимающиеся в секции «кудо») на предмет выявления отношения к физкультурно-спортивной деятельности и ее роли в профессиональной подготовке, а также их связи с мотивами выбора профессии.

Для сравнительного анализа выбраны группы исследуемых, особенность которых заключается в том, что в группе курсантов значимое место в профессиональной подготовке отводится физической подготовке, а группа студенток-спортсменок уже на этапе вхождения в профессию отвела значимое место физической подготовке по собственной инициативе. Общими же для обеих групп респондентов является то, что на физическую подготовку в течение учебного года они в среднем отводили 7,8 ± 0,6 часа в неделю. При этом студенты наряду с обязательными занятиями по физической культуре систематически посещали спортивную секцию «кудо» (современное полноконтактное боевое единоборство). Не все студентки имеют спортивные разряды и не все нацелены на их получение.

Для курсантов, чья физическая активность строго очерчена кругом дисциплины «Физическая культура», обязательными элементами являются занятия по рукопашному бою. Они во внеучебное время также участвовали в занятиях различными видами спорта, а отдельная часть посещала занятия в фитнес-клубах, тренажерных залах и т.п. Таким образом, выбор респондентов определен тем, что для всех важным моментом является то, что они в процессе обучения в своих вузах нацелены на освоение двигательных навыков единоборств и имеют примерно равное количество времени, отводимого на физкультурно-спортивную деятельность.

Таблица 1

Актуализация ресурсов физкультурно-спортивной деятельности личности в профессиональной подготовке курсантов и студентов женского пола

Показатели	Курсанты	Студенты
Возможности физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке		
Знания о ценностях физической культуры выступают как основа своих личных ценностных ориентаций и мотивов	8,69 ± 1,74	7,83 ± 1,21
Способствует формированию мотивов в отстаивании своих позиций и убеждений в кризисных ситуациях	8,88 ± 1,45	7,8 ± 1,22
Положительно влияет на эмоции и качества личности (общительность, толерантность, доброжелательность)	9,25 ± 0,86	8,38 ± 1,58
Способствует формированию самоконтроля и произвольной саморегуляции	9,44 ± 0,96	8,78 ± 1,39
В неожиданных условиях позволяет быстро ориентироваться и принимать адекватные решения	9,81±0,54	8,36 ± 1,84
Обеспечивает овладение навыками самоанализа и самооценки	9 ± 1,16	8,36 ± 1,64
Знания о комплексном влиянии средств и методов физической подготовки влияют на профессиональное становление	9,1 ± 1,31	7,41 ± 1,84
Широкий запас знаний о ценностях физической культуры лежат в основе физического самосовершенствования	8,88 ± 1,2	8,81 ± 1,18
Реализация знаний, умений и навыков применения средств и методов физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке		
Понимаю значимость и роль физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке	8,81 ± 1,17	9,14 ± 0,89
Знания о физическом совершенствовании гибко применяю при анализе жизненных и профессиональных ситуаций	8,94 ± 1,12	8,06 ± 0,8
Стремлюсь к осознанию способов своей самореализации в физкультурно-спортивной деятельности	9,19 ± 0,91	9,21 ± 0,9
Стремлюсь к личностной самореализации в физкультурно-спортивной деятельности, проектирую развитие своей личности	9,63 ± 0,62	8,91 ± 1,55
Умею самостоятельно ставить реалистичные цели самосовершенствования и самовоспитания, достигать их в ситуациях помех	9,63 ± 0,62	8,42 ± 1,73
Поступки и поведение в физкультурно-спортивной деятельности переношу в процесс профессионализации и жизнедеятельности	9,13 ± 1,31	9,0 ± 1,73
Умею передать ценности физкультурно-спортивной деятельности другим, создавать позитивный стиль общения	9,25 ± 0,86	8,86 ± 0,9
Обеспечивает безопасное поведение в критических ситуациях	9,6 9± 0,79	8,26 ± 1,21

В процессе исследования выявлена роль физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке респондентов по результатам самооценки. С этой целью нами за основу взята анкета, разработанная Кетько С.М., Пакулиной С.А. и модифицированная нами с учетом привлекаемого контингента обучающихся [8]. Анкета включает 16 вопросов, позволяющих, на наш взгляд, выявить: а) возможности физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке; б) знания, умения и навыки конкретной личности в применении средств и методов физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке. Курсанты женского пола и студентки, занимающиеся в секции кудо, давали ответы о развитии у себя данного качества в соответствии с 10-балльной шкалой, которые далее обработаны методами математической статистики с последующим расчетом среднего и среднеквадратического отклонения. Далее полученные баллы по значимости выбора респондентами подвергнуты ранжированию.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно современным воззрениям, физкультурно-спортивная деятельность играет доминирующую роль в формировании физической культуры личности как значимый фактор формирования ряда компетенций и личностно-профессиональных качеств обучающихся вузов [4, с. 32 – 35; 5, с. 37 – 40; 9, с. 35 – 37; 3, с. 26 – 35]. Как отмечает ряд авторов, на начальном этапе адаптации к обучению в вузе выбор определенной профессии в сочетании с занятиями физкультурно-спортивной деятельностью могут быть гармоничными или конфликтными, основанными на противоречии жизненных целей, а возможно, и незрелыми из-за неспособности согласовать в сознании свое психологическое будущее сразу по двум направлениям развития [2, с. 144 – 156; 4, с. 32 – 35, 10, с. 35 – 42]. Полученные нами данные о выявлении взглядов респондентов на роль физкультурно-спортивной деятельности в профессиональной подготовке на исходном этапе представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволил установить, что физкультурно-спортивная деятельность оказывает положительное влияние на развитие ценностных ориентаций, эмоциональных проявлений, отражая все, что связано с сохранением и / или восстановлением работоспособности, улучшением самочувствия и укрепления здоровья, поддержания и расширения социальных контактов как фактора личностной самореализации, самовыражения и самоутверждения, определяя образ жизни и жизненные приоритеты.

В целом, как особая категория людей, студенты и курсанты женского пола при поступлении в вуз наряду с задачами получения профессии отводят значимое место физкультурно-спортивной деятельности как фактору, способствующему решению определенных задач:

– установлению новых и более зрелых отношений с однокурсниками;
– приобретению социального статуса;
– построению внутренней системы ценностей и этического сознания.

Физкультурно-спортивная деятельность является важным условием профессионального и личностного развития обучающихся женского пола. Это связано с определенным режимом двигательной активности, вызывающей трудности физического характера: в условиях утомления используются резервы мотивационного и эмоционального вектора действия, способствующие сохранению высокой работоспособности, вскрывая и используя резервы организма за счет оптимального соотношения детерминированных и вероятностных нейрофизиологических механизмов. Благодаря этим резервам целевые ориентиры, установки и мотивы «переносятся» на преодоление трудностей в жизненные и профессиональные ситуации и преодоление помех различного характера, отстаивание своих позиций и убеждений в кризисных ситуациях, формирование волевых и других качеств личности и управлении своими эмоциями [4, с. 32 – 35; 12, с. 5 – 6].

Сравнительный анализ мнений курсантов и студентов свидетельствует, на наш взгляд, о значительном отрыве самооценки развитости указанных качеств, выявленных у курсантов в сравнении со студентами. Полагаем, что это связано с самим фактом поступления в вуз силового ведомства как возможный показатель своего высокого статуса, своего рода аванс, путь достижения социального признания, уважения и надежда на успешное обучение в данном вузе. Полагаем также, что это является результатом юношеского максимализма, характерного для данного возраста, и спортсменов, которые нередко, сравнивая себя со сверстниками, переносят свои успехи в спорте на все остальные сферы деятельности. Курсанты женского пола возлагают большие надежды на роль физкультурно-спортивной деятельности в эффективности процесса обучения, что наблюдается у студентов гуманитарного вуза. В то же время, данные опроса студентов более реалистичны и «приземлены». Вероятнее всего, студентки видят приоритеты и свои успехи при обучении в вузе и в других видах деятельности. О выборе приоритетов судили по мотивам выбора будущей профессии.

Анализ результатов опроса показал, что подготовка к профессиональной карьере у *респондентов (*курсанты и студенты женского пола) из внутренних мотивов наиболее важными для себя выделили желание получить высшее образование как гарант успешной последующей жизни. При этом для студентов ведущим внутренним мотивом явился интерес к профессии, в то время как у курсантов этот интерес имеет важное, но не ведущее значение (6 место).

В обеих группах важным становится стремление к формированию эмоциональной независимости при выборе специальности от выбора, предлагаемого родителями, совета друзей, знакомых, а также случайности выбора своей будущей профессии и стремления к проведению беззаботности будущей профессиональной деятельности. Данные мотивы занимают последние места в иерархии ценностей, что свидетельствует об осознанности выбора будущей профессии, стремлении к выработке собственного мировоззрения.

Общими мотивами являются желание в процессе обучения получить глубокие знания, стремление к систематическим занятиям для поддержания постоянной готовности учиться и получать высокую оценку за свой труд, ощущать от этого интеллектуальное удовлетворение.

В вопросах профессиональной успешности у курсантов ведущее значение имеют мотивы получения гарантии стабильности и интересной работы, в то время как у студентов – это далеко идущие планы на получение интересной работы, самосовершенствование и самореализация своих возможностей с соответствующей материальной стороной оценки выбранного пути. Значительное расхождение наблюдается в степени важности получения диплома ради диплома. Этот аспект более значим для курсантов (5 место), в то время как для студентов его получение незначимо (22 место).

Полученные данные свидетельствуют об осознанности выбора профессии у курсантов женского пола и студенток-спортсменок (желание получить высшее образование в избранном виде профессии: 90 баллов и 1 место у курсантов и 84 и 2 место у студентов соответственно). Сам факт получения образования в вузах соответствующего профиля (системы МВД и гуманитарного вуза) укрепляет веру в свои собственные силы, стимулирует профессионально-личностное развитие [6, с. 52 – 53; 12, с. 88 – 96].

Физкультурно-спортивная деятельность занимает значимое место в иерархии ценностей и мотивов курсантов и студентов женского пола и способствует профессионально-личностному развитию. Способы ее реализации в жизненных и профессиональных ситуациях отражают желание расширить границы своих возможностей благодаря установке на победу, достижение высоких результатов в ситуациях помех, требующих мобилизации физических, психических и нравственных качеств, раскрытии резервных возможностей в критических ситуациях.

Примечание: фактический **вклад соавторов** в проведённое исследование: Макеева В.С. – 30%; Ямалетдинова Г.А. – 30%; Осипов Д.В. – 20%; Кучумов Д.В. – 20%.

Библиографический список

1. Ахметов Р.С. Особенности мотивации курсантов образовательных организаций МВД России к физкультурно-спортивной и профессиональной деятельности. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2017; № 6 (148): 23 – 28.
2. Комаровская Е.Л., Маркелов В.В. Влияние занятий спортом на интеграцию свойств личности. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012; № 1: 35 – 37.
3. Макеева В.С., Баркалов С.Н., Алдошин А.В. Физическая подготовка курсантов женского пола, обучающихся в вузах МВД России, направленная на развитие профессионально-важных качеств. *Педагогический журнал*. 2017; Т. 7, № 2А: 26 – 35.
4. Вальчук Н.К., Савенко А.В., Романов Д.А. Физическая культура личности студента как ресурс его жизнедеятельности. 2013; № 10 (104): 32 – 35.
5. Кузнецова О.В. Личностные детерминанты эффективности служебной деятельности женщин-сотрудников органов внутренних дел. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2016; № 2 (65): 37 – 40.
6. Кукленкова Ю.А., Голик Н.М. Женщины и армия: специфика адаптации. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2013; Т. 7, № 4-1: 52 – 53.
7. Латова Н.В., Латов Ю.В. Методология институционального анализа социального неравенства в доступе к андрагогическому образованию. *TERRA ECONOMICUS*. 2010; Т. 8, № 3: 64 – 81.
8. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. Available at: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf
9. Караваев А.Ф., Андреенкова О.С., Обухова Е.С. Мотивационная основа профессионального становления личности сотрудника. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2003; № 2 (20): 35 – 42.
10. Врублевский Е.П., Грец И.А. *Проблемы и перспективы современного женского спорта*: монография. Смоленск: СГАФК, 2008.
11. Макеева В.С., Баркалов С.Н., Алдошин А.В. Формирование ассертивного поведения курсанток вузов МВД России, обучающихся по профилю ГИБДД, средствами и методами физической подготовки. *Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт*. Тула: Изд-во ТулГУ, 2018; Выпуск 1: 88 – 96.

References

1. Ahmetov R.S. Osobennosti motivacii kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii k fizkul'turno-sportivnoj i professional'noj deyatel'nosti. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2017; № 6 (148): 23 – 28.
2. Komarovskaya E.L., Markelov V.V. Vliyanie zanyatij sportom na integraciyu svojstv lichnosti. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah.* 2012; № 1: 35 – 37.
3. Makeeva V.S., Barkalov S.N., Aldoshin A.V. Fizicheskaya podgotovka kursantov zhenskogo pola, obuchayuschihsya v vuzah MVD Rossii, napravlennaya na razvitie professional'no-vazhnyh kachestv. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2017; T. 7, № 2A: 26 – 35.
4. Val'chuk N.K., Savenko A.V., Romanov D.A. Fizicheskaya kul'tura lichnosti studenta kak resurs ego zhiznedeyatel'nosti. 2013; № 10 (104): 32 – 35.
5. Kuznecova O.V. Lichnostnye determinanty `effektivnosti sluzhebnoj deyatel'nosti zhenschin-sotrudnikov organov vnutrennih del. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah.* 2016; № 2 (65): 37 – 40.
6. Kuklenkova Yu.A., Golik N.M. Zhenschiny i armiya: specifika adaptacii. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih nauk*. 2013; T. 7, № 4-1: 52 – 53.
7. Latova N.V., Latov Yu.V. Metodologiya institucional'nogo analiza social'nogo neravenstva v dostupe k andragogicheskomu obrazovaniyu. *TERRA ECONOMICUS*. 2010; T. 8, № 3: 64 – 81.
8. Ket'ko S.M., Pakulina S.A. Metodika diagnostiki motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. Available at: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf
9. Karavaev A.F., Andreenkova O.S., Obuhova E.S. Motivacionnaya osnova professional'nogo stanovleniya lichnosti sotrudnika. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2003; № 2 (20): 35 – 42.
10. Vrublevskij E.P., Grec I.A. *Problemy i perspektivy sovremennogo zhenskogo sporta*: monografiya. Smolensk: SGAFK, 2008.
11. Makeeva V.S., Barkalov S.N., Aldoshin A.V. Formirovanie assertivnogo povedeniya kursantok vuzov MVD Rossii, obuchayuschihsya po profilyu GIBDD, sredstvami i metodami fizicheskoj podgotovki. *Izvestiya TulGU. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. Tula: Izd-vo TulGU, 2018; Vypusk 1: 88 – 96.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00036

Mukhortova Ye.A., *senior teacher, Language Training Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

PROJECT LEARNING IN THE FIELD OF THE INFORMATION-KNOWLEDGE SYSTEM IN LSP. The article concerns the organization of the project learning in training a foreign language for professional purposes with university students using the information-knowledge system of the educational institution. The necessity of the active involvement of students with different levels of foreign language training in the implementation of the project based on the use of six "P" (Problem – Planning – Information Search – Product – Presentation – Portfolio) is justified. The teacher's role in the course of implementation of project activities in a foreign language is outlined, as well as a number of recommendations for a more effective usage of this type of teaching technology are proposed. The author comes to the conclusion that it is possible to talk about the formation of a creative and educational space in universities, which helps both in the course of education of students, and the development of the subject of a particular society.

Key words: **project, university students, foreign language for professional purposes, method, technology.**

Е.А. Мухортова*, ст. преп., Департамент языковой подготовки, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет), г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОЛЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЗНАНИЕВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы организации проектной деятельности студентов вуза при обучении иностранному языку для профессиональных целей с применением информационно-знаниевой среды учебного заведения. Обоснована необходимость активного вовлечения студентов разного уровня иноязычной подготовки в осуществление проекта на основе использования шести «П» (Проблема – Планирование – Поиск информации – Продукт – Презентация – Портфолио). Обозначена роль преподавателя иностранного языка в ходе осуществления проектной деятельности, а также предложен ряд рекомендаций для более эффективного осуществления данного вида обучающей технологии. Автор приходит к выводу о том, что можно говорить о формировании творческо-образовательного пространства, которое помогает и в ходе воспитания обучающихся, и в развитии субъекта конкретного общества.

Ключевые слова: **проект, студенты вуза, иностранный язык для профессиональных целей, метод, технология.**

В рамках модернизации системы образования в Российской Федерации и в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования иноязычная подготовка становится значимым направлением учебного процесса любого вуза наравне с профилирующими дисциплинами, что обязывает педагогов искать активные методы обучения своему предмету [1]. В этой связи метод проектной деятельности можно рассматривать как один из перспективных вариантов индивидуального или группового обучения в вузе. Суть данного метода – включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от идеи до ее практической реализации [2, с. 18]. Осуществляя проектную работу, студенты получают навыки самостоятельного поиска и анализа информации, приобретают новые компетенции в области коммуникации. Все это способствует развитию их профессиональных навыков и «гибких» навыков (от англ. soft skills): интеллектуальных способностей, креативности, самостоятельности, ответственности, умения планировать, принимать решения и т.д. Предполагается, что учебные проекты могут стать прообразами больших в будущей профессиональной деятельности учащихся.

Проектная деятельность считается одним из основных способов достижения метапредметных и личностных результатов, она способствует развитию творческих способностей, креативности, тимбилдингу. Прежде чем говорить о методике обучения дисциплине через проекты, нужно с самого начала понять различия между проектной и исследовательской деятельностью. Проектированием считается процесс разработки и создания проекта, а конечным результатом будет некий продукт. Чаще всего проекты требуют достаточно серьезной работы, которой уделяется много времени и сил. Исследовательская деятельность – это процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. ФГОС ВО предполагает реализацию проектной деятельности именно в рамках изучения конкретной дисциплины. На практике функцией метода проектов является не столько разработка какого-либо продукта, сколько активизация когнитивных способностей студентов. К примеру, педагог просит студентов выполнить задание для достижения определенного результата с использованием заранее обозначенных ресурсов. Предполагается, что студенты сами будут выбирать необходимые им ресурсы для использования в соответствии с целями проекта и материально-техническим обеспечением. Роль педагога, который мониторит работу на каждой стадии иноязычного проекта, заключается на данном этапе учебной деятельности в том, что он следит за действиями студентов по планированию проектной деятельности, а также за тем, чтобы использовались аутентичные источники информации, проверенные (вызывающие доверие) базы данных и информационные ресурсы.

Помимо этого, результатами проектной работы в вузе могут стать концепции, гипотезы и идеи, которые в ходе дальнейшей иноязычной подготовки будут доработаны и оформлены в тематический проект. Использование проектной деятельности на занятиях по иностранному языку дает возможность раскрыться каждому студенту, показывая на практике, как из идеи или гипотезы может получиться сложный проект. В этой связи возникает вопрос: как же быть с разноуровневой группой, где студенты с высокой языковой подготовкой не хотят сотрудничать с теми, кто (по их мнению) имеет низкий уровень владения иностранным языком или не способен привнести что-то в портфолио проекта.

Задача педагога (через использование скаффолдинга) – уметь координировать работу студентов, выступать в роли эксперта или дополнительного источника информации, быть «проводником» в зону необходимых знаний и умений. Кроме того, педагогическая поддержка при работе со студентами, демонстрирующими низкий уровень языковой подготовки, в ходе учебной проектной деятельности проявляется в том, чтобы развить у них способности видеть собственные продвижения в обучении, оценивать достижения, инициировать у себя желание

преодолевать трудности [3, с. 63]. В качестве рекомендации можно предложить включать в работу даже очень слабых студентов, предоставляя им возможность внести свой вклад в общее дело (например, поручив им составить тезаурус или глоссарий по теме проекта, систематизировать материалы, искать варианты решения проектной проблемы на родном языке и т.д.).

Еще одним важным психологическим аспектом проектной деятельности является внимание, которое педагог проявляет по отношению к продукту проекта, а также создание ситуации успеха, особенно у слабых студентов. Именно для прогнозирования высоких результатов важно правильно сформировать состав проектной группы, чтобы комфортная обстановка и творческая инициатива стала приоритетом. Иногда целесообразно дать студентам возможность самим объединиться в группы в соответствии с личными симпатиями. Такая комбинация будет наиболее эффективна при первом знакомстве обучаемых с методом проектов на 1 – 2 курсе и поможет в ходе тимбилдинга.

Наиболее сложным вопросом проектной деятельности является определение роли преподавателя в данном процессе: должен ли он вмешиваться в творческую деятельность студентов при разработке проекта, контролировать отбор материала, оформление конечного продукта (или презентации с решением проблемы) и т.д. В соответствии с целями и задачами проекта педагог-наставник принимает решение об индивидуальной или групповой работе, координирует коллаборацию с другими кафедрами (если проект охватывает несколько дисциплин учебного курса), привлекает экспертов со стороны (практиков, которые могут оценить результаты поисковой деятельности) и т.д. Если педагогу важнее мотивировать студентов на самостоятельную продуктивную работу, то более приемлемо собрать участников группы, распределяя между ними определенные роли: генератора идей, разработчика продукта проекта, ответственного за презентацию и т.д.

В рамках реализации ФГОС ВО педагоги могут проводить консультации. Многие вузы закладывают в сетку часов консультации, их можно использовать не только для коррекции или устранения пробелов в рамках изучаемой темы по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», но и для демонстрации обратной связи по этапам проектно-исследовательской деятельности. В рамках подобных встреч студенты могут подробно познакомиться с алгоритмами ведения работы над проектом: выстраивание правильной структуры, определение темы, формулирование целей, задач, гипотез, определение этапов работы над проектом, предвидение ожидаемых результатов, разработка продукта проекта (информационного или физического), оформление презентации и непосредственно защита своего проекта. Главное, чему стоит научить студентов в ходе подготовки к проектной иноязычной деятельности, это «Шесть П» любого проекта: Проблема – Планирование – Поиск информации – Продукт – Презентация – Портфолио. Таким образом у обучающихся формируются личностные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия.

Стоит особо отметить важность презентации разработанного проекта. Использование метода проектного обучения дает возможность студентам развивать навыки устной речи, вступать в коммуникацию, уверенность в себе при общении на публике. Кроме того, успешные проекты могут быть представлены как научная работа на мероприятиях различного уровня, начиная с внутривузовского (например, в рамках Недели иностранного языка) до международного (конкурсы, форумы, Дни науки, конференции). В ходе такого рода общения студенты окунаются в другую, более солидную среду, в которой они представляют свою работу независимым экспертам, а также могут познакомиться с проектами других. В этом случае они расширяют свой кругозор, у них закрепляется осознание успешности собственной деятельности на иностранном языке, а это приводит к появлению мотивации к дальнейшему развитию иноязычных компетенций, а возможно, и формированию вторичной языковой личности, которая складывается у человека, изучающего «второй»/ иностранный язык [4]. Трудно не согласиться с исследователями, которые доказывают, что проектный метод в иноязычном образовании является фасилитатором комплексного формирования академических навыков студентов как в области рецептивных навыков (академическое чтение и аудирование), так и в области продуктивных навыков (академическое письмо и научная речь), а также рефлексивного стиля обучения. Кроме того, проектные технологии способны оптимизировать обучение до уровня профессионального владения иностранным языком, подготовить студентов к дальнейшему обучению и научной деятельности с использованием иностранных языков [5, с. 43].

Рассмотрев необходимость использования проектных методов в ходе иноязычной подготовки, необходимо определить, как информационно-знаниевая система вуза способна помочь студентам и преподавателям в реализации данного подхода. Понятие «информационно-знаниевая среда» можно определить как условное пространство общественного развития, в котором происходят процессы аккумуляции и преобразования информации в знания в результате воздействия факторов, вызывающих потребность в новых знаниях [6, с. 28].

Вуз способен стать частью такой среды и создать собственную информационно-знаниевую систему, которая помогает студентам в приобретении знаний, умений, навыков, в совершенствовании их компетенций (включая иноязычные). Она включает в себя как человеческие ресурсы (такие как профессорско-преподавательский состав, администрацию вуза, которая занимается менеджментом образовательного учреждения), базу данных в информационных пулах (библиотечный и лабораторный фонд, образовательный портал вуза со всеми учебными материалами в электронном формате и т.д.), так и средства / инструменты подачи знаний, оказания бесперебойной работы вуза (технические средства обучения, программные продукты, технологические комплектующие, бесплатный доступ в Интернет и т.д.).

Информационно-знаниевая система – тот «бульон», в котором студенты могут осуществлять свою проектную деятельность, зачастую не выходя за стены кампуса. Роль преподавателя иностранного языка для профессиональных целей заключается еще и в том, чтобы показать все имеющиеся возможности использования данной системы при планировании, осуществлении и защите проекта, т.к. иногда студенческие проекты – это компиляция информационных ресурсов из Интернета, шаблонное мышление и нежелание вложить время и усилия для создания собственного «детища». Многие студенты ссылаются на то, что у них не хватает времени на полноценное осуществление задуманного проекта на иностранном языке, т.к. их загруженность по другим предметам тоже высока. В этом случае представляется возможным предложить 2 решения проблемы:

1) организация тренингов по тайм-менеджменту;

2) межкафедральное сотрудничество, в котором участвуют выпускающие (профилирующие / специализированные) кафедры и департамент языковой подготовки.

Помимо преимуществ в узкоспециальном поле деятельности, можно говорить и о влиянии информационно-знаниевой среды на экономические процессы, происходящие в стране. Исследователи приходят к выводу, что информационно-знаниевая среда становится инструментом рыночного позиционирования предприятия на отраслевом (в ходе экономического взаимодействия производителей и покупателей) или на финансовом рынках (между инвесторами и предприятиями) [7, с. 651].

Делая вывод о возможностях применения проектной деятельности на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сферы» в вузе, стоит подчеркнуть, что в сочетании с традиционной формой обучения и при использовании всех возможностей информационно-знаниевой системы вуза проектные технологии помогают развивать творческий потенциал студентов, их поисковые способности, позволяя каждому студенту стать активным участником образовательного процесса, а также демонстрируют пути реализации идеи и ее трансформации в итоговый продукт [8], [9].

Таким образом, можно говорить о формировании творческо-образовательного пространства, которое помогает и в ходе воспитания обучающихся, и в развитии субъекта конкретного общества. Образовательное пространство с творческим компонентом часто связывают с понятиями «образовательная (воспитательная) среда, окружение, воздействие, влияние». Каждый элемент этой среды связан с возможностями влияния и положительных изменений в характеристиках субъекта деятельности посредством некоторых явлений и процессов, которые педагоги вуза могут создавать (иногда искусственно) с целью непосредственного или опосредованного вовлечения студентов в учебную творческо-образовательную среду (например, через внедрение проектных технологий обучения). В современной педагогической деятельности не обойтись без поиска и обоснования новых технологий, без оценки различных факторов, приводящих к изменениям (как положительным, так и отрицательного свойства) в учебном процессе, без анализа взаимосвязи и взаимовлияния различных видов учебной деятельности, а также без исследования показателей количественно-качественных преобразований. Проектная деятельность при обучении языку специальности отвечает данным требованиям и, как правило, дает не только положительные результаты по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», но и способствует развитию других качеств личности и навыков, как профессиональных (то, что называют в английском hard skills – негибкие навыки), так и «гибких» навыков (soft skills).

Библиографический список

1. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.* Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4
2. Крылова О.Н., Муштавинская И.В. *Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО*: методическое пособие. Москва: Каро, 2013.
3. Звягинцева Е.П. Использование скаффолдинга в иноязычном образовании бакалавров в рамках проектной деятельности будущих экономистов. *Экономика образования.* 2018; № 6 (109): 61 – 68.
4. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент информационного текста. *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва: РАН ИРЯ, 1995. 5. Сергеева Н.Г. Применение метода проектов при обучении иностранному языку. *Среднее профессиональное образование.* 2014; № 2: 43 – 44.
6. Измайлов А.М., Ашмарина С.И. Факторы и тенденции развития информационно-знаниевой среды. *Инновационная деятельность*. 2014; № 3 (30): 27 – 31.
7. Кондрашина Е.А., Измайлов А.М. Влияние информационно-знаниевой среды на уровень конкурентоспособности предприятий. *Экономика и предпринимательство*. 2015; № 6-2 (59): 650 – 653.

8. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

References

1. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4
2. Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. *Novaya didaktika sovremennogo uroka v usloviyah vvedeniya FGOS OOO*: metodicheskoe posobie. Moskva: Karo, 2013.
3. Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie skaffoldinga v inoyazychnom obrazovanii bakalavrov v ramkah proektnoj deyatel'nosti buduschih `ekonomistov. `*Ekonomika obrazovaniya*. 2018; № 6 (109): 61 – 68.
4. Haleeva I.I. Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient informacionnogo teksta. *Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'*. Moskva: RAN IRYa, 1995. 5. Sergeeva N.G. Primenenie metoda proektov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2014; № 2: 43 – 44.
6. Izmajlov A.M., Ashmarina S.I. Faktory i tendencii razvitiya informacionno-znanievoj sredy. *Innovacionnaya deyatel'nost'*. 2014; № 3 (30): 27 – 31.
7. Kondrashina E.A., Izmajlov A.M. Vliyanie informacionno-znanievoj sredy na uroven' konkurentosposobnosti predpriyatij. `*Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2015; № 6-2 (59): 650 – 653.
8. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 378, 159.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00037

***Travinova G.N.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: galina.travinova@rambler.ru*

ON DYNAMICS OF FACTORS OF ATTRACTIVENESS OF LAW PROFESSIONS FOR HIGHER STUDENTS. The article deals with the dynamics of positive and negative factors that affect the attractiveness of the legal profession for students obtaining a professional education. Having analyzed the results of V.A. Yadov's method "Studying the Attractiveness Factors of a Profession" (as modified by N.V. Kuzmina, A.A. Rean), the author has identified the factors that best reflect the positive and negative attitude of students to the legal profession at the initial and final stages of training. The author proposes the most efficient forms and methods of in-class work for reducing the impact of negative factors on the legal profession attractiveness. The relevance of studying the dynamics of the attractiveness of the legal profession is due, on the one hand, to the complicated relationship of legal activity subjects, on the other hand, the increasing requirements of the state to the quality of the university training of future lawyers.

Key words: **attractiveness factors of profession, motives for choosing profession, self-improvement, public recognition, overwork, communication skills.**

***Г.Н. Травинова**, канд. психол. наук, доц., АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: galina.travinova@rambler.ru*

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ ФАКТОРОВ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ ЮРИСТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается динамика положительных и отрицательных факторов, влияющих на привлекательность профессии юриста в процессе получения профессионального образования. На основе анализа результатов проведенной методики «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана), выделены факторы, в наибольшей степени отражающие положительное и отрицательное отношение студентов к профессии юриста на начальном и заключительном этапе обучения. Автором предложены наиболее эффективные формы и методы аудиторной работы, позволяющие снизить влияние отрицательных факторов на привлекательность профессии юриста.

Ключевые слова: **факторы привлекательности профессии, мотивы выбора профессии, самосовершенствование, социальное признание, переутомление, коммуникативные навыки.**

Профессиональный выбор в своей жизни совершает каждый человек. Необходимость такого выбора очевидна, ибо профессиональная деятельность позволяет раскрыть творческий потенциал личности, «максимально реализовать свои возможности, достигая высоких результатов как в конкретной деятельности, так и в раскрытии собственной индивидуальности» [1, с. 650].

Тенденции социально-экономического развития государства, запросы рынка труда вносят свои коррективы в то, какие именно профессии выбирает молодое поколение и почему. Кроме того, занятия в вузе, учебная и производственная практика изменяют первичные представления студентов о выбранной профессии.

Актуальность изучения динамики факторов привлекательности профессии юриста обусловлена, с одной стороны, усложняющимися взаимоотношениями субъектов правовой активности, с другой стороны, возрастающими требованиями государства к качеству вузовской подготовки будущих юристов.

Для выявления динамики факторов привлекательности профессии юриста, со студентами факультета юриспруденции Московского Международного университета была использована методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана) [2, с. 103 – 104]. В качестве респондентов выступили студенты второго курса (21 человек) и четвертого курса (11 человек).

Предварительно студенты ответили на следующие вопросы:

1. В каком возрасте вы задумались о привлекательности профессии юриста?

2. Какие причины побудили вас выбрать профессию юриста?

Ответы студентов на первый вопрос распределились следующим образом:

11,7% респондентов профессия юриста заинтересовала еще в старшем дошкольном возрасте (6 лет);

23,5% респондентов профессия юриста стала привлекать в младшем школьном возрасте (7 – 10 лет);

17,6% респондентов сделали свой выбор в подростковом возрасте (13 – 15 лет);

47,2% респондентов приняли решение получить профессию юриста в юношеском возрасте в период обучения в 10 – 11 классе школы.

Статистические данные ответов студентов объективно показывают, что фактически половина из них сделала свой профессиональный выбор в период, когда возникла настоятельная необходимость определиться со сдачей ЕГЭ для последующего поступления в вуз.

Ответы на второй вопрос показали следующее:

63,7% респондентов констатировали, что не могут ясно сформулировать, какая причина побудила их получить юридическое образование, объясняя свой выбор тем, что юридическое образование будет полезно в жизни;

23,3% респондентов учитывали в выборе профессии индивидуальные особенности и личные интересы («другие профессии не подходят мне по характеру», «нравится работать с документами», «хочу солидно выглядеть»);

8,7% респондентов руководствовались в выборе профессии социально значимыми мотивами («хочу помогать людям решать их проблемы»);

4,3% респондентов опирались на положительные впечатления от художественного образа юриста («в детстве смотрела сериал «Тайны следствия», очень нравился образ следователя Марии Швецовой»).

Ответы о причинах выбора профессии юриста свидетельствуют, что «ввиду избыточности непроверенной информации молодежь при выборе будущей профессии не имеет достоверных сведений о сущности будущего труда» [3, с. 245], поэтому многих респондентов привлекли внешние проявления профессионального имиджа юриста и социальная значимость данной профессии. Собственные внутренние ресурсы, способствующие или препятствующие овладению выбранной профессии, ими не учитывались.

Несмотря на то, что профессия юриста интересовала студентов уже с дошкольного и младшего школьного возраста, ведущие, реально влияющие на выбор профессии мотивы для большинства из них остались неосознанными.

Для выявления факторов, определяющих привлекательность профессии юриста, со студентами была проведена «Методика изучения факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова. В ходе выполнения методики студенты должны были осуществить ряд позитивных и негативных выборов относительно того, какие факторы в профессии юриста их привлекают, а какие нет. Сумма позитивных выборов студентов обозначена в таблице n+, сумма отрицательных выборов – n-.

Выборы студентов-второкурсников, сделанные в ходе выполнения методики В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана), распределились согласно табл. 1 следующим образом.

Таблица 1

Методика изучения факторов привлекательности профессии

№ п/п	Факторы	n+	n-	Кз (коэффициент значимости)
1.	Профессия одна из важнейших в обществе	18	3	0,71
2.	Работа с людьми	19	1	0,85
3.	Работа требует постоянного творчества	7	8	-0,47
4.	Работа не вызывает переутомления	3	14	-40,52
5.	Большая зарплата	14	2	0,57
6.	Возможность самосовершенствования	19	0	0,90
7.	Работа соответствует моим способностям	18	0	0,85
8.	Работа соответствует моему характеру	16	1	0,71
9.	Небольшой рабочий день	3	12	-0,42
10.	Отсутствие частого контакта с людьми	2	9	-0,33
11.	Возможность достичь социального признания, уважения	16	2	0,66

Показатели коэффициента значимости, представленные в табл. 1, позволяют считать, что в наибольшей степени второкурсников привлекает в профессии юриста возможность самосовершенствования профессиональных знаний и умений (кз 0,90), им нравится перспектива работать в коллективе профессиональных юристов (кз 0,85). Большинство респондентов считают, что выбранная ими профессия юриста соответствует способностям (кз 0,85).

Негативное отношение у студентов второго курса вызвали фактор переутомления, который присущ напряженной работе юриста (кз -0,52), продолжительный, ненормированный рабочий день (кз -0,42) и частые незапланированные контакты с людьми (кз -0,33).

Выборы студентов-четверокурсников, сделанные в ходе выполнения методики В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана), распределились согласно табл. 2 следующим образом.

Таблица 2

Методика изучения факторов привлекательности профессии

№ п/п	Факторы	n+	n-	Кз (коэффициент значимости)
1.	Профессия одна из важнейших в обществе	5	4	0,09
2.	Работа с людьми	7	2	0,45
3.	Работа требует постоянного творчества	3	4	-0,09
4.	Работа не вызывает переутомления	1	8	-0,63
5.	Большая зарплата	3	6	-0,27
6.	Возможность самосовершенствования	9	0	0,81
7.	Работа соответствует моим способностям	7	1	0,54
8.	Работа соответствует моему характеру	8	3	0,45
9.	Небольшой рабочий день	2	7	-0,45
10.	Отсутствие частого контакта с людьми	1	5	-0,36
11.	Возможность достичь социального признания, уважения	8	1	0,63

Показатели коэффициента значимости, представленные в табл. 2, позволяют утверждать, что студентов четвертого курса привлекает в профессии юриста постоянное профессиональное самосовершенствование (кз 0,81), возможность достичь социального признания, уважения (кз 0,63). Большинство опрошенных четверокурсников, пройдя учебную практику, убедились, что профессия юриста соответствует их способностям (кз 0,54).

Негативное отношение у студентов четвертого курса также вызвали фактор переутомления (кз -0,63), продолжительный, ненормированный рабочий день (кз -0,45) и частые контакты со свидетелями, потерпевшими, должностными лицами (кз -0,36).

Сравнение данных методики В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана), полученных у второкурсников и четверокурсников, выявило следующую динамику положительного и отрицательного отношения к профессии юриста:

– стабильно высоким положительным фактором, определяющим привлекательность профессии юриста и детерминирующим стремление овладеть ею, является фактор возможности самосовершенствования (кз второкурсников 0,90, кз четверокурсников 0,81). Данный фактор отражает осознание студентами необходимости постоянно самостоятельно заниматься, развивать и совершенствовать свои теоретические знания и практические навыки;

– уменьшающимся фактором привлекательности профессии стал фактор работы с людьми (кз второкурсников 0,85), у студентов четвертого курса этот фактор занял лишь пятое место (кз 0,45 соответственно). Второе место по привлекательности у четверокурсников занял фактор достижения социального признания, уважения (кз 0,63), второкурсники поставили данный фактор лишь на шестое место (кз 0,66). Данная динамика представляется логичной. Если для второкурсников работа с людьми юридических профессий отражает желание стать членом профессионального сообщества, то четверокурсники получили личный опыт работы в коллективе профессионалов (хотя бы во время учебной практики) и убедились, что для карьерного роста необходимо овладеть профессиональными компетенциями и заслужить уважение коллег;

– неизменным фактором привлекательности профессии юриста для студентов второго (кз 0,85) и четвертого (кз 0,54) курсов стал фактор соответствия профессии способностям. Особенности выбора данного фактора состоят в том, что второкурсники основывают свое мнение о соответствии способностей профессии на эмоциональном впечатлении от информации педагогов, а четверокурсники опираются на продолжительный опыт освоения теоретических основ профессии и практический опыт, полученный в рамках учебной практики и самостоятельной профессиональной деятельности;

– существенным отрицательным фактором, коэффициент значимости которого усилился с -0,52 у второкурсников и до -0,63 у четверокурсников, является фактор переутомления. Поверхностное представление о сложностях профессиональной деятельности юриста, присущее большинству студентов в начале обучения в вузе, переросло в устойчивое мнение, что юрист должен обладать волевыми качествами, хорошей саморегуляцией поведения и стрессоустойчивостью, чтобы минимизировать переутомление;

– коэффициент значимости отрицательного фактора большого, ненормированного рабочего дня у студентов второго курса (кз -0,42) и четвертого курса (кз -0,45) практически не изменился;

– на третьем месте по значимости у студентов второго курса (кз -0,33) и четвертого курса (кз -0,36) оказался отрицательный фактор частого контакта с людьми. В профессиональной деятельности юристу приходится достаточно много общаться со свидетелями, потерпевшими, подозреваемыми, должностными лицами, что подразумевает свободное владение разнообразными коммуникативными навыками и навыками противостояния манипуляции. Недостаточное овладение данными навыками и вызывает отрицательное отношение студентов к фактору частого контакта с людьми.

Высокий коэффициент значимости для студентов факторов самосовершенствования в профессиональной деятельности юриста и достижения социального признания, уважения, позволяет подобрать формы и методы аудиторной работы, снижающие отрицательное влияние факторов переутомления и недостаточно сформированных коммуникативных навыков.

В рамках дисциплин психологического цикла такими методами и приемами работы выступают:

– информирование студентов о научных изданиях (монографиях, научных статьях, публикациях в сборниках научно-практических конференций), в которых содержатся сведения по актуальным для них вопросам. Прежде всего, информация о научно обоснованных методах и приемах эмоционально-волевой саморегуляции, вербальных и невербальных средствах общения, приемах ведения дискуссии, противостоянии манипулятивным воздействиям;

– использование на семинарских и практических занятиях ситуационных задач, проблемных ситуаций, игровых упражнений, в ходе выполнения которых студенты, опираясь на теоретические знания, актуализируют и развивают умение «не только распознавать отношение субъекта к другому участнику или предмету разговора, но и верифицировать ложь» [4, с. 13].

– активное привлечение студентов к выполнению творческих заданий (написание эссе, выполнение проектов), в которых логически сочетается теоретическая проработка волнующих студентов проблем, анализ собственного опыта использования теоретических знаний на практике и формулирование авторской точки зрения.

Перечисленные методы и приемы работы в сочетании с личностно ориентированным подходом позволят студентам на достаточном уровне сформировать коммуникативные навыки, волевую регуляцию и преодолеть негативные факторы профессиональной деятельности, ускорят переход от исполнительской модели поведения к постоянному самосовершенствованию человека, стремящегося достичь личностного успеха в выбранной профессии юриста.

Библиографический список

1. Чудновский В.Э. *Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
2. Реан А.А. *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
3. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы «человек-человек». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 245 – 246.
4. Айсувакова Т.П., Дмитриев М.М. Теоретические основы взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в межличностной коммуникации. *Педагогический вестник*. 2019; Выпуск 8: 12 – 14.

References

1. Chudnovskij V.`E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 2006.
2. Rean A.A. *Psihologiya lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
3. Sorokopud Yu.V. Professional'no vazhnye kachestva lichnosti kak faktor konkurentosposobnosti sovremennyh specialistov sfery «chelovek-chelovek». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 245 – 246.
4. Ajsuvakova T.P., Dmitriev M.M. Teoreticheskie osnovy vzaimosvyazi verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv obscheniya v mezhlichnostnoj kommunikacii. *Pedagogicheskij vestnik*. 2019; Vypusk 8: 12 – 14.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00038

Hilko A.A., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanities and Technical Institute, Stavropol Construction College (Stavropol, Russia), E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

Filimanuk L.A., *Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

WORKING OUT OF FORMS FOR PROFESSIONAL ORIENTATION WORK. The article discusses on how modern forms of professional orientation work should be worked out. These forms are based on the formation of a conscious ability to choose a learning professional trajectory, and also career orientation features for applicants with disabilities. The article examines how the project on early professional orientation of students in 6 – 11 grades of general education organizations "Ticket to the Future" works. The main goal of this project is not just to help in the selection of a future specialty, but to form awareness and ability to choose a learning professional trajectory. At the heart of the approach used in the project under consideration is the "Conscious Competence" matrix, which explains all the stages a person goes through, acquiring new knowledge and skills from unconscious incompetence to conscious competence.

Key words: **projecting, professional orientation work, secondary vocational education, school leavers, students with disability, matrix of conscious competence, professional testing, professional samples.**

А.А. Хилько*, аспирант ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, преп., ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

Л.А. Филимонюк*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Грозный, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются направления проектирования современных форм проведения профориентационной работы, профориентирования, основанные на формировании осознанной способности к выбору обучающимися профессиональной траектории, а также особенности профориентации для абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В статье рассмотрено, как реализуется проект по ранней профессиональной ориентации учащихся 6 – 11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее». Основной целью реализации данного проекта является не просто помощь в избрании будущей специальности, а формирование осознанности и способности к выбору обучающимися профессиональной траектории. В основе подхода, который используется в рассматриваемом проекте, лежит матрица «Осознанная компетентность», объясняющая все стадии, через которые проходит человек, приобретая новые знания и навыки от неосознанной некомпетентности к осознанной компетентности.

Ключевые слова: **проектирование, профориентационная работа, среднее профессиональное образование, абитуриенты, абитуриенты с ОВЗ и инвалидностью, матрица «Осознанная компетентность», профессиональное тестирование.**

Социально-экономические изменения последних лет привели к тому, что профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных учреждений происходит в совершенно новых условиях – условиях неопределенности. Отсутствует обязательная система распределения выпускников школ в вузы, появилась молодежная безработица. В связи с этим старшеклассники больше внимания уделяют выбору профессии и своему профессиональному будущему. Появилась тенденция планирования карьеры – актуальная необходимость настоящего времени, которую следует начинать еще в стенах общеобразовательных учреждений. К тому же нельзя не учитывать психолого-педагогические особенности развития современного поколения детей, поколения Z. Без учета данных факторов сегодня нельзя предложить адекватную программу профориентационной работы, отвечающую современным жизненным реалиям. Поэтому образовательные организации, в том числе среднего профессионального образования, должны быть особо ориентированы на проведения качественной профориентационной работы в новом формате [1 – 8].

Энциклопедический словарь трактует понятие «профориентация» как ознакомление с группой профессий с целью помощи в выборе специальности, обучение основам какой-либо профессии для получения более полных представлений о данной специальности [4]. В словаре-справочнике по педагогической психологии профориентация определяется как информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда [5].

В настоящее время в связи с выполнением поручений Президента Российской Федерации по итогам встречи с участниками всероссийского форума «Наставник» от 23 февраля 2018 г. № Пр-328 и Паспортом федерального проекта «Успех каждого ребенка», утверждённым протоколом заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3, реализуется проект по ранней профессиональной ориентации учащихся 6 – 11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» [3].

В основе подхода, который используется в рассматриваемом проекте, лежит матрица «Осознанная компетентность», объясняющая все стадии, через которые проходит человек, приобретая новые знания и навыки от неосознанной некомпетентности к осознанной компетентности. Мы рассмотрим составляющие данной матрицы не относительно профессиональной деятельности, а относительно профессионального ориентирования (рис. 1).

На стадии неосознанной некомпетентности абитуриент не осведомлён о своей некомпетентности, не готов к отчетливому выбору профессии, обладает низким уровнем сформированности интересов.

Эта стадия характеризуется тем, что абитуриент уже в курсе существования тех или иных специальностей, но не в полной мере готов к осознанному выбору профессии.

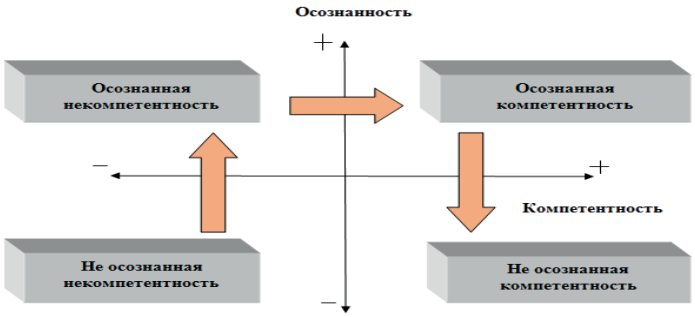


Рис. 1. Матрица компетентности

Осознанная компетентность – это стадия, когда у абитуриента достаточно знаний, он готов к осознанному выбору профессии, имеет высокосфокусированные интересы.

Так, в рамках формирования неосознанной некомпетентности могут использоваться следующие формы профориентационной работы: ознакомительные массовые мероприятия, фестивали профессий, квесты, экскурсии, которые помогут развитию более сфокусированных интересов; практические мероприятия ознакомительного характера, мини-пробы, ознакомительные профессиональные пробы, соответствующие сфере обозначенных абитуриентом интересов. Осознанная компетентность включает профессиональные пробы углублённого уровня, предпрофессионального и профессионального обучения в рамках избранной профессиональной сферы.

В ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» (ССТ) обязанности по организации и осуществлению профоориентационной работы возложены на Центр дополнительного образования в период работы приемной комиссии в части профориентационного консультирования – на ответственного секретаря и членов приемной комиссии. Особое внимание уделяется организации профориентационной работы с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, при этом используется Письмо Минобрнауки России от 18.05.2017 N 06-517 «О дополнительных мерах» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации приемной кампании лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на обучение по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения»).

Центр дополнительного образования ГБПОУ ССТ организует профориентационную работу на основе ее проектирования в новом формате. Целью проектирования новых форм профориентации является:

– формирование самостоятельности и ответственности в построении профессионально-карьерной траектории;

– повышение качества выбора и формирование субъекта самоопределения – рост осознанности участников в сфере профессионального выбора в отношении своих возможностей, ограничений и дефицитов, построение и уточнение ближайших шагов в процессе профессионального самоопределения.

Результатом проектирования должен стать выбор соответствующей профессии либо отказ от неё, а также помощь обучающимся продвинуться в процессе самопознания и самоопределения (с учетом возрастных различий и особых требований для участников с ОВЗ).

Проектирование профориентационной деятельности в ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум» осуществляется по следующим направлениям:

1. Консультативно-разъяснительная работа. До сведения абитуриентов и их законных представителей доводится информация о содержании и перспективах развития, предлагаемых образовательным учреждением специальностей, формы и условия их освоения, возможности профессионального роста в процессе трудовой деятельности. Данная работа проводится в рамках дней открытых дверей, проводимых на базе техникума, ярмарках вакансий учебных мест, квестах как игровой формы знакомства с профессиями, рекламе предоставляемых услуг через СМИ, сайт образовательного учреждения, рекламные проспекты.

Также консультативно-разъяснительная работа проводится в рамках оказания помощи в профессиональном самоопределении с целью принятия осознанного решения о выборе профессионального пути с учетом психологических, психофизиологических, физиологических особенностей абитуриента в форме профориентационного тестирования (например, тест на определение уровня интереса к индустриям, тест на определение уровня осознанности и профготовности, блок тестов на определение уровня развития гибких навыков, тест на знание компетенций).

Что касается абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, то им предоставляется информация о возможности и условиях инклюзивного профессионального образования в данной профессиональной образовательной организации, проводится консультация на основании ИПРА и (или) ПМПК, а также согласно приказу Минтруда России от 04.08.2014 N 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности» по определению круга специальностей, которые могут быть освоены ими в данной профессиональной образовательной организации.

2. Профессиональный подбор – определение степени профессиональной пригодности к конкретной специальности в соответствии с нормативными требованиями, а также осознанными профессиональными интересами абитуриента. Формирование способности выбора профессиональной траектории невозможно без понимания своих сильных качеств и собственных ограничений, без попыток выбора и совершенных ошибок, в связи с этим, в ССТ применяются такие формы профориентационной работы, как профессиональные пробы.

Деятельность абитуриента в процессе осуществления профессиональной пробы должна быть конкретной и продуктивной, прямо соответствовать профессиональной компетенции. Позитивным элементом может стать продукт, который участник произведет во время пробы и сможет забрать с собой.

Типовой алгоритм выполнения участниками профессиональной пробы включает в себя введение в актуальность профессии и ее значимость, введение в профессиональную задачу (знакомство с кейсом), сопровождение участников в рамках решения кейсового задания, получение результата кейсового задания и его оценка (самооценка обучающихся и внешняя оценка педагогов), анализ опыта прохождения профессиональной пробы.

При организации профессиональных проб с учетом участия лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо учесть архитектурную доступность площадок, сопровождающих лиц, выбрать профессии, наиболее подходящие для группы участников, убедиться, что игровые задания доступны для участников, продумать, как задействовать возможные для участников каналы восприятия для получения впечатлений от мероприятия (музыка и звуковые эффекты для инвалидов по зрению, яркие картинки и надписи для инвалидов по слуху и т.д.), проверить формулировки текстов и заданий на корректность в отношении участников с ограниченными возможностями [2].

Таким образом, в ГБПОУ ССТ систематически используются разнообразные формы профориентационной работы, эффективность которых различна, что демонстрируют данные диаграммы.

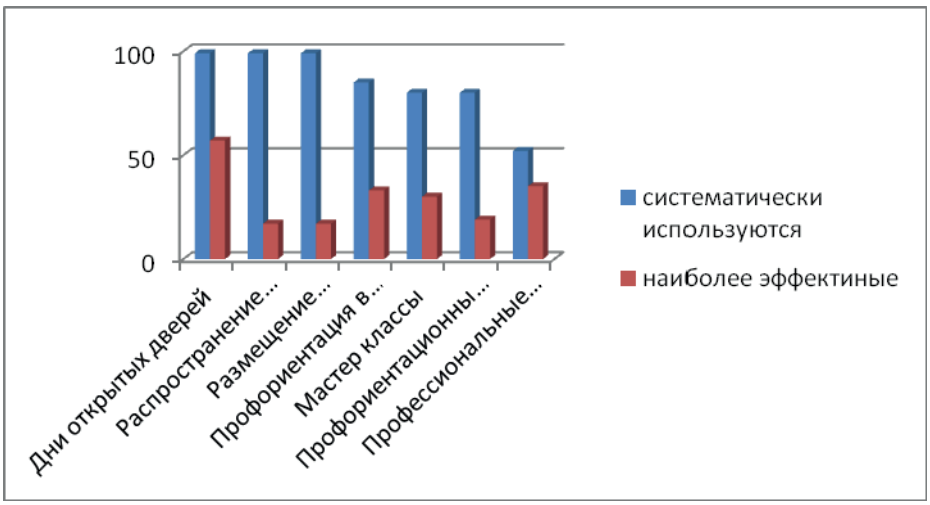


Рис. 2. Эффективность форм профориентационной работы

Так, распространение рекламной продукции и размещение информация на сайте показывают низкую результативность (17%). Проведение дней открытых дверей весьма эффективно (57%), так как проводится систематически, в соответствии с утвержденным ГБПОУ ССТ планом, однако традиционность формы проведения требует изменений, преобразований. Недостаточная заинтересованность школ в совместной с учреждениями среднего профессионального образования профориентационной работе проявляется в низкой эффективности таких форм профориентации, как экскурсии в ГБПОУ ССТ (19%), профориентация в школах (33%), выступления на родительских собраниях (21%) Напротив, активные формы профориентационной работы, несмотря на ограниченность их ис-

пользования, подтверждают свою эффективность (профессиональные пробы – 35%, мастер-классы – 31%).

Профориентация обучающихся – приоритетная государственная задача, закрепленная в национальном проекте «Образование». Результаты профориентации и построение молодым человеком своего профессионального пути связаны не только с его успешной самореализацией, но и с его вкладом в экономическое развитие субъекта Российской Федерации, страны в целом. В настоящий момент включение обучающихся в большое число разнообразных профориентационных форматов является важной составляющей деятельности профессиональных образовательных учреждения.

Библиографический список

1. *Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности*. Приказ Минтруда России от 04.08.2014 N 515. Available at: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/268
2. *Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка»*. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 23.09.2019 г. № Р-97. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_334897/
3. *Методические рекомендации по реализации проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6 – 11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» в 2019 году для субъектов Российской Федерации*. Available at: https://bilet.worldskills.ru/
4. *Энциклопедический словарь*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/es/
5. *Словарь-справочник по педагогической психологии*. Available at: https://pedagogic_psychology.academic.ru/
6. Иванова Н.И., Филимонюк Л.А. Развитие профессиональных компетенций педагогов системы среднего профессионального образования в современном образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 279 – 281.
7. Юрова Ю.В., Филимонюк Л.А. Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 88 – 92.
8. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.

References

1. *Ob utverzhdenii metodicheskih rekomendacij po perechnyu rekomenduemyh vidov trudovoj i professional'noj deyatel'nosti invalidov s uchetom narushennyh funkcij i ogranichenij ih zhiznedeyatel'nosti*. Prikaz Mintruda Rossii ot 04.08.2014 N 515. Available at: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/268
2. *Ob utverzhdenii metodicheskih rekomendacij o realizacii proekta "Bilet v buduschee" v ramkah federal'nogo proekta "Uspeh kazhdogo rebenka"*. Rasporyazhenie Ministerstva Prosvescheniya RF ot 23.09.2019 g. № R-97. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_334897/
3. *Metodicheskie rekomendacii po realizacii proekta po rannej professional'noj orientacii uchaschihsya 6 – 11-h klassov obscheobrazovatel'nyh organizacij "Bilet v buduschee" v 2019 godu dlya sub`ektov Rossijskoj Federacii*. Available at: https://bilet.worldskills.ru/
4. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/contents.nsf/es/
5. *Slovar'-spravochnik po pedagogicheskoj psihologii*. Available at: https://pedagogic_psychology.academic.ru/
6. Ivanova N.I., Filimonyuk L.A. Razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 279 – 281.
7. Yurova Yu.V., Filimonyuk L.A. Proektno-metodicheskaya deyatel'nost' pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 88 – 92.
8. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 316.6 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00039

Pogodayeva M.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: margopog@rambler.ru*
Chepurko Yu.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Irkutsk State Medical University (Irkutsk, Russia), E-mail: juliavs@bk.ru*
Khasyanov V.B., *senior teacher, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: vkhsayanov@yandex.ru*

EMOTIONAL VALUE ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT EDUCATION PROFILES. The article describes results of the study of the dominant emotional value orientation of high school students of different training profiles. In all surveyed groups, the proportion of students with praxical, communicative and romantic emotions prevails. The dominant values of high school students with praxical emotions can be the values of individualization, effective self-realization in a promising activity. Communicative emotions arise on the basis of the need for communication, the desire to communicate, find response and understanding to your thoughts, feelings, experiences, share thoughts and empathize, have a sympathetic and understanding friend. Goals that are determined by these emotions are also aimed at communication: the establishment of friendly relations, the search for like-minded people, and the search for approval and respect for people. In this case value is the possibility of communication and positive emotions from interaction. Romantic emotions suggest dignified ideas, thoughts, feelings, spiritual values domination. Dispersion analysis showed a significant impact on the individual indicators of the emotional orientation of the personal characteristics of the subjects.

Key words: **emotional orientation, value orientations, high school students, education profile, emotions.**

М.В. Погодаева, *д-р пед. наук, проф., педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: margopog@rambler.ru*
Ю.В. Чепурко, *канд. псих. наук, доц., Иркутский государственный медицинский университет, г. Иркутск, E-mail: juliavs@bk.ru*
В.Б. Хасьянов, *ст. преп., педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: vkhsayanov@yandex.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются результаты исследования доминирующей эмоционально-ценностной направленности учащихся старших классов разного профиля обучения. Во всех обследованных группах преобладает доля обучающихся с праксическими, коммуникативными и романтическими эмоциями. Доминирующими ценностями у старшеклассников с праксическими эмоциями могут выступать ценности индивидуализации, эффективной самореализации в перспективном виде деятельности. Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении, желании общаться. Цели, которые определяются этими эмоциями, также направлены на коммуникацию: установление дружеских связей, поиск единомышленников, поиск одобрения и уважения людей. Ценностью выступают возможность коммуникации и положительные эмоции от взаимодействия. Романтические эмоции предполагают возвышенные идеи, мысли, чувства, доминируют духовные ценности. Дисперсионный анализ показал достоверное влияние на индивидуальные показатели эмоционально-ценностной направленности личностных особенностей испытуемых.

Ключевые слова: **эмоциональная направленность, ценностные ориентации, старшеклассники, профиль обучения, эмоции.**

Ценностные ориентации личности выражают то, что является для человека наиболее важным, жизненные цели человека, определяющие направления его деятельности и размышлений. Современному подростку все труднее определить свою позицию в отношении ценностных установок, противостоять распространяющемуся явлению релятивизации ценностей. В связи с этим педагогам необходимо искать новые подходы, направленные на развитие способности школьников ориентироваться в мире ценностей. Однако в современной школьной практике этим вопросам уделяется достаточно мало внимания, аксиологическая проблематика не входит в перечень приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений или в этой деятельности используются технологии, не учитывающие социально-культурные изменения среды. В некоторой степени поиску актуальных методов развития ценностных ориентаций школьников препятствуют различия в понимании самой научной категории «ценность».

Вследствие этого возникает насущная потребность в оценке и анализе ценностных ориентиров школьников, разработке общих подходов к продвижению аксиологической проблематики в школе, развитию условий, соответствующих современной социально-культурной среде и направленных на становление ценностных ориентаций обучающихся. Целью нашего исследования является изучение эмоционально-ценностной направленности старшеклассников разного профиля обучения, анализ факторов, определяющих данную направленность.

Ценности в структуре личности

Ценности и ценностные ориентации образуют иерархическую, многоуровневую систему, представленную в структуре личности [1]. В свою очередь, система ценностей входит в другую, более широкую систему, которую определяют как транссубъективное пространство [2], многомерный мир [3], жизненное пространство [4], смысловое поле [5], жизненный мир [6], многомерное пространство жизни [7].

Система ценностей человека динамична и изменчива, поскольку значительно зависит от изменчивой социальной среды и от уровня развития личности [8, 9]. Интеллектуально одаренные люди имеют особенности и специфику внутреннего мира и сформированную на этой основе систему ценностей, поведенческую стратегию [10, 11].

В рамках подхода, предложенного С. Шварцем и У. Билски, ценности выступают как убеждения, определяющие последующее поведение индивидуума, управляющие выбором его жизненных стратегий. В рассматриваемой концепции в основе ценностных выборов лежат значимые цели, которые и побуждают личность к деятельности. Система этих целей определяет мотивационный тип. Ш. Шварц и У. Билски предложили 10 мотивационных типов, основанных на различном сочетании трех базовых потребностей и ценностей личности, определяющих направленность деятельности человека [12].

В гуманистической психологии группы ценностей образуют вертикальную иерархию. Наиболее значимая ценность занимает самое высокое положение в этой системе и определяет ведущую направленность личности [13].

Г.Е. Залесский связывает личностные ценности и смыслы через понятие «убеждение». Рассматривая убеждения как «единицу мировоззрения», автор отмечает, что они представляют собой некие осознанные ценности, идеалы, готовые к применению в деятельности личности, связанной с социально ориентированной сферой. Иными словами, сформированные ценности в той или иной ситуации активируют убеждения, а те, в свою очередь, задают критерии в реализации данной социальной ценности [14].

Ценности, если они признаются и принимаются личностью, выполняют одну из важнейших функцией – функцию регуляции поведения. A. Waterman, M. Berzonsky и D. Papini также рассматривают ценности в качестве одного из элементов идентичности, определяющем индивидуальность человека [15, 16].

В то же время, являясь личностным качеством, ценности могут изменяться под воздействием различных социальных условий, социальной среды, которая транслирует те или иные общественные установки [17].

Судить о потребностях, мотивах и ценностях личности можно, изучая ее эмоциональную направленность. По мнению Б.И. Додонова, ведущая эмоциональная направленность характеризует личность в целом. Эмоции выполняют аксиологическую функцию, являясь «с точки зрения интересов человека своего рода оценкой того, что происходит вне и внутри нас» [18]. Оценочная функция эмоций позволяет определить, что для человека ценно и вызывает сильные эмоциональные переживания, а что не является ценностью, неинтересно и неважно и, соответственно, не вызывает никаких эмоций. В данном случае возникает потребность в положительных эмоциональных переживаниях, которые сами по себе также выступают как ценность.

Предпочтение каких-либо эмоциональных переживаний означает наличие соответствующих этим эмоциям потребностей. Потребности в конечном итоге служат базисом для становления ценностей. Б.И. Додонов отмечает, что эмоции, сопутствуя любой форме деятельности личности, одновременно являются потребностью организма: переживание спектра различных чувств, эмоций свойственно человеку. Предпочитаемые переживания, т.е. те, которые являются для человека наиболее значимой ценностью, выступают мотивом его деятельности, задают ее вектор, влияя на предпочтения, увлечения, от них зависит содержание деятельности, творчества, стиль общения.

Эмоция, выступая как ценность, позволяет глубже понять природу поведения человека: его склонности, потребности в определенных видах деятельности, которые выступают не только как средства достижения поставленных целей, но и как источники «ценных» и приятных для индивидуума переживаний, удовольствия от деятельности. Эмоции одновременно выступают оценкой ценностей и являются ценностями сами.

Б.И. Додонов, исходя из доминирующих потребностей, предлагает следующую классификацию эмоций:

1. Альтруистические эмоции (стремление помогать окружающим). 2. Коммуникативные эмоции (потребность в общении). 3. Глорические эмоции (от лат. gloria – слава; стремление к славе, известности). 4. Праксические эмоции (потребность в достижении результатов, активной эффективной деятельности). 5. Пугнические эмоции (стремление к риску и преодолению опасностей) 6. Романтические эмоции (связаны с потребностью ко всему романтическому, таинственному). 7. Гностические эмоции (высокие познавательные потребности). 8. Эстетические эмоции (потребность в восприятии прекрасного – природы и искусства). 9. Гедонистические эмоции (стремление к комфорту – физическому и душевному). 10. Акизитивные эмоции (стремление к накоплению вещей, коллекционированию).

Материалы и методы

Исследование проводилось в 2018 г. на базе профильных классов лицея № 2 и СОШ № 45 г. Иркутска. Обследованием было охвачено всего 180 учащихся. Из них 138 учащихся 11-х и 10-х профильных классов лицея № 2:

- 11 «А», 10 «А» – профиль обучения физико-математический (далее по тексту физ.-мат.) 41 учащийся;
- 11 «Б», 10 «Б» – профиль обучения информационно-технический (далее по тексту инф.-техн.) 53 учащихся;
- 11 «В», 10 «В» – профиль обучения социально-экономический (далее по тексту соц.-эконом.) 44 учащихся.

42 учащихся СОШ № 45 11-го и 10-го классов. Средний возраст – 16 лет.

В качестве диагностического инструментария применялась методика измерения уровня общей эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова [19].

Результаты и обсуждение

В исследовании верифицировалась гипотеза о том, что существуют различия по доминирующей эмоциональной направленности старшеклассников разного профиля обучения.

Во всех обследованных группах преобладает доля обучающихся с праксическими, коммуникативными (кроме физ.-мат. профиля) и романтическими эмоциями. Праксические чувства проявляются в отношении деятельности, ее изменений, успешности, трудностей в процессе ее осуществления (табл. 1). Эмоции возникают в процессе увлеченности работой, желания достичь высоких результатов, удовлетворенности этими результатами, напряжения, динамики рабочего ритма. Целевыми установками, которые связаны с этими эмоциями, являются достижение успеха в деятельности, продвижение этой деятельности, развитие

Таблица 1

Доля обучающихся с высокими показателями по типам эмоциональной направленности (%)

Образовательная организация	*Тип эмоциональной направленности*									
	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Праксическая	Пугническая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Аккизитивная
лицей № 2 физ.-мат.	35,2	29,4	17,6	82,3	23,5	58,8	52,9	41,1	17,6	17,6
лицей № 2 инф.-техн.	45,8	79,2	41,6	62,5	37,5	50	50	50	62,5	20,8
лицей № 2 соц.-экон.	30	80	80	80	45	65	65	50	45	20
СОШ № 45	50	71,47	14,21	57,1	21,4	64,2	50	42,8	35,7	7,1

Таблица 2

Средние показатели эмоциональной направленности

Образовательная организация		*Тип эмоциональной направленности*									
		Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Праксическая	Пугническая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Акизитивная
лицей № 2 физ.-мат.	Среднее	4,3	3,6	1,1	6,8	1,1	4,8	5,9	4,2	0,8	-0,7
	Дисперсия	12,86	18,40	9,05	5,67	30,28	16,95	7,91	11,10	24,59	29,60
лицей № 2 инф.-техн.	Среднее	3,5	5,5	2,9	5,3	1,5	4,3	3,7	3,1	4,1	-0,8
	Дисперсия	17,34	17,5	10,99	6,835	20,57	12,98	10,52	23,97	12,28	13,10
лицей № 2 соц.-экон.	Среднее	3	5,6	5,7	5,6	2,5	4,4	4,1	4,1	3,1	1,1
	Дисперсия	6	8,40	8,68	13,34	27,80	31,80	14,22	9,30	13,60	14,37
СОШ № 45 Общеобразовательный профиль	Среднее	4,1	5,8	0,6	5,3	2,3	4,7	3,5	3,8	2,6	-0,3
	Дисперсия	8,90	10,48	13,18	9,75	11,78	22,18	17,65	20,02	18,10	12,09
Итого	Среднее	3,7	5,1	2,6	5,8	1,9	4,6	4,3	3,8	2,7	-0,2
	Дисперсия	10,95	13,72	13,99	8,845	21,73	19,88	12,83	15,39	17,64	16,9

собственных способностей и возможностей в том виде деятельности, который представляется для индивидуума перспективным.

Доминирующими ценностями у индивидуумов с праксическими эмоциями могут выступать ценности индивидуализации, эффективной самореализации в перспективном виде деятельности.

Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении, желании общаться, находить отклик и понимание своим мыслям, чувствам, переживаниям, делиться мыслями и сопереживать, иметь сочувствующего и понимающего друга. Цели, которые определяются этими эмоциями, также направлены на коммуникацию: установление дружеских связей, поиск единомышленников, одобрения и уважения людей Ценностью выступают возможность коммуникации и положительные эмоции от взаимодействия.

Романтические эмоции проявляются в ожидании чуда, таинственного, поиске необычного, в чувстве неизведанного, особой значимости происходящего. Романтические эмоции очень характерны для юношеского периода – времени первой влюбленности, ярких переживаний, сильных чувств. Романтические эмоции предполагают возвышенные идеи, мысли, чувства, мечтательность, идеализацию окружающей действительности, доминируют духовные ценности, прагматизм отсутствует. Романтизм – это эмоциональность и чувствительность, ранимость и незащищенность.

У 58,8% испытуемых физико-математического класса лицея высокие показатели романтической эмоциональной направленности, ярко выражено стремление к необычному, неизведанному. В большинстве случаев эти ученики увлечены научными исследованиями, видят свое будущее в науке, лишены практического прагматизма. Значимыми ценностями для этих обучающихся выступает научное творчество, интеллектуальный поиск. 82,3% испытуемых этого класса имеют высокие значения по показателю «праксические эмоции», что свидетельствует о потребности активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов. 52,9% обучающихся проявляют сильные гностические эмоции, связанные с потребностью в получении знаний. Причем пять испытуемых из этого класса имеют высокие показатели одновременно по трем доминирующим показателям эмоциональной направленности. В то же время по 3 человека (17,7%) имеют сильные гедонистические, аккизитивные и глорические эмоции. В целом подавляющее большинство учащихся характеризуются направленностью на себя, в ряде случаев – интровертированностью, желанием заниматься своим делом, не отвлекаясь на посторонние предметы, учащиеся получают удовольствие от процесса получения знаний. Ярко выражена потребность в безопасности и формирующаяся на основе этой потребности осторожность. В классе много учащихся, увлеченных научно-исследовательской работой, призеров и победителей предметных олимпиад, участников научно-практических конференций различного уровня.

В информационно-технологическом классе лицея доминируют коммуникативные эмоции. Они имеют высокие показатели у 79,3% учащихся. От 50 до 63% учащихся имеют высокие показатели по праксическим, романтическим, гностическим, эстетическим, гедонистическим эмоциям. Высокая потребность в общении, во всесторонней коммуникации побуждает обучающихся к активной деятельности, участию во всех мероприятиях, проводимых в лицее. Высокие показатели по целому ряду шкал позволяют предположить высокое развитие потребностно-мотивационной сферы, широту интересов и увлечений лицеистов этого класса.

В социально-экономическом классе лицея 80% обучающихся имеют высокие показатели по целому ряду эмоций: коммуникативных, глорических, праксических. Средние показатели по этим эмоциям также максимальные. От 50 до 65% учащихся имеют высокие показатели по романтическим, гностическим, эстетическим эмоциям. Все учащиеся лицея имеют высокие показатели по праксическим эмоциям, что подтверждает их целеустремленность, потребность решать поставленные задачи, достигая максимально возможных результатов (табл. 2). Имеет место положительная достоверная корреляция между показателями по праксическим эмоциям и наличием в жизни испытуемого целей, которые придают жизни осмысленность, направленность ($K = 0,322$; $P < 0,01$), а также между этими эмоциями и общей осмысленностью жизни ($K = 0,386$; $P < 0,01$).

В 11 классе общеобразовательной школы максимальные показатели по коммуникативным, праксическим и романтическим эмоциям, что сопоставимо с показателями лицеистов. У этой группы испытуемых значимо отличаются средние показатели от аналогичных показателей в лицейских классах только по глорическим эмоциям. Никто из испытуемых не имеет ярко выраженной потребности в славе, известности, большинство, напротив, хотят оставаться незаметными (табл. 2).

Минимальные значения во всех группах по акизитивным эмоциям, что говорит об отсутствии потребности в накоплении вещей. Низкие средние показатели по пугническим эмоциям свидетельствуют о ярко выраженной потребности в безопасности, осторожном поведении.

Для определения факторов, влияющих на проявление той или иной эмоциональной направленности, мы использовали дисперсионный анализ. Источниками различий в эмоциональной направленности рассматривали индивидуально-личностные особенности, профиль обучения и взаимодействие этих факторов. Анализ показал достоверное влияние на индивидуальные показатели эмоциональной направленности личностных особенностей испытуемых ($F = 11,3$) (табл. 3).

Таблица 3

Источники вариации эмоциональной направленности личности

Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Профиль класса	46,44821	3	15,48274	1,024816	0,381208	2,622046
Индивидуально-личностный профиль	1536,445	9	170,7161	11,29984	3,22E-16	1,897878
Взаимодействие	454,0339	27	16,81607	1,11307	0,318106	1,507242

Влияние на этот показатель типа учебного заведения и образовательного профиля недостоверно, хотя по некоторым видам эмоциональной направленности учащихся разных профилей есть значимые отличия. Взаимодействие факторов «Профиль класса» и «Индивидуально-личностный профиль» также не доказано.

В физико-математическом классе меньше, чем в других классах учащиеся проявляют коммуникативные эмоции, здесь много интровертированных учеников, погруженных в свои мысли и идеи. В то же время в этой группе обучающихся максимальные показатели по сравнению с другими группами по глорическим эмоциям, что говорит о высокой познавательной потребности. Учащиеся физико-математического класса больше других заинтересованы в получении знаний, исследовательского опыта. Они – пытливые исследователи и экспериментаторы. Максимально высокие баллы по праксическим эмоциям говорят также, что эти ученики самые целеустремленные в достижении своих исследовательских целей.

В социально-экономическом классе в отличие от других профилей учащихся имеют самые высокие показатели по различным видам эмоций. Соответственно наиболее ярко проявляются множественные целевые установки членов группы: эффективное общение, успех в учебе и других видах деятельности, известность и уважение, получение качественного образования, духовные и эстетические ценности.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что доминирующая эмоциональная направленность адекватно отражает доминирующие потребности, ценностные ориентации и целевые установки обучающихся. Доминирующие ценности старшеклассников – это ценности индивидуализации, эффективной самореализации, коммуникации, духовные ценности. Индивидуально-личностные особенности ученика в наибольшей степени определяют его эмоционально-ценностную направленность, а также влияют на выбор учеником профиля обучения.

Библиографический список

1. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984.
2. Узнадзе Д.Н. Установка у человека. Проблема объективации: *Психология личности в трудах отечественных психологов.* Санкт-Петербург: Питер, 2000: 87 – 91.
3. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности: *Психология личности в трудах отечественных психологов.* Санкт-Петербург: Питер, 2000: 372 – 377.
4. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Речь, 2000.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982; Т. 2: 5 – 61.
6. Василюк Ф.Е. *Психология переживания*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
7. Клочко Е.В. *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности*. Томск: Издательство Томского университета, 2005.
8. Серый А.В., Яницкий М.С. *Ценностно-смысловая сфера личности*: учебное пособие. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999.
9. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
10. Климонтова Т.А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2011; № 3: 66 – 69.
11. Чепурко Ю.В. Локус контроля как детерминанта агрессивности при интеллектуальной одаренности подростков. *Образование и наука*. 2018; Т. 20. № 8: 28 – 45.
12. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; Vol. 58.
13. Маслоу А. *Психология бытия.* Москва, 1997.
14. Залесский Г.Е. *Психология мировоззрения и убеждений личности.* Москва, 1994.
15. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Development psychology*. 1982; Vol. 18 (3): 341 – 358. DOI: https://doi.org/10.1037//0012-1649.18.3.341
16. Berzonsky M.D., Papini D.R. Identity processing styles and value orientations: the mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity. An international journal of theory and research.* 2014; Vol. 14: 96 – 112. DOI: 10.1080/15283488.2013.858228
17. Хасьянов В.Б., Погодаева М.В. Влияние образовательной среды на становление ценностно-смысловой сферы старшеклассников. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2019; № 8 (205): 21 – 29. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-8-21-29
18. Додонов Б.И. *Эмоция как ценность.* Москва: Политиздат, 1978.
19. Смирнова Г.Е., Наумкина Е.В. Методика Додонова Б.И. «Определение общей эмоциональной направленности личности». *Школьные технологии.* 1997; № 1: 100 – 103.

References

1. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984.
2. Uznadze D.N. Ustanovka u cheloveka. Problema ob`ektivacii: *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000: 87 – 91.
3. Leont'ev D.A. Vnutrennij mir lichnosti: *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000: 372 – 377.
4. Levin K. *Teoriya polya v social'nyh naukah*. Sankt-Peterburg: Rech', 2000.
5. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 2: 5 – 61.
6. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
7. Klochko E.V. *Samoorganizaciya v psihologicheskih sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005.
8. Seryj A.V., Yanickij M.S. *Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti*: uchebnoe posobie. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1999.
9. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000.
10. Klimontova T.A. Osobennosti vnutrennego mira intellektual'no odarennyh podrostkov. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2011; № 3: 66 – 69.
11. Chepurko Yu.V. Lokus kontrolya kak determinanta agressivnosti pri intellektual'noj odarennosti podrostkov. *Obrazovanie i nauka.* 2018; T. 20. № 8: 28 – 45.
12. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and crosscultural replications *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; Vol. 58.
13. Maslou A. *Psihologiya bytiya.* Moskva, 1997.
14. Zalesskij G.E. *Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti.* Moskva, 1994.
15. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Development psychology*. 1982; Vol. 18 (3): 341 – 358. DOI: https://doi.org/10.1037//0012-1649.18.3.341
16. Berzonsky M.D., Papini D.R. Identity processing styles and value orientations: the mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity. An international journal of theory and research*. 2014; Vol. 14: 96 – 112. DOI: 10.1080/15283488.2013.858228
17. Has'yanov V.B., Pogodaeva M.V. Vliyanie obrazovatel'noj sredy na stanovlenie cennostno-smyslovoj sfery starsheklassnikov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 8 (205): 21 – 29. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-8-21-29
18. Dodonov B.I. *`Emociya kak cennost'*. Moskva: Politizdat, 1978.
19. Smirnova G.E., Naumkina E.V. Metodika Dodonova B.I. "Opredelenie obschej `emocional'noj napravlennosti lichnosti". *Shkol'nye tehnologii.* 1997; № 1: 100 – 103.

Статья поступила в редакцию 30.01.20

УДК 377.131.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00040

Saygushev N.Ya., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Teacher Education and Documentation, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosova (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nikolay74rus@mail.ru*

Vedeneeva O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education and Documentation, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: vedeneeva12@mail.ru*

Tsaran A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education and Documentation, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: aatsaran@mail.ru*

Shcherbakova I.A., *Deputy Director for Academic Affairs Kostanay Vocational Technical College (Kostanay, Kazakhstan), E-mail: mailto:aatsaran@mail.ru*

PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE BY IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL TRAJECTORY. The article discusses the real need for developing an individual trajectory for students of a technical college in the process of vocational training, the movement of which systematically provides an increase in the level of students' professional development. Today, due to the improvement of technological processes in production, the need for highly qualified specialists who are able to quickly resolve production issues, quickly rebuild and adapt to new requirements and are ready for further independent professional

improvement has increased. The requirements for the quality of training of mid-level specialists in accordance with the needs of society and the state increase the requirements for the implementation of this training in vocational educational institutions. In the process of training specialists, the teacher should not provide the help that is excessive, but metered out, necessary for the student to take independent actions and create conditions that support the student's transition from the *I-can't* position to the *I-can-do-it-on-my-own* position, so the student will take not an objective but a subjective position.

Key words: **professional development, individual trajectory, pedagogical support, professional training.**

Н.Я. Сайгушев, *д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nikolay74rus@mail.ru*
О.А. Веденеева, *канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: vedeneeva12@mail.ru*
А.А. Царан, *канд. пед. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: aatsaran@mail.ru*
И.А. Щербакова, *зам. директора по УР, Костанайский профессионально-технический колледж, Республика Казахстан, г. Костанай, E-mail: mailto:aatsaran@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

В статье рассматривается реально существующая потребность в разработке индивидуальной траектории студентов технического колледжа в процессе профессиональной подготовки, движение по которой планомерно обеспечивает повышение уровня профессионального становления студентов. На сегодняшний день в связи с усовершенствованием технологических процессов на производстве возросла потребность в специалистах высокого уровня квалификации, способных оперативно разрешать производственные вопросы, быстро перестраиваться и адаптироваться к новым требованиям, готовых к дальнейшему самостоятельному профессиональному совершенствованию. Требования к качеству подготовки специалистов среднего звена в соответствии с потребностями общества и государства повышают требования к осуществлению данной подготовки в профессионально-технических учебных учреждениях. В процессе подготовки специалистов педагогу следует оказывать не избыточную, а дозированную помощь, необходимую для осуществления студентом самостоятельных действий, и создавать условия, поддерживающие переход студента от позиции «Я не могу» к позиции «Я самостоятельно могу», где, соответственно, студент займет не объектную, а субъектную позицию.

Ключевые слова: **профессиональное становление, индивидуальная траектория, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка.**

В ситуации социального развития в современном образовательном пространстве просматривается явная тенденция к повышению качества подготовки выпускников учебных учреждений. На сегодняшний день в связи с усовершенствованием технологических процессов на производстве возросла потребность в специалистах высокого уровня квалификации, способных оперативно разрешать производственные вопросы, быстро перестраиваться и адаптироваться к новым требованиям и готовых к дальнейшему самостоятельному профессиональному совершенствованию.

В законе «Об образовании» Российской Федерации прописано, что в основе среднего профессионального образования лежит интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие человека, подготовка которого необходима для формирования конкурентоспособного специалиста. Запросы относительно качества подготовки специалистов среднего звена (рабочих) в соответствии с потребностями общества и государства повышают требования к осуществлению данной подготовки в профессионально-технических учебных учреждениях.

В основе профессиональной подготовки лежит приобретение студентами новых или модифицированных профессиональных умений и навыков, которые необходимы для качественного выполнения того или иного вида деятельности. Ускоренное приобретение и отработка обучающимися профессиональных умений и навыков ориентирует педагогов и мастеров производственного обучения на систематизацию деятельности по отработке практических приемов работы со студентами в соответствии с квалификацией, обеспечивающих поэтапное профессиональное становление студентов. Оптимизация осуществления данных видов деятельности актуализирует построение индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов в процессе их профессионального становления.

Построение индивидуальной траектории профессиональной подготовки студентов требует системного взаимодействия педагогов и студентов. В связи с чем у участников педагогического процесса возросла потребность во внедрении педагогического сопровождения профессионального становления студентов технического колледжа, ориентированного на профессиональное становление студентов посредством организации системы взаимосвязанных действий педагогов и студентов, направленных на овладение последними профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками при продвижении по индивидуальной траектории профессиональной подготовки.

Проблему расширения возможностей повышения качества профессиональной подготовки при определении индивидуальной траектории для студентов рассматривают И.Ф. Бережная [1], Ю.Н. Логинова [2], Н.И. Рыжова [3] и др.

Авторы научных трудов сходятся во мнении, что существенным обстоятельством при продвижении студентов по индивидуальной траектории является создание условий для перехода студента от помощи к самопомощи, так как в зависимости от занятой студентом позиции он может быть как обучаемым, так и обучающимся. Соответственно, в позиции обучаемого студент будет являться объектом профессиональной подготовки, а в позиции обучающегося – субъектом. Поэтому педагогу следует оказывать не избыточную, а дозированно необходимую помощь для осуществления студентом самостоятельных действий и создавать условия, поддерживающие переход студента от позиции «Я не могу» к позиции «Я самостоятельно могу», соответственно, студент займет не объектную, а субъектную позицию.

Продвижение студентов по индивидуальной траектории профессиональной подготовки должно сопровождаться их мотивированием в процессе субъектного взаимодействия педагога и студента к осмысленным действиям. Теория мотивации раскрыта ведущими педагогами и психологами Е.Е. Акулиной [4], А.А. Вербицким [5], Е.П. Ильиным [6].

По мнению авторов, мотивированные к достижению результатов студенты более успешны в овладении профессионально значимыми умениями и навыками, исходя из чего следует, что при достижении поставленных целей у данных студентов возникает меньше трудностей. Несмотря на успешность данной категории студентов, они также как и слабо мотивированные студенты требуют особого внимания со стороны педагогов. При этом основной задачей, стоящей перед каждым педагогом, является оказание студентам помощи, необходимой для их самостоятельного продвижения к поставленным целям и достижения требуемых результатов в процессе профессионального становления. Этому способствует привлечение педагогов к осуществлению педагогического сопровождения.

Авторское видение педагогического сопровождения студентов раскрыто в трудах педагогов Козаковой Е.И. [7], Ю.К. Копейкина [8], З.Р. Максимовой [9], Н.Я. Сайгушева [10], O.V. Gnevek, L.I. Savva, N.Ya. Saigusheva, O.A. Vedeneeva, N.A. Shepilova [11, 12] и др.

Педагогическое сопровождение, по мнению авторов, является системно осуществляемой педагогами деятельностью, видами которой выступают взаимодействие, содействие, сотрудничество. Педагогическое сопровождение направлено на развитие самостоятельности студентов в процессе продуктивно организованного взаимодействия, в ходе которого они совместно с педагогом анализируют достижение поставленных целей, выявляют разного рода затруднения, мешающие продвижению к результату, осуществляют поиск путей для устранения данных затруднений. К затруднениям можно отнести применение теоретических знаний в практической деятельности; сложность выполняемых практико-ориентированных заданий; собственная невнимательность при выполнении последовательности действий; непонимание значимости выполняемых практико-ориентированных заданий для последующей трудовой деятельности и др.

Определение трудностей является первоначальным звеном в общей системе работы по профессиональному становлению студентов. При этом предполагается, что студенту отводится большая степень самостоятельности при выполнении заданий, приобретении необходимых знаний, отработке умений и навыков в процессе устранения выявленных затруднений. Устранение затруднений, возникающих в процессе профессиональной подготовки, является важным аспектом при совместно осуществляемой деятельности педагога и студента. При этом педагогу отводится роль координатора, оказывающего дозирующую помощь, помогающего определить студенту корректирующие задания, виды деятельности, упражнения в соответствии с возрастными особенностями и степенью готовности студентов к профессиональному становлению.

Как будущему специалисту, студенту необходимо обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков по выбранной квалификации. Несмотря на то, что знания – это результат познания фактов, явлений профессиональной деятельности, их связей, свойств, отношений, в основе успеха профессионального становления студента лежат овладение профессиональными умениями и навыками, сформированность умений действовать самостоятельно, быстро ориентироваться в измененных условиях, принимать решения и нести ответственность за них.

Каждый студент должен обладать высокой готовностью к правильному использованию своих умений и навыков при выполнении практических задач как в процессе профессиональной подготовки осуществляемой в колледже, так и в дальнейшей профессиональной деятельности на производстве. Для оценки сформированности у студентов знаний, умений и навыков педагогами в процессе контрольно-оценочной деятельности используются различные формы контроля, которые описаны в трудах С.Ю. Адливанкина [13], Ю.А. Конаржевского [14], Н.Ю. Конасовой [15] и др.

Авторы, раскрывая суть контрольно-оценочной деятельности, заостряют внимание на необходимости не только оценки уровня сформированности знаний, умений и навыков студентов в процессе профессионального становления со стороны педагога, но и на развитии умения осуществлять студентом самооценку выполненной деятельности. Следует учитывать, что на повышение уровня профессионального становления студента может оказывать влияние степень удовлетворения его запросов в отношении таких критериев, как темп, объем получаемых знаний, умений и навыков, их новизна и актуальность.

В процессе педагогического сопровождения педагогу и студенту следует совместно определить направления индивидуальной траектории профессиональной подготовки для поэтапного осуществления деятельности, направленной на повышение уровня профессионального становления студентов.

Основополагающим результатом учебного процесса, протекающего в колледже, выступает профессиональное становление студентов, их готовность к дальнейшей трудовой деятельности по выбранной профессии. Повышению эффективности процесса профессионального становления способствует продвижение студентов по индивидуальной траектории в ходе профессиональной подготовки, позволяющей учитывать индивидуальные потребности, способности и возможности каждого студента. При построении индивидуальной траектории необходима системно осуществляемая совместная деятельность педагога и студента. Данное взаимодействие реализуется более эффективно при организации педагогического сопровождения, позволяющего формировать у студента умение действовать самостоятельно, активно включаясь в процесс собственного профессионального становления.

Построение индивидуальной траектории позволяет вести учет умений и навыков каждого студента, склонностей и способностей, степени сформированности их знаний, уровня мотивации. Исходя из того, что сегодня особое значение приобретает профессиональное становление студентов как будущих специалистов, способных к продуктивным действиям в процессе профессиональной подготовки, умеющих критически оценивать результаты собственной деятельности, отслеживать достижение поставленных целей, индивидуальная траектория является необходимым условием, обеспечивающим развитие у студентов самостоятельности при решении поставленных профессионально значимых задач, ответственности за качество осуществляемой деятельности и решения, принятые в процессе ее выполнения. Уровень развития самостоятельности студента при осуществлении различных видов профессиональной деятельности оказывает прямое влияние на степень сформированности у студента умений к самообучению, самосовершенствованию, мобильности и способности к быстрой адаптации при изменении условий. Качество разработки индивидуальной траектории обеспечивается взаимодействием педагога и студента, совместно разрабатывающих индивидуальную траекторию профессиональной подготовки студента, осуществляющих устранение всевозможных трудностей, возникающих в процессе продвижения студента к планируемому результату. Продуктивному взаимодействию может способствовать осуществление системно организованной деятельности в виде педагогического сопровождения. Немаловажным условием педагогического сопровождения является мотивирование студента на дальнейшую трудовую деятельность, осознание им потребности в качественной профессиональной подготовке, оказывающей прямое влияние на профессиональное становление, столь необходимое ему как будущему специалисту при работе на производстве, являющемся непрерывно изменяющейся и стремительно развивающейся сферой.

Библиографический список

1. Бережная И.Ф *Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста*. Диссертация ...доктора педагогических наук. Москва, 2012.
2. Логинова Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования. *Библиотека журнала «Методист»*. 2006; № 9: 4 – 7.
3. Рыжова Н.И. *Теоретические основы структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения*: монография. Москва: Раритет, 2007.
4. Акулина Е.Е. Мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова*. 2010; № 1: 72 – 75.
5. Вербицкий А.А. *Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов*. Москва: Просвещение, 1986.
6. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Казакова Е.И. *Педагогическое сопровождение: опыт международного сотрудничества*. Санкт-Петербург, 2005.
8. Копейкин Ю.К. *Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
9. Максимова З.Р. *Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: на примере специальности «Графический дизайн»*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
10. Сайгушев Н.Я. *Профессиональное становление будущего учителя*: монография. Санкт-Петербург: Стратегия будущего, 2008.
11. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers. *International journal of environmental and science education*. 2017; T. 97, № 21: 195 – 217.
12. Gnevek O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11, № 18: 13033 – 13041.
13. Адливанкин С.Ю. Контроль за учебной работой студентов как средство ее интенсификации. *Вопросы педагогики высшей школы*. 1995; Выпуск 3: 6 – 9.
14. Конаржевский Ю.А. *Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса: для директоров и заместителей директоров школ*: в 2-х ч. Москва: Новая школа, 1997; Ч. 2.
15. Конасова Н.Ю. *Оценивание образовательных результатов учащихся*. Санкт-Петербург: КАРО, 2016.

References

1. Berezhnaya I.F *Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya buduschego specialista*. Dissertaciya ...doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
2. Loginova Yu.N. Ponyatiya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta i individual'noj obrazovatel'noj traektorii i problema ih proektirovaniya. *Biblioteka zhurnala «Metodist»*. 2006; № 9: 4 – 7.
3. Ryzhova N.I. *Teoreticheskie osnovy strukturno-funkcional'noj modeli individual'noj traektorii obucheniya*: monografiya. Moskva: Raritet, 2007.
4. Akulina E.E. Motivaciya kak rezul'tat vzaimodejstviya lichnosti prepodavatelya social'nyh disciplin i ego professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2010; № 1: 72 – 75.
5. Verbickij A.A. *Formirovanie poznavatel'noj i professional'noj motivacii studentov*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
6. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
7. Kazakova E.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie: opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg, 2005.
8. Kopejkin Yu.K. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj samorealizacii studentov kolledzha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
9. Maksimova Z.R. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij: na primere special'nosti «Graficheskij dizajn»*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
10. Sajgushev N.Ya. *Professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Strategiya buduschego, 2008.
11. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers. *International journal of environmental and science education*. 2017; T. 97, № 21: 195 – 217.
12. Gnevek O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11, № 18: 13033 – 13041.
13. Adlivankin S.Yu. Kontrol' za uchebnoj rabotoj studentov kak sredstvo ee intensifikacii. *Voprosy pedagogiki vysshej shkoly*. 1995; Vypusk 3: 6 – 9.
14. Konarzhevskij Yu.A. *Tehnologiya pedagogicheskogo analiza uchebno-vospitatel'nogo processa: dlya direktorov i zamestitelej direktorov shkol*: v 2-h ch. Moskva: Novaya shkola, 1997; Ch. 2.
15. Konasova N.Yu. *Ocenivanie obrazovatel'nyh rezul'tatov uchaschihsya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2016.

Статья поступила в редакцию 29.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00041

Hapaeva L.Kh., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Computer Science and Information Technology, North-Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: pm_i_it@mail.ru*
Bostanova L.K.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Computer Science and Information Technology, North-Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: bos_laura@mail.ru*
Erkenova F.A., *MA student, North-Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: didimoke@mail.ru*
Gemsakurova Z.I., *MA student, North-Caucasian State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: Zaineb.Gemsakurova@mail.ru*

MASTERING THE TECHNOLOGY OF ELECTRONIC PORTFOLIO BY PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS (BASED ON THE MATERIALS OF NORTH-CAUCASIAN STATE ACADEMY). The article formulates problems of creating and developing a unified information educational space, the practical use of the electronic portfolio of a teacher and a student at a university using the materials of the North-Caucasian State Academy as an example, its characteristic features and potential. The electronic portfolio is considered as a multifunctional tool for teaching and evaluating the educational activities of teachers by students, as well as allowing to effectively plan and evaluate the process and results of their education to students in higher educational institutions in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. The use of electronic educational resources in the organization of activities of students is one of the priority areas of work in the field of higher education.

Key words: **common information space, educational process, e-portfolio, personal account of the teacher and the student, North-Caucasian State Academy.**

Л.Х. Хапаева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Северо-Кавказская государственная академия, г.Черкесск, E-mail: pm_i_it@mail.ru*
Л.К. Бостанова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказская государственная академия, г.Черкесск, E-mail: bos_laura@mail.ru*
Ф.А. Эркенова, *магистрант, Северо-Кавказская государственная академия, г.Черкесск, E-mail: didimoke@mail.ru*
З.И. Гемсакурова, *магистрант, Северо-Кавказская государственная академия, г.Черкесск, E-mail: Zaineb.Gemsakurova@mail.ru*

ОСВОЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАВКАЗКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ)

В статье сформулированы проблемы создания и развития единого информационного образовательного пространства, практическое использование электронного портфолио преподавателя и обучающегося в вузе на примере материалов ФГБОУ ВО «СевКавГА», его характерные особенности и возможности. Электронное портфолио рассматривается как многофункциональное средство обучения и оценивания преподавателем учебной деятельности обучающихся, а также позволяющее эффективно планировать и оценивать процесс и результаты своего обучения обучающемуся в высших учебных заведениях в условиях реализации ФГОС. Использование электронных образовательных ресурсов при организации деятельности, обучающихся является одним из приоритетных направлений работы в области высшего образования.

Ключевые слова: **единое информационное пространство, образовательный процесс, электронное портфолио, личный кабинет преподавателя и обучающегося, Северо-Кавказская государственная академия.**

В настоящее время в мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. От уровня информационно-технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, качество жизни людей, национальная безопасность и роль государства в мировом сообществе.

Во всех странах идут интенсивные процессы информатизации образования. Разрабатываются пути повышения эффективности общего образования, финансируется разработка и внедрение новых информационных технологий и процессов автоматизации. Это подтверждает Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [1], в котором определены приоритетные направления – открытость и доступность информации.

Главной задачей построения единого информационного пространства в образовании является предоставление совершенно новых возможностей для познавательной творческой деятельности обучающегося. Это возможно благодаря современному информационному и техническому оснащению основных видов деятельности в образовании: учебной, педагогической, научно-исследовательской, организационно-управленческой, экспертной, воспитательной и др.

Эффективность работы современного высшего учебного заведения во многом определяется качеством и функциональными возможностями используемой информационной системы управления [2]. Построение единого информационного пространства в образовании способствует:

- Повышению эффективности и качества процесса обучения;
- оптимизации процесса научных исследований в образовательных учреждениях;
- сокращению времени (ускоренный режим обретения навыков обучения и работы) и повышению качества дополнительного образования для обучающихся, взрослых и пенсионеров;
- росту оперативности и эффективности управления отдельными образовательными учреждениями и системой образования в целом;

Рассмотрим историю появления термина «электронное портфолио».

С введением актуализированных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения в нормативных документах Министерства образования и науки РФ как обязательное требование появилось понятие электронного портфолио.

В разработанных стандартах ФГОС ВО требование наличия электронного портфолио обучающихся обязательно. К примеру, в Приказе Минобрнауки РФ № 219 от 12.03.2015 в подразделе «Общесистемные требования к реализации программы бакалавриата» говорится о том, что каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации. Электронно-библиотечная система (электронная библиотека) и электронная информационно-образовательная среда должны обеспечивать возможность доступа обучающегося из любой точки, где имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети Интернет как на территории организации, так и вне ее [3].

Таким образом, в учебной организации реализован проект по созданию личностно ориентированной информационно-коммуникативной среды, что обеспечивает синхронное и асинхронное взаимодействие обучающегося и других участников учебного процесса

Учитывая вышесказанное, было разработано электронное портфолио, которое позволит фиксировать, добавлять материалы, демонстрирующие уровень профессионализма преподавателей и обучающихся, также умение решать задачи, связанные с областью научных интересов. Электронное портфолио обучающегося показывает уровень подготовленности и уровень активности в учебных и внеучебных видах деятельности: самостоятельной работы обучающегося – подготовке к текущему и промежуточному контролю, подготовке к занятиям и самоподготовке [4]. Электронное портфолио преподавателя помогает в планировании и подготовке к аудиторной контактной работе (лекции, практические и лабораторные занятия) и внеаудиторной контактной работе, включая групповые и индивидуальные консультации.

Все субъекты образовательного процесса – преподаватели и обучающиеся – обеспечены доступом к электронному портфолио благодаря сети Интернет. Таким образом, образовательная среда доступна как на территории образовательного учреждения, так и вне ее.

Личный кабинет обучающегося содержит информацию об обучающемся, подборку его работ за определенный период времени, показывающую произошедшие изменения в уровне подготовки, достижения в соответствии с документированными фазами процесса обучения [5]. Также предоставляет унифицированный инструмент коммуникации между обучающимися, преподавателями и администрацией учебного заведения в единой информационной среде [6].

К задачам, решаемым в рамках личного кабинета, обучающегося можно отнести:

- формирование и публикацию информации о своей учебной, творческой и научно-исследовательской деятельности;

● Быстрый поиск контактной информации преподавателя, чтобы задать ему вопрос (по электронной почте или через встроенную в портал систему мгновенных сообщений);

● возможность накопления и систематизации информации учебной деятельности;

● получение обратной связи от администрации.

Личный кабинет преподавателя – наглядный набор материалов, демонстрирующих умение преподавателя решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения, предназначенный для оценки уровня профессионализма работника [7].

Портфолио педагога объединяет отдельные аспекты его деятельности в более полную картину, позволяет фиксировать, накапливать и оценивать индивидуальные достижения личности в определенный период его деятельности.

Материалы, которые содержит электронное портфолио педагога:

● информация об авторе;

● результаты деятельности автора;

● отображение особенностей личности автора портфолио;

● отражение основных направлений и видов деятельности;

● демонстрация ориентированности на выбранную педагогическую концепцию.

Задачи, решаемые в рамках личного кабинета преподавателя:

● Возможность накапливать и систематизировать служебную информацию с целью развития единой базы знаний учебной организации.

● Снижение бумажного документооборота.

● Просмотр учебной деятельности обучающегося в вузе.

● Оценка и написание рецензии в онлайн-режиме курсовых работ и дипломных проектов обучающихся.

Таким образом, на современном этапе развития российского образования портфолио обучающегося является одной из результативных и прогрессирующих инновационных технологий, позволяющей объединить в себе потребности образовательного процесса и научной деятельности в вузе, сформировать стремление к творческой и научной самореализации и всестороннему развитию личности в процессе обучения. Стоит отметить, что регулярное заполнение электронного портфолио преподавателем, его доступность независимо от место нахождения дает возможность видеть портфолио коллег и является мотивирующим фактором к профессиональному развитию.

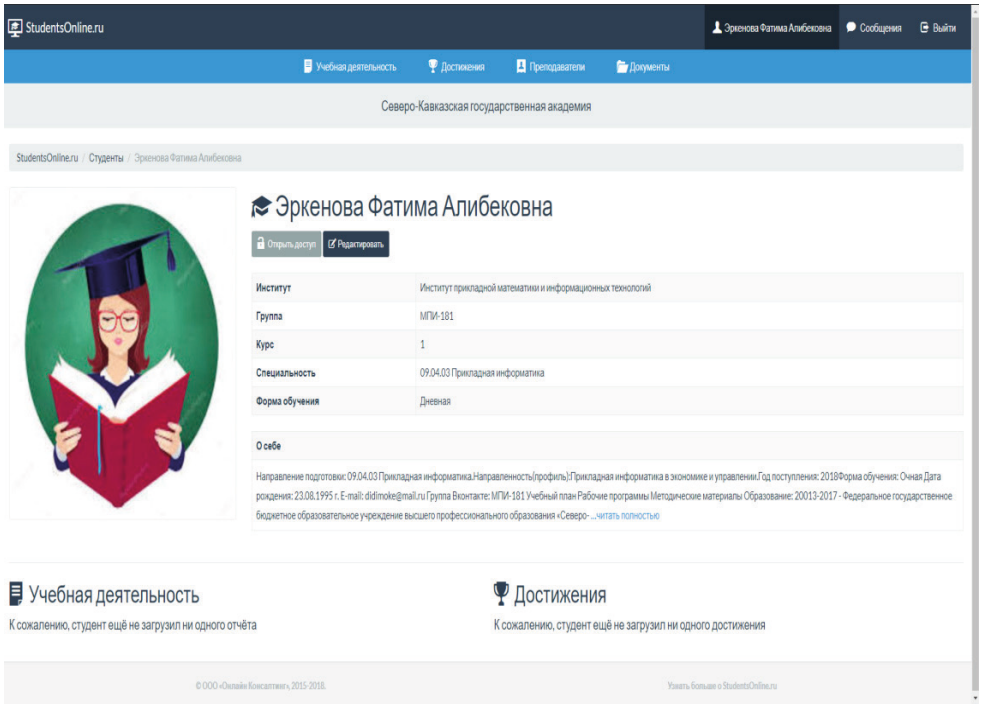


Рис. 1. Личный кабинет обучающегося

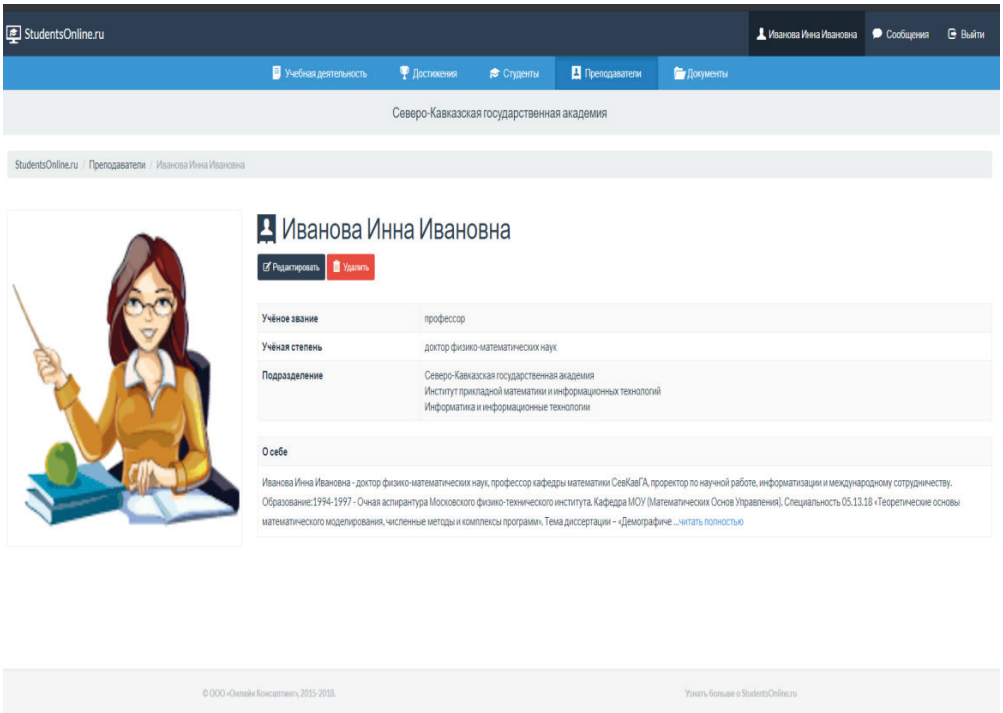


Рис. 2. Личный кабинет преподавателя

На рис. 1 – 2 представлены примеры заполненного личного кабинета обучающегося и преподавателя на примере учебного заведения – Северо-Кавказской государственной академии. Также на рис. 3 показана встроенная в портал система мгновенных сообщений, обеспечивающая отдаленное взаимодействие преподавателя с обучающимся.

На форме «Личный кабинет обучающегося», представленной на рис. 1, отображается полная информация о обучающемся: институт, группа, курс, специальность, форма обучения, фотография и информация о себе (заполняемая самим обучающимся). На данной форме хранится учебная деятельность и достижения обучающегося. В личном кабине обучающегося имеются прямые ссылки на учебные планы и рабочие программы, также к необходимым системам, которые находятся в базе академии и нужны в процессе обучения. Благоларя этим ссылкам обучающиеся имеют все необходимую информацию в полном объеме.

На форме «Личный кабинет преподавателя» представленной на рис. 2, отображается информация о преподавателе: ученое звание, ученая степень, подразделение, к которому относится преподаватель, фотография и личная информация о себе (заполняемая самим преподавателем в произвольной форме). В личном кабинете преподавателя, так же как и в кабинете обучающегося, имеются все необходимые ссылки на сайт академии, где размещена информация, а конкретнее говоря, это ссылки на расписание (+ контрольные работы, методички, календарный учебный график) ОФО и ЗФО, рабочие программы , учебный план и ЭБС IPR BOOKS.

Также вкладка «Статистика», представленная на рисунках 3, 4, 5. Статистика помогает получить полную картинку о пользователях, учебной деятельности и достижениях обучающихся. На данных рисунках представлено, сколько пользователей было зарегистрировано, сколько всего еще ожидают регистрации, также помогает отследить научную деятельность и достижения обучающихся, что немаловажно для академии.

На форме «Встроенная в портал система мгновенных сообщений», представленной на рис. 6, отображается список диалогов пользователя с другими участниками образовательного процесса. Так, к примеру, преподаватель может написать замечания к работе и отправить на доработку или похвалить и оценить работу. Удобство мгновенных сообщений заключается и в том, что преподаватели и обучающиеся, а также и преподаватели между собой могут дистанционно общаться.

Как видно из представленных рисунков, в сервисе учтены:

- все уровни образования в СевКавГА: бакалавриат, магистратура, аспирантура, также планируется добавить подготовительные курсы;

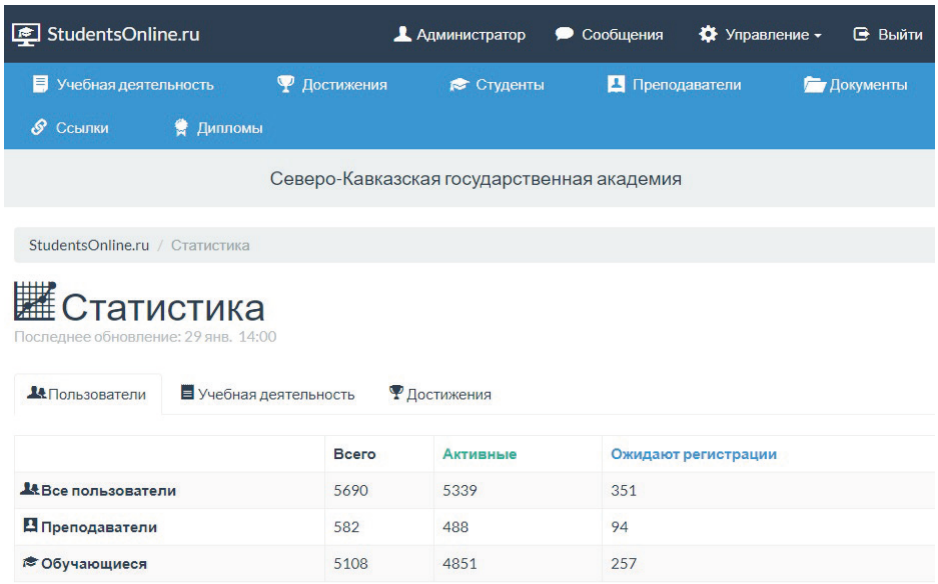


Рис. 3. Статистика пользователей

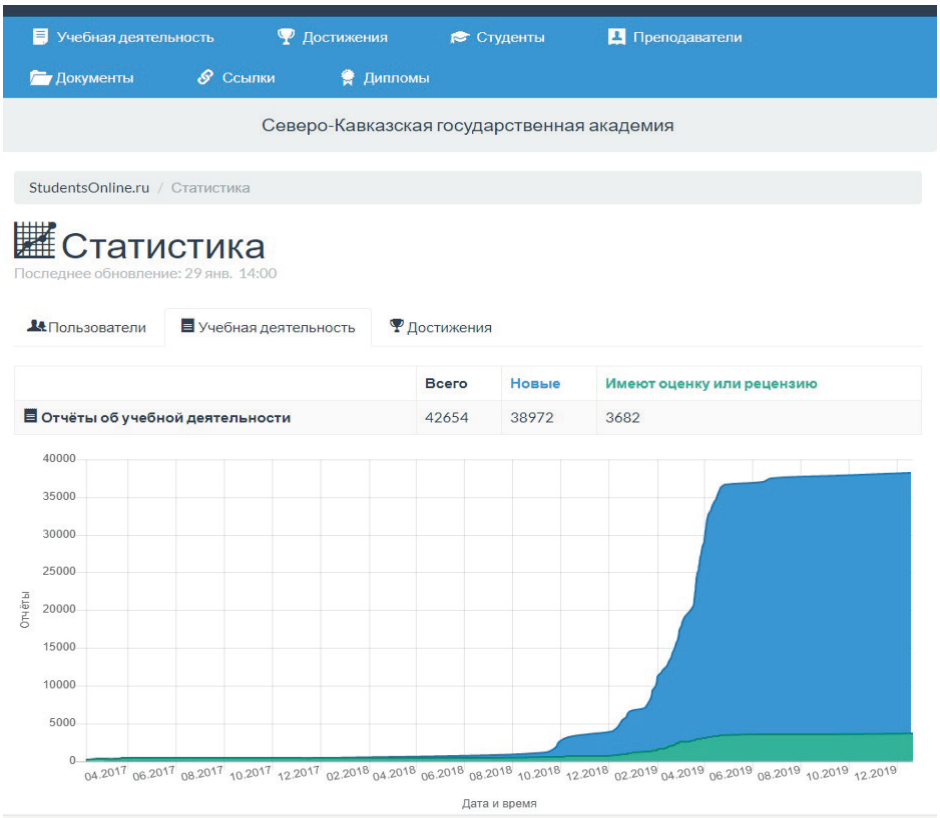


Рис. 4. Статистика учебной деятельности обучающихся

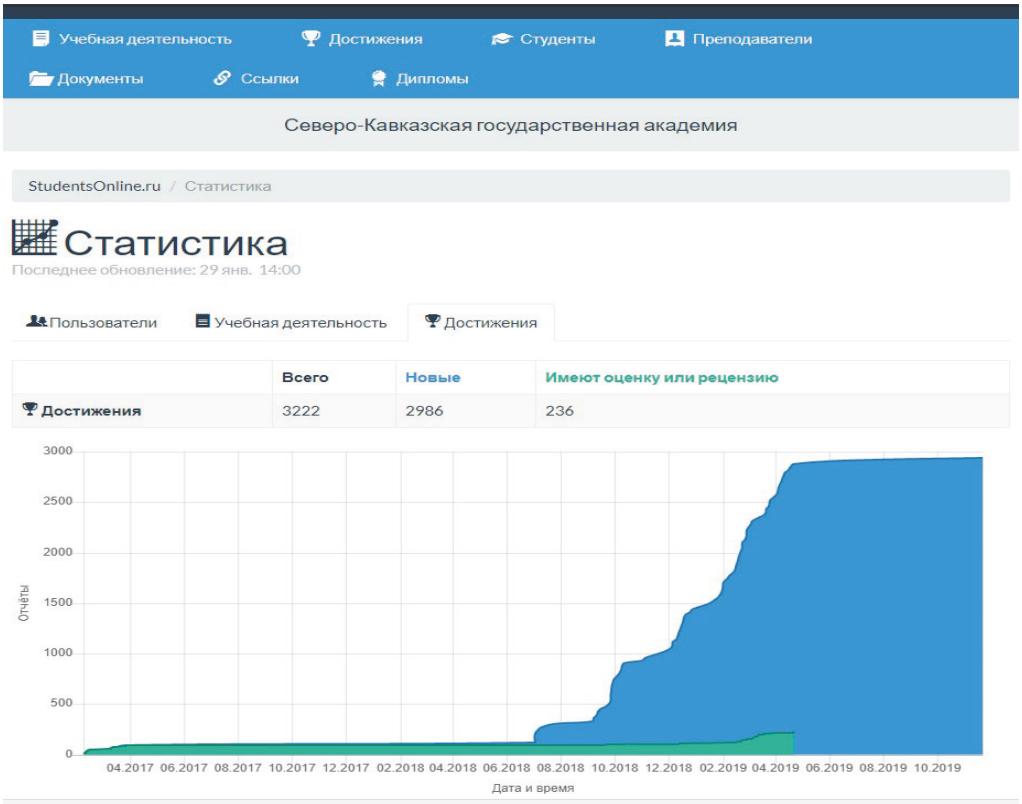


Рис. 5. Статистика достижений обучающихся

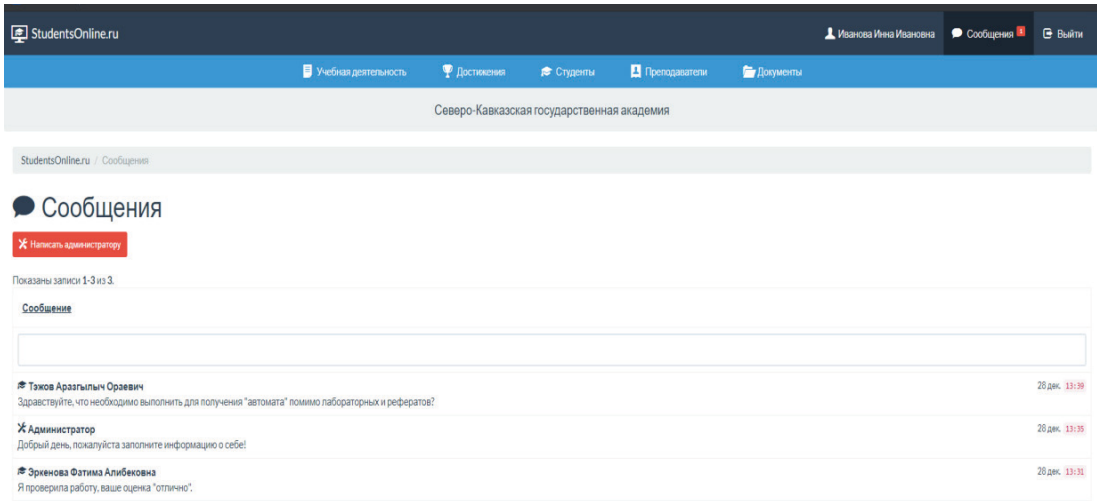


Рис. 6. Встроенная в портал система мгновенных сообщений

- информация об образовательных программах, реализуемых в рамках направлений подготовки в вузе;
- краткое резюме преподавателей и обучающихся;
- система мгновенных сообщений.

Таким образом, создание единого информационного пространства вуза значительно повысит эффективность образования (вариативность, интерактивность, доступность) и сократит временные издержки, возникающие при обработке больших объемов данных. Созданное обучающимися портфолио на сайте вуза представляет собой аналог автобиографии, где отражена не его повседневная жизнь, а творческие, спортивные, учебные, научные и другие достижения за период обучения в высшем учебном заведении. Анализируя наполняемость электронного портфолио в Северо-Кавказской государственной академии, нами установлена взаимосвязь между активным систематическим формированием портфолио и позитивной динамикой личностного и профессионального развития обучающихся. Это также видно при просмотре истории действий самого портфолио.

Дальнейшее развитие единой информационно-образовательной среды создаст все условия для свободного доступа к информации всех участников образовательного процесса. Кроме того, будут решены вопросы, связанные с организацией оперативного обмена информацией между администрацией вуза, преподавателями, кураторами, обучающимися.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174//
2. Девисилов В.А. *Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе*. Available at: http://www.mhts.ru/science/Devisilov/Technologii_motivacii.pdf
3. Полилова Т.А. *Концепция электронного портфолио*. Available at: http://schools.keldysh.ru/courses/eportfolio.htm
4. Государев И.Б. *Электронный портфолио*. Available at: http:// design.gossoudarev.com/ portfolio.html
5. Панюкова С.В., Есенина Н.Е. Электронный портфолио ученика. *Информатика и образование*. 2007; № 2.
6. Григоренко Е.В. *Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию*. Томск: Томский государственный университет НОЦ «Институт инноваций в образовании» Институт дистанционного образования, 2007.
7. *Портфолио преподавателя информатики*. Available at: http:// filippovatn.narod.ru/ portfolio.htm

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus". Available at: http:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174//
2. Devisilov V.A. *Portfolio i metod proektov kak pedagogicheskaya tehnologiya motivacii i lichnostno orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole*. Available at: http://www.mhts.ru/ science/Devisilov/Technologii_motivacii.pdf
3. Polilova T.A. *Koncepciya `elektronnogo portfolio*. Available at: http://schools.keldysh.ru/courses/eportfolio.htm
4. Gosudarev I.B. `*Elektronnyj portfolio*. Available at: http:// design.gossoudarev.com/ portfolio.html
5. Panyukova S.V., Esenina N.E. `Elektronnyj portfolio uchenika. *Informatika i obrazovanie*. 2007; № 2.
6. Grigorenko E.V. *Portfolio v vuze: metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu i ispol'zovaniyu*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet NOC «Institut innovacij v obrazovanii» Institut distancionnogo obrazovaniya, 2007.
7. *Portfolio prepodavatelya informatiki*. Available at: http:// filippovatn.narod.ru/ portfolio.htm

Статья поступила в редакцию 30.01.20

УДК 376 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00042

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)*

CHARISMA IS THE BASIS FOR TRUST IN PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS AND INFLUENCE. The article discusses problems of interpretation of charisma, which reflects the ability of the teacher to influence students. The author analyzes qualities of a teacher that he must possess in order to successfully carry out his purposeful activity in accordance with the theory and practice of communication with pupils. According to the authors, the concept of charismatic personality is a range of problems where they need to be solved in the process of training a future teacher. The authors present their point of view, considering that any experienced teacher is more or less a charismatic person. The main attention in the article is focused on the professional competence acquired as a result of constant work of the teacher on himself. They proposed value-semantic settings that expand the traditional sphere of pedagogical interaction. In conclusion, the authors present their view on the problem of charisma, which, in their opinion, consists in finding one's own face, where in educational terms there is a result of a long communication as a "journey" to the country of pedagogical creativity and culture.

Key words: **charisma, charismatic personality, professional competence, professional qualities, values, principles, interaction.**

Н.Ю. Абраменко*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru*

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

ХАРИЗМА – ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ДОВЕРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОЗНАНИЮ И ВОЗДЕЙСТВИЯ

В данной статье рассмотрены проблемы толкования харизмы, которая отражает способность учителя оказывать воздействие на учащихся. Проанализированы качества педагога, которыми он должен обладать, чтобы в соответствии с теорией и практикой общения с воспитанниками успешно осуществлять свою целенаправленную деятельность. По мнению авторов, понятие харизматическая личность – это круг проблем, где их необходимо решить в процессе подготовки будущего педагога. Авторы представляют свою точку зрения, считая, что любой опытный учитель в той или иной степени является харизматической личностью. Основное внимание в статье авторы акцентируют на профессиональной компетентности, приобретённой в результате постоянной работы педагога над собой. Ими предложены ценностно-смысловые установки, расширяющие традиционную сферу педагогического взаимодействия. В заключение авторы излагают свой взгляд на проблему харизмы, состоящую, по их мнению, в обретении собственного лица, где в образовательном плане есть результат длительного общения как некоторого «странствия» в страну педагогического творчества и культуры.

Ключевые слова: **харизма, харизматическая личность, профессиональная компетентность, профессиональные качества, ценности, принципы, взаимодействие.**

Утверждая, что харизма отражает непосредственную способность учителя оказывать решающее воздействие на учащихся, сошлемся на мнение и авторитет выдающегося педагога В.А. Сухомлинского, который, безусловно, обладал педагогической харизмой. Именно харизма, по нашему убеждению, является внешним выражением того, что, высвечиваясь, отражает высочайшие духовные проявления для реализации профессиональной сущности педагога.

Харизматическому педагогу, как и харизматическому лидеру, доверяют. Именно доверие выступает в качестве очень тонкого инструмента педагогического воздействия [1, с. 201 – 205]. Вот что по этому поводу писал В.А. Сухомлинский: «Я считаю одним из важнейших принципов воспитания взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитателем, наставником, отцом, которому маленький человек вверяет свою судьбу и свою жизнь, я остаюсь только до тех пор, пока ребенок настолько доверяет мне, что в любое время – после уроков и среди ночи – придет ко мне и расскажет о своих радостях и горечах, откроет мне свою душу… Ребенок у меня никогда не списывает, никогда не обманывает меня, потому что он безгранично верит мне. Этого мне удается добиться потому, что *тончайшая и нежнейшая струна, которая есть в сердце каждого из нас… – доверие, – эта струна* (курсив авторов) всегда, можно так сказать, прислушивается к чужому сердцу…» [2].Подчеркнутое Сухомлинским душевное свойство можно рассматривать в качестве методологического основания для утверждения принципиальной возможности воспитания в будущих учителях необходимого харизматического качества. Возможно, что на это указывал и писатель А.М. Горький, когда утверждал, что в каждом человеке имеется струна, которая при соответствующих обстоятельствах отзывается «настоящим и чистым звуком». Об этом же в свое время писал и К.П. Победоносцев: «Я знал учителя, которого любили и боялись – потому что верили ему, и он был в себе уверен. Он не усомнился раз сказать ученикам: «Вот вы сделали перевод правильно, а я ошибся и был не прав». Дети чувствуют правду» [3].

Какими же качествами должен обладать педагог, чтобы в соответствии с теорией и практикой общения с воспитанниками, не только полагаясь на их сознательность и ответственность, успешно осуществлять свою целенаправленную деятельность? На чем должна основываться его власть? Ответом на эти вопросы является далеко не простое пожелание, а именно: стать популярной и полной внешнего и внутреннего обаяния личностью, то есть такой личностью, о которой принято говорить – харизматическая. Таким образом, данное понятие обозначает круг проблем, которые необходимо решить в процессе подготовки будущего педагога. Это работа над развитием речи и рефлексии, которая совершенствуется в процессе учебной и научной деятельности.

Это и общественная работа, которая должна способствовать приобретению студентом таких профессиональных качеств, как гражданственность, справедливость, ответственность, обязательность, дисциплинированность, исполнительность, аккуратность, активная жизненная позиция и др.

По нашему мнению, особое значение приобретает также формирование ряда индивидуальных черт и качеств, которые, являясь врожденными, все же требуют дальнейшего развития: любовь к детям, альтруизм, умеренность, скромность, деликатность, учтивость, артистизм, чувство юмора.

К вопросу, связанному с диалектической сущностью процесса воспитания необходимых качеств педагога, который, опираясь на природу как всеобщее, позволяет сформировать и особенное, обращался древнегреческий мыслитель Демокрит. Философ утверждал: «Больше людей становятся хорошими благодаря упражнению, чем от природы», но при этом подчеркивал мысль о том, что «учение также дает человеку новый облик, но, делая это, оно только выявляет природу, вновь проявляя черты, которые природа заложила изначально». К проблеме, связанной с воспитанием харизматических качеств оратора, который обладает способностью вызывать и поддерживать веру в себя, обращался в это же время и Аристотель. Он утверждал, что доверие к оратору формируется в результате

обращения к этносу, или к ценностным основаниям. Возможность использования речи как инструмента власти была рассмотрена в Древней Греции и софистами, которые разрабатывали теоретические проблемы, связанные с техникой воздействия на аудиторию в процессе публичных выступлений и дискуссий. По их мнению, харизматический лидер оказывает собственное воздействие посредством специальных риторических техник, которые так или иначе связаны с поиском общих ценностных оснований со своей аудиторией.

Мы вообще склонны считать, что любой опытный учитель в той или иной степени – харизматическая личность. При этом харизма педагога отличается от харизмы политика, артиста или руководителя предприятия тем, что она, вызывая уважение и доверие, формируется на основе любви к детям, а не только из любви к избранному делуи преданности ему. Одно следует из другого, опираясь на индивидуальный закон любви, который вытекает из новозаветных представлений о любви к ближнему. Этот закон был конкретизирован в качестве важнейшего педагогического принципа известным русским педагогом М.И. Демковым. В соответствии с этим принципом любят и тех, кто приносит радость, и тех, кто своим прилежанием и поведением огорчает. Это требует большого сердца, которое в результате педагогической деятельности не метафорически, а буквально все иссекается шрамами, как у В.А. Сухомлинского, «отдавшего» его детям. Количество шрамов на натруженном сердце педагога вызвало удивление у врачей-патологоанатомов. Великий педагог и гуманист задавался актуальным для современности вопросом: «Что значит любить людей в наше трудное и сложное время?» Он ответил на него сообразно собственным представлениям: «…надо одухотворить каждого своего питомца высоким, благородным идеалом: настоящий человек тот, кто борется за счастье людей…, чтобы в мире не было угнетения…, социальной несправедливости, произвола» [2], [4].

Умение всю жизнь учиться, в том числе и у своих учеников, является важнейшей составляющей профессионального становления педагога и как наставника, и как ученого. Это работает на приобретение уникальной для каждого педагога харизмы, которая складывается из ряда составляющих, среди которых определяющими являются следующие: профессиональная компетентность, неподдельная и искренняя любовь к детям и своему делу, активная жизненная позиция, искренность выражения своих чувств и эмоций.

Профессиональная компетентность приобретается в результате постоянной работы над собой: «учитель до тех пор учитель, пока учится» (К.Д. Ушинский). Любовь относится не к рассудочной сфере педагогической деятельности: «зорко одно лишь сердце» (А. де Сент-Экзюпери). Активная жизненная позиция наиболее ярко проявляется в общественно-педагогической деятельности, которая направлена на преобразование действительности в результате планирования и осуществления коллективных творческих дел. Теория и практика такой работы разрабатывались в течение нескольких десятилетий А.С. Макаренко, И.П. Ивановым, Л.И. Новиковой и др.

Отталкиваясь от этих методик, дающих не только теоретические, но и практические советы по подготовке будущих учителей к осуществлению важнейшей составляющей их педагогической деятельности, мы при работе со студентами разработали ценностно-смысловые установки, которые расширили традиционную сферу педагогического взаимодействия. Речь идет о развитии социальной чувствительности, которую можно охарактеризовать как особую эмоционально окрашенную ценность. Сущность этой ценности позволяют раскрыть образ и харизма И. Песталоцци, который так описывал свои взаимоотношения с воспитанниками: «С утра до вечера я был один среди них. Все хорошее для их тела и духа шло к ним из моих рук. Всякая помощь и поддержка в нужде, всякое наставление, получаемое ими, исходило непосредственно от меня. Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка следовала за их улыбкой» [5].

Рассматривая эти строки как методологический принцип, мы учим будущих педагогов умению видеть детское горе и сопереживать ему, а также грусти и радости, слушать биение детского пульса, понимать детскую душу, а не раздавать бесчувственные наставления из области благих пожеланий: «не грусти», «оглянись вокруг, мир так прекрасен», «сосредоточься на главном», «возьми себя в руки» и др.

В педагогическом деле «простота понятия искренности – качество не обманчивое…, в искренности очевидно обращение непосредственно к человеческой сущности… – стремление человека предъявить свои предельные смыслы и качества…, распознать их в партнере с той же целью. Если положить смысл искренности в обоюдное стремление сторон к сущностному самоутверждению, то она станет в ряд… средств такого самоутверждения, которое служит профессиональному успеху или другим предметам, обладающим социальным статусом идеала» [6].

Особого внимания требует формирование индивидуального стиля поведения учителя, так как он уникален и принципиально неповторим. Чем же определяется естественность поведения? На наш взгляд, желанием и стремлением оставаться самим собой, развитым чувством юмора и умением одеваться таким образом, чтобы сочетать профессионализм с законами, которые так или иначе диктует мода.

Душевная щедрость и доброта педагога позволяют ему преодолеть соблазн рассердиться. Харизма, пожалуй, заключается в том, чтобы ни при каких обстоятельствах не выглядеть сердитым («Юпитер, ты сердишься, значит ты не прав»), а уметь критически взглянуть на себя со стороны. При этом очень кстати научиться посмеяться над собой, это не так обидно, как тогда, когда смеются над тобой, но и это надо уметь перетерпеть. Нам кажется, что всему можно и нужно научиться, надо только, чтобы этому учили. Последнее же в условиях массовой профессии и поточного способа подготовки специалистов является очень проблематичным. Как никогда, актуальным является предостережение-наставление К.П. Победоносцева, который писал: «Явятся учреждения учебные – но **живой души** в них *не будет,* пока *не будут* для них *созданы* **живые учители**. Скажут: создадим специальные заведения для приготовления учителя, но ведь и для того, чтобы его изготовить, *потребен* **на живое дело воспитания живой учитель, живой руководитель**. И напрасно думать, что достаточны и для этого курсы учебных предметов, программы и инструкции. Учитель-ремесленник, учитель-чиновник *не годится* **для живого дела**. Учитель должен быть **подвижником своего дела**, *полагающим душу свою* в дело обучения и воспитания…» [3].

Как правило, среди студентов популярны те преподаватели, которые помимо учебной и научной деятельности увлечены и внеаудиторной работой со студентами, руководят научными кружками, спортивными секциями, клубами, увлекаются туризмом, альпинизмом, окружая себя помощниками и энтузиастами. Успех воспитания заключен не в правильности, с которой выполняется определенный учебный план, не в аккуратном посещении лекций учащимися, не в хороших результатах испытаний, даже не в педагогическом таланте своих преподавателей, а в обилии средств, предоставляемых им для научной работы, в богатстве представленных в нем научных направлений, в наличии в его среде выдающихся представителей науки и в отзывчивости на новые течения научной мысли. И хотя много сказано и написано о необходимости развития, углубления и поощрения внеаудиторной работы со студентами как решающего фактора их профессионального становления, сдвиги в этой области не велики. В советское время центр тяжести этой работы перекладывался на общественные организации. В связи с модернизацией образовательной отрасли вновь актуализируется воспитательная работа, направляемая на формирование духовно богатой и нравственно-развитой личности. Но дальше деклараций и регламентаций дело пока не продвинулось, не выработана и целостная концепция воспитания специалиста, обладающего не только профессиональными, но и ценностно-человеческими качествами. Именно такие люди и должны быть воспитаны в наше непростое время, которое оценивается как состояние «динамического хаоса, неустойчивости, разрывов прежних социальных связей…, когда меняется прежний тип социальной организации». Оценивая современность и вклад философии в процесс осмысления и созидания нового, В.С. Степин не без оптимизма сказал: «Из хаоса должен возникнуть новый порядок, а какой он будет, во многом зависит от того, какую систему новых ценностей сформирует культура. И наше участие, участие философов в процессе поиска новых ценностей – это наша прямая обязанность, наша социальная функция, мы для этого и предназначены» [8, с. 13 – 14].

Проблема харизмы – это проблема обретения собственного лица, которое в образовательном плане есть результат длительного общения как некоторого «странствия» в страну педагогического творчества и культуры. «Личность находит себя самое лишь тогда, когда она расширила свое «Я» до целого, а это возможно лишь через погружение ее в это целое, в котором она находит свое индивидуальное место лишь благодаря беззаветной своей работе в пределах ограниченной профессии, растущей как бы изнутри по мере развития в ней личности трудящегося. В так понятом обретении себя самого и состоит задача странствия» [9]. Для этого не надо никуда специально ездить, особенно в век Интернета, но надо, чтобы об этом специально позаботились и создали соответствующие условия, которые качественно отличались бы от традиционных педагогических советов и августовских конференций, лишь формально подводящих итоги и ориентирующих на выполнение многочисленных и далеких от реальной модернизации инструкций.

Библиографический список

1. Фишбейн М.Х. Харизма учителя – ценностное выражение педагогического воздействия.*General Issues on the Modern Social Education (Issues & Discussion)*. – Gyeongnam Hrovince, Korea. Khabarovsk State Pedagogical University. Хабаровск, 2005: 201 – 206.
2. Сухомлинский В.А. Что такое добро и зло? *Свободное воспитание*. 1993: 2 – 31.
3. Победоносцев К.П. Смотреть внутрь, сквозь ошибки… *Духовно-нравственное воспитание*. 2004; № 3: 21 – 33.
4. Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы. *Педагогика*. 2004; № 2: 20 – 27.
5. Песталоцци И.Г. Письмо о пребывании в Станце. *Хрестоматия по истории педагогики*. Москва, 1957: 75 – 91.
6. Пойзнер Б. Университет против культурной патологии. *Высшее образование в России*. 2004; № 3: 91 – 95.
7. Положение о Единой трудовой школе РСФСР. *Хрестоматия по истории педагогики*. Москва, 1957: 442 – 447.
8. Степин В.С. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*. 2004; № 4: 3 – 46.
9. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва, «Школа-Пресс», 1995.

References

1. Fishbejn M.H. Harizma uchitelya – cennostnoe vyrazhenie pedagogicheskogo vozdejstviya.*General Issues on the Modern Social Education (Issues & Discussion)*. – Gyeongnam Hrovince, Korea. Khabarovsk State Pedagogical University. Habarovsk, 2005: 201 – 206.
2. Suhomlinskij V.A. Chto takoe dobro i zlo? *Svobodnoe vospitanie*. 1993: 2 – 31.
3. Pobedonoscev K.P. Smotret' vnutr', skvoz' oshibki… *Duhovno-nravstvennoe vospitanie*. 2004; № 3: 21 – 33.
4. Karpov A.O. Nauchnoe obrazovanie v kontekste novoj pedagogicheskoj paradigmy. *Pedagogika*. 2004; № 2: 20 – 27.
5. Pestalocci I.G. Pis'mo o prebyvanii v Stance. *Hrestomatiya po istorii pedagogiki*. Moskva, 1957: 75 – 91.
6. Pojzner B. Universitet protiv kul'turnoj patologii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 3: 91 – 95.
7. Polozhenie o Edinoj trudovoj shkole RSFSR. *Hrestomatiya po istorii pedagogiki*. Moskva, 1957: 442 – 447.
8. Stepin V.S. Filosofiya v sovremennoj kul'ture: novye perspektivy (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii*. 2004; № 4: 3 – 46.
9. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu*. Moskva, «Shkola-Press», 1995.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00043

Baibakov R.A., *senior lecturer, Department of Fundamental Disciplines, Branch of State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Sevastopol, Russia), E-mail: 89788337884@mail.ru*

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Navigation Department, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN CADETS OF MARITIME UNIVERSITY ON THE BASIS OF AXIOLOGICAL APPROACH. One of the essential and key tasks of the modern higher school in the Russian Federation is the formation of professional orientation in students. Professional orientation is the basis of correct and responsible professional self-determination of a person, his choice of his specialty for the rest of his life. Formed professional orientation guarantees accelerated adaptation and entry into the team of a young specialist of the transport fleet, its thorough professional development and highly productive activities. The study of scientific literature shows that such a process will be built more effectively in the presence of an appropriate pedagogical model. In the article on the basis of views of Russian scientists the model of process of formation of a professional orientation at cadets of sea higher education institution on the basis of the valuable approach is proved. Based on the views of Russian scientists, the article substantiates the model of the process of formation of professional orientation among the cadets of the Maritime University on the basis of the value approach.

Key words: **cadet, model, Maritime University, professional orientation, process, formation, value approach.**

Р.А. Байбаков*, ст. преп., филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Севастополь, E-mail: 89788337884@mail.ru*

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tomilin.sania2012@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Одной из главных задач современной вышей школы в Российской Федерации, является формирование профессиональной направленности у учащихся. Профессиональная направленность – основа правильного и ответственного профессионального самоопределения человека, выбора им своей специальности на всю дальнейшую жизнь, приносящей радость и удовлетворение. Сформированная профессиональная направленность гарантирует ускоренную адаптацию и вхождение в коллектив молодого специалиста транспортного флота, его основательное профессиональное становление и высоко результативную деятельность. Изучение научной литературы показывает, что такой процесс будет строиться более эффективно при наличии соответствующей педагогической модели. В статье на основе взглядов отечественных ученых обосновывается модель процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе ценностного подхода.

Ключевые слова: **курсант, модель, морской вуз, профессиональная направленность, процесс, формирование, ценностный подход.**

Активное движение нашей страны по пути строительства демократического государства требует эффективного развития российской экономики. Для этого наша страна располагает всем необходимым: огромной территорией, морями, лесами и реками, неисчислимыми природными богатствами, людскими ресурсами, развитой системой подготовки профессиональных кадров.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1] обозначил для всей системы высшего профессионального образования комплекс задач по качественной подготовке будущих специалистов, которые должны быть компетентными в своей сфере и востребованными на современном рынке труда. Эти задачи полностью относятся и к морским образовательным организациям.

Подготовку кадров для морской индустрии Отечества осуществляют 28 вузов, являющиеся крупными научными центрами, в которых получают профессии более 53 500 курсантов очной формы обучения. Ежегодно эти вузы выпускают более 3 000 молодых специалистов плавательных специальностей (судоводителей и судомехаников), которые вливаются в экипажи морских и речных судов, тем самым приступая к несению своей профессиональной вахты.

Адаптация и профессиональное становление морских специалистов происходит успешнее, оперативнее и качественнее, если в годы учебы в вузе у них была сформирована устойчивая профессиональная направленность [2].

Согласно взглядам А.Н. Томилина [3], Г.В. Муравьева [4] и др. профессиональная направленность – это одна из самых существенных характеристик личности, определяющая её психологический склад, творческую активность по конструированию собственной профессиональной деятельности и выступающая движущей силой профессионального самоопределения, профессионального развития и всей профессиональной деятельности.

По мнению В.И. Земцовой и А.В. Швалевой [5], сформированная профессиональная направленность гарантирует позитивное отношение к профессии и профессиональной деятельности, примерное трудовое поведение сотрудника, соблюдение им всех технологических требований, совершенствование профессионального мастерства, высокое качество и производительность в работе.

Следовательно, одной из ключевых задач морского вуза является формирование у курсантов в процессе обучения необходимого уровня профессиональной направленности.

Его исследование у будущих выпускников по методике Т.В. Дубовицкой [6] показало, что решение данной задачи не совсем еще отвечает требованиям государства и работодателей. Обработка ответов респондентов выявила, что только у 8% из них сформирован высокий уровень профессиональной направленности, у 57% – средний и у 35% – низкий уровни.

Проведение серии индивидуальных и групповых бесед с курсантами и командирами курсантских рот дало богатый информационный материал о причинах такого положения дел. Тревогу вызывает тот факт, что значительная часть курсантов (78%) относятся к будущей профессии не как к ценности, а как к возможности получить высокооплачиваемую работу. 97% признались, что доминирующим мотивом для них при выборе будущей профессии стала её престижность и высокие заработные платы. И только 3% заявили, что морская деятельность для них связана с семейной традицией и любовью к морю и морской профессии.

Полученные результаты стали основой для организации и проведения педагогического исследования, направленного на повышение уровня профессиональной направленности у курсантов морского вуза, на основе аксиологического подхода.

Цель статьи: на основе подходов отечественных ученых сконструировать педагогическую модель формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе ценностного подхода.

По мнению отечественных ученых [2 – 5], формирование профессиональной направленности у учащихся проходит более организовано, интересно, содержательно и результативно при наличии у воспитателей и исследователей соответствующей педагогической модели.

Научный метод моделирования в педагогике известен давно и активно применяется для конструирования и исследования различных моделей с целью получения новых знаний. Именно новые знания выступают как основание внесения конструктивных изменений и совершенствования учебно-воспитательного процесса, формирования и развития необходимых, профессионально важных качеств личности.

Следовательно, педагогическое моделирование есть определенный вид деятельности преподавателя-исследователя, направленный на совершенствование и оптимизацию учебно-воспитательной деятельности путем создания новой модели и её всестороннего изучения.

Теоретический анализ научной литературы и опыт исследований, выполненных А.Н. Томилины (2011), Г.В. Муравьевым (2018) и др., позволил разработать модель формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода, включающая четыре взаимосвязанных компонента: *целевой* (цель и задачи); *методологический* (аксиологический и системно-деятельностный подходы); *содержательно-технологический* (педагогические условия, содержание – авторская целевая программа, средства, технология); *оценочно-результативный* (критерии (когнитивный, мотивационно-аксиологический, деятельностный); уровни (высокий, средний, низкий); результат).

Раскроем содержание каждого компонента более подробно.

Содержание целевого компонента вытекает из социального заказа на подготовку компетентного морского специалиста с сформированной устойчивой профессиональной направленностью, а также устанавливает цель и задачи осуществляемой деятельности.

Главная цель – формирование высокого уровня профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. Достижение намеченной цели будет возможным только при решении следующих задач: а) вырабатывание у курсантов системы знаний, умений и навыков в области профессиональной направленности, содействующих качественной и результативной профессиональной деятельности; б) признание морской деятельности как уникальной профессиональной ценности; в) обогащение и развитие ценностных ориентаций будущего морского специалиста; г) привитие конструктивно-творческого отношения к будущей профессиональной деятельности; д) формирование умений и навыков, потребных для профессиональной деятельности и поведения.

На данный компонент возложена системообразующая функция.

Второй компонент модели – методологический, содержит основные подходы (аксиологический и системно-деятельностный), способствующие построению педагогической системы формирования профессиональной направленности у курсантов-моряков. Аксиологический подход обеспечивает установление профессиональных ценностей курсантов морского вуза. Системно-деятельностный подход позволяет: а) рассматривать профессиональную направленность как систему целостного комплекса различных элементов; б) организовывать взаимодействие всех компонентов модели; б) уяснить, что формирование требуемого уровня профессиональной направленности может происходить только в процессе активной деятельности по овладению конкретными знаниями и умениями.

Системно-деятельностный подход ориентирует исследователя на: 1) обязательное структуризацию педагогического процесса как системы элементов, взаимодействие которых обеспечивает последовательное достижение намеченной цели и поставленных задач; 2) учета основных системных свойств педагогического процесса: целостности, многоуровневости, интегративности [7].

Разрабатывая настоящую, модель мы опирались на следующие принципы: научности, целостности, системности, интегративности, профессиональной направленности, моделирования профессиональной деятельности.

Третий компонент модели – содержательно-технологический – включает 4 элемента:

а) педагогические условия (создание профессионально-аксиологической информационно-образовательной среды; учет возрастных особенностей курсантов морского вуза; вовлечение курсантов в проектную деятельность; организация целенаправленного самовоспитания курсантов);

б) содержание (авторская целевая программа «Формирование профессиональной направленности на основе аксиологического подхода», содержащая четыре модуля: «*Теоретический*» (предусматривает более глубокое изучение теории профессиональной направленности); *«Аксиологический»* (содержит темы теории и практики профессиональных ценностей»); *«Деятельностный»* (вовлечение курсантов в разнообразные виды деятельности, в том числе научно-исследовательскую работу курсантов по профилю морской специальности (выполнение работ индивидуально или в составе группы); участие в волонтерской работе (добровольное оказание помощи на кафедре и в учебно-тренировочном центре по ремонту учебных кабинетов, стендов, техники, оборудования, шлюпок, плотов и т.д.); *«Воспитательный»* (содержит воспитательные и культурно-досуговые мероприятия, имеющие профессионально-аксиологическую направленность);

в) средства (содержит совокупность дидактических материалов (УМКД; практикумы; учебно-профессиональные задачи; методические разработки; комплекты индивидуальных диагностических заданий; банк тестовых заданий; тематику научных рефератов и докладов; перечень научно-исследовательских заданий и др.));

г) частная технология формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода, которая представляет собой теоретическое обоснование, содержательную технику, педагогический механизм и адекватный психолого-педагогический механизм её реализации в учебно-воспитательной практике морского вуза. Она включает следующие элементы: цель, задачи, содержание, совокупность форм, методов и приемов обучения и воспитания, средства обучения, этапы реализации.

Основными этапами формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза являются:

а) первичный – предусматривает проведение исходной педагогической диагностики и установление реального уровня профессиональной направленности курсантов-моряков. В качестве инструментария применялись методика Т.Д. Дубовицкой и авторская анкета «Самооценка уровня профессиональной направленности курсанта морского вуза»;

б) подготовительный – его назначение заключается в организационной подготовке, разработке, согласовании и утверждении авторской целевой программы, формировании экспериментальных и контрольных групп, разъяснении участникам эксперимента целей и задач предстоящей деятельности;

в) основной, в процессе которого происходит изучение курсантами целевой программы, вовлечение их в профессионально ориентированную и волонтерскую деятельность, осуществляется целенаправленное воспитательное воздействие в интересах повышения уровня профессиональной направленности учащихся вуза;

г) заключительный – охватывает период проведения итогового тестирования, оценки и интерпретации полученных данных, подведения итогов проделанной работы и достигнутых позиций, конкретизацию последующей работы курсантов и преподавателей.

Настоящая технология основывается на известных педагогических технологиях обучения (модульного, проблемного, проектных методов), информационно-коммуникационных технологиях, игровых технологиях. Предлагаемая частная технология гарантирует достижение желаемого результата – формирование у курсантов морского вуза высокого уровня профессиональной направленности.

Четвертый компонент модели – оценочно-результативный, который предусматривает производство оценки достигнутых результатов на основе установленных критериев: когнитивного, мотивационно-аксиологического, деятельностного.

Когнитивный критерий оценки формирования профессиональной направленности связан с наличием у курсантов знаний, навыков и умений как в профессиональной сфере, так и в сфере педагогики, аксиологии и психологии. Критерий включает совокупность знаний о профессии, профессиональной деятельности, профессиональных ценностях, профессиональной направленности; информированность о профессионально важных качествах морского специалиста; способность личности применять полученные знания на практике; профессионально логически и критически мыслить.

Мотивационно-аксиологический критерий оценки формирования профессиональной направленности связан с наличием у курсантов совокупности профессиональных ценностей, сформированного мировоззрения, положительного профессионального поведения [7]. Критерий включает: признание профессиональных ценностей, в том числе и морской профессии как важнейшей ценности; наличие сформированных учебно-познавательных и профессиональных мотивов к получению новых знаний о морской профессии, профессиональной направленности, профессиональных ценностях; осознание необходимости профессиональной направленности для будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта; потребность в повышении уровня профессиональной компетентности.

Деятельностный критерий оценки формирования профессиональной направленности связан с формированием рефлексивного отношения к профессиональным знаниям и ценностям, к собственной учебно-познавательной деятельности, к себе как субъекту деятельности [7]. Критерий включает способность профессионально мыслить, логично и обдуманно принимать решения в повседневной, аварийной и чрезвычайной ситуациях, умение предвидеть обстановку, оперативно и аргументировано предлагать нестандартные и конструктивные решения, ответственно и добросовестно относиться к деятельности, проявлять разумную инициативу, быть примером в соблюдении режима работы, мер техники безопасности.

Выделенные критерии рассматриваются нами в их единстве и взаимосвязи. Их ценность заключается в том, что они содействуют самообразованию курсантов, накоплению определенного опыта.

В настоящем исследовании определены традиционные уровни профессиональной направленности: *высокий* (знания, навыки и умения, представления о будущей профессиональной деятельности высокие; сформированы профес-

сиональные идеалы и профессиональное мировоззрение); *средний* (профессиональные склонности осознаются и проявляются; знания, навыки и умения, представления о будущей профессиональной деятельности средние); *низкий* (имеется желание овладеть морской профессией, однако знания, навыки и умения, представления о будущей профессиональной деятельности фрагментарны).

Результат – выпускник морского вуза, специалист морского транспорта со сформированной профессиональной направленностью, готовый к успешной деятельности на отечественных судах.

Разработанная модель формирования профессиональной направленности у курсанта морского вуза на основе аксиологического подхода обеспечивает целенаправленный и результативный процесс достижения её высокого уровня. Настоящая модель есть педагогическая система, обладающая всеми системными признаками (целостностью, согласованностью, структурными компонентами, взаимосвязью, иерархичностью, наличием системообразующего фактора, множественностью описания).

Сконструированная модель позволяет осуществлять проверку и коррекцию педагогического процесса, внесение необходимых изменений.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Томилин А.Н. Конвенционная подготовка курсантов морского вуза: состояние, проблемы, перспективы. *Сборник статей I Международной научно-практической конференции*. Ставрополь: Логос, 2017.
3. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2010.
4. Муравьев Г.В. *Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.
5. Земцова В.И., Швалева А.В. Теория и практика развития профессиональной направленности личности студентов технических специальностей. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2006. № 10: 75 – 81.
6. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004; № 2: 82 – 86.
7. Гильмеева Р.Х. Интегративная модель реализации ФГОС в процессе гуманитарной подготовки на основе проектно-целевого подхода. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства*. 2015; № 2-1: 58 – 61.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Tomilin A.N. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo vuza: sostoyanie, problemy, perspektivy. *Sbornik statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Stavropol': Logos, 2017.
3. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: MGA imeni admirala F.F. Ushakova, 2010.
4. Murav'ev G.V. *Kompleksnoe soprovozhdenie formirovaniya professional'noj napravlennosti kursantov v usloviyah morskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2018.
5. Zemcova V.I., Shvaleva A.V. Teoriya i praktika razvitiya professional'noj napravlennosti lichnosti studentov tehnicheskih special'nostej. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2006. № 10: 75 – 81.
6. Dubovickaya T.D. Diagnostika urovnya professional'noj napravlennosti studentov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2004; № 2: 82 – 86.
7. Gil'meeva R.H. Integrativnaya model' realizacii FGOS v processe gumanitarnoj podgotovki na osnove proektno-celevogo podhoda. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva*. 2015; № 2-1: 58 – 61.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378.16 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00044

Bezmenova L.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru*
Stepanova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs@bk.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURAL AND CONTENT ASPECT OF TEXTBOOKS ON PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR OF RUSSIAN AND ENGLISH-SPEAKING AUTHORS. The article provides a comparative analysis of the presentation of grammatical material in textbooks on practical grammar of the English language of Russian and foreign authors on the material of the topic "Modal verbs". The differences in the structure of grammatical material, content, volume, terminology are revealed. The textbooks present a different number of modal verbs, different views of the set of grammatical meanings, there is no terminological uniformity. The advantages of foreign textbooks include authenticity and compliance with international standards, but they do not always correspond to the declared level of complexity, do not rely on knowledge of the native language. Russian textbooks are characterized by academic presentation of the material, reliance on the native language, but they are sometimes terminologically overloaded, illustrative material is not always a good example of modern English. We come to the conclusion that it is necessary to create a universal textbook on the discipline, which will follow the traditions of domestic authors, maintaining the academic and scientific presentation, and meet the international standard of higher education.

Key words: **English language, grammatical competence, textbook, modal verbs, authenticity.**

Л.Э. Безменова*, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru*
А.В. Степанова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs@bk.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ

В статье проводится сопоставительный анализ подачи теоретического материала в учебниках по практической грамматике английского языка отечественных и зарубежных авторов на материале темы «Модальные глаголы». Выделяются отличия в структуризации грамматического материала, содержании, объеме, терминологии. В учебниках представлено разное количество модальных глаголов, по-разному видится набор их грамматических значений, отсутствует терминологическое единообразие. К достоинствам зарубежных учебников относим аутентичность и соответствие международным стандартам, однако они не всегда соответствуют заявленному уровню сложности, не опираются на знания родного языка. Отечественным учебникам свойственна академичность изложения, опора на родной язык, но они терминологически перегружены, иллюстративный материал не всегда является хорошим образцом современного английского языка. Делается вывод о необходимости создания универсального учебника по дисциплине, который будет следовать традициям отечественных авторов, сохраняя академичность и научность изложения, и соответствовать международным стандартом высшего образования.

Ключевые слова: **английский язык, грамматическая компетенция, учебник, модальные глаголы, аутентичность.**

В государственных документах говорится о необходимости повышения качества подготовки педагогических кадров, так как успешное решение проблем обучения и воспитания подрастающего поколения во многом зависит от профессиональных знаний будущих учителей.

Важным аспектом подготовки выпускника высшего учебного заведения языковой специальности является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Успешное развитие последней невозможно без сформированности всех ее базовых компонентов, одним из которых является грамматическая

компетенция. Грамматическая компетенция – это составная часть языковой компетенции, входящей в структуру иноязычной коммуникативной компетенции [1, с. 20]. Формирование грамматической компетенции происходит на занятиях по практической грамматике иностранного языка. Дисциплина «Практическая грамматика английского языка» относится к числу обязательных дисциплин вариативной части образовательной программы структуры ОПОП бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Как показывает практика, уровень владения грамматическими навыками иностранного языка выпускниками школ является низким: обучающиеся допускают многочисленные грамматические ошибки, не в состоянии преодолеть межъязыковую интерференцию, ограничиваются употреблением примитивных конструкций, избегают использования ряда грамматических структур, несвойственных родному языку.

На современном этапе обучения в средних учебных заведениях изучение английского языка ведется в рамках личностно ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов. Большое внимание уделяется практике общения, обучению правильному использованию лексического материала, умению донести информацию до собеседника; грамматика перестала быть самоцелью: она рассматривается теперь с точки зрения коммуникативной целесообразности и оправданности. При освоения грамматических конструкций часто прибегают к работе по речевым образцам, что вполне оправданно на этапе обучения в школе и соответствует требованиям времени. Однако превалирование коммуникативного подхода в учебном процессе приводит к тому, что грамматическая сторона речи игнорируется, что недопустимо, когда речь идет о профессиональной подготовке студентов языковых факультетов, где грамматические навыки являются неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции [2, с. 85], залога успеха в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучение иностранным языкам в системе высшего образования реализуются посредством учебника. Теория учебника – это основное звено управления учебным процессом, один из способов его оптимизации. В настоящее время с учетом реформирования высшего образования изменяются и требования к учебнику как неотъемлемому компоненту учебного процесса.

Вопросы теории школьного учебника рассматриваются в работах целого ряда ученых: И.Л. Бим, Е.И. Пассова, Д.Д. Зуева, М.Н. Вятютнева, Н.И. Тупальского, В.П. Беспалько, А.Р. Арутюнова и др. Однако, по справедливому замечанию Ж.Л. Витлина, теоретическая и методическая основы учебника для вузов очень слабо разработаны, отсутствуют общие основы содержания учебника по иностранному языку [3, с. 45], что является основной причиной «кризиса жанра» [4, с. 50].

В последние годы на рынке появилось много учебников по грамматике английского языка, изданных как за рубежом, так и в России. Р.П. Мильтруд отмечает, что «рынок учебников поляризован», наблюдается противостояние между учебниками зарубежных авторов и отечественных [5, с. 17]. Лингвистические школы, преследующие цель научить своих слушателей разговорной устной речи на английском языке, опираются в процессе обучения на учебники зарубежных издательств, но в профессионально ориентированном обучении в качестве базовой литературы используются учебники отечественных авторов. На занятиях по грамматике английского языка в высшей школе привлекаются и «альтернативные учебники», т.е. учебники, изданные в стране изучаемого языка. Как показывает практика преподавания данной дисциплины, при переходе с отечественных учебников на зарубежные преподаватель и студент сталкиваются с рядом сложностей, обусловленных, прежде всего, разницей в изложении материала, различным структурированием учебников, несовпадением терминологии.

В данной статье проводится сопоставительный анализ учебно-методического материала, посвященного грамматической теме «Модальные глаголы» в отечественных и зарубежных учебниках по грамматике английского языка с целью выявления структурных и содержательных отличий в его изложении и выработке рекомендаций по созданию учебника по грамматике английского языка для языковых специальностей, отвечающего всем требованиям времени.

Анализу подвергаются классические отечественные учебники по грамматике английского языка под редакцией В.Л. Каушанской и др. (далее – грамматика Каушанской) и И.П. Крыловой и Е.М. Гордон (далее – грамматика Крыловой и Гордон). Грамматика Каушанской – один из лучших отечественных учебных пособий по грамматике английского языка, написанных за последние 50 лет, «долгожитель», по которому училось не одно поколение студентов-филологов. Одно из самых популярных хрестоматийных пособий было впервые опубликовано в далеком 1963 году; последнее, восьмое, издание этого пособия датируется 2019 годом. Грамматика Крыловой и Гордон, рекомендованная для студентов факультетов иностранных языков, выдержала 16 изданий, последнее датируется 2017 годом. Теоретические положения, касающиеся темы «Modal Verbs», изложенные в вышеуказанных учебниках, будут анализироваться в сравнении с популярными книгами англоязычных авторов:

1) Advanced Grammar in Use: A self-study reference and practice book for advanced learners of English with Answers (автор Martin Hewings, издательство Cambridge University Press), далее – грамматика Cambridge;

2) Advanced Learner's Grammar: A self-study reference and practice book with answers (авторы Mark Foley и Diana Hall, издательство Longman), далее – грамматика Longman;

3) Oxford Practice Grammar (автор George Yule, издательство Oxford), далее – грамматика Oxford.

Уровень Advanced – это продвинутый уровень владения английским языком, которому присвоена маркировка С1 согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком. Выпускники факультета иностранных языков высших учебных заведений должны владеть английским на уровне Advanced, что делает подобное сравнение оправданным.

В отечественной методике изучения грамматики иностранного языка сложилась традиция, согласно которой теоретическая и практическая части оформляются в два разных пособия или же в две части внутри одного пособия, что несвойственно учебникам англоязычных авторов, в которых вслед за представленными теоретическими положениями следуют упражнения, направленные на отработку изложенного материала.

Основанием выбора для сравнительного анализа раздела «Модальные глаголы» послужила, во-первых, сложность изучения данной темы для русскоговорящих студентов, а во-вторых, – значительные расхождения в ее изложении в рассматриваемых учебниках.

Система модальных глаголов обладает рядом явлений, которые вызывают затруднения при ее усвоении:

1) выражение модальности в английском языке бóльшим количеством лексических элементов, следствием чего является бóльшая употребительность модальных глаголов в английском языке, чем в русском;

Таблица 1

Представленность модальных глаголов в учебных пособиях

	грамматика Cambridge	*грамматика Longman*	*грамматика Oxford*	*грамматика Каушанской*	*грамматика Крыловой*
can/could	+	+	+	+	+
may/might	+	+	+	+	+
must	+	+	+	+	+
should	+	+	+	+	+
ought	+	+	+	+	+
will/would	+	+	+	+	+
shall	+	+	+	+	+
dare	-	-	-	+	+
used to	+	-	+	+	-
need	+	+	+	+	+
have (got) to	+	+	+	+	+
had better	+	+	+	-	+
be able to	+	+	+	+	+
be to	-	+	-	+	+
be allowed to	+	+	+	-	-
be supposed to	+	+	+	-	-

2) семантическая многозначность, взаимозаменяемость модальных глаголов в определенных контекстах, высокая степень неопределенности и гибкости всей модальной системы;

3) способность модальных глаголов использоваться в различных функциях: от ярко выраженной модальной до чисто вспомогательной функции глагола как, например, употребление глаголов *shall* и *will*;

4) использование разных форм модальных глагола для передачи оттенков одного и того же значения, например, *Itmay/might/couldrain*;

5) наличие модальных фраз, способных заменять модальные глаголы;

6) неспособность некоторых глаголов употребляться в отрицательных или вопросительных предложениях;

7) стилевые различия между модальными глаголами.

Существует много подходов к выделению подвидов внутри данного класса, что осложняет их анализ и вызывает путаницу в процессе обучения. Выделение подгрупп среди модальных глаголов основано на двух критериях: грамматических особенностях и семантической функции. Д. Байбер со своими коллегами выделяет следующие группы:

1) 9 основных модальных глаголов, которые отличаются от смысловых глаголов отсутствием у них личных форм: *can, could, may, might, must, ought to, shall, should, will, would;*

2) глаголы *dare to*, *need to*, *ought to, used to*, которые находятся на границе между модальными и смысловыми глаголами (marginal auxiliaries), которые употребляются с частицей *to*;

3) модальные фразы, которые семантически близки к модальным глаголам: *have (got) to, had better, be supposed to, be going to* (semi-modals);

4) относительно устойчивые выражения, с модальной семантикой: *be able to, be obliged to, be likely* to т.д. [6, с. 484].

А. Дж. Томсони, А.В. Мартинэ различают модальные глаголы *can, could, may, might, must, ought to, will, would, shall*, *should* и полумодальные глаголы *need, dare*, *used to* [7, с. 110 – 111]. Д. Фриборн выделяет те же модальные глаголы, что и у А. Дж. Томпсона и А.В. Мартинэ, но добавляет к ним *used to*, *had better* and полумодальные *have to, be to, be bound to, be about to, be going to* [8].

Как мы видим, существуют различные вариации в классификации модальных глаголов, даже исходя из такого грамматического критерия, как наличие – отсутствие частицы *to* (отнесенность глагола *ought to* к основным модальным глаголам у А. Дж. Томсон, А.В. Мартинэ и *used to* у Д. Фриборн). Неудивительно, что и в анализируемых практических пособиях варьируется количество модальных глаголов и их эквивалентов. В табл. 1 отражены модальные глаголы, модальные эквиваленты и фразы, представленные в анализируемых грамматиках.

Как видно из табл. 1, не все модальные глаголы и фразы отражены в учебниках. Ни в одном из зарубежных учебников не представлен глагол *dare,* несмотря на то, что он присутствует во всех вышеперечисленных классификациях модальных глаголов. Глагол *be to* упомянут только в грамматике Longman, однако в отечественных традициях изучения грамматики английского языка этот глагол всегда рассматривался как функциональный эквивалент глагола *must* и изучался в сопоставлении с *must* и *have to*, поскольку у них схожие значения, и добиться понимания материала можно только путем сопоставления значений этих модальных глаголов.

Среди существующих примерных образовательных программ, разрабатываемых на федеральном уровне, не представлена рабочая программа по предмету «Практическая грамматика английского языка», в которой было бы отражено содержание обучения данному курсу. Однако методисты, рассматривающие вопросы обучения грамматике основного иностранного языка в языковом вузе, высказывают мнение, что проблема отбора грамматического материала неактуальна, так как достоянием выпускников филологического вуза должен быть грамматический строй изучаемого языка в полном объеме [9, с. 57]. Изучение глаголов *dare*, *to be* в рамках данной темы является, на наш взгляд, оправданным.

В результате сравнительного анализа учебников нами были выделены различия по следующим параметрам:

1. Содержание учебника. Мы наблюдаем серьезные, принципиальные расхождения уже в самом начале подачи материала: различное количество модальных глаголов, отсутствие некоторых их них (*need, dare*) у англоязычных авторов и более свободная трактовка модальных эквивалентов, позволяющая включить в список модальных глаголов модальные фразы *be allowed to, be going to, be supposed to*, которые не рассматриваются отечественными лингвистами в данном разделе.

2. Объем представленного грамматического материала. Авторы отечественных грамматик рассматривают данную тему в более полном объеме: детально анализируются формы модальных глаголов, формы инфинитива, учитывается стилистическая вариативность грамматических явлений. В книге Крыловой, Гордон представлен сравнительный анализ модальных глаголов, вызывающих затруднения, например, *can* и *may; must*, *to have* и *to be*, а также приводятся устойчивые словосочетания, что, несомненно, является достоинством учебника. На первый взгляд может показаться, что учебники перегружены теоретическим материалом, но надо учитывать, что они предназначены не для любителей, желающих овладеть разговорным английским языком, а для филологов-профессионалов, которые должны досконально разбираться во всех грамматических нюансах. В то же время излишняя теоретизированность некоторых положений отечественных грамматик может затруднить освоение и без того сложного материала.

3. **Структурирование учебного материала.** Композиция учебников русскоязычных авторов идентична. Сначала уделяется внимание формам модальных глаголов, потом представляются их значения. В англоязычных грамматиках (за исключением грамматики Oxford) даже не приводится список модальных глаголов, предваряющий данную тему, не указываются их особенности.

Главное отличие грамматик отечественных авторов от зарубежных заключается в подаче самого материала. В отечественной лингвистике существует устоявшаяся традиция в практике преподавания английского языка, которая предполагает изучение каждого модального глагола в отдельности, включая все его значения. В западных учебниках имеет место систематизация модальных глаголов согласно их семантическому значению, которое присуще нескольким модальным глаголам. Например, ability – способность (*can*, *be able*); possibility – возможность (*may, might, could*), obligation and necessity (*must, should, ought to, have to, need to*) и т.д. На наш взгляд, изучение каждого модального глагола в отдельности в совокупности всех присущих ему функций с последующим сопоставлением с другими модальными глаголами является более эффективным.

4. Соответствие заявленному уровню сложности. В целом все грамматики соответствуют данному критерию, но британские учебники потенциально адресованы всему мировому сообществу, а не конкретному получателю. Они ориентированы исключительно на английский язык без учета индивидуальных особенностей родного языка студентов, не учитывают грамматические трудности, с которыми столкнется обучающийся, не опираются на его знания и опыт в освоении родного языка.

Студенты филологических факультетов владеют определенными грамматическими навыками английского языка, и отдельные грамматические положения не должны вызывать у них затруднений. Например, информация о том, что

1) нельзя ставить два модальных глагола перед основным глаголом: ~~*We will can win this game!*~~ (грамматика Cambridge);

2) *to be able* не используется с глаголом в страдательном залоге: ~~*This book is able to be used by complete beginners*~~ (грамматика Longman);

3) модальные глаголы не употребляются со вспомогательными глаголами: ~~*I don't should give up such a job*~~ (грамматика Cambridge).

5. Опора на родной язык. Проблема взаимоотношения родного языка и иностранного всегда была одной из самых значимых на методическом уровне. В методике преподавания иностранного языка выделяют «прямой метод», который исключает родной язык из процесса изучения иностранного, тем самым языковые знания, приобретенные обучающимися в процессе овладения родным языком, игнорируются, что нерационально. В отечественной методике точка зрения, признающая оправданность и целесообразность сознательной опоры на родной язык, является доминирующей. Так, перевод модальных глаголов помогает овладеть всем спектром их семантических возможностей и особо ценен при изучении явлений, несвойственных русскому языку. Знание родного языка поможет предупредить и преодолеть типичные грамматические ошибки.

6. Аутентичность языкового материала. Иллюстративный материал в грамматике Каушанской позаимствован из классической художественной литературы. Однако порой авторы данного учебника прибегают к использованию тяжеловесных предложений для демонстрации особенностей употребления модальных глаголов, содержащих собственные имена и малоупотребительную лексику, что может вызвать дополнительные затруднения при освоении материала. Пособие Крыловой более выгодно отличается в этом отношении.

Бесспорно, что главным достоинством зарубежных учебников является их аутентичность. Язык как динамическая, открытая, саморегулирующаяся система находится в постоянном развитии, и пособие Каушанской, написанное в 60 – 70-е годы прошлого века на основе британской литературы позапрошлого века, не в состоянии отразить все современные тенденции языка, а также частотность грамматических конструкций в языковом корпусе.

7. Терминологический аппарат, используемый в учебниках. Как показал анализ, существенные расхождения присутствуют при выражении эпистемической модальности, которая передает вероятность/невероятность действия. Рассмотрим значения модальных глаголов на примере следующих предложений и представим их в табличном формате (см. табл. 2):

1) *may/might (It may/might rain. – Может быть, пойдет дождь)*;

2) *must (This must be the place. – Должно быть, это то самое место);*

3) *can (Shecan'thavedo neit! – Не может быть, чтобы она это сделала!);*

4) *should (The plane must be landing now. – Самолет, должно быть, сейчас приземляется);*

5) *will (The car won't start. – Машина никак не заводится);*

6) *will (It will be warm at this time of year. – В это время года будет тепло).*

Как видно из таблицы, в учебниках отсутствует единая терминология. Значения модальных глаголов в грамматиках отечественных авторов практически не совпадают с их аналогами в зарубежных учебниках и представляются неточными, описательными, сложными для заучивания. На наш взгляд, студентов нужно учить в первую очередь тем терминам, которые наиболее распространены в зарубежных учебниках и легко узнаваемы, поскольку это облегчит доступ учащихся к международной практике обучения.

Таблица 2

Представленность значений модальных глаголов

Модальные глаголы	*грамматика Cambridge*	*грамматика Longman*	*грамматика Oxford*	*Грамматика Каушанской*	*Грамматика Крылова*
may/might	possibility	possibility	possibility	uncertainty	supposition implying uncertainty
must	conclusion	deduction	deduction	probability/ supposition	supposition implying strong probability
can	possibility in negative sentences	deduction	deduction	incredulity/ doubt/ astonishment	improbability
should	probability	probability	obligation (something which is likely because we expect it)	something which can be naturally expected	supposition implying strong probability
will	willingness	characteristics	willingness	persistence	a thing fails to perform its immediate function
will	certainty	certainty	Prediction	–	supposition

Подводя итоги анализа, можно сделать выводы, что зарубежные учебники обладают рядом достоинств, поскольку представляют собой образцы аутентичной англоязычной речи, соответствуют международным стандартам. В то же время зарубежные учебники не могут полностью удовлетворить потребностям преподавателей и обучающихся, так как предназначены для некоего «усредненного» адресата, не учитывают специфику родного языка и культуры, менталитета студента. Как утверждает Е.И. Пассов, отечественная «методика как наука глубже, интереснее и, главное, по своему уровню на порядок выше, чем зарубежная» [10, с. 44]. Переход исключительно на иностранные учебники не позволит повысить качество усвоения английского языка. Отечественные пособия обладают рядом достоинств, среди которых на первом месте академичность изложения материала, опора на родной язык, ориентированность на студентов, готовых к восприятию научной информации. Вместе с тем мы не можем отказаться от зарубежных учебников в российском образовательном пространстве, процесс их внедрения неизбежен, и наша задача – придать ему соответствующее направление.

Современный этап модернизации образования, связанный с переходом к новым образовательным стандартам, ставит проблему создания нового, современного, актуального учебника для изучения курса практической грамматики английского языка студентами языковых специальностей. Такой учебник должен быть создан коллективом отечественных авторов с учетом всех последних тенденций в грамматике английского языка, при активном сотрудничестве с носителями языка, их консультаций, касающихся вопросов языковой аутентичности и языковой правильности языкового материала.

Библиографический список

1. Подгорская О.Н. Формирование грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. *Известия ВГПУ*. 2018; № 8 (131): 19 – 24.
2. Зверховская Е.В., Косиченко Е.Ф. Формирование грамматической компетенции: в поисках новых подходов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2013; № 679: 84 – 92.
3. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 5: 22 – 26.
4. Кравцова О.А., Ястребова Е.Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 2 (18): 48 – 57.
5. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? *Иностранные языки в школе*. 2005; № 8: 12 – 18.
6. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. *Longman Grammar of Spoken and Written English.* Harlow: Pearson Education Limited, 1999.
7. Thomson A.J., Martinet A.V. *A Practical English Grammar.* Oxford: Oxford University Press, 1986.
8. Freeborn D.A. *Course Book in English Grammar.* London: MacMillan, 1987.
9. Лапидус Б.А. *Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе*. Москва: Высшая школа, 1986.
10. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования. *Иностранные языки в школе.* 2004; № 4: 39 – 46.

References

1. Podgorskaya O.N. Formirovanie grammaticheskoj kompetencii kak sostavlyayuschej inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii buduschego uchitelya inostrannogo yazyka. *Izvestiya VGPU*. 2018; № 8 (131): 19 – 24.
2. Zverhovskaya E.V., Kosichenko E.F. Formirovanie grammaticheskoj kompetencii: v poiskah novyh podhodov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2013; № 679: 84 – 92.
3. Vitlin Zh.L. Sovremennye problemy obucheniya grammatike inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 5: 22 – 26.
4. Kravcova O.A., Yastrebova E.B. Sovremennyj autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 2 (18): 48 – 57.
5. Mil'rud R.P. Uchebnik inostrannogo yazyka: sinergetika zhanra ili `energetika avtora? *Inostrannye yazyki v shkole*. 2005; № 8: 12 – 18.
6. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. *Longman Grammar of Spoken and Written English.* Harlow: Pearson Education Limited, 1999.
7. Thomson A.J., Martinet A.V. *A Practical English Grammar.* Oxford: Oxford University Press, 1986.
8. Freeborn D.A. *Course Book in English Grammar.* London: MacMillan, 1987.
9. Lapidus B.A. *Problemy soderzhaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
10. Passov E.I. Uchebnik kak fenomen sfery inoyazychnogo obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2004; № 4: 39 – 46.

Статья отправлена в редакцию 25.12.19

УДК 13+008+613.7(063) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00045

***Vakhitov D.R.**, Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice; Professor, Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Ibragimov L.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics, Kazan Branch of Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: linarass@yandex.ru*
***Sagitov S.M.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Civil Procedure Law, Kazan Branch of Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: smsagitov@mail.ru*
***Zenkovskaya V.E.**, senior teacher, Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: zenkovskaia87@mail.ru*

CULTURAL AND DEMOGRAPHIC PROCESSES AND TRENDS OF POPULATION HEALTH IN MODERN CITIES. The article reveals a problem of demographic processes and trends of population health in modern large cities. Considerable attention is paid to the growth of crisis cultural phenomena in megacities, as they require multilateral and in-depth consideration. The culture of modern Russia, being a part of the world, transforms, processes and absorbs new trends. Thus, in order

to trace the cultural and demographic processes in modern Russian cities, it is necessary to pay attention to world phenomena in general. The authors identify three main problems of the development of modern cities occurring in the cultural, demographic processes of society, as well as in the trends of health of the population of megacities. The development of the cultural and demographic sphere has an impact on many areas. It concerns the person, a way of life of society, sphere of thinking, leisure, life, work of the population of cities and so on. There is an inevitable process of interpenetration of different cultures, allowing people from different parts of the world to get acquainted.

Key words: **culture, demographic processes, health trends, population health, large cities.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики, Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, проф., Казанский кооперативный институт, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*

***Л.Г. Ибрагимов**, канд. экон. наук, доц., Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Казань, E-mail: smsagitov@mail.ru*

***С.М. Сагитов**, канд. юрид. наук, доц., Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, E-mail: smsagitov@mail.ru*

***В.Е. Зенковская**, преп., Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: zenkovskaia87@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ТЕНДЕНЦИИ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ГОРОДАХ

В статье раскрывается проблема демографических процессов и тенденций здоровья населения в современных крупных городах. Значительное внимание уделяется нарастанию кризисных культурных явлений в мегаполисах, так как они требуют многостороннего и глубокого рассмотрения. Культура современной России, являясь частью общемировой, трансформирует, перерабатывает и впитывает новые тенденции. Таким образом, для того чтобы проследить культурно-демографические процессы в современных российских городах, нужно обращать внимание на мировые явления в целом. Авторами выделены три основные проблемы развития современных городов, отмечающиеся в культурных, демографических процессах общества, а также в тенденциях здоровья населения мегаполисов. Развитие культурно-демографической сферы оказывает воздействие на многие области. Это касается личности, образа жизни общества, сферы мышления, досуга, быта, труда населения городов и так далее. Происходит неизбежный процесс взаимопроникновения различных культур, позволяя людям из разных уголков мира ближе познакомиться.

Ключевые слова: **культура, демографические процессы, тенденции здоровья, здоровье населения, крупные города.**

Города играли важную роль в истории человечества. Начиная с самого зарождения цивилизации, они выполняли и продолжают выполнять организационную, посредническую, информационную и многие другие функции, которые позволили сформировать современную политическую карту мира. Города отличаются друг от друга и численностью населения, и той ролью, которую они играют в структуре национально-культурного хозяйства [1, с. 78]. Но общей тенденцией является возрастание значения крупных городских агломераций в условиях усиления процессов глобализации, а также нарастания кризисных культурно-демографических явлений и изменения тенденций здоровья населения.

Крупные города не возникли мгновенно, а прошли долгий путь развития, который у многих из них был уникальным. Можно выделить некоторые общие проблемы, присущие всем крупным городам.

К первой такой проблеме относится культурное многообразие и многонациональность, она затрагивает нематериальные потребности человека и общества. В этой тенденции можно выявить как положительные моменты, способствующие развитию крупных городов, так и негативные аспекты, представляющие угрозу безопасности городов [2, с. 156].

Более высокий уровень жизни в крупных городах по сравнению с сельской местностью и малыми населенными пунктами подталкивает людей к переезду в мегаполисы: для нашей страны таким примером может служить Москва, где, например, уровень заработной платы значительно превышает аналогичный показатель в большинстве субъектов Российской Федерации. В рамках одного города представлены национальный состав практически всей России плюс значительная часть иностранных граждан, выбравших столицу в качестве постоянного места жительства. В границах одного территориального образования, в стесненных условиях происходит взаимопроникновение и столкновение таких культурных традиций, которые до этого не встречались друг с другом, потому что были отделены территориально.

Мегаполисы демонстрируют поразительную палитру культурного многообразия, которую ни в каком другом месте найти невозможно. При этом у разных крупных городов есть свои варианты культурного синтеза [3, с. 81]. Москва, где проживают не только представители народов России, но и практически всех бывших республик СССР, обладает общей культурной базой, так как многие жители получили воспитание и образование еще в советские времена. Следовательно, эти люди обладают определенным набором общих культурных ценностей вне зависимости от того, родились они в Душанбе или Рязани. Людей объединяют такие элементы, как общая история, достижения в науке, спорте, культурные достижения. Новое поколение москвичей уже имеет некоторые культурные различия, так как не обладает общим советским прошлым.

Другие мегаполисы, такие как Лондон, пополняют численность горожан в основном за счет притока иммигрантов из дальнего зарубежья. В этом случае иммигранты не только сильно отличаются в культурном плане друг от друга, но и практически не имеют общей культурной базы с англичанами. Более того, много приезжих прибыло из бывших колоний Британской империи, где сохранилась негативная память о колониальных временах. Лондон динамично развивается, что требует притока рабочей силы из-за рубежа [3, с. 44]. При этом речь идет в основном не о высококвалифицированной силе (например, в научной сфере), а наоборот, о низкоквалифицированных иммигрантах (официанты, таксисты, подсобные рабочие), которые необходимы местным предпринимателям для сдерживания роста заработной платы у граждан метрополии.

Экономический фактор является главным для большинства иммигрантов, так что многие из них забывают о своих культурных корнях, религиозных предпочтениях, стараясь ничем не отличаться от обычных жителей Лондона или Парижа. Однако такой отказ от собственной идентичности (языка, религии, национальной музыки и литературы) чреват для многих приезжих наступлением определенной культурной пустоты и одиночества: иммигрант перестал быть индийцем (пакистанцем, марокканцем), но и, например, англичанином он так и не стал. Возникает ситуация отчуждения, когда человек чувствует себя изгоем, не способным идентифицировать ни с какой национально-культурной группой. Внутренняя неудовлетворенность может привести не только к проблемам со здоровьем, но и подтолкнуть такого разочаровавшегося в ряды деструктивных сил, радикальных организаций, террористов или криминала [4, с. 148]. Поэтому такая угроза, как террористические акты по-прежнему является актуальной практически во всех регионах мира.

Поэтому сохранение приезжими своего культурного кода становится одним из условий сохранения спокойствия в крупных городах. Но это становится возможным только при условии уважительного отношения иммигрантов к культуре принимающей страны, соблюдения местных традиций. Такое уважение невозможно сформировать принудительными (правовыми) или стимулирующими (экономическими) мерами: оно возникает при высоком уровне этнокультурного воспитания.

В такой ситуации музей как научно-исследовательская, научно-просветительская и культурная организация активно участвует в процессе этнокультурного воспитания приезжих. А так как музеи в своих фондах имеют собрания многочисленных памятников естественной истории, материальной и духовной культуры разных народов мира, то их можно использовать как первоисточник сведений о развитии природы, человеческой личности, технических открытиях, для формирования духовной самоидентификации личности, гуманного отношения к людям и представителям животного мира; развития творческого потенциала личности; для формирования уважительного отношения иммигрантов к культуре принимающей страны; для увеличения интереса к истории, а также новым современным технологиям; для развития социальной активности личности и преодоления негативных жизненных выборов. Поэтому музей понимается как средство приобщения к культурным ценностям и является своеобразным осознанием себя в новой традиции, он может научить, «как думать, чувствовать и действовать в обществе [5, с. 151]. Через погружение в музейное пространство становится возможным в значительной степени решить некоторые проблемы общества и сохранения его культурно-исторической памяти в будущем [6, с. 63].

Большинство приезжих демонстрируют именно такую позицию, что позволяет многократно расширить культурное пространство мегаполисов. Представители творческих профессий (театральные режиссеры, музыканты, писатели) активно используют традиции приезжих, создавая новые произведения на стыке жанров. Благодаря опыту многих поколений разных народов и творчеству представителей различных направлений культуры многие люди получают возможность познакомиться с культурой других народов, научиться понимать и уважать

ее. Этнокультурное воспитание является тем фундаментом, на котором можно строить общество будущего [5, с. 24].

Ко второй проблеме относится демографическая ситуация. С одной стороны, происходит рост численности населения планеты, которая к 2050 году, согласно прогнозам ООН, может достигнуть величины в 9,7 миллиардов человек. Получается, что по сравнению с текущим моментом времени на нашей планете к середине XXI века добавиться более 2 миллиардов человек, которым нужно где-то жить, работать, а также добиваться своих целей в жизни. Другой тенденцией изменения демографической ситуации является рост уровня урбанизации населения [7, с. 11], который уже сейчас достиг отметки 50.

Рост численности населения городов стал общемировой тенденцией в связи с тем, что в основе его лежат общие проблемы: невозможность обеспечить одинаковый уровень жизни в разных регионах страны, нестабильность политической и экономической ситуации, экологические угрозы, значительная дифференциация в доходах различных групп граждан, а также изменения в культурном и религиозном воспитании подрастающего поколения [8, с. 141]. Люди переезжают в крупные города ради возможности обеспечить лучшие условия жизни для себя или спастись от проблем (экономических, политических, экологических). При сохранении данной тенденции население некоторых городов в ближайшем будущем превзойдет численность населения даже крупных государств. С одной стороны, это позволяет выстраивать стратегические планы развития, но, с другой стороны, проблемы, характерные для крупных городов, еще более обостряются.

Если первые две проблемы современных городов имеют в своей основе культурно-демографическую составляющую, то третьей проблемой мегаполисов выступает экологическая обстановка и тенденции здоровья населения. С момента зарождения цивилизации города оставляют в природе определенный экологический след. С началом промышленной революции воздействие человека на природу (в основном отрицательное) стало глобальным, что сказалось и на климате, и на ландшафте, и даже на очертаниях суши (примером могут служить насыпные острова в Сингапуре). В городах проблемы экологии в начале XXI века вышли на критический уровень, ставя под угрозу жизнь самих горожан, а также существование различных природных биоценозов [9, с. 51]. Если в городах, как отмечалось выше, проживает порядка 55% населения планеты, то в общем объеме выбросов газов в атмосферу города обеспечивают порядка 70%. При этом они же используют огромное количество природных ресурсов, в первую очередь воды, при этом создавая огромное количество отходов.

Главная роль в этом процессе принадлежит именно мегаполисам, где, как правило, сконцентрированы и основные промышленные предприятия страны, и большая часть населения, и гигантское количество транспорта, и обеспечивающая их инфраструктура. В такой обстановке ни один населенный пункт не может отчитаться о том, что добился 100%-ой утилизации отходов и повторного их использования, не говоря уже о создании системы безотходного функционирования экономики, присущей природным биоценозам. Отрицательных примеров можно привести множество: в Джакарте, Лагосе количество выбрасываемого мусора таково, что местные реки оказались полностью погребены ими, не только не позволяя использовать воду для питья, но и делая невозможным передвижение речного транспорта по ним [9, с. 53]. В Шэньчжене (Китай), одном из наиболее динамично развивающихся мегаполисов мира, в 2015 году огромная гора мусора, которую свозили на окраину города, обвалилась, что привело к многочисленным жертвам и разрушению десятков зданий.

Многие муниципалитеты, не дождавшись помощи от государства или международных организаций, пытаются самостоятельно решить проблему переработки мусора, утилизации и повторного использования отходов. Например, Сан-Франциско, относящийся к одним из наиболее густонаселенных городов США, поставил цель: к 2020-му году перейти на 100% переработку мусора. Однако редкие положительные примеры не могут отрицать тот факт, что в целом проблема переработки мусора, неэффективного использования энергии не только не решена, но и приобретает все более острый характер. К тому же нельзя забывать о том, что даже позитивный опыт внедрения экологических инициатив не может быть внедрен во все муниципалитеты в силу климатических, географических, культурных или других особенностей.

Тенденции здоровья населения в современных городах главным образом можно определить качеством жизни. Оно является определяющим в формировании и сохранении общественного здоровья в крупных городах. Качество жизни характеризует степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей. Его можно рассматривать как комплексную характеристику экономических, политических, социальных и идеологических факторов, определяющих положение человека в обществе [10, с. 63]. Обнаружение больных, качество диагностики их заболеваний в значительной мере зависят от наличия медицинских учреждений, их технической оснащённости и приближенности к основному массиву населения. В свою очередь, при высоком уровне выявления заболеваний и на более ранних стадиях возрастает степень вероятности их излечения, что находит отражение в повышении продолжительности жизни городского населения.

В крупных городах региона наблюдается значительное влияние на здоровье выбросов вредных веществ в атмосферу и сбросов загрязнённых сточных вод в водные объекты. Сегодня требуется новый подход к урбанизации и новая парадигма общественного здравоохранения в городах, основанная на предотвращении заболеваний, а не на их лечении. Нужны новые модели управления, способные так планировать пространство города, чтобы физическая, социальная и природная среда предотвращали и уменьшали риски для здоровья.

Можно сделать вывод, что на современном этапе полностью решить культурно-демографическую и экологическую проблемы не может ни один мегаполис мира. Более того, во многих крупных городах степень загрязнения окружающей среды стала таковой, что представляет прямую угрозу для жизни городского населения.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р., Ахметзянов Р.Н., Сагитов С.М., Зенковская В.Е. Позитивные тенденции развития культуры в контексте культурной сингулярности. *Гуманизация образования.* Научно-практический журнал. 2018; № 6: 73 – 80.
2. Бидерман А., Ратти К. Парки вместо парковок. *В мире науки*. 2017; № 8-9: 152 – 158.
3. Вахитов Д.Р., Мулюкова Р.Р. *Актуальные проблемы и возможности для развития российской экономики на современном этапе*. Москва: РУСАЙНС, 2017.
4. Уэббер М. Заставить отходы работать. *В мире науки*, 2017; № 8-9: 144 – 151.
5. Гриневецкая Т.Н., Вахитов Д.Р., Ларионова Н.Б., Леонтьева О.Л. Негативные тенденции развития культуры в контексте культурной сингулярности. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 22 – 24.
6. Гриневецкая Т.Н., Зенковская В.Е. Культурно-образовательная деятельность музея как инновационная педагогическая технология социализации взрослых. *Философия образования.* 2017; № 2 (71): 148 – 155.
7. Лазаренко И.Р., Волохов С.П. Образовательные стратегии и инициативы в этнокультурном развитии регионов большого Алтая. *Материалы международной научно-практической конференции,* Барнаул, 2016: 7 – 14.
8. Макдонаф У. Как города могут спасти нас. *В мире науки*. 2017; № 8-9: 138 – 143.
9. Щукин А. На пути к пешеходному городу. *Эксперт*. 2017; № 26: 50 – 53.
10. Зенковская В.Е. Пропаганда здорового образа жизни среди молодежи через создание тематической музейной выставки. *Современные аспекты формирования здорового образа жизни:* материалы VII региональной научно-практической конференции. Новосибирск: НГМУ «Сибмедиздат», 2018: 62 – 64.

References

1. Vahitov D.R., Ahmetzyanov R.N., Sagitov S.M., Zenkovskaya V.E. Pozitivnye tendencii razvitiya kul'tury v kontekste kul'turnoj singulyarnosti. *Gumanizaciya obrazovaniya.* Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2018; № 6: 73 – 80.
2. Biderman A., Ratti K. Parki vmesto parkovok. *V mire nauki*. 2017; № 8-9: 152 – 158.
3. Vahitov D.R., Mulyukova R.R. *Aktual'nye problemy i vozmozhnosti dlya razvitiya rossijskoj `ekonomiki na sovremennom `etape*. Moskva: RUSAJNS, 2017.
4. U`ebber M. Zastavit' othody rabotat'. *V mire nauki*, 2017; № 8-9: 144 – 151.
5. Grineveckaya T.N., Vahitov D.R., Larionova N.B., Leont'eva O.L. Negativnye tendencii razvitiya kul'tury v kontekste kul'turnoj singulyarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 22 – 24.
6. Grineveckaya T.N., Zenkovskaya V.E. Kul'turno-obrazovatel'naya deyatel'nost' muzeya kak innovacionnaya pedagogicheskaya tehnologiya socializacii vzroslyh. *Filosofiya obrazovaniya.* 2017; № 2 (71): 148 – 155.
7. Lazarenko I.R., Volohov S.P. Obrazovatel'nye strategii i iniciativy v `etnokul'turnom razvitii regionov bol'shogo Altaya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* Barnaul, 2016: 7 – 14.
8. Makdonaf U. Kak goroda mogut spasti nas. *V mire nauki*. 2017; № 8-9: 138 – 143.
9. Schukin A. Na puti k peshehodnomu gorodu. *`Ekspert*. 2017; № 26: 50 – 53.
10. Zenkovskaya V.E. Propaganda zdorovogo obraza zhizni sredi molodezhi cherez sozdanie tematicheskoj muzejnoj vystavki. *Sovremennye aspekty formirovaniya zdorovogo obraza zhizni:* materialy VII regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: NGMU «Sibmedizdat», 2018: 62 – 64.

Статья поступила редакцию 10.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00046

***Gavrilov V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: victorg12@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL AREAS OF TRAINING: A LINGUOCULTURAL ASPECT. The article reveals a problem of developing one of the blocks of innovative methods of speech development of students of non-philological areas of training in the discipline "Russian language and culture of speech". The author states that modern teaching methods no longer respond to the needs of society and does not contribute to the successful socialization of graduates of higher educational institutions. This is because the main attention is focused on the norms of the Russian literary language. However, this approach does not allow to master the cultural code of the people, does not allow the graduate to be organically involved in society. The author proposes to make the main work on the text (in the broad sense of the term) during the training. Conceptual analysis becomes in this case the basic method of working with the text. This work should be carried out in two directions: the analysis of the proposed texts and their synthesis, the creation of original texts taking into account the characteristics of the person (audience) and the speech situation. Modeling of problem situations, the use of active forms and methods of training open for the teacher new opportunities for the development of communicative competence of students, will largely determine the further successful socialization of graduates.

Key words: **modeling, speech culture, concept, concept sphere, active teaching methods, socialization, internal speech.**

***В.В. Гаврилов**, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: victorg12@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрывается проблема разработки одного из блоков инновационной методики развития речи студентов нефилологических направлений подготовки в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Автор констатирует, что современная методика обучения перестала отвечать на запросы общества и не содействует успешной социализации выпускников высших учебных заведений. Это происходит потому, что основное внимание акцентируется на нормах русского литературного языка. Однако такой подход не способствует освоению культурного кода народа, не позволяет выпускнику органично включиться в социум. Автор предлагает в процессе обучения сделать работу над текстом (в широком понимании термина) основной. Концептуальный анализ становится в данном случае базовым методом работы с текстом. Работа эта должна вестись в двух направлениях: анализ предложенных текстов и их синтез, т.е. создание оригинальных текстов с учетом характеристик личности (аудитории) и речевой ситуации. Моделирование проблемных ситуаций, применение активных форм и методов обучения открывают для педагога новые возможности по развитию коммуникативной компетенции обучающихся, во многом определят дальнейшую успешную социализацию выпускников.

Ключевые слова: **моделирование, культура речи, концепт, концептосфера, активные методы обучения, социализация, внутренняя речь.**

Приходится констатировать, что традиционная методика развития речи студентов вузов не отвечает современным требованиям, которые предъявляются к будущим специалистам. Основным из этих требований является успешная социальная адаптация. Этот процесс во многом определяется тем, насколько речь выпускника развита, насколько грамотно, логично, аргументировано он может излагать свои мысли, учитывая при этом условия коммуникации и культуросообразную норму. К сожалению, в настоящее время в рамках курса «Русский язык и культура речи» педагог, как правило, работает в рамках традиционной парадигмы, делая акцент на том, чтобы студенты усвоили нормы русского языка (устная и письменная речь). Подобный подход, на наш взгляд, является формальным и не готовит выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности в полной мере. Таким образом, назрела необходимость изменить содержание курса и подходы к обучению.

В рамках модульно-рейтинговой системы, на основе которой строятся учебные программы в Сургутском государственном педагогическом университете, существует возможность делить учебную дисциплину на блоки, формировать систему заданий, упражнений, средств контроля по каждому из них. Изучение предмета завершается итоговым контролем. По нашему мнению, инновационная программа по дисциплине «Русский язык и культура речи» может включать в себя пять блоков: I. «Нормы русского языка (теория и практика)»; II. «Культура русской речи в культурологическом аспекте»; III. «Речевое творчество»; IV. «Мышление и речь»; V. «Коммуникация (практика)». Каждый из блоков органично включен в систему, хотя и имеет разную долю в общем количестве отведенных учебным планом часов.

Является ключевым и имеет непосредственное отношение к социализации выпускника второй блок, который включает в себя расширение кругозора обучающихся, формирование языковой картины мира, позицию говорящего по различным общественным и культурным вопросам и т.д. Иначе говоря, студент учится работать с национальным культурным кодом, выстраивать коммуникацию в соответствии с *культуросообразной нормой*. Под этой нормой мы понимаем прецедентные феномены, которые выражаются в конкретных единицах когнитивного характера. К ним вслед за Ю.А. Карауловым, Д.Б. Гудковым, В.В. Красных и др. мы относим прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена, языковые и речевые нормы и нормы поведения. Прецедентные феномены репрезентируют национально-детерминированные представления в языковом сознании носителей языка. В их основе лежат базовые концепты национальной культуры.

Транслятором культуросообразной нормы для студентов является педагог, который проецирует ее на обучающихся, демонстрирует культуросообразные образцы речевого поведения. Именно структурирование знаний и представлений о прецедентных феноменах национальной культуры в границах когнитивной базы каждого обучающегося и формирует, в конечном итоге, индивидуальную языковую картину мира выпускника. Ее формирование, безусловно, продолжается и по окончании высшего учебного заведения (под влиянием социума), но в вузе она получает то направление развития, которое и содействует дальнейшей успешной социальной адаптации. Безусловно, это сложный процесс, однако педагог должен организовывать учебную деятельность по развитию речи студентов осознанно, учитывая феномен культуросообразной нормы.

Итак, развитие речевой культуры студента, его речевой культуры напрямую соотносится с освоением культурного кода нации, постижением ментальной природы и освоением культуросообразной нормы. Именно на этом этапе обучения происходит формирование целостной языковой картины мира обучающегося, ее систематизация. В основе данного процесса лежит концептуализация окружающей действительности, которая опирается на базовые (универсальные) понятия национальной культуры.

Таким образом, педагог, работая над составлением рабочей программы дисциплины в рамках Федерального государственного образовательного стандарта, должен выстроить курс на основе взаимодействия языка (речи) и культуры народа, то есть найти основные точки соприкосновения языка и культуры. И ключевой точкой их взаимодействия и взаимовлияния будет концептосфера, которая формирует человеческую личность, ее картину мира от рождения, безусловно, влияет на качество речи. Д.С. Лихачев писал: «Богатство языка определяется не только богатством «словарного запаса» и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира, концептуальной сферы, носителем которой является язык человека и его нации» [1, с. 8]. Следовательно, работа по обогащению концептуальной сферы студентов, ее наполнение с учетом социальных норм и требований становится важнейшей задачей в рамках курса «Русский язык и культура речи».

Концепт исследователями (Ф. Соссюр, Е.В. Рахилин, А. Вежбицкая, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, Ю.Н., В.И. Карасик, Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин) понимается по-разному. Наиболее точно, по нашему мнению, суть этого феномена отражает определение С.Г. Воркачева: «Концепт – единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная лингвокультурной спецификой. Это культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих реализаций. Концепт принадлежит национальному языковому сознанию. Концепты – это семантические образования высокой степени абстрактности» [2, с. 5]. Из вышесказанного следует вывод о том, что именно концепт является тем мостом, который связывает сферу идеального (менталитет народа) и сферу материального (вербализация мыслей, идей, интенций в формах устной или письменной речи).

Любое речевое взаимодействие, поскольку оно может быть зафиксировано и обрело материальную оболочку, мы считаем текстом (в самом широком понимании термина). В этой связи работу с текстом как с зафиксированным актом речетворчества можно считать итоговой в процессе освоения курса. Основной задачей педагога становится развитие у студента умения на основе базовых кон-

цептов сворачивать и разворачивать текст (при этом обогащать и редактировать его), проводить полный концептуальный анализ (Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин).

Совершенно очевидно, что национальный язык является не только хранилищем культурных традиций, норм и пр., но и транслятором этих традиций, а также инструментом их формирования, развития. Таким образом, культура как абстрактное понятие, тем не менее, может быть структурирована, представлена в виде определенных смысловых сгустков, ментальных схем, по сути, – основ, потенций ее существования и развития. Если так, то эти ментальные схемы должны так или иначе проявляться в речи, материализоваться, а следовательно, могут быть зафиксированы и подвергнуты анализу [3]. Об этом говорит, в частности, Ю.С. Степанов: «Не следует воображать себе культуру в виде воздуха, который пронизывает все поры нашего тела, – нет, это «пронизывание» более определенное и структурированное: оно осуществляется в виде ментальных образований – концептов. Концепты – как бы сгустки культурной среды в сознании человека» [4, с. 40].

Концепт имеет все-таки нематериальную природу, относится более к менталитету народа, нежели к языку, отражает культурно обусловленные представления человека о действительности (А. Вержбицкая). При этом набор концептов, выбор базового концепта во многом определяют индивидуальную языковую картину мира человека, как части социума. Процесс формирования концептосферы индивида в рамках национальной культуры двусторонний, взаимонаправленный: с одной стороны, социум (язык, образование, воспитание, культурные традиции и т.д.) оказывают влияние на индивида, однако, с другой стороны, сам индивид в той или иной степени воздействует на социум. Так, из интенций, эмоций, всего индивидуального (как из ручьев и рек – море) рождается общественное, то, что мы называем культурой народа. Безусловно, степень воздействия личности на социум порой бывает ничтожной, но иногда и весьма значительной, все зависит от силы личности, его энергии, авторитета, по Л.Н. Гумилеву, – пассионарности.

Необходимо понимать, что в рамках речевой коммуникации адресант транслирует не только собственное понимание мироустройства, взгляды на ту или иную проблему, но и (хочет он того или нет) определенные культурные установки. Организуя учебный процесс, проводя со студентами концептуальный анализ текста, педагог должен учить выходить за рамки текста, то есть обращаться к экстралингвистическим его характеристикам.

Текст коммуникативного акта более динамичен по отношению к тесту прозаического или стихотворного произведения, поскольку протекает в режиме условно реального времени, представляет непосредственные реакции участников акта, их рефлексию. Общение происходит не опосредованно и не односторонне (автор – читатель), а непосредственно, во взаимодействии [3, с. 109 – 110].

Итак, путь к освоению культурных кодов и присвоению культуросообразной нормы лежит через концептуализацию информации. Эталоном культуры речи признается русский литературный язык, кодифицированный, то есть закрепленный в словарях и в художественной литературе. Безусловно, мы не можем рассматривать культуру речи в отрыве от конкретной культурной среды, однако выделяем культурологический аспект, отличая его от литературной нормы, кодифицированных образцов. Как уже говорилось, литературная норма подвижна. Она может поменяться, причем довольно существенно, в течение десяти лет. Если рассматривать традиционное общество с общепринятыми культурными ценностями, этическими установками, то речевое поведение индивида в рамках этого общества должно отвечать определенным образцам. Это и есть культуросообразное поведение. Надо понимать, что индивид всегда социально ориентирован, включен в то или иное социальное сообщество, по правилам которого он развивается и строит коммуникацию. Но это вовсе не означает, что в этом социальном сообществе (национальном, религиозном и т.д.) он будет находиться постоянно. И смена социальной группы часто болезненна для субъекта, так как он сталкивается с новыми этическими, социокультурными установками, требованиями, правилами поведения. Без культурологических знаний, практического опыта в этой сфере эффективное включение в новую социальную группу просто невозможно.

Любая культура любого народа имеет свою концептосферу, свои базовые концепты. В нашей русской (и шире – российской) культуре такие универсальные понятия тоже есть. Их немало (что во многом и определяет богатство нашей культуры), назовем лишь некоторые: *нестяжание, душа, свобода, вера, справедливость, Родина, тоска, совесть, правда, жертвенность, милосердие, любовь, истина, добро, красота, духовность* и др. (Д.С. Лихачев, Г.Д. Гачев, И.В. Кучерук, Б.П. Вышеславцев, В.Н. Подопригора, Т.И. Краснопевцева). Концепты выступают в роли стержней, вокруг которых строится вся система воспитания, поведения, система воззрений и нравственных ценностей, весь культурный фон, определяющий лицо этноса.

Как же в достаточно сжатые сроки добиться формирования целостной языковой картины мира на основе базовых национальных концептов? Очевидно, только постоянным погружением на учебных занятиях в речевые ситуации, только их грамотным моделированием. При этом каждый раз необходимо формулировать для обучающихся проблемные задачи. Решение определенных коммуникативных проблемных задач (кейсов) может стать ключом к успешному освоению культуры речи.

Таким образом, педагогу удастся синтезировать сразу несколько направлений в плане формирования коммуникативной компетенции: развитие мышления, приобщение к культуре народа через постижение базовых концептов, выбор оптимальных языковых средств с учетом условий коммуникации, соблюдение норм русского языка. Безусловно, отнюдь не сразу студенты будут приходить к верному решению, поэтому по завершении работы по решению проблемной задачи они переходят к этапу рефлексии. Оцениваются сильные и слабые стороны ответа, анализируются ошибки и их причины. При подведении итогов педагог всякий раз должен представить культуросообразный вариант решения проблемной задачи.

Хуторской А.В. говорит, что проблемная задача – это организация «учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активную мыслительную деятельность: анализ фактов, причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей» [5, с. 241].

Моделируя ту или иную речевую ситуацию, педагог должен создавать условия для успешной самореализации каждого обучающегося. Процесс решения проблемной задачи – процесс творческий, поскольку в реальной жизни каждый речевой акт индивидуален, имеет свои особенности. Кроме того, коммуникативная проблемная задача может иметь несколько верных вариантов решения, удачных в большей или меньшей степени. В этой связи обучающийся должен иметь возможность не просто предложить свой вариант, но и аргументировано доказать, почему это он является наиболее уместным (кейс-метод).

Работа в данном направлении позволяет обучающемуся отработать решения различных речевых ситуаций, представить в общих чертах, с какими трудностями коммуникативного характера ему придется столкнуться в будущем.

Критерием успешности обучения является высокая степень социализации личности, которая воспринимает себя не просто как часть социума, а как субъект, способный влиять на окружающих людей. И здесь не последнюю роль играют упражнения этической и культурологической направленности. В данном случае трудно переоценить роль активных форм и методов обучения, работу в группах, моделирование проблемных ситуаций, деловые игры.

Педагог, выступающий в роли фасилитатора, транслирует духовно-нравственные установки народа, которые им усвоены, однако не подавляет при этом аудиторию, но корректирует (при необходимости) позиции, которые кажутся педагогу неверными или сформированными в недостаточной степени.

Благодаря системной работе, верно подобранным формам и методам у студента формируется целостная языковая картина мира, которая не будет противоречить государственной идеологии, этическим установкам, духовно-нравственным ценностям народа. В рамках курса определяется система кластеров языковой картины мира, которые будут заполняться гражданином в течение всей жизни.

При составлении системы заданий было важно нащупать точки, в которых язык/речь и культура сопрягаются, взаимодействуют наиболее явно. И здесь необходимо сделать акцент на развитии внутренней речи учащихся, поскольку концепты имеют когнитивную природу. Когниция же состоит в том, что человек постигает мир через опорные понятия, нанизывая на них свои впечатления, чувства, убеждения. Здесь важно структурировать в сознании обучающихся систему концептов, которые и станут определяющими на последующие годы, помогут в дальнейшей социализации. Работу по данному блоку мы предлагаем организовать в рамках изучения трех тем, которые описаны в табл. 1.

Как следует из представленной таблицы, серьезное внимание педагогу необходимо уделять работе с текстом. Работа эта является итоговой. Текст

Таблица 1

Формы и методы работы при освоении блока «Культура русской речи в культурологическом аспекте»

№ п/п	Тема	Формы и методы работы
1.	Язык, речь и культура народа	Диалог, дискуссия, «Суд над героем», «Полет гениев», доклады, студенческие проекты, «Наблюдай и размышляй», посвященные изучению особенностей менталитета русского народа их проявлениям в языке.
2.	Концептуальное пространство в культуре и в тесте	Построение концептосферы текста (устного и письменного). Построение собственного текста на основе предложенных концептов. Наблюдение над текстом (эксперимент по выделению базовых концептов).
3.	Духовно-нравственные ценности русского народа. Речевой этикет	Деловые игры («Устройство на работу», «Пресс-конференция с инопланетянами»), «Наблюдай и размышляй», наблюдение над текстом («Исправь речевые ошибки», «Анализ пословицы, фразеологизма как микротекста»), создание текста делового письма, написание мини-сочинения на основе фразеологизма, пословицы.

(в самом широком толковании термина) есть результат речевой деятельности, структурированная и закодированная информация, адресованная собеседнику. Эффективность коммуникативного взаимодействия будет зависеть от того, насколько качественным (т.е. грамотным, структурированным, учитывающим ситуацию общения, личность собеседника (характеристики аудитории), интенции говорящего и слушающего) будет текст.

Не будем забывать, что социализация предполагает не только принятие культуросообразных норм, но воздействие на собеседника (аудиторию), транслирование собственных интенций, ценностей, взглядов. И чем убедительнее, выразительнее, ярче будет высказывание, тем больше вероятность, что точка зрения говорящего будет воспринята окружающими.

На учебных занятиях студент работает с текстом в двух планах: анализ текста (разложение на составляющие, вычленение концептов выразительных средств и т.д.) и синтез (создание оригинального текста, направленного на решение проблемной задачи). Любой текст – это определенный код. Студент должен быстро и эффективно зашифровывать (кодировать) и расшифровывать (декодировать) информацию. Здесь мы говорим о развитии внутреннего плана действий (Я.А. Пономарев). Студент «сжимает» текст, в основе которого будут лежать базовые концепты, получает в итоге его опорную схему, а затем разворачивает сообщение, но при этом создает оригинальный текст, дополняя его различными смыслами, учитывая характеристики аудитории, условия речевого общения. Кроме того, необходимо учитывать и такой аспект создания оригинального текста, как сбор пресуппозиционного материала. Аспект имеет экстралингвистические характеристики. Применительно к тексту пресуппозицию мы понимаем как дополнительную информацию, связанную с заявленной в тексте проблемой. Это могут быть даты, цифры, факты, дополнительные сведения, уточняющего характера. Но именно благодаря пресуппозиции текст (при его развертывании на основе опорной схемы) становится более содержательным, по сравнению с текстом 1. Таким образом, работа с пресуппозиционным материалом позволяет расширить пределы актуального членения, сделать развитие коммуникативного акта более вариативным, многоплановым.

Учитывая сказанное выше, можно с уверенностью утверждать, что процессе развития коммуникативной компетенции студентов нефилологических направлений подготовки поставленных задач можно достичь лишь при использовании активных форм и методов обучения. В рамках моделирования речевых ситуаций кажутся оправданными деловые игры, составление плана будущего коммуникативного акта, оценка собеседника или аудитории (возраст, пол, социальное положение, образование, общественно-политические установки и т.д.), концептуальный анализ, использование выразительных средств, работа с паремическими текстами, с учебным текстом (трансформация, редактирование, анализ, синтез), работа в группах. В конце каждого занятия необходима рефлексия по поводу полученных результатов учебной деятельности. Также педагог обязан представить культуросообразный образец, то есть текст, отвечающий всем критериям эффективности.

Следовательно, задания этого раздела призваны развить речетворческие навыки студентов (языковая игра, трансформация, вариативность языковых единиц, решение практических коммуникативных задач, работа с текстом (редактирование, дополнение, изменение).

Речевая культура индивида в данном случае будет являться связующим звеном, соединяющим два мира: внешний, социальный и внутренний (когнитивный), поскольку основная задача дисциплины – оказать помощь в процессе социальной адаптации личности, успешной профессионализации, содействовать эффективному включению субъекта в социум.

Обучающимся предлагается алгоритм анализа речевого акта, связанный с концептуализацией текста, учитывающий достижения когнитивной лингвистики и культурологии в рамках когнитивно-деятельностного подхода.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия АН СССР*. Серия Литература и язык. 1993; № 1, Т. 52: 8.
2. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин». *Язык, сознание, коммуникация*. 2003; Выпуск 24: 5 – 12.
3. Гаврилов В.В. Анализ концептуального пространства текста как форма организации работы по развитию культуры речи студентов вузов. *Вестник угроведения*. 2014; № 1 (16): 107 – 112.
4. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования.* Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
5. Хуторской А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.

References

1. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya Literatura i yazyk. 1993; № 1, T. 52: 8.
2. Vorkachev S.G. Koncept kak «zontikovyj termin». *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 2003; Vypusk 24: 5 – 12.
3. Gavrilov V.V. Analiz konceptual'nogo prostranstva teksta kak forma organizacii raboty po razvitiyu kul'tury rechi studentov vuzov. *Vestnik ugrovedeniya*. 2014; № 1 (16): 107 – 112.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury: Opyt issledovaniya.* Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997.
5. Hutorskoj A.V. *Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.12.19

УДК 372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00047

Gridneva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: svelte.77@mail.ru*
Avsyankina A.V., *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: anzhelikaavsyan@mail.ru*

DIDACTIC CONDITIONS OF E-LEARNING COURSES APPLYING IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article deals with results of research aimed at defining the optimal didactic conditions and opportunities of e-learning courses application while communicative language teaching. The defined conditions may be used as the instructions in the process of creating and applying the e-learning courses for communicative language teaching. The conclusions of our research will contribute to the differentiated approach to the creation of methodological recommendations on the working out and applying e-learning courses. This approach will allow teachers to create various courses according to the aim and level of foreign language teaching. The scientific importance of the research is conditioned by the insufficient information on the problem and its urgency in the modern educational system.

Key words: **communicative language teaching, e-learning course, didactic conditions.**

С.В. Гриднева*, канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru*
А.В. Авсянкина, *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: anzhelikaavsyan@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья представляет результаты исследования, целью которого является определение оптимальных дидактических условий и возможностей применения электронного учебного курса при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам. Выявленные дидактические условия могут быть в дальнейшем использованы при создании и применении электронных учебных курсов для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Выводы исследования позволят применить дифференцированный подход при разработке методических рекомендаций по созданию и применению электронных учебных курсов. На основе данного подхода возможно создание разных электронных учебных курсов, в зависимости от цели и ступени обучения иностранным языкам. Научная значимость проводимого исследования обусловлена недостаточной изученностью данной проблемы и ее острой актуальностью в современной системе образования.

Ключевые слова: **коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам, электронный учебный курс, дидактические условия.**

Проблема применения электронных учебных курсов (ЭУК) в системе высшего и дополнительного профессионального образования является особенно актуальной в настоящее время. Развитие информационных технологий идет стремительно, облегчая нашу жизнь, делая доступным огромный объем информации, позволяя обучаться интересно, качественно и без лишних временных затрат. Особенно важно на сегодняшний день преподавателям овладеть современными информационно-коммуникационными технологиями с целью создания качественного и эффективного учебного процесса.

Овладение иностранным языком не перестает быть актуальным и востребованным для профессионала любой сферы деятельности в современных условиях глобализации, развития мировой экономики, доступности международного сотрудничества, туризма и просто общения посредством сети Интернет. При этом изучение иностранных языков в форме ЭУК видится прекрасной возможностью, современной, технологичной, доступной.

Исследования моделирования, разработки, применения ЭУК проводили такие ученые, как И.С. Спирин, А.А. Пугачев, И.О. Семенов, И.А. Калинин [1 – 4]. Завершенных же исследований в области применения ЭУК при обучении иностранным языкам крайне мало. Пожалуй, можно назвать лишь работу А.Б. Раисовой [5]. Что же касается коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам с помощью ЭУК, то здесь возникает много вопросов о целесообразности и условиях его применения.

Исследование дидактических условий применения электронного учебного курса при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам относится к научной области теории и методики профессионального образования. И.П. Подласый считает условия компонентом учебного процесса, который включает в себя содержание и средства обучения, а средства – это формы, методы и приемы обучения [6]. С.В. Волкова считает, что «дидактические условия – это специально смоделированные обучающие процедуры, реализация которых позволяет решать определенный класс образовательных задач» [7]. Л.М. Репета определяет дидактические условия как совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную обстановку для успешного функционирования модели формирования компетенций учащихся [8].

Наша задача – определить, при каких условиях применение ЭУК будет положительно сказываться на процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Мы считаем, что необходимыми и достаточными дидактическими условиями можно назвать такие, которые позволяют реализовать в учебном процессе основные принципы коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам.

Принципами коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам являются [9]:

1) принцип формирования иноязычной коммуникативной компетенции,

2) принцип реализации процесса обучения в условиях деятельностного подхода,

3) принцип социализации,

4) принцип диалогичности.

Коммуникативная компетенция формируется в таких видах речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо. Важным условием успешного формирования коммуникативной компетенции является применение гуманистического подхода, который предполагает обучение, ориентированное на личность обучающегося. Р.П. Мильруд дает следующее описание гуманистического подхода при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам: в процессе учебного общения обучающиеся могут высказывать свои мысли и чувства свободно, не боясь замечаний и оценок, каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных обучающихся; важнее демонстрации языковых знаний становится самореализация личности в учебной деятельности; поощряются даже «ложные» суждения, которые свидетельствуют об активной позиции обучающихся; преподаватель не критикует обучающихся, нет психологического давления из-за ошибок; индивидуальный речевой замысел определяет подбор и использование языкового материала; общение строится на основе эмпатии; небольшие нарушения языковых правил и случайные ошибки являются учебной нормой.

Принцип реализации процесса обучения в условиях деятельностного подхода основан на теории речевой деятельности и теории целенаправленной деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [10, 11, 12]. Деятельностный характер коммуникативно-ориентированного обучения вовлекает студента в общение, при котором решение коммуникативной задачи становится важнее, чем абсолютная безошибочность речи. Коммуникативные задачи реализуются с помощью ролевых игр различного уровня сложности, а также посредством моделирования ситуаций, когда студенты могут принимать участие в ток-шоу, сверстать и выпустить настоящий номер газеты на иностранном языке, выступить на конференции, вести переговоры и т.д.

Следующий принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это принцип социализации, которая в рамках учебного процесса означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей [9]. В рамках высшего и дополнительного образования мы можем говорить о профессиональной социализации. Ее сущность состоит в становлении будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности вследствие целенаправленного воздействия на развитие самостоятельности обучающегося и творческой деятельности [13]. Средством социализации личности является язык. Язык в его реализации – это общение. Основной единицей общения является диалог.

Диалогичность – это ведущий принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Диалогичность — это процесс дискуссионного общения с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения, способствующих идентификации. При этом диалогичность обеспечивает самопонимание через понимание «другого», стимулирует эмпатию, рефлексию и актуализирует мировоззренческую толерантность [14].

Идея диалога имеет глобальное значение, является методологической основой всего гуманитарного знания и культуры в целом. Понятие диалога является предметом анализа таких ученых, как М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган [15, 16, 17]. Значительный вклад в разработку теории диалога внесли известные ученые Запада, в частности М. Хайдеггер, М. Бубер [18 19]. Диалог лежит в основе методов и приемов коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам, являясь единицей деятельности общения. Общение выступает средством профессиональной социализации обучающихся и характеризует объективные связи человека с социальной средой.

Таким образом, проанализировав основные принципы коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам, мы можем сформулировать дидактические условия, необходимые и достаточные для реализации данных принципов в учебном процессе. Мы выделяем следующие дидактические условия использования ЭУК:

1) формирование коммуникативной компетенции с применением гуманистического подхода к обучению;

2) осуществление деятельностного подхода;

3) развитие самостоятельности и творческой деятельности обучающихся;

4) реализация диалогического и дискуссионного общения в процессе обучения.

Далее нам следует оценить возможности ЭУК по созданию необходимых дидактических условий для осуществления коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. С этой целью нами было разработано и проведено анкетирование студентов и преподавателей.

Анкетирование было анонимным. Студенты должны были указать лишь направление обучения и курс. Преподаватели указывали преподаваемые дисциплины и стаж педагогической деятельности. Всего в анкетировании приняло участие 103 студента, 57 из которых обучаются на 1 – 3 курсах направления «Лингвистика», 38 студентов неязыковых направлений бакалавриата и 8 – неязыковых направлений магистратуры. А также в анкетировании приняли участие 13 преподавателей, ведущих различные дисциплины лингвистической направленности.

Разработанная нами анкета включает 6 вопросов, 3 из которых открытого типа, т.е. готовых вариантов ответа на них не предлагается. В трех остальных вопросах есть возможность выбора ответов из предложенных вариантов, а также возможность добавить свой ответ.

Первый вопрос позволил нам определить отношение к обучению в электронной информационно-образовательной среде в целом. Форма ответа на данный вопрос была открытой, и мы получили следующий результат (рис. 1).



Рис. 1. Диагностика отношения к обучению в электронной образовательной среде

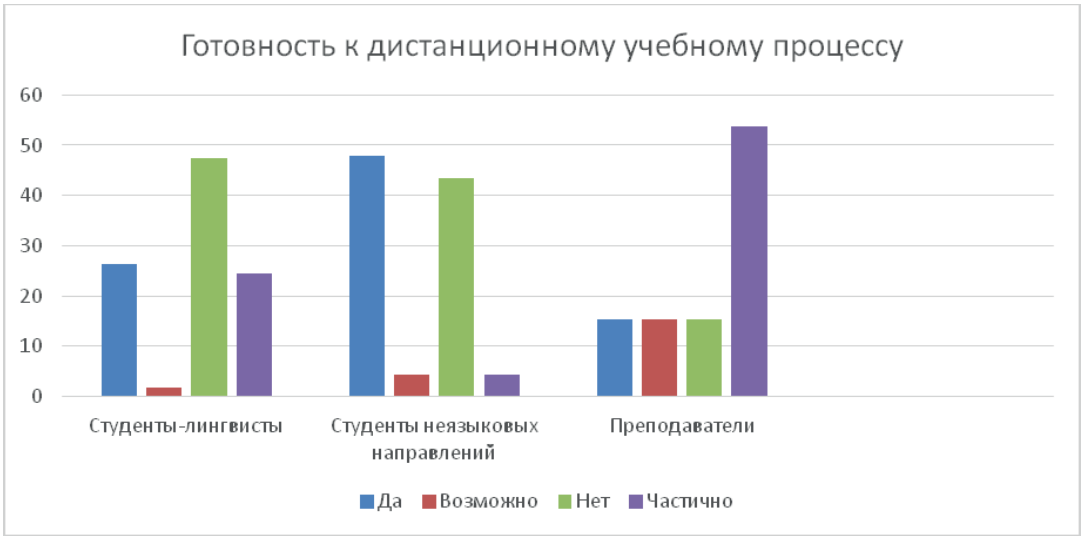


Рис. 2. Готовность преподавателей и студентов к дистанционному учебному процессу

Результаты ответов преподавателей и студентов в целом свидетельствуют о положительном отношении к ЭУК, что подтверждает их актуальность и востребованность в современной системе образования. Однако преподаватели рассматривают обучение в электронной информационно-образовательной среде, скорее, как дополнительное средство к традиционной очной форме обучения.

Второй вопрос анкеты был о готовности студентов изучать, а преподавателей – преподавать дисциплины языковой направленности дистанционно, то есть с применением информационно-телекоммуникационных сетей при взаимодействии со студентами на расстоянии, опосредованно. Следует отметить, что ответы студентов-лингвистов и студентов неязыковых направлений по данному вопросу сильно отличались, поэтому мы представим результаты отдельно по данным категориям респондентов (рис. 2).

Полученные результаты неоднозначны. Высокую готовность к дистанционному обучению демонстрируют студенты неязыковых направлений, для которых дисциплина «Иностранный язык» не является профильной. То есть мало кто из данных студентов заинтересован в активном освоении иноязычных речевых навыков. А пассивное, но также имеющее определенный эффект дистанционное обучение их вполне устраивает. Студенты-лингвисты же демонстрируют высокий уровень отсутствия готовности к данной форме освоения речевой коммуникативной компетенции. Преподаватели готовы использовать электронную информационно-образовательную среду только как вспомогательную форму осуществления учебного процесса.

Третий вопрос анкеты был сформулирован следующим образом: Какие формы учебной деятельности в рамках электронного курса вы считаете эффективными? Респонденты могли выделить любое количество предложенных вариантов, а также добавить свои (рис. 3).

Результаты ответов на данный вопрос показывают, что в целом преподаватели и студенты считают наиболее эффективными в рамках ЭУК такие формы учебной деятельности, как чтение либо просмотр лекций, освоение видеоконтента, тестирование, а также письменные работы, которые можно отправить на проверку преподавателю в электронной форме. Наименее эффективными формами учебной деятельности студенты и преподаватели единодушно считают учебные дискуссии, форум или чат с преподавателем, а также вебинары. То есть диалогичность коммуникативно-ориентированного обучения находится под большим вопросом при использовании электронной информационно-образовательной среды.

Четвертый вопрос позволил нам выяснить, какие формы учебной деятельности преподаватели и студенты считают малоэффективными или невозможными в рамках ЭУК. Это был вопрос открытой формы, благодаря чему нами были получены разнообразные ответы. Однако необходимо отметить, что и студенты, и преподаватели единодушны во мнении, что малоэффективны либо вообще невозможны все формы учебной деятельности, основанные на устном общении (17,39%), а именно: ролевые игры (13,04%), учебные дискуссии (20%), круглый стол (13,04%), конференции (4,35%), презентации докладов (8,7%), монологическая и диалогическая речь (18,48%), работа в малых группах (4,35%), общение с преподавателем (16,36%). А также в рамках изучения иностранного языка были названы малоэффективными вебинары, работа над новым грамматическим материалом, работа по коррекции речевых и произносительных ошибок, работа с текстом (чтение, перевод, обсуждение прочитанного), выполнение творческих заданий.

Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление существенных преимуществ освоения или обучения дисциплине «Иностранный язык» посред-

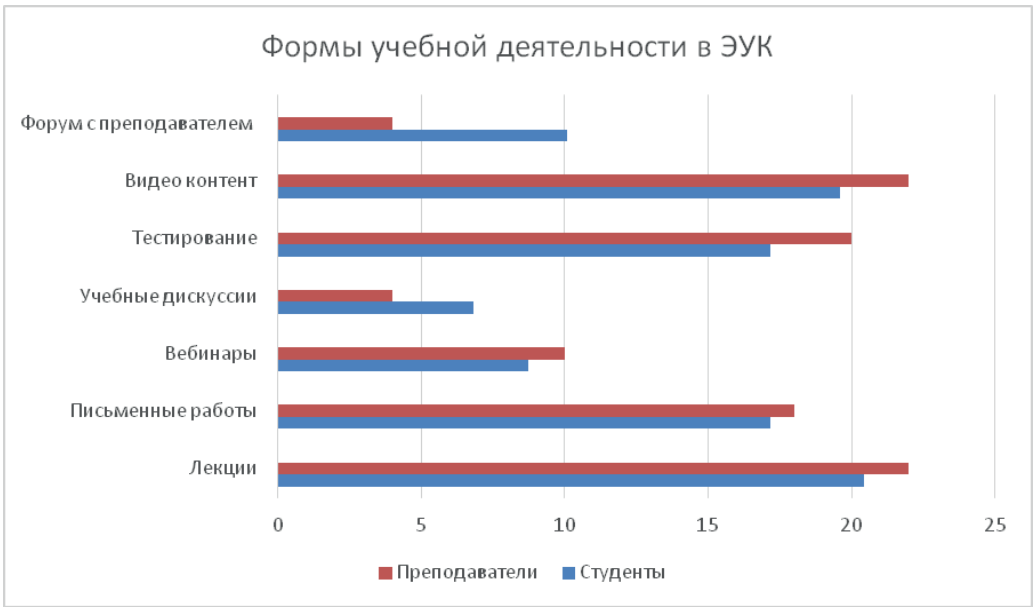


Рис. 3. Эффективные формы учебной деятельности в ЭУК

ством ЭУК. Преподавателями (30,43%) и студентами-лингвистами (35,48%), в первую очередь была отмечена самостоятельность студентов при прохождении курса. Студенты неязыковых направлений обучения (22,89%) главным преимуществом ЭУК назвали отсутствие постоянного контроля преподавателя. По сути, речь идет о той же самостоятельности, но в другом смысле. Преподавателями также в качестве преимущества названа возможность осуществлять индивидуальный подход в процессе обучения (30,43%). Студенты-лингвисты (13,98%) выделили отсутствие учебной атмосферы как положительный момент при обучении посредством электронной информационно-образовательной среды. А студенты неязыковых направлений отметили в качестве преимущества (!) отсутствие непосредственного, неподготовленного общения на иностранном языке (21,69%). Следует подчеркнуть, что именно неподготовленная речь является ценностью коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Но из полученных результатов следует, что студенты, для которых дисциплина «Иностранный язык» не является профильной, не заинтересованы в развитии навыков неподготовленной иноязычной речи.

Необходимо также перечислить и другие преимущества, приведенные в ответах респондентов. Преподавателями был отмечен бескомпромиссный контроль, объективность оценки знаний, опосредованное участие преподавателя в учебном процессе, возможность использовать разнообразные дополнительные ресурсы для самостоятельной работы обучающихся, четко заданные цели учебной деятельности студентов, возможность внедрения в учебный процесс интерактивных технологий, интересных форм работы над грамматическим и лексическим материалом, доступность обучения в любое удобное для обучающихся время, материалов в современном электронном виде. Студенты также называют в качестве преимуществ более удобную (домашнюю) атмосферу, возможность неоднократно самостоятельно прорабатывать задания, а также отмечают, что имеет смысл изучать непрофильные дисциплины в форме ЭУК.

Заключительный вопрос анкетирования помог нам выявить недостатки освоения дисциплины «Иностранный язык» посредством ЭУК. Преподаватели (23,08%) и студенты неязыковых направлений обучения (23,81%) основным недостатком считают отсутствие учебной атмосферы, психолого-педагогических условий организации учебного процесса, студенты-лингвисты выделяют отсутствие непосредственного, неподготовленного общения на иностранном языке (25,83%) как основной недостаток применения ЭУК при изучении дисциплины «Иностранный язык». Преподаватели также отмечают следующие недостатки: опосредованное (дистанционное) участие преподавателя, отсутствие постоянного контроля преподавателя, невозможность использования авторских методик преподавания, усредненный подход к обучающимся, не всегда соответствующий их уровню, отсутствие возможности своевременной коррекции ошибок при усвоении нового материала, в также важных комментариев в процессе обучения, невозможность учить пониманию, сочувствию, самому общению в процессе общения. Студенты назвали дополнительно такие недостатки, как возможное недопонимание заданий и невозможность сразу же получить помощь преподавателя, вероятность упустить какие-либо языковые особенности, невозможность получить оценку навыков чтения, а также возможные технические неполадки.

На основе полученных данных мы можем определить потенциал ЭУК в создании необходимых и достаточных условий для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам.

Первое дидактическое условие, при котором возможно коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам, – это применение гуманистического подхода к обучению при формировании коммуникативной компетенции. Следует сразу же отметить, что безоценочность некоторых активных форм учебной деятельности в ЭУК исключена. Все задания, даже прохождение лекции по новой теме, оценивается системой автоматически, даже если преподаватель не настроит журнал оценок.

Второе дидактическое условие применение ЭУК – это осуществление деятельностного подхода. Все задания, безусловно, носят деятельностный характер, но задания в ЭУК можно назвать лишь условно-коммуникативными, реализующими подготовку студентов непосредственно к речевой деятельности общения. Задания на аудирование, чтение, письмо, разнообразные лексико-грамматические упражнения являются неотъемлемой частью коммуникативно-ориентированного процесса обучения иностранным языкам и могут быть успешно применены в рамках ЭУК. Что же касается говорения, то данный аспект деятельности оказывается малоэффективным или практически невозможным. Вебинары, к сожалению, создают атмосферу опосредованного взаимодействия, к которой пока не готовы ни преподаватели, ни обучающиеся.

Третье дидактическое условие, которое мы выделяем, – это развитие самостоятельности и творческой деятельности обучающихся. Данное условие можно считать выполнимым. Работа в ЭУК является абсолютно самостоятельной, но с обязательной возможностью обратной связи с преподавателем. Что касается творческой учебной деятельности, то разнообразные письменные творческие задания можно успешно и эффективно реализовывать в рамках ЭУК.

Четвертое дидактическое условие – это реализация диалогического и дискуссионного общения в процессе обучения. Наше исследование показало, что данное условие практически невыполнимо. Форум или чат не способны заменить живое, реальное, неподготовленное общение на иностранном языке, способность к которому и является целью коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам.

Таким образом, мы приходим к выводу, что применение ЭУК при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам может являться эффективным, но вспомогательным средством обучения, которое должно дополняться очными аудиторными занятиями, реализующими основные принципы коммуникативно-ориентированного обучения в полной мере.

Библиографический список

1. Спирин И.С. *Электронный учебный курс как средство активизации учебно-познавательной деятельности при обучении программированию будущих учителей информатики.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2004.
2. Пугачев А.А. *Моделирование и разработка адаптивных электронных учебных курсов.* Диссертация … кандидата технических наук. Иркутск, 2004.
3. Семенов И.О. *Методы и средства моделирования электронных учебных курсов.* Автореферат диссертации ... кандидата технических наук. Петрозаводск, 2013.
4. Калинин И.А. *Принципы создания и методика использования электронного учебного пособия как открытой информационной системы (на примере курса «алгебра-7»).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
5. Раисова А.Б. *Развитие иноязычной компетентности с использованием авторских электронных учебных курсов в условиях мультиязычной образовательной среды (на примере подготовки бакалавров техники и технологий республики Казахстан).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
6. Подласый И.П. *Педагогика*: учебник. Москва, 2007.
7. Волкова С.В. *Дидактические условия реализации учащимися личностных смыслов в процессе обучения.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2002.
8. Репета Л.М. Педагогические условия формирования информационно–исследовательской компетенции. *Современные проблемы науки и образования.* – 2013; № 2: 28.
9. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2000; № 4: 9-16; № 5: 17 – 22.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. *Сознание. Личность*: учебное пособие. Москва: Смысл: Academia, 2004.
11. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность.* Москва: URSS, 2005.
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 1998.
13. Мурзагалина Л.В. Процессуальная модель профессиональной социализации будущего врача. *Высшее образование сегодня.* 2010; № 5: 94 – 96.
14. Галицких Е.О. *Диалог в образовании как способ становления толерантности*: учебное пособие для слушателей дополнительного профессионального педагогического образования. Москва: Академический проект, 2004.
15. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1986.
16. Библер В.С. *Замыслы.* Москва: Издательский центр РГГУ, 2002.
17. Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988.
18. Хайдеггер М. *Исток художественного творения*: избранные работы разных лет. Москва: Академический проект, 2008.
19. Бубер М. *Я и Ты*. Перевод с немецкого. Москва: Высшая школа, 1993.

References

1. Spirin I.S. *`Elektronnyj uchebnyj kurs kak sredstvo aktivizacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti pri obuchenii programmirovaniyu buduschih uchitelej informatiki.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
2. Pugachev A.A. *Modelirovanie i razrabotka adaptivnyh `elektronnyh uchebnyh kursov*. Dissertaciya … kandidata tehnicheskih nauk. Irkutsk, 2004.
3. Semenov I.O. *Metody i sredstva modelirovaniya `elektronnyh uchebnyh kursov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata tehnicheskih nauk. Petrozavodsk, 2013.
4. Kalinin I.A. *Principy sozdaniya i metodika ispol'zovaniya `elektronnogo uchebnogo posobiya kak otkrytoj informacionnoj sistemy (na primere kursa "algebra-7")*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. Raisova A.B. *Razvitie inoyazychnoj kompetentnosti s ispol'zovaniem avtorskih `elektronnyh uchebnyh kursov v usloviyah mul'tiyazychnoj obrazovatel'noj sredy (na primere podgotovki bakalavrov tehniki i tehnologij respubliki Kazahstan).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2013.
6. Podlasyj I.P. *Pedagogika*: uchebnik. Moskva, 2007.
7. Volkova S.V. *Didakticheskie usloviya realizacii uchaschimisya lichnostnyh smyslov v processe obucheniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Petrozavodsk, 2002.

8. Repeta L.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionno-issledovatel'skoj kompetencii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2013; № 2: 28.
9. Mil'rud R.P. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2000; № 4: 9-16; № 5: 17 – 22.
10. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. *Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Smysl: Academia, 2004.
11. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'.* Moskva: URSS, 2005.
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 1998.
13. Murzagalina L.V. Processual'naya model' professional'noj socializacii buduschego vracha. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; № 5: 94 – 96.
14. Galickih E.O. *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti*: uchebnoe posobie dlya slushatelej dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
15. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1986.
16. Bibler V.S. *Zamysly*. Moskva: Izdatel'skij centr RGGU, 2002.
17. Kagan M.S. *Mir obscheniya: Problema mezhsub`ektnyh otnoshenij*. Moskva: Politizdat, 1988.
18. Hajdegger M. *Istok hudozhestvennogo tvoreniya*: izbrannye raboty raznyh let. Moskva: Akademicheskij proekt, 2008.
19. Buber M. *Ya i Ty.* Perevod s nemeckogo. Moskva: Vysshaya shkola, 1993.

Статья поступила в редакцию 17.12.19

УДК 37.031 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00048

Eremin V.N., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of General Education, Russian State University of Justice (Russia, Moscow), E-mail: vneremin@mail.ru*
Kibakin S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General Education, Russian State University of Justice (Russia, Moscow), E-mail: kibakin61@mail.ru*

CONDITIONS OF IMPROVING QUALITY OF PERCEPTION BY STUDENTS OF HISTORICAL MATERIAL. The task of the article is to study problems of perception of educational historical material and determine ways to solve them. Using data based on the analysis of classical and modern scientific literature, generalization of the practical experience of teaching history at the Russian State University of Justice, the authors reveal significant psychological, pedagogical and didactic conditions, promising methods and forms of pedagogical work that contribute to improving the students' perception of historical material. In conclusion, proposals and recommendations aimed at improving the quality of perception of educational historical material are presented. The article is addressed to history teachers seeking to increase the effectiveness of their work with students.

Key words: **history (academic discipline), perception, psychological, pedagogical and didactic conditions.**

В.Н. Ерёмин, *канд. ист. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: vneremin@mail.ru*
С.В. Кибакин, *канд. пед. наук, ст. преп., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru*

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Целью статьи является изучение проблем восприятия учебного исторического материала и определение путей их решения. Авторами на основе анализа классической и современной научной литературы, обобщения практического опыта преподавания истории в Российском государственном университете правосудия выявлены существенные психолого-педагогические и дидактические условия, перспективные методы и формы педагогической работы, способствующие повышению качества восприятия студентами исторического материала. В заключение представлены предложения и рекомендации, направленные на повышение качества восприятия учебного исторического материала. Статья адресована преподавателям истории, стремящимся повысить эффективность своей работы со студентами.

Ключевые слова: **история (учебная дисциплина), восприятие, психолого-педагогические и дидактические условия.**

Актуальность исследования условий повышения качества восприятия учебного исторического материала связана с тем, что поставленные перед педагогическим сообществом задачи улучшения исторического образования нельзя решить прежними подходами в условиях изменения личностных и психологических качеств молодых людей, новых задач формирования исторического сознания будущих специалистов, нормативно закрепленных в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования.

Словарное определение понятия «условие» позволяет трактовать его как: 1) «обстоятельство, от которого зависит что-либо»: 2) «обстановку, в которой происходит, осуществляется что-нибудь»; 3) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности [1, с. 588].

В современной литературе отмечается, что в теории и практике педагогики «психолого-педагогические условия рассматриваются как условия, призванные обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее, в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса. Дидактические же условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2, с. 9].

Изучение литературы и анализ опыта преподавания учебной дисциплины «История» позволяет выделить ряд психолого-педагогических и дидактических условий, способствующих, по нашему мнению, улучшению качества восприятия студентами учебного исторического материала.

Первым из них является знание и использование в процессе преподавания истории современных образовательных концепций, общих свойств и закономерностей восприятия учебного исторического материала.

В российской психологической традиции сложилось понимание о том, что «восприятие, как и составляющие его основу ощущения, есть преимущественно чувственное отражение субъектом внешнего мира и регулятор взаимодействия человека с предметами и явлениями окружающей среды». При этом указывается, что «… сенсорные функции различных модальностей (слуховые, тактильные и др.), мнемические, психомоторные, речедвигательные… всегда полимодальны и системны, они формируются в процессе накопления и обобщения индивидуального опыта. Их психологическая специфика определяется научением и способами воспитания функций» [3, с. 460 – 461].

Б.Г. Ананьев указывает на то, что «… восприятие, как и другие психические процессы, всегда в определенной степени опосредовано динамикой изменений личности, определяемых соотношениями между ее потребностями и ситуацией, в которой они реализуются» [4, с. 11].

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции (виднейшими представителями которой являются И.М. Сеченов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленская, Ю.А. Самарин и др.) утверждается, что «процесс приобретения знаний, формирования навыков и умений, развития способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя следующие этапы: а) восприятие учебного материала; б) его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий; в) запоминание и сохранение в памяти; г) применение усвоенного в практической деятельности» [5, с. 20].

Анализируя общие свойства и закономерности восприятия при организации учебной деятельности, В.Д. Шадриков предлагает дидактические и психолого-педагогические рекомендации, использование которых преподавателями истории в образовательной практике позволяет значительно повысить качество восприятия обучаемыми учебного материала по целому ряду психологических характеристик. Среди них: свойства восприятия (целостность, предметность, осмысленность, обобщенность, константность, избирательность); продуктивность восприятия (объем, быстрота, точность, полнота, надежность); мотивационная сторона (желание и интерес к изучению предмета); установка (готовность к восприятию нужного материала); апперцепция (прошлый опыт, интересы, знания человека); законы «гештальта» (факторы сходства, близости, «общей судьбы», «хорошего продолжения», замкнутости, группировки без остатка) и др. [6, с. 33, с. 35 – 36, с. 38].

О.Н. Лихачева и О.Б. Шилович отмечают среди условий повышения качества восприятия студентами учебного материала гуманитарного сегмента сле-

дующие: «положительная атмосфера на занятии; мотивация студентов на целенаправленную самостоятельную работу; личный пример грамотного, успешного преподавателя, его высокий интеллектуальный уровень; широкое использование в процессе обучения современных Интернет-технологий; связь изучаемого учебного материала с его практическим применением» и др. [7, с. 16 – 18].

Интерес представляют выделенные П.Г. Постниковым особенности восприятия исторического учебного материала. Ученый отмечает, что «специфика исторического факта состоит в том, что он невоспроизводим, не наблюдаем. Познание исторического опыта начинается с создания яркого, эмоционально окрашенного образа. На этом этапе у учащихся формируются исторические представления, следующие признаки: локализованность во времени и пространстве; предметность (соотнесенность с элементами исторического опыта); целостность (раскрытие всех внешних признаков); точность (соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта); полнота (степень соответствия) и надежность (длительность сохранения в памяти). Исторические представления создаются путем перцептивных действий, которые позволяют обнаружить исторический объект, опознать его … и обеспечивают живое и полноценное знание истории, на их основе начинается становление и развитие когнитивного компонента исторического сознания» [8, с. 123 – 124].

В зарубежной психологии инновационным подходом к изучению особенностей протекания процессов восприятия стала концепция нейролингвистического программирования, в рамках которой рассматриваются различные сенсорные модальности восприятия и переработки информации. С.В. Ковалев называет репрезентативные системы индивидуальными моделями восприятия и принятия того, что передают нам наши органы чувств [9, с. 41].

При рассмотрении сенсорных модальностей выделяются визуальная (зрительное восприятие), кинестетическая (осязательное, тактильное восприятие), аудиальная (слуховое восприятие), дигитальная (аналитическое восприятие) репрезентативные системы. Ведущей для человека становится та репрезентативная система, которая используется чаще других.

Следует согласиться с обоснованным утверждением Т.М. Рогожниковой и А.И. Навалихиной о том, что «современный мир требует от людей наличия таких качеств, как прагматичность, логика рассуждений, неэмоциональность, расчетливость, что является характерным для дигитальной репрезентативной системы. Восприятие современного мира требует постоянного участия дигитальной РС, поскольку дигиталы ориентированы на смысл, содержание, важность и функциональность» [10, с. 472 – 473].

В дидактических рекомендациях отмечается, что визуалам рекомендуется представлять учебный материал в виде рисунков, схем, таблиц, презентаций; аудиалам желательно проговорить то, что они пишут, рисуют и услышать как бы «звуки» событий или предметов; кинестетам лучше всего обратить внимание на представление материала в виде динамичных моделей, макетов, рисунков с разнообразной цветовой гаммой и фактурой материала; дигиталам необходимо систематизировать материал в виде схем, опорных конспектов, таблиц, диаграмм и т.п., что поможет увидеть суть и обнаружить взаимосвязи.

Другим условием улучшения качества восприятия студентами учебного исторического материала является знание и учет в образовательной практике особенностей психологического склада современных молодых людей и их готовности к восприятию истории в качестве учебной дисциплины.

Современные студенты получают информацию не только из учебников и на лекционных аудиторных занятиях, но и находят ответы на интересующие вопросы в социальных сетях, на интернетовских сайтах. Степень информированности и объективности получаемой здесь исторической информации не может не вызывать обеспокоенности. Проведённый в декабре 2019 года опрос 180 студентов первого курса факультета непрерывного образования РГУП показал, что 95% студентов получают информацию в социальных сетях, 39% в сетях и телевидении, 4% считают, что источником их информированности являются радио, газеты, книги. Получаемую информацию 22% студентов считают достоверной, 78% – дозированной. Только половина студентов при этом может отличить достоверную информацию от ложной.

Изменилось и отношение молодых людей к источникам подготовки к занятиям. Только 5% студентов готовятся к занятиям по учебникам на бумажных носителях, немногим более 10% – по учебникам, размещённым в электронно-библиотечных системах, свыше 33% – по материалам интернетовских сайтов.

Наши исследования и наблюдения показали, что студенты не очень восприимчивы к глубокому теоретическому материалу. Их внимания хватает на 10 – 15 минут. Работа с историческими текстами задерживает их внимание и поддерживает интерес в среднем 6 – 7 минут. Восприятие слайдов презентации длится всего секунд 10 – 15 и заканчивается фотографированием представленного слайда. После съёмки предложенный слайд переходит в разряд «бесполезных» на весь период аудиторного занятия. Выход видится в том, чтобы слайды презентации помогали студентам воспринимать информацию не только в визуальной модальности, но и давали возможность для «включения» дигитальной модальности, т.е. обозревать все ключевые мысли вместе, вникать в их суть, устанавливать связи и закономерности.

Еще одним *важным условием,* повышающим качество восприятия исторического материала, становится использование в образовании современных методов и технологий обучения.

К эффективным формам активизации восприятия и познавательных процессов мы относим проблемные лекции с использованием презентаций и информационных кластеров, практикумы, решение исторических задач, дискуссию, диспут, реализацию творческих индивидуальных и коллективных проектов, консультации, ролевые и дидактические игры, систематическое проведение в начале аудиторных занятий коротких информационных сообщений студентов под рубрикой «Сегодняшний день в истории страны», обзоры и выставки научной, познавательной и художественной литературы, в том числе представленные в ЭБС и на исторических образовательных сайтах по изучаемой теме, которые готовят сами студенты и др.

По утверждению П.Ю. Тенхунен и Ю.А. Елисеевой, в существующей учебной и учебно-методической литературе преобладает вербальная информация, иногда слабо структурированная, которая не может быть органично воспринята и схематизирована в «клиповом», «аббревиатурном», визуальном сознании современных студентов, которые характеризуются в качестве представителей «поколений Y и Z». Выход из данной ситуации видится данными авторами в том, чтобы «наряду с традиционной подачей информации практиковать инновационные формы, предлагающие поддержку ментального кода в процессе визуальной концептуализации учебного материала», т.е. использовать блочный способ представления информации, «визуализировать логический «костяк» учебного текста, разделив его на блоки» [11].

Описанный подход реализуется и в нашей практике преподавания. В учебные и учебно-практическое пособия по истории для факультета непрерывного образования [12, 13, 14], изданные в РГУП, включены извлечения и выдержки из различных исторических источников, таблицы, диаграммы со статистическими материалами по каждому периоду мировой и отечественной истории. К каждому документу предлагаются вопросы и задания, многие из которых носят проблемный характер. Таким образом создаются условия для проникновения студентов в суть содержания сложного исторического материала и преодоления ограничений «клипового» (визуального) мышления, характерного для современной молодежи.

Важным достоинством пособий М.И. Ивашко в плане развития дигитальной репрезентативной системы является подача исторического материала крупными смысловыми блоками в виде информационных кластеров, визуальных опорных конспектов, повышающих качество восприятия информации и ее запоминание. Кластер позволяет студенту проявить индивидуальные особенности в восприятии и осмыслении информации, отделить в ней главное от второстепенного, изменить логику представления проблемы, подойти к собственному выводу и обобщению.

Следующим условием повышения качества восприятия учебного материала является продуманная организация внеаудиторной работы по учебной дисциплине «История», что является актуальным в условиях недостаточного количества учебного времени, отводимого на ее изучение на первом курсе, в системе среднего профессионального образования.

Студенты должны понимать, что историческая наука не абстрактна. Она поддаётся пониманию жизни не только в прошлом, но и настоящем, и в будущем. Достаточно эффективно сказываются на восприятии учебного исторического материала посещения студентами выставок, музеев, просмотр кинофильмов и спектаклей на исторические темы, оформление в учебных группах альбомов «Летопись семейной славы», выпуск стенных газет, проведение совместных творческих проектов преподавателей и студентов.

Проведенное исследование проблемы позволяет перейти к формулированию предложений и рекомендаций.

1. Необходимо обеспечить полноценное психологическое сопровождение образовательного процесса в системе среднего профессионального образования. Преподаватели должны использовать в педагогической работе надежные диагностические данные, отражающие состояние и перспективы развития процессов восприятия у студентов (свойства, продуктивность, модальность восприятия, мотивационную составляющую, установку, апперцепцию и т.п.).

2. Необходимо использовать инновационные подходы к созданию психолого-педагогических и дидактических условий повышения качества восприятия учебного исторического материала, учитывающего преобладание у современной молодежи поколений Y и Z «клипового» (визуального) мышления.

Для этого:

– использовать в обучении презентации с понятными, образными, анимированными слайдами, учитывающими различные модальности восприятия и обработки студентами исторической информации;

– дидактический принцип наглядности, традиционно обеспечивающий качество восприятия учебного материала, должен быть модифицирован. Визуализация должна обеспечивать глубину проникновения восприятия в изучаемый материал, способствовать формированию и развитию дигитальной репрезентативной системы;

– необходимо сформировать банк оцифрованных видеороликов, удобных для использования в образовательной практике, посвященных различным аспектам мировой и отечественной истории, и, в обязательном порядке, обеспечить их научную и общественную экспертизу;

– пришло время разрабатывать и включать в образовательный процесс компьютерные педагогические игры по истории.

3. Включать в обучение современные инновационные интерактивные методы обучения, обеспечивающие качественное, заинтересованное восприятие студентами учебного материала: проблемные лекции, диспуты, ролевые и дидактические игры, индивидуальное и групповое проектирование, практикумы, решение исторических задач, электронное тестирование, индивидуальные и групповые консультации, в том числе и через специально созданные в социальных сетях для каждой учебной группы виртуальные образовательные площадки.

4. Необходимо шире использовать в образовательном процессе различные формы работы с информационными кластерами по истории, историческими документами, неизменно вызывающими познавательный интерес и активизирующие процессы восприятия студентов.

В данной работе была предпринята попытка отразить некоторые существенные проблемы создания психолого-педагогических и дидактических условий, способствующих повышению качества восприятия студентами учебного исторического материала. Не получили должного отражения организационно-педагогические условия, которые, безусловно, заслуживают самого пристального внимания и изучения.

В качестве заключения отметим, что вышеизложенные позиции требуют особого внимания к проблеме улучшения восприятия студентами исторических знаний, что послужит совершенствованию работы по овладению студентами учебной дисциплины «История» и формированию их исторического сознания в системе среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: около 53 000 слов*. Под общей редакцией проф. Л.И. Скворцова. Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007.
2. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*: электронный научный журнал. 2012; № 1: 8 – 14. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=36509766&
3. *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. Под редакцией А.В. Брушлинского. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01001767124
4. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. *Индивидуальное развитие человека и константность восприятия*. Москва: Просвещение, 1968. Available at: http://elib.gnpbu.ru/textpage/ananyev_individualnoe-razvitie_1968
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998.
6. Шадриков В.Д. *Познавательные процессы и способности в обучении*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1990. Available at: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=22581
7. Лихачева О.Н., Шилович О.Б. К вопросу об улучшении качества восприятия студентами учебного материала на примере гуманитарного сегмента. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 16 – 18.
8. Постников П.Г. *Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству)*. Нижний Тагил, 2003. 152 с. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01002429870https://search.rsl.ru/ru/record/01002429870
9. Ковалев С.В. *Основы НЛП, или Введение в человеческое совершенство*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004.
10. Рогожникова Т.М., Навалихина А.И. Доминантные модальности восприятия и их динамика. *Вестник Башкирского университета*. 2011; № 2, Т. 16: 469 – 473.
11. Тенхунен П.Ю., Елисеева Ю.А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации. *Интеграция образования*. 2015; № 4 (81), Т. 19: 28 – 34.
12. Ивашко М.И. *История (с древнейших времен до конца XVIII века)*: учебное пособие (схемы, таблицы, комментарии). Москва: РАП, 2014.
13. Ивашко М.И. *История (XIX век):* учебное пособие (схемы, таблицы, комментарии). Москва: РГУП, 2016.
14. Ивашко М.И. и др. *История*: учебно-практическое пособие. Москва: РГУП, 2017.

References

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: okolo 53 000 slov*. Pod obschej redakciej prof. L.I. Skvorcova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks»: OOO «Izdatel'stvo Mir i obrazovanie», 2007.
2. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012; № 1: 8 – 14. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=36509766&
3. *Psihologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy teorii i istorii*. Pod redakciej A.V. Brushlinskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 1997. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01001767124
4. Anan'ev B.G., Dvoryashina M.D., Kudryavceva N.A. *Individual'noe razvitie cheloveka i konstantnost' vospriyatiya*. Moskva: Prosveschenie, 1968. Available at: http://elib.gnpbu.ru/textpage/ananyev_individualnoe-razvitie_1968
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
6. Shadrikov V.D. *Poznavatel'nye processy i sposobnosti v obuchenii*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1990. Available at: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=22581
7. Lihacheva O.N., Shilovich O.B. K voprosu ob uluchshenii kachestva vospriyatiya studentami uchebnogo materiala na primere gumanitarnogo segmenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 16 – 18.
8. Postnikov P.G. *Didaktika istorii (na puti k professional'nomu masterstvu).* Nizhnij Tagil, 2003. 152 s. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01002429870https://search.rsl.ru/ru/record/01002429870
9. Kovalev S.V. *Osnovy NLP, ili Vvedenie v chelovecheskoe sovershenstvo*. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2004.
10. Rogozhnikova T.M., Navalihina A.I. Dominantnye modal'nosti vospriyatiya i ih dinamika. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2011; № 2, T. 16: 469 – 473.
11. Tenhunen P.Yu., Eliseeva Yu.A. Osobennosti vospriyatiya uchebnoj informacii sovremennymi studentami: potencial vizual'noj konceptualizacii. *Integraciya obrazovaniya*. 2015; № 4 (81), T. 19: 28 – 34.
12. Ivashko M.I. *Istoriya (s drevnejshih vremen do konca XVIII veka)*: uchebnoe posobie (shemy, tablicy, kommentarii). Moskva: RAP, 2014.
13. Ivashko M.I. *Istoriya (XIX vek):* uchebnoe posobie (shemy, tablicy, kommentarii). Moskva: RGUP, 2016.
14. Ivashko M.I. i dr. *Istoriya*: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva: RGUP, 2017.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 37.013.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00049

Komarova P.V., *postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: komarova_polini4@mail.ru*

THE WAYS OF IMPLEMENTING BALAKIREV'S MUSICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT IN MODERN SUPPLEMENTARY EDUCATION. The article analyzes a musical and pedagogical conception of Miliy Alekseevich Balakirev and possibilities of its application in modern conditions of further education. Despite obvious pedagogical achievements of Balakirev himself and his followers, his concept is poorly understood and requires more careful research. As a result of studying the problem, it was found that some elements of Balakirev's pedagogical concept are successfully applied today in the learning process. It is concluded that Balakirev's pedagogical postulates are fundamental and aimed at educating not only a successful musician, but also a morally developed patriot, and their use in modern conditions will have a positive effect on the learning outcomes.

Key words: **musical education, musical pedagogical concept, M.A. Balakirev, patriotism, system of supplementary education.**

П.В. Комарова, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Komarova_polini4@mail.ru*

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ М.А. БАЛАКИРЕВА В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье проведен анализ музыкально-педагогической концепции Милия Алексеевича Балакирева и возможностей ее применения в современных условиях дополнительного образования. Несмотря на очевидные педагогические достижения самого Балакирева и его последователей, его концепция мало изучена и требует более пристальных исследований. В результате изучения проблемы было обнаружено, что некоторые элементы педагогической

концепции Балакирева успешно применяются сегодня в процессе обучения. Сделаны выводы о том, что педагогические постулаты М.А. Балакирева фундаментальны и направлены на воспитание не только успешного музыканта, но и нравственно развитого патриота, а их применение в современных условиях будет позитивно сказываться на результатах обучения.

Ключевые слова: **музыкальное воспитание, музыкально-педагогическая концепция, М.А. Балакирев, патриотизм, система дополнительного образования.**

Процессы самопознания и самоопределения, характерные для народов Европы в XIX веке, в значительной мере затронули и Россию. Многие отечественные философы, художники, музыканты, литераторы искали самобытный путь развития страны, они обращались к национальной тематике и мотивам, собирали и изучали фольклор, историю Древней Руси. Это желание передовых и патриотически настроенных людей искусства видеть и слышать мир во всем его многообразии находило активное сопротивление у тех, кто имел другое мнение о путях развития русского искусства, в частности у тех, кто видел желательным развитие российской музыки в фарватере западноевропейской.

Хорошо известен вклад М.И. Глинки в развитие русской симфонической музыки. Композитор Сергей Слонимский так писал об этом: «Глинка одним прыжком стал вровень с Европой, а Балакирев одним прыжком перегнал ее» [1, с. 14]. Как и какими принципами в своей педагогической деятельности М.А. Балакирев добивался того, чтобы входившие в «Могучую кучку» музыканты-любители стали всемирно известными композиторами, сохранившими российские корни в творчестве и прославившими русскую музыку и Отчизну? Комплекс идей, принципов и методов музыкальной педагогики Балакирева в системе современной науки характеризуется как **музыкально-педагогическая концепция**, анализ которой может помочь дать ответ на этот сложный вопрос.

Актуальность изучения музыкально-педагогической концепции М.А. Балакирева, ее отличительных черт, а также возможностей применения ее элементов в современной российской музыкальной педагогике обусловливается следующими соображениями.

Во-первых, несмотря на очевидные положительные результаты применения концепции самим Балакиревым и его последователями, она мало изучена и требует дополнительной систематизации и осмысления с прицелом на применение в современном дополнительном образовании.

Во-вторых, наблюдается определенная схожесть исторического контекста, в котором находился Балакирев, с нынешними российскими реалиями: пренебрежение национальной музыкой и культурой, отсутствие единства в обществе, его сильное расслоение, культурная ориентация элит исключительно на Запад. Эти обстоятельства не могли не находить отклика в сердцах и умах патриотов XIX века, аналогичную ситуацию мы наблюдаем и в наши дни.

На основе анализа творческого и педагогического пути М.А. Балакирева, воспоминаний его современников и учеников можно выделить ряд **отличительных принципов** его музыкально-педагогической концепции:

- **Доступность и идейность музыкального образования**

Музыкальное образование в XIX веке было преимущественно элитарным не только в России, но и в других европейских странах. В этом контексте одним из самых важных достижений М.А. Балакирева стала открытая им совместно с Г.Я. Ломакиным первая в России Бесплатная музыкальная школа (БМШ), которая предоставляла возможность обучения музыке вне зависимости от достатка и социального положения. БМШ была не только учебно-образовательным учреждением, но и мощной концертной площадкой, пропагандировавшей современную российскую музыку, а также своеобразной платформой для творческого общения композиторов, исполнителей и критиков. Судя по сохранившимся афишам и программам концертов БМШ, мы можем сделать выводы о высоких профессиональных достижениях ее учеников. С уверенностью можно сказать, что БМШ впервые воплотила в жизнь благородную идею всеобщего музыкального образования, а также сыграла важную роль в воспитании композиторов-новаторов, исполнителей и слушателей.

Непростой жизненный путь Милия Алексеевича был проникнут идеологией беззаветного служения на благо России и ее народа. Ведущее место в его системе ценностей занимали любовь к Родине и нравственная чистота, поэтому и педагогическая концепция Балакирева, так же как и его жизнь, немыслима без патриотизма. Здесь также можно отметить принципиальность композитора и педагога, который, как указывали многие современники, с присущей ему эмоциональностью включался в борьбу за отстаивание своих взглядов на будущее российской музыки. В частности, Балакирев категорически не мог принять точку зрения, что русская национальная музыка не существует и не может существовать.

В то же время хочется отметить, что большую поддержку и помощь в формировании идей и взглядов Балакирева оказал музыкальный критик Владимир Васильевич Стасов, в статье которого впервые фигурирует называние кружка молодых композиторов – «Могучая кучка» [2]. Стасов также был своеобразным интеллектуальным центром для кучкистов, он много сделал для популяризации идеи опоры на народную музыку. В настоящее время не хватает таких «интеллектуальных и идейных центров», которые могли бы дать новый импульс незаслуженно отодвинутой на дальний план русской музыке и культуре.

- **Служение своему народу, основанное на изучении его истории и культуры, знании своих корней**

Как показывает анализ жизни и творчества Балакирева, для него характерно четкое осознание своей миссии, в основе которой было служение Отечеству. Балакирев очень высоко ценил подлинно народное искусство, считал его сокровищем, доставшимся от древних времен, которое нужно беречь, изучать и передавать потомкам. Он считал, что важнейшую роль в сохранении связей между поколениями играет изучение родной истории и культуры. Композитор очень высоко ценил знание своих корней и стремился передать эту любовь всем ученикам и последователям. В этой связи весьма показательно, что музыка композиторов-кучкистов писалась на русские исторические сюжеты, была проникнута народными элементами и мелодиями, черпала вдохновение в былинах, сказках, народных песнях и обрядах. Балакирев лично участвовал в изучении и сборе музыки не только русского народа, но и других народов Российской Империи, в частности, народов Кавказа. Четко прослеживается его линия на объединение российского общества на основе музыкальной культуры.

Стоящие в настоящее время перед Россией вызовы делают необходимым поиск объединяющих общество начал, и в этом непростом контексте балакиревские идеи обретают новый смысл. Как показал опыт ДШИ им. Балакирева, введение такого предмета, как «Основы русский традиционной культуры» (ОРТК) позволило предоставить обучающимся новые возможности для ознакомления с родной культурой и помочь в ее популяризации. В результате систематической работы на этом направлении удалось существенно усилить отделения фольклора и народных инструментов школы, наглядным доказательством чего стали результаты ее выпускников (в частности, из успехов можно отметить лауреатство на конкурсе «Синяя птица» ученицы класса гусли; создание оркестра народных инструментов, ансамблей балалаечников, домристов и др., множество театрально-музыкальных выступлений учащихся фольклорного отделения).

- **Уважительное отношение к культуре других стран, анализ и изучение лучших образцов**

В своей композиторской деятельности кучкисты, опираясь на русскую народную музыку, не забывали также и о лучших образцах зарубежной музыки. Не имея достаточных знаний по гармонии, они анализировали популярные произведения европейских композиторов. На основе полученных результатов упражнялись в написании собственной музыки, добавляя необходимый народный колорит. Вопреки расхожему мнению об их негативном отношении к европейским композиторам, кучкисты высоко ценили западный музыкальный опыт, но при этом считали, что он не должен заменять собой русскую культуру и музыку – мир прекрасен именно в его многообразии. В пользу этого свидетельствует обширная переписка Балакирева со многими ведущими европейскими музыкантами-современниками, в частности с Ф. Листом, а также его трепетное отношение к памяти Ф. Шопена (отметим, что Балакирев был инициатором установки памятника великому пианисту в Варшаве и восстановления родовой усадьбы Шопена – данный подход можно обозначить как «деятельное уважение»). Этот опыт и пример Балакирева представляются очень ценным для современного российского музыкального образования.

- **Воспитание как профессиональных музыкантов, так и любителей**

Как отмечают исследователи, одной из основных жизненных целей М.А. Балакирева было строительство новой российской музыкальной культуры, которая могла бы выдвинуть отечественную музыку на передовые позиции в мире. Милий Алексеевич видел жизненную необходимость в обновлении образа музыкальной России. Масштабность указанных задач делала необходимым не только воспитание плеяды талантливых композиторов-новаторов. Новой музыке нужны также были и исполнители, способные интерпретировать и донести ее глубокое содержание, а завершающим логическим элементом цепочки было воспитание новых слушателей. Учитывая это, вполне понятно, почему в музыкально-педагогической концепции Балакирева большое внимание уделялось воспитанию как музыкантов-профессионалов, так и любителей.

В современных российских условиях представляется весьма ценной именно комплексность подхода Балакирева к музыкальному воспитанию. В условиях, когда в среднем школьном образовании роль уроков музыки снижена практически до минимально возможного уровня, когда благодаря современным средствам коммуникации массовая культура оставляет в культурном пространстве лишь сравнительно небольшие «островки безопасности», а в системе дополнительного музыкального образования накопился целый ряд проблем, остро ощущается потребность в системном подходе, подобном балакиревскому.

- **Внимание не только к формированию профессиональных навыков, но также и воспитание личности учащихся, их общее развитие**

Всестороннее воспитание личности учащихся было одним из приоритетов педагогической деятельности Балакирева. Во время своего руководства Придворной певческой капеллой он имел возможность широко применить этот принцип: композитор стремился сделать так, чтобы программа обучения была насыщена не только специальными музыкальными предметами, но и включала в себя изучение светской музыки, общемузыкальные дисциплины, выбранный инструмент и общеобразовательные предметы. Таким образом, его воспитанники были лучше подготовлены к следующему жизненному этапу. В своих частных

уроках Балакирев много времени посвящал обязательному чтению с дальнейшим обсуждением выбранной заранее литературы, касающейся личности автора исполняемого произведения, его темы или эпохи. Милий Алексеевич стремился воспитать не узкого специалиста, а эрудированную и нравственную личность, причем в этом процессе он активно использовал биографии и примеры из жизни выдающихся «служителей» государству и народу (Глинка и др.), а также своим личным примером давал ориентир ученикам. Балакирев считал очень важным личность учителя-наставника, постоянно совершенствовал свои профессиональные навыки, имел широкий кругозор. Полагаем очевидным важность следования указанным кредо Балакирева, которые становятся особенно актуальными в наше динамичное время.

Перечислим далее ряд **педагогических методов**, использовавшихся М.А. Балакиревым и его последователями, учитывая их применимость в современном контексте:

● **Коллективное музицирование**

Одной из важных стадий работы в балакиревском кружке было исполнение своих произведений коллегам с целью дальнейшего критического и творческого обсуждения и корректировки. Причем этот метод применялся не только в работе с профессиональными музыкантами, но и с учениками-любителями. Балакирев ставил целью «захватить» музыкой всю семью воспитанников. Он стремился вовлечь в музыкальную деятельность родственников своих учеников, их друзей и знакомых, помогал им организовывать ансамбли, участвовал в подборе репертуара, делал облегченные с точки зрения фактуры и исполнительских приемов обработки известных произведений. Важной составляющей музыкальной культуры России он считал коллективное любительское музицирование. Как отмечает Т.А. Зайцева, Милий Алексеевич полагал, что «любительское музицирование на фортепиано – это еще и важнейший путь к облагороженному быту» [3, с. 303].

К безусловным плюсам балакиревского метода можно отнести то, что коллективное любительское музицирование помогает воспитывать грамотного слушателя и облагораживает его – это особенно важно в условиях засилья массовой культуры. Сегодня этот метод не менее актуален и востребован, например, в практическом и многолетнем опыте ДШИ им. М.А. Балакирева. Фестиваль семейных ансамблей «Семья и творчество» пользуется огромной популярностью у учащихся школы и их родственников. С каждым годом он привлекает все больше ансамблей-конкурсантов, растет профессиональный уровень исполняемых музыкальных произведений. Как отмечают участники и педагоги, возможность совместных коллективных и семейных музыкальных репетиций положительно сказывается на укреплении семей и связей между поколениями. Благодаря подготовке к выступлениям на фестивале родители, являющиеся непрофессиональными музыкантами, начинают лучше понимать трудности и радости своих детей, обучающихся музыке, имеют возможность обновить и получить новые музыкальные навыки и опыт выступления на сцене.

Еще одним практическим воплощением этого метода в современных условиях является проведение классных концертов учащихся, но не только в виде ежегодного одноразового «отчета о проделанной работе», а как можно более частного (хотя бы один раз в учебную четверть, предпочтительно – еще чаще) небольшого концерта-показа для своих одноклассников и их родителей, с дальнейшим обсуждением и анализом удавшихся и неудавшихся фрагментов самими выступающими. В ходе таких мероприятий учащиеся не только получают навыки сценических выступлений, но и учатся критическому анализу своих и чужих выступлений. В этом контексте хочется упомянуть успешный опыт канд. пед. наук Л.Н. Макаревской, которая широко применяла такие формы работы в педагогической практике. В ходе организованных ею «мини-концертов» дети исполняли не только готовые целые произведения, но также и выученные отрывки, произведения на стадии разучивания, затем каждый из выступающих мог отметить свои и чужие сильные и слабые моменты, при необходимости – рассказать о возможной версии исполнения произведения другого участника «мини-концерта».

● **Опережающая педагогика и подтягивание ученика до уровня учителя**

С.М. Слонимский отмечал, что в работе с кучкистами талантливым дилетантам Балакирев сразу же ставил грандиозную задачу: писать симфонии и оперы в то время, когда в России своих симфоний еще не было.

Весьма показательно, что этот метод основывался на личном опыте музыканта. В 16 лет Балакирев сам дирижировал домашним оркестром, исполнявшим симфонии Бетховена, при этом, по сути, дирижировать он научился «на ходу», пользуясь советами и товарищеской помощью других музыкантов. Как свидетельствовали ученики Балакирева, он часто использовал игру в четыре руки со своими учениками, для чего даже написал четырехручные обработки 30 русских народных песен, в которых основные технические трудности были в партии педагога, а также рекомендовал этот метод последователям.

Эффективность балакиревского подхода подтверждается фортепианной педагогикой Анны Даниловны Артоболевской, которая активно и успешно использовала в работе с детьми опережающий метод. Как вспоминали свидетели ее уроков, «ученики играли репертуар "на вырост", пьесы с фактурой, упрощенной до степени, позволяющей ребенку проявить определенную самостоятельность». Результатом такого подхода было то, что обучающиеся «забегали» на годы вперед своего развития, при этом у них формировалась особая эмоциональная привязанность к музыке, они «каждый год все больше и больше [погружались] в запавшие в душу произведения» [4, с. 31]. «Ученику внушалась мысль, что он все может, что все ему по силам, но для этого надо поработать над тем, что ему сейчас задано», – вспоминал свидетель ее работы [5].

● **Погружение в музыкальную культуру, изучение и анализ произведений**

Как показывает анализ некоторых научных работ, касающихся теории и методологии преподавания музыкальной литературы в ДШИ и ДМШ, имя Балакирева в них незаслуженно опускается, хотя опыт Милия Алексеевича в этой области, безусловно, заслуживает внимания и осмысления.

В ходе работы со своими учениками М.А. Балакирев уделял большое внимание тому, что обучение должно основываться на лучших образцах мировой культуры и включать их подробный анализ, о чем сохранилось немало свидетельств.

Т.А. Зайцева отмечает, что Балакирев пытался сделать «аксиомой для своих подопечных» широкое знакомство с музыкой и регулярное посещение концертов, нахождение в питательной музыкальной среде, видя в этом не только условие успешного обучения, но и норму жизни культурного человека. Как вспоминали ученики Балакирева, большое значение с точки зрения их образования имели не только концерты, проходившие под управлением самого Милия Алексеевича, но также и совместные посещения других концертов, необходимых в процессе обучения [3, с. 330].

В современной педагогической практике этот метод широко используется ведущими преподавателями детских школ искусств, что находит отражение в достижениях их учеников, однако большая часть педагогического состава в силу различных причин не уделяет этому способу воспитания достаточного внимания.

● **Импровизационность**

Представляется очень важным, что Балакирев видел особую ценность в развитии у обучающихся музыке навыков импровизации и подбора по слуху, причем он считал желательным учить импровизировать прежде интерпретации. «Если <…> будет замечено, что ученик желает на фортепиано прибрать по слуху понравившуюся мелодию, то это уже начало успеха, важный шаг вперед», – писал Милий Алексеевич [3, с. 344].

Балакирев ясно видел, что это вызывает дополнительное желание и интерес к занятиям на самом тяжелом первоначальном этапе. Первичность импровизации обосновывалась Балакиревым тем, что она позволяет сделать так, чтобы занятия оставляли у учащихся приятные эмоциональные впечатления, и у них была возможность выразить себя. Только на втором этапе шло обучение правильной интерпретации авторской музыки.

В этом контексте представляется точными слова С.М. Слонимского об уроках Балакирева: «Поразить воображение, убрать все препоны шаблонных вкусов, приемов и привычек, научить ученика летать раньше, чем он научится ходить… Такова, думается, глубоко осознанная цель столь небывалого и столь естественного, изначально музыкального процесса балакиревских уроков-импровизаций» [4, с. 27].

Отметим, что большой вклад Балакирева в использование в музыкальной педагогике импровизационного метода нередко уходит от внимания исследователей, отмечающих, что Балакирев владел искусством импровизации [5, с. 111]. Балакирев не просто умел импровизировать, но, как отмечали его современники (в частности Мусоргский, Римский-Корсаков и др.), он был импровизатором высокого класса, способным поразить любого профессионального музыканта.

Импровизация для Балакирева была не только элементом музыкального творчества, но и частью жизненного кредо. В обучении Милий Алексеевич не был сторонником шаблонных подходов, он стремился адаптировать программу под индивидуальные возможности и способности учеников.

К сожалению, приходится наблюдать, что в современной российской музыкальной педагогике импровизационному подходу в обучении практически не уделяется времени, приоритетом ставится только интерпретация музыки. Зачастую выпускник музыкальной школы не способен подобрать мелодию и аккомпанемент на слух, творчески проявить себя в музыке, не говоря уже о возможности сочинения или реальной импровизации на заданную тему. Недостаток импровизации в ходе уроков, вероятно, является дополнительным фактором отсева школьников на начальном этапе музыкального образования и потери интереса к предмету.

Резюмируя вышесказанное, хотим отметить, что использование Балакиревым уникальных для того времени методов преподавания вызывало мощный отклик в сердцах его учеников, многие из них отмечали, что уроки с Милием Алексеевичем – это «праздники музыки». В частности, Василий Золотарев писал: «Я думаю, что не ошибусь, если приравняю <...> творческое воздействие Балакирева к воздействию древних мыслителей-философов на кружок своих последователей-учеников» [6, с. 108]. При этом он также сравнивал своего учителя с солнцем, «под живительным лучом которого произрастала зеленая поросль молодых музыкантов» [3, с. 315].

Анализ педагогической концепции Балакирева показывает, что заложенные им принципы фундаментальны, направлены на широкое и всестороннее развитие и воспитание патриотически настроенной личности, а позитивные результаты балакиревских воззрений в современных условиях говорят в пользу их эффективности и не угасшей актуальности. К сожалению, не все из методов ба-

лакиревской педагогики отражены в современной преподавательской практике, например, практически забыт импровизационный метод обучения. Однако применение концепции Балакирева является актуальным и возможным в наши дни, что подтверждает опыт одноименной школы искусств, результаты ее учеников, их активная гражданская позиция. Широкое распространение и применение принципов Балакирева в современной музыкальной педагогике может существенно обогатить систему дополнительного образования как с духовной, так и с методической стороны.

Библиографический список

1. Балакиреву посвящается: сборник статей и материалов. Санкт-Петербург: Композитор, 1998; Выпуск 1.
2. Стасов В.В. *Славянский концерт г. Балакирева.* Избранные сочинения: в 3-х т. Живопись. Скульптура. Музыка. Москва: Государственное издательство «Искусство», 1952; Т. 1.
3. Зайцева Т.А. *Творческие уроки М.А. Балакирева. Пианизм, дирижирование, педагогика.* Санкт-Петербург: Композитор, 2012.
4. Гущенков П.М. Мысли о Балакиреве. *Балакиревские чтения:* тематический сборник материалов. Москва: ИИУ МГОУ, 2016: 6 – 44.
5. Александрина Н.Б. Импровизация как метод развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов детских школ искусств. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств.* 2011; № 4 (28): 110 – 112.
6. Золотарёв В. Воспоминания о Балакиреве. *Советская музыка.*1948; № 2: 105 – 109.

References

1. Balakirevu posvyaschaetsya: sbornik statej i materialov. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 1998; Vypusk 1.
2. Stasov V.V. *Slavyanskij koncert g. Balakireva.* Izbrannye sochineniya: v 3-h t. Zhivopis'. Skul'ptura. Muzyka. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Iskusstvo», 1952; T. 1.
3. Zajceva T.A. *Tvorcheskie uroki M.A. Balakireva. Pianizm, dirizhirovanie, pedagogika.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2012.
4. Guschenkov P.M. Mysli o Balakireve. *Balakirevskie chteniya:* tematicheskij sbornik materialov. Moskva: IIU MGOU, 2016: 6 – 44.
5. Aleksandrina N.B. Improvizaciya kak metod razvitiya muzykal'no-tvorcheskih sposobnosteĭ uchaschihsya-pianistov detskih shkol iskusstv. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv.* 2011; № 4 (28): 110 – 112.
6. Zolotarev V. Vospominaniya o Balakireve. *Sovetskaya muzyka.*1948; № 2: 105 – 109.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 327

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00050

Kosianova O.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalova (Orenburg, Russia), E-mail: dekanat12@yandex.ru*

JOINT EDUCATIONAL PROJECT AS A FORM OF INTEGRATIVE INTERACTION OF DEPARTMENTS AND FACULTIES OF UNIVERSITIES OF RUSSIA AND KAZAKHSTAN. The article reveals a problem of working on joint educational projects of scientists of Russia and Kazakhstan in the field of language and literary education of schoolchildren and students. The work analyzes the learning experience of pupils and students of language and linguistic disciplines in educational institutions of neighboring states, identified common problems that impede the process of teaching language and literature, ways of addressing the identified difficulties, the experience of the implementation of the joint project of scientists of the Orenburg state pedagogical University and the University Baisheva S. A. (Aktobe, Kazakhstan). The material presented leads to the conclusion that the joint work on educational projects scientists of different countries, aimed at addressing the identified problems in the field of philological education of pupils and students, will promote a new, modern teaching methods, updating the content of philological education and integration of efforts of scientists from different countries.

Key words: **integrative interaction, educational projects, content of language and literary education.**

О.М. Косянова*, д-р пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: dekanat12@yandex.ru*

СОВМЕСТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ИНТЕГРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАФЕДР И ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА

В статье раскрывается проблема работы над совместными образовательными проектами ученых России и Казахстана в области языкового и литературного образования школьников и студентов. Проанализирован опыт обучения школьников и студентов языковым и лингвистическим дисциплинам в образовательных учреждениях соседствующих государств, выявлены типичные проблемы, затрудняющие процесс освоения школьниками языка и литературы, намечены пути устранения выявленных затруднений, представлен опыт реализации совместного проекта ученых Оренбургского государственного педагогического университета и университета имени С.А. Баишева (г. Актобе, Казахстан). Представленный материал позволяет сделать вывод, что совместная работа над образовательными проектами ученых разных государств, направленная на устранение выявленных проблем в области филологического образования школьников и студентов, будет способствовать активизации новых, современных методов обучения, обновлению содержания филологического образования и интеграции усилий ученых разных стран.

Ключевые слова: **интегративное взаимодействие, образовательные проекты, содержание языкового и литературного образования.**

В процессе усиления интеграционных связей государств и вхождения наших стран – России и Казахстана – в мировое сообщество одной из первостепенных задач современного образования, которую ставит государство перед высшей школой, является повышение уровня подготовки выпускников вузов, профессионализм которых стал бы одним из ключевых факторов прогресса общества и конкурентоспособности государства и личности. Важнейшим показателем, определяющим профессиональный и личностный статус выпускника вуза, является высокий уровень его гуманитарной и профессиональной культуры, компетентность, образованность, коммуникабельность, сформированность таких профессионально необходимых качеств, как способность к самообразованию, самостоятельному поиску и отбору информации, умение адекватно воспринимать и адекватно оценивать профессиональные, социальные, конфессиональные, бытовые и другие ситуации, принимать корректные, профессионально и житейски целесообразные решения, которые отвечали бы требованиям морали, вербального и невербального поведения, деловой этики, соответствующего стиля, принятым не только в России, но и за рубежом. Территориально возможности получения образования и трудоустройства молодых выпускников значительно расширились, и в настоящее время, вероятно, правильно говорить о подготовке молодых людей к условиям жизни и деятельности не только в своей стране, но и в мировом сообществе в целом.

В связи с этой новой, отчетливо обозначенной тенденцией изменяются цели и задачи, поставленные Россией и Казахстаном перед высшей школой. Новые реалии жизни диктуют необходимость по-новому подходить к осмыслению проблем преподавания и содержания лингвистического и литературного образования, искать новые, современные подходы к процессу обучения учащихся и студентов гуманитарным дисциплинам, которые позволили бы выпускнику школы или вуза быстрее адаптироваться к условиям жизни во взрослом сообществе, помогли бы им найти верные стратегии и тактики речевого и национально обусловленного этикетного поведения в различных ситуациях общения с коллегами, знакомыми, друзьями, руководителями, подчиненными и т.д. и в своей стране, и в зарубежных странах. Таким образом, в настоящее время всему педагогическому сообществу России и Казахстана предложена к осмыслению проблема, сложность практического разрешения которой обусловлена отчетливо обозначенными противоречиями:

– с одной стороны, необходимостью нового подхода к изучению языка и классической и современной литературы;

– с другой стороны, риском утратить те положительные подходы и методики преподавания языка и литературы, которые годами и десятилетиями складывались прежде в общей и для педагогов России, и для педагогов Казахстана методике преподавания этих предметов (советский период), затем в современной методике преподавания русского языка и литературы в российской школе и казахского языка и литературы в школах и вузах Казахстана.

Педагогическое сообщество России и Казахстана находится в настоящее время в поиске ответов на вопросы: Каким должен быть современный урок? Как сегодня сохранить обязательный компонент любого урока – триединство обучающей, развивающей и воспитывающей целей? Каково должно быть содержание современного урока языка и литературы?

Сегодня, как и прежде, любое государство испытывает потребность в творческих, толерантных, высокообразованных людях, способных решать сложные проблемы и отвечать на вызовы современного общества. Великие открытия ученых, различные решения государственного уровня, которые принимают политики, размышления, общественные позиции и идеи современных писателей, журналистов и общественных деятелей существуют только тогда, когда они находят отклик и поняты теми, кому предназначены, а для этого они должны быть четко и грамотно изложены в словесной форме. Подтверждением тому служит история развития всего человечества, и если обратиться к прошлому, то можно видеть, что важнейшие научные открытия, как правило, были сделаны учеными, обладавшими широкой эрудицией благодаря филологической подготовке, которая предусматривалась классическим образованием. Те деятели науки, которые в различные эпохи обращались к филологическим исследованиям, обладали поистине энциклопедическими знаниями. Достаточно упомянуть имена Аристотеля, Варрона, В. Гумбольдта, М.В. Ломоносова, А.А. Потебни, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Д.С. Лихачёва, чтобы понять, какое огромное значение имеет филология для развития интеллекта человека. Г.О. Винокур, рассуждая о сущности филологической работы, называл филолога лучшим из читателей: лучшим комментатором и критиком. Основная его обязанность именно в том и состоит, чтобы понимать решительно все [1]. Современный исследователь С.И. Гиндин считает: «Филология оказывается не столько отдельной областью или разновидностью деятельности, сколько особым навыком, умением, обладание которым переводит общечеловеческое занятие – чтение текстов – на качественно иную ступень, придавая ему профессиональный характер» [2, с. 6].

Предметы филологического профиля приобщают учащихся к таким важнейшим для каждого человека процессам, как самопознание, идентификация себя как личности, осознание собственной жизненной позиции, формирование моральных и этических принципов и жизненных установок, что во все времена было весьма важно для развития человека.

Нет сомнения в том, что преподаватели хотят, чтобы их общение с учащимися, студентами было бы увлекательным, интересным, эмоциональным. Результатом такого общения должна быть передача знаний и накопленного опыта таким образом, чтобы то, что передает ученикам учитель, они смогли бы не просто запомнить его, но и преобразовать в собственное мировосприятие и мироощущение, сделать это знание своим.

Что же сегодня мешает такому гармоничному процессу обучения и особенно обучению гуманитарным дисциплинам, языку, литературе, в самом содержании которых, казалось бы, заложено некое общее эмоциональное восприятие и осмысление изучаемого? Думается, это, прежде всего, причины социальные, потому что изменившиеся условия жизни общества вносят свои коррективы в образовательное пространство. Изменилось отношение к учителю, что очень ярко отражено современным российским кинематографом: идеализированные образы учителей советского времени, которые заботились о своих учениках, старались привить им любовь к знаниями, воспитывали высокие гражданские чувства – дружбу, товарищество, патриотизм, а в ответ получали искреннюю любовь и уважение своих учеников (фильмы «Весна на Заречной улице», «Первая учительница», «Доживем до понедельника», «Большая перемена» и др.), сменились образами других учителей и других учеников (современный фильм «Училка» с жестким социальным подтекстом) с совершенно другим (негативным) типом личностных и социальных отношений учителя и ученика.

Изменение социальных ориентиров общества повлекло также и переоценку нравственных ценностей, пересмотр привычных подходов к слову, речевому поведению, восприятию литературного произведения, изменились идеалы. Изучение социологических опросов, проведенных учеными России и Казахстана, показывает, что тридцать – сорок лет назад мальчики почти все поголовно мечтали стать космонавтами или летчиками, девочки же выбирали профессию врача или учителя. В современном мире многие ценности изменились, и сейчас ребятня уже не хочет покорять космос или рисковать своей жизнью в небе – в почете профессии, которые могут принести материальный достаток. «Хочу быть звездой», – таков самый популярный ответ, который был получен в ходе масштабного опроса юных россиян от 9 до 15 лет, проведенный в 2012 году. Профессия космонавта оказалась на предпоследнем месте, учитель вообще не попал в список, зато появился новый «вид деятельности» – не работать совсем [3]. Опыт практического общения с молодыми людьми показывает, что многим современным юношам и девушкам кажется, что проще всего добиться успеха в модельном бизнесе (это представления девушек, особенно, если девушка хороша), юноши горят желанием стать бизнесменами, удачливыми менеджерами. Кажется, что для этого не нужно особо вникать в премудрости и тонкости математики, физики, языка или постигать нравственные искания героев литературы. Таковы реалии сегодняшнего дня, приходится констатировать качественное изменение мотивационных факторов.

Ученые-педагоги сегодня с тревогой говорят о том, что неуклонно снижается интерес школьников и студентов к чтению книг непосредственно по первоисточнику, оригинальных произведений автора. Многие используют различного рода и толка хрестоматии, где представлены сокращенные варианты произведений или (что гораздо хуже) краткие или адаптированные пересказы, призванные облегчить жизнь современного школьника или студента. Вероятно, можно понять и принять позицию тех педагогов, которые считают, что детям в пятнадцать лет трудно понять классическую литературу, предлагаемую школьной программой. Наверное, школьнику тяжело принять толстовскую теорию непротивления злу насилием, непонятно, почему обеспеченные люди, «светские львы», баловни судьбы Онегин и Печорин испытывают разочарование в жизни, им тяжело осмыслить и постигнуть тайны души русского человека в произведениях Ф.М. Достоевского. Но если школьники не прочтут это в пятнадцать лет, а студенты в восемнадцать – двадцать, то очень мала вероятность, что они вернутся к этому чтению в двадцать пять или тридцать лет.

Современные проблемы в области литературного образования непосредственно связаны с проблемами в области языкового образования студентов и школьников. Опыт проведения в России ЕГЭ показывает, что учащиеся испытывают трудности в тех случаях, когда необходимо в письменной форме привести собственную аргументацию с привлечением литературного примера, выстроить логику рассуждений. Всем нам известно, что в некоторых школах учителя дают сегодня ученикам просто шаблоны сочинений рассуждений на определенную тематику и указывают художественные и публицистические произведения, где эти проблемы нашли отражение. Но это же не панацея, не спасение от всех школьных бед, не решение проблемы подготовки лингвистически грамотного человека, обладающего языковым вкусом и широким историко-литературным кругозором. Нет сомнения в том, что наших школьников и студентов необходимо приучать много читать, погружаться в чтение так, чтобы они переставали видеть буквы, текст, чтобы перед ними вставали бы картины, нарисованные воображением, – вот только тогда можно сформировать активного читателя, и кругозор его начнет расширяться. Иначе ситуация не изменится. Учеными-психологами, филологами, педагогами отмечается, что последствия малого объема чтения у любого человека весьма печальны: ослабляется зрительная память, не формируются умения грамотно излагать свои мысли, не формируется общеграмматическая и стилистическая культура, не формируется чувство языка и т.д. Если говорить о том же ЕГЭ по русскому языку, то некоторые его задания во многом основаны на языковой интуиции, много нужно чувствовать: видеть возможности контекстной сочетаемости паронимов и ограничения сочетаемости, уметь определять морфологические нормы словоупотребления, уметь правильного понять синтаксический строй продолжения с деепричастным оборотом, уметь заметить синтаксически неправильное построение предложения. Грамматику и синтаксис языка мало знать, предложение и слова в нем нужно чувствовать. Но, к сожалению, именно этой «чувствительности», «чувства языка», умения уловить тонкости языка так недостает нашим современникам, причем не только детям, но и взрослым людям. Показательна в этом отношении работа по анализу текстов современной рекламы, современных песен и т.д., которая зачастую просто демонстрирует полное отсутствие у авторов чувства языка. Например, в рекламе печенья «Кухмастер» есть такие фразы: «Вкусно, аж за ушами хрустит» и «Печенье из ушей полезет», которые имеют просторечный характер и вызывают совсем не ту реакцию у слушающего, какую хотели бы получить составители такого рода рекламных слоганов.

Изучение и анализ научной литературы по данному вопросу дает основание говорить, что названные проблемы в области гуманитарного образования отмечаются не только учеными и педагогами России, но и их коллегами в странах ближнего и дальнего для России зарубежья. В этих условиях задача научно-педагогических коллективов высших учебных заведений России и Казахстана – объединить свои усилия для решения обозначенных проблем, внести свою лепту в общий процесс, сделать так, чтобы системы образования двух братских, соседствующих на протяжении многих веков государств стали эффективными поставщиками «интеллектуального капитала», когда выпускник вуза, получив соответствующее образование и квалификацию, стал бы востребованным специалистом в первую очередь в своей стране и при необходимости – в любой стране мира.

Какие же образовательные стратегии в этом контексте становятся актуальными в современных условиях? Несомненно, это стратегия интеграции образовательных систем разных стран, которая предполагает объединение усилий всего педагогического сообщества, разработка некой единой образовательной концепции, которая имела бы общие цели, но при этом учитывала специфику и особенности обучения школьников и студентов разных стран. И в этом контексте наиболее перспективной формой взаимодействия вузов, кафедр и факультетов разных стран, в частности России и Казахстана, является, как нам представляется, совместный образовательный проект, предполагающий разработку и решение конкретной образовательной проблемы.

Чем хорош проект как форма совместной работы? Его положительные стороны очевидны: во-первых, проект дает возможность вести совместные исследо-

вания в области языкового и литературного образования, встречаться, проводить совместные круглые столы, семинары, конференции, публиковать результаты совместно проведенных исследований; во-вторых, проект позволяет осуществлять академическую мобильность преподавателей (читать лекции по определенной дисциплине или части ее, проводить мастер-классы, образовательные квесты и другие формы занятий в вузах-партнерах, брать рецензентов для ВКР студентов, выступать в роли научного консультанта по выполнению ВКР и другие формы академической мобильности); в-третьих, проект позволяет осуществлять академическую мобильность студентов: обучение студентов в другом вузе, т.е. в течение семестра осваивать сопряженные дисциплины; проходить какую-либо практику (учебную, производственную и др.), поступление в магистратуру, аспирантуру, освоение дополнительных профессиональных образовательных программ и т.д.; в-четвертых, проект позволяет осуществлять культурно-творческую мобильность студентов (проведение совместных мероприятий творческой, культурной, спортивной и др. направленности: фестивалей, конкурсов, олимпиад, театральных представлений и т.д.); в-пятых, позволяет осуществлять научную мобильность студентов – участвовать в научных конференциях, проводимых вузами разных стран, представлять результаты своих исследований в процессе публикации статей, принимать участие в различного рода конкурсах, проводимых вузами-партнерами и т.д.

Исходя из понимания проекта как формы оптимального интегративного взаимодействия кафедр и факультетов вузов двух или нескольких стран, филологический факультет Оренбургского государственного педагогического университета и педагогический факультет университета имени С.А. Баишева (г. Актобе, Казахстан) в конце 2018 года заключили договор о совместной деятельности по реализации долгосрочного научно-прикладного проекта «Методическое обеспечение языкового и литературного образования школьников и студентов».

В процессе совместной работы над проектом ученые двух вузов пришли к выводу, что основным предметом изучения в лингвистических и литературоведческих дисциплинах должен быть текст, так как работа над ним позволяет формировать компетенции (лингвистические, стилистические, коммуникативные, литературоведческие и т.д.), которые совершенно необходимы будущему специалисту-филологу. Исходя из этого наблюдения, было принято решение дополнить перечень дисциплин, подлежащих обязательному изучению студентами-филологами, такими дисциплинами, как «Литературоведение», «Текстология», «Литературное краеведение», «Регионоведение», «Источниковедение», «Филологический анализ текста». Расширение круга литературоведческих дисциплин потребовало осмысления их связей с дисциплинами языкового цикла, куда вошли дисциплины по истории русского (казахского) языков, современному русскому или казахскому языку, стилистике, литературному редактированию текстов и, в том числе, иностранному языку, что дает возможность учащимся провести сравнение грамматических категорий, семантики, синтаксиса и т.д. Известный русский лингвист Л.В. Щерба писал: «Дети, изучая родной язык, которым они практически уже владеют, занимаются осознанием своего мышления, чем не занимается – и это надо всячески подчеркнуть – ни один из предметов, преподаваемых в школе. Однако опыт показывает, что, не имея термина для сравнения, очень трудно осознать значения слов и категорий родного языка. Очень просто и естественно подобный термин для сравнения дает второй, т.е. иностранный язык. Здесь и лежало, прежде всего, общеобразовательное значение латыни, в то время когда она уже потеряла свое значение органа всей культуры. Каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли» [4]. Практика работы со студентами показывает, что в процессе наблюдения за тем, какие способы выражения мыслей существуют в родном и иностранных языках, идет формирование представления учащихся об окружающей действительности, своей и иноязычной культуре. На основе этого языкового сознания формируется мышление человека. Знакомясь с достижениями других культур в процессе изучения их языков, учащиеся вырабатывают уважительное отношение к другим народам, что является важным воспитательным фактором. В то же время, сопоставляя разные культуры, они учатся ценить свое культурное наследие и гордиться достижениями своей страны [5].

В ходе реализации проекта стало очевидным, что в процессе разработки различного рода упражнений и заданий для обучающихся должен учитываться принцип межпредметных связей, который позволяет использовать данные различных гуманитарных дисциплин – литературы, истории, мировой художественной культуры, иностранного языка, языкознания, теории и истории изучаемых языков, культурологии и т.д. Систематическое использование в учебном процессе целенаправленно составленных заданий будет способствовать формированию у школьников и студентов умений осуществлять самостоятельную творческую работу с текстами, поиск недостающей информации в словарях, справочниках и учебной литературе, выведению на новый уровень чтения и анализа художественной литературы.

Библиографический список

1. Винокур Г.О. *Введение в изучение филологических наук:* собрание трудов. Москва, 2006.
2. Гиндин С.И. *Введение в общую филологию*: учебная программа. Москва, 1998.
3. *Кем на самом деле хотят быть современные дети?* Available at: https://fishki.net/1759040-kem-na-samom-dele-hotjat-byt-sovremennye-deti-vy-mozhete-udivitsja.html
4. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва, 2007.
5. Косянова О.М. Дети-мигранты в школах Оренбуржья: речь, поведение, адаптация. *Языковая норма и речевая практика в Оренбургском регионе*: материалы Международной научной конференции*:* в 2-х ч. Оренбург, 2016: 81 – 83.

References

1. Vinokur G.O. *Vvedenie v izuchenie filologicheskih nauk:* sobranie trudov. Moskva, 2006.
2. Gindin S.I. *Vvedenie v obschuyu filologiyu*: uchebnaya programma. Moskva, 1998.
3. *Kem na samom dele hotyat byt' sovremennye deti?* Available at: https://fishki.net/1759040-kem-na-samom-dele-hotjat-byt-sovremennye-deti-vy-mozhete-udivitsja.html
4. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva, 2007.
5. Kosyanova O.M. Deti-migranty v shkolah Orenburzh'ya: rech', povedenie, adaptaciya. *Yazykovaya norma i rechevaya praktika v Orenburgskom regione*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*:* v 2-h ch. Orenburg, 2016: 81 – 83.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378.046.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00051

Nozdrachev A.A., *adjunct, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: aleks99981@mail.ru*

Lavrentieva Z.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: lzi53@mail.ru*

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF ANTICORRUPTION POSITION OF JUNIOR COMMAND STAFF OF PRIVATE SECURITY OF NATIONAL GUARD TROOPS RUSSIAN FEDERATION. The article studies a problem of readiness of junior command staff of private security of the national guard of the Russian Federation to work on the basis of anti-corruption position as a professional quality of the person. The objective of the work is to scientifically substantiate the pedagogical principles of formation of anti-corruption position as a professional quality of the person. The anti-corruption position is understood as an integrative dynamic personal education based on the adoption of anti-corruption values. Content development is knowledge about the methods and means of its accumulation and implementation; the method includes inclusion in activities that enhance the skills of anti-corruption behavior; the result is value level of formation of anti-corruption position. Principles of formation of the anti-corruption position are a principle of reliance on the positive qualities of employees, commitment and responsibility, unity and consistency of professional training, employee lifestyle, professional expediency.

Key words: **corruption, formation of anti-corruption position, pedagogical principles, Junior command staff.**

А.А. Ноздрачёв, *адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск Национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: aleks99981@ mail.ru*

З.И. Лаврентьева*, д-р пед. наук, доц., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск Национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: lzi53@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА ВНЕВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья посвящена проблеме готовности младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии Российской Федерации к деятельности на основе антикоррупционной позиции как профессионального качества личности. Задача статьи заключается в том, чтобы научно обосновать педагогические принципы формирования антикоррупционной позиции как профессионального качества личности. Под антикоррупционной позицией понимается интегративное динамическое личностное образование, базирующееся на принятии антикоррупционных ценностей. Содержанием формирования являются знания о методах и способах ее накопления и осуществления; методом – включение в деятельность, обогащающую навыки антикоррупционного поведения; а результатом – ценностный уровень сформированности антикоррупционной позиции. Принципами формирования антикоррупционной позиции выступают: принцип опоры на положительные качества сотрудников, целеустремленности и ответственности, единства и непротиворечивости профессионального обучения образа жизни сотрудника, профессиональной целесообразности.

Ключевые слова: **коррупция, формирование антикоррупционной позиции, педагогические принципы, младший командный состав.**

Проблема наличия высококвалифицированных кадров является одной из острейших проблем в современном российском обществе. Повышение профессионализма становится ключевой задачей вывода страны на передовые экономические позиции. В Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 20 февраля 2019 года Президент В.В. Путин подчеркнул: «Нам необходимы специалисты, способные работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технические решения. Для этого нужно обеспечить широкое внедрение обновленных учебных программ на всех уровнях профессионального образования, организовать подготовку кадров для тех отраслей, которые еще только формируются. Особые требования к профессионализму предъявляются к сотрудникам, которые отвечают за обеспечение государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина» [1]. Актуальным становится повышение требования к профессионализму вновь образованной военной структуры – военнослужащим войск национальной гвардии. Сотрудники вневедомственной охраны Росгвардии находятся на передовой в борьбе с преступлениями коррупционной направленности – вымогательством, подкупом, злоупотреблениями полномочиями, взяточничеством и т.д.

На профессионализм военнослужащих войск национальной гвардии обращается внимание в важнейших документах: Федеральном законе от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [2], Указе Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 года № 157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» [3], Указе Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 года № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» [4]. Основами профессионализма признаются такие профессиональные качества личности, от которых зависит отношение к выполнению государственных и отраслевых задач.

Для сотрудников вневедомственной охраны, являющейся одним из структурных подразделений Росгвардии, важнейшим профессиональным качеством выступает антикоррупционная позиция. Осуществление профессиональной деятельности сотрудниками вневедомственной охраны сопряжено с необходимостью им самим соблюдать нормы антикоррупционного поведения и добиваться их выполнения.

Актуальность данной проблемы подтверждается также и тем обстоятельством, что за последнее время преступления, связанные с коррупцией, все чаще оказываются в области профессиональной деятельности сотрудников Росгвардии, прежде всего, младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии.

Перед педагогической наукой и практикой стоит задача формирования у младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии антикоррупционной позиции. Данная задача требует научного обоснования педагогических принципов формирования антикоррупционной позиции как профессионального качества личности.

Анализ научной литературы позволяет отнести появление термина «антикоррупционная позиция» к началу XXI века. Вместе с тем отдельные антикоррупционные качества личности всегда, независимо от формы государственного правления, являлись предметом общественного и научного интереса.

Анализ исследований и публикаций Д.А. Рыбалкина С.В. Охапкина, В.Н. Кулагиной и др. показывает, что существуют разные подходы к определению понятия антикоррупционная позиция.

Например, Д.А. Рыбалкин считает, что антикоррупционная позиция личности представляет собой интеграцию доминирующих избирательных, опосредованных отношений человека, возникающих в ходе антикоррупционной деятельности в виде психологической связи с различными сторонами коррупции, выражающейся в его действиях, реакциях и переживаниях [5].

По мнению С.В. Охапкина антикоррупционная позиция личности может рассматриваться как интегративное, динамическое, личностное образование, в основе которого лежит система активно-избирательных, преобразовательных отношений к окружающей действительности, базирующихся на принятии антикоррупционных ценностей [6, с. 111 – 118].

Но возникновение и развитие антикоррупционной позиции личности происходит под влиянием разных условий: семьи, образовательных организаций, средств массовых информаций, социальных и экономических институтов. Антикоррупционную позицию можно сформировать, если чётко следовать поставленной педагогической цели. Это можно сделать, если педагогические усилия направить на процесс формирования.

Термин «формирование» в педагогической науке распространен достаточно широко, при определении данного термина ученые часто противопоставляют термину развитие. Противопоставляя термины «формирование» и «развитие», ученые утверждают, что развитие обеспечивает появление новообразований в человеке за счет его внутренних ресурсов и при создании условий для их реализации на практике. Формирование же – это такая педагогическая деятельность, которая приводит развитие объекта, субъекта в определенную форму, задает ему некий вектор, пространство становления.

По мнению А.П. Тряпициной, дифференциация терминов «развитие» и «формирование» в педагогической науке строится на основании стиля взаимоотношений ребенка и педагога: развитие обеспечивается взаимодействием педагога и ребенка, а формирование – воздействием педагога на ребенка [7, с. 151 – 158].

Существует и такая точка зрения, что формирование в отличие от развития обеспечивает появление таких свойств и качеств личности, которые не имеют прочных задатков. Оно экстрагирует, вытягивает на поверхность скрытые, латентные способности. Более того, формирование обеспечивает появление таких свойств и качеств, которые не имеют задатков, а возникают в результате определенных воздействий на человека. Целью такого воздействия выступает возникновение новых психологических образований и качеств. Вместе с тем это не стихийный процесс, а целенаправленные действия педагога, направленные на создание специфических условий, способствующих возникновению и закреплению новообразований. На уровне возникновения свойства личности педагог находится в ситуации воздействия, а на уровне закрепления переходит в позицию взаимодействия. Именно данной точки зрения мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Формирование профессиональных качеств военнослужащих, в соответствии с уставами и законами военной службы, строится на основе целенаправленного воздействия начальника и подчинения сотрудника.

Учитывая, что мы признали за формированием процесс создания свойств и качеств личности, слабо представленных в задатках и способностях индивида, необходимо пойти по пути утверждения, что формирование – это преимущественно воздействие.

Кроме того, следует учитывать, что формирование в педагогике имеет процессуальную характеристику. Как любой педагогический процесс, формирование – это движение от постановки цели, через выбор методов, средств, содержания педагогической деятельности к оценке результатов.

В случае успешного формирования антикоррупционной позиции у обучаемого, целью педагога будет формирование понимания сотрудником вневедомственной охраны антикоррупционной позиции как ценностной характеристики современного человека. Для достижения этой цели необходимо, чтобы педагогический работник обладал знаниями о методах и способах развития антикоррупционной позиции и её успешной реализации в процессе служебной деятельности.

Важно в процессе формирования профессиональных качеств военнослужащих определить педагогические принципы применительно к формированию антикоррупционной позиции. Опираясь на работы отечественных авторов, рассмотрим их подробнее.

Среди педагогических принципов формирования антикоррупционной позиции можно выделить следующие моменты:

Во-первых, антикоррупционная позиция должна формироваться с опорой на положительные качества сотрудников. Не бывает идеальных людей; в одном сотруднике могут непротиворечиво уживаться и мирно сосуществовать положительные моральные и профессиональные качества с отрицательными. При формировании антикоррупционной позиции необходимо учитывать, что у сотрудников нет абсолютно «отрицательных» и «положительных» сторон, поэтому

к каждому члену коллектива необходим индивидуальный подход. Как должен вести себя руководитель? Руководитель должен отмечать положительные примеры деятельности сотрудника, ставить его в пример коллективу независимо от величины его успеха, исходить из того, что эти достоинства есть у всех сотрудников коллектива. О достоинствах успешных сотрудников говорить постоянно и громко, о недостатках не говорить или только тихо, «на ушко», как это рекомендует делать Ш.А. Амонашвили [8]. В зависимости от возникших ситуаций разбирать отрицательные стороны как в коллективе, так и индивидуально. Следуя данному принципу, руководитель задаёт положительную динамику в формировании здорового социально-психологического климата в служебном коллективе.

Следующим принципом назовем принцип целеустремленности и ответственности. Он определяет направленность процесса формирования антикоррупционной позиции и представляет собой:

– формирование нравственных, морально-волевых, профессионально-этических качеств личности сотрудника;

– развитие чувства чести, долга и совести, личного достоинства, ответственности, непримиримости к коррупционным проявлениям и поступкам;

– побуждение к нравственному саморазвитию и самовоспитанию, совершенствованию личностных нравственных качеств, способность высказывать суждения и осмысливать ответственность за антикоррупционное поведение;

– формирование навыков поведения в коллективе в соответствии с правилами, изложенными в нормативных правовых документах, регламентирующих деятельность вневедомственной охраны.

По мнению Ю.А. Егорова, данный принцип обеспечивает достижение результатов, которые соответствовали бы целям и задачам антикоррупционного воспитания, проявляя при этом педагогическую компетентность, упорство, настойчивость и оптимизм [9].

Принцип единства и непротиворечивости профессионального обучения и образа жизни сотрудника. При использовании этого принципа необходимо придерживаться ряда правил:

– организовать взаимодействие с сотрудниками в решении всех вопросов их жизнедеятельности, направить усилия на организацию и проведение мероприятий правового информирования, разъяснение ответственности за правонарушения;

– для выявления педагогического потенциала сотрудников, а также членов их семей привлекать к проведению культурно-досуговых мероприятий, организации взаимодействия с органами местного самоуправления, осуществляющими свою деятельность в сфере культуры, формированию эстетического воспитания.

Полная реализация данного принципа, по мнению И.Е. Семенко, приводит к формированию взаимной ответственности всего коллектива, направлена на организацию комплексного педагогического подхода, снижение количества противоречий в нём и дублирования в действиях всех сфер жизнедеятельности сотрудников Росгвардии [10, с. 75].

Принцип профессиональной целесообразности антикоррупционной позиции состоит в целесообразности использования методов, средств и форм подготовки сотрудников, принимая во внимание направление деятельности, оказывая посильную помощь в понимании и овладении профессиональными навыками по специальности. Формировать у сотрудников профессионально важные качества, помогающие выполнять должностные обязанности и профессиональные функции.

Итак, антикоррупционная позиция выступает актуальным и принципиально важным профессиональным качеством личности сотрудников Росгвардии. С целью формирования антикоррупционной позиции необходимо использовать разнообразные педагогические способы и методы, опирающиеся на положительные качества сотрудников, целеустремленность и ответственность, единство и непротиворечивость профессионального обучения образа жизни сотрудника, профессиональную целесообразность. Данные группы принципов связаны между собой, при использовании их вместе, поддерживая и дополняя друг друга, можно сформировать антикоррупционную позицию как профессиональное качество личности младшего командного состава вневедомственной охраны войск национальной гвардии Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 20 февраля 2019 г*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/
2. *О войсках национальной гвардии Российской Федерации*: Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ (ред. 29.07.2018). 2016; № 27: 41 – 59.
3. Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации: Федеральный закон от 5 апреля 2016 г. № 157-ФЗ (ред. 17.06.2019). 2016; № 41.
4. *Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих*. Указ Президента Российской Федерации от 12августа 2002 года № 885 (Собрание законодательства Российской Федерации). 2002; № 33; 2007; № 13.
5. Рыбалкин Д.А. О воспитании антикоррупционной позиции личности. *Вестник Казанского государственного института университета культуры и искусств*. 2014; № 2: 45.
6. Охапкин С.В. Антикоррупционная позиция курсанта образовательной организации Федеральной службы исполнения наказаний как педагогическая категория. *Прикладная юридическая психология*. 2019; № 2 (47): 111 – 118. DOI: 10.33463/2072-8336
7. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя. *Science for Education Today*. 2019; Т. 9, № 3: 151 – 168.
8. Щюркова Н.Е. *Основополагающие принципы образования обучающихся с учетом их профессиональной ориентации*: методические рекомендации. Available at: http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct
8. Егорова Ю.А. *Методические рекомендации «Основополагающие принципы образования обучающихся с учетом их профессиональной ориентации»*. Available at: http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct
9. Семенко И.Е. *Методика преподавания дисциплин по программам высшего образования*: конспект лекций. Екатеринбург: УрГУПС, 2016: 75.

References

1. *Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu ot 20 fevralya 2019 g*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/
2. *O vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon ot 3 iyulya 2016 g. № 226-FZ (red. 29.07.2018). 2016; № 27: 41 – 59.
3. Voprosy Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 5 aprelya 2016 g. № 157-FZ (red. 17.06.2019). 2016; № 41.
4. *Ob utverzhdenii obschih principov sluzhebnogo povedeniya gosudarstvennyh sluzhaschih.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12avgusta 2002 goda № 885 (Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii). 2002; № 33; 2007; № 13.
5. Rybalkin D.A. O vospitanii antikorrupcionnoj pozicii lichnosti. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo instituta universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 2: 45.
6. Ohapkin S.V. Antikorrupcionnaya poziciya kursanta obrazovatel'noj organizacii Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij kak pedagogicheskaya kategoriya. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2019; № 2 (47): 111 – 118. DOI: 10.33463/2072-8336
7. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V., Tryapicyna A.P. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya. *Science for Education Today*. 2019; T. 9, № 3: 151 – 168.
8. Schyurkova N.E. *Osnovopolagayuschie principy obrazovaniya obuchayuschihsya s uchetom ih professional'noj orientacii*: metodicheskie rekomendacii. Available at: http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct
8. Egorova Yu.A. *Metodicheskie rekomendacii «Osnovopolagayuschie principy obrazovaniya obuchayuschihsya s uchetom ih professional'noj orientacii»*. Available at: http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct
9. Semenko I.E. *Metodika prepodavaniya disciplin po programmam vysshego obrazovaniya*: konspekt lekcij. Ekaterinburg: UrGUPS, 2016: 75.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00052

Avetisyan A.D., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*
Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminalistics, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

ON THE FORMATION OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PREPARATION OF POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article discusses some aspects of forming professional competencies during classes with students in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. The authors reveal the contents of features of the use of innovative technologies in the preparation for practical

activities of students in the position of the district commissioner of the police. In seminary and practice sessions, the following methods of learning have proved their effectiveness: brainstorming method, method of analysis of initial situations, visualization method with tasks to determine damage on the human body, role-playing method, method of role-playing, method of case with tasks to make procedural decisions within the framework of procedural activities in pre-trial proceedings. In the process of implementing these methods, cadets – future police officers learn to find legitimate and informed decisions to determine the procedural status of participants in the criminal process, respect participants in the criminal process in the criminal-procedural activities of district police commissioners, the application of procedural coercion measures, bringing persons to criminal responsibility and sending a criminal case to the court, etc.

Key words: **student, teacher, competence, interactive teaching methods, professional skills of district police commissioner.**

А.Д. Аветисян, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*

А.А. Рясов, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

Г.Г. Жигалова, *канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

О ФОРМИРОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ

В статье рассматриваются отдельные аспекты формирования профессиональных компетенций при проведении занятий с обучающимися в образовательных организациях МВД России. Авторы раскрывают содержание особенностей использования инновационных технологий при подготовке для практической деятельности обучающихся в должности участкового уполномоченного полиции. На семинарских и практических занятиях доказали свою эффективность следующие методы обучения: метод мозгового штурма, метод анализа исходных ситуаций, метод визуализации с заданиями по определению повреждений на теле человека, метод ролевой игры, метод кейса с заданиями по принятию процессуальных решений в рамках процессуальной деятельности в досудебном производстве. В процессе реализации этих методов курсанты – будущие сотрудники ОВД – учатся находить законные и обоснованные решения по определению процессуального статуса участников уголовного процесса, соблюдению их прав как участников уголовного процесса в уголовно-процессуальной деятельности участковых уполномоченных полиции, применению мер процессуального принуждения, привлечению лиц к уголовной ответственности и направлению уголовного дела в суд и др.

Ключевые слова: **обучающийся, преподаватель, компетенция, интерактивные методы обучения, профессиональные навыки участкового уполномоченного полиции.**

В образовательных организациях системы МВД России успешно внедряется компетентностный подход, позволяющий готовить высококвалифицированных специалистов для органов внутренних дел, в том числе для их работы в должности участкового уполномоченного полиции.

Проблемами реализации компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях занимались следующие ученые: Т.Г. Ваганова [1], С.Ю. Волков, И.А. Зайцев [2], Л.Х. Гербекова [3], В.В. Долида [4], Л.В. Кузнецова [5] Б.Р. Мандель [6], И.Д. Рудинский [7], И.Ю. Серяева [8] и многие другие. Они неоднократно высказывались о том, что необходимо в полном объёме применять различные методы инновационного обучения для совершенствования профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел, которые будут заниматься служебной деятельностью на административных участках в должности участковых уполномоченных полиции.

Профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений МВД России должен готовить участкового уполномоченного полиции как сотрудника органов внутренних дел, обладающего многогранными качествами профессионала, в том числе способного использовать различные профессиональные компетенции. При совершении преступлений на административном участке, закрепленном за участковым уполномоченным полиции, выпускнику высшего учебного заведения следует обладать способностями квалифицированного применения нормативных правовых актов в конкретных сферах его юридической деятельности; производства дознания по уголовным делам; применения в своей профессиональной деятельности теоретических основ раскрытия и расследования уголовных преступлений, использования для выяснения истины по конкретным делам технико-криминалистических методов и средств, тактических приемов проведения следственных действий, форм организации и методику раскрытия и расследования отдельных видов и групп преступлений; осуществлять мероприятия для получения юридически значимой информации о преступлении, принимать меры по ее проверке, анализу, оценке и использованию для предупреждения, пресечения, раскрытия и расследования преступлений. В процессе своей работы участковому уполномоченному полиции с учетом опыта практической деятельности следует совершенствовать свои профессиональные качества сотрудника органов внутренних дел.

Для обеспечения реализации формирования профессиональных компетенций у обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность», узкая специализация «Деятельность участкового уполномоченного полиции» преподавание учебных дисциплин следует основывать на использовании дидактических материалов, в которых прослеживаются вышеуказанные компетенции.

Для проведении аудиторных занятий по дисциплинам кафедр криминалистики и уголовного процесса преподавателями подготовлены методические материалы, в которых используется практический опыт деятельности сотрудников органов дознания при принятии процессуальных решений в ходе предварительной проверки и при расследовании уголовных дел в форме дознания, а также судебная практика по уголовным делам, подследственным органам дознания. В методических материалах, подготовленных сотрудниками кафедр, формирование профессиональных компетенций взаимосвязано с содержанием дисциплин «Первая помощь», «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)», «Дознание в органах внутренних дел», «Криминалистика», «Судебная медицина и судебная психиатрия».

В процессе чтения лекций преподавателями с учетом профиля подготовки курсантам читаются различные виды лекций: с разбором конкретных ситуаций, лекции-дискуссии**,** лекции с вкрапленными заданиями, активное резюмирование, проблемные лекции с мультимедийными презентациями, лекции-визуализации с аудио- и видеоподдержкой, бинарные лекции с приглашением сотрудника практических органов.

На лекциях по дисциплинам «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» и «Дознание в органах внутренних дел» обучающиеся показывают определенные знания по ранее изученным положениям преподаваемых дисциплин, по предшествующим темам, а также по дисциплинам «Уголовное право», «Криминалистика» и другим, с которыми прослеживается взаимосвязь при получении знаний обучающимися по принятию решений в стадии возбуждения уголовного дела, выполнению процессуальных действий, в том числе следственных, при выполнении поручений дознавателя о выполнении следственных действий или оказании содействия в их проведении, при принятии решений по уголовному делу в ходе проведения расследования в форме дознания.

На лекциях обучающиеся в своих тетрадях пишут тезисы лекции, которые позволяют им подготовиться к семинарским и практическим занятиям по конкретным темам. В конце каждой лекции преподаватели определяют обучающимся практические задания, которые должны быть выполнены в ходе самостоятельной работы курсантов, что позволяет формировать у обучающегося профессиональные компетенции, которые он сможет использовать в практической деятельности сотрудника полиции. Подавляющее большинство обучающихся добросовестны и внимательны при получении знаний, имеющих отношение к их будущей практической деятельности участковых уполномоченных полиции. Конспекты лекций проверяются преподавателями два раза в семестр. Ведение конспектов лекций обучаемыми создает благоприятные предпосылки для подготовки их к семинарским и практическим занятиям, проводимым в последующий период времени.

В ходе лекций обучаемые получают необходимые теоретические знания по положениям преподаваемых дисциплин, вырабатывают умение анализировать типичные ситуации, имеющие отношение к деятельности участкового уполномоченного полиции.

На семинарских и практических занятиях для формирования знаний, умений и навыков принятия решений сотрудников органов внутренних дел преподаватели реализуют различные методы обучения: метод мозгового штурма, метод анализа исходных ситуаций, метод визуализации с заданиями по определению повреждений на теле человека, метод ролевой игры, метод кейса с заданиями по принятию процессуальных решений в рамках процессуальной деятельности в досудебном производстве. В ходе данных видов занятий обучаемым с участием

преподавателя следует находить законные и обоснованные решения по определению процессуального статуса участников уголовного процесса, соблюдению их прав как участников уголовного процесса в уголовно-процессуальной деятельности участковых уполномоченных полиции, применению мер процессуального принуждения, принятию законных и обоснованных решений о возбуждении уголовного дела и отказе в возбуждении уголовного дела, использовании тактических приемов проведения отдельных следственных действий, установлении оснований для их проведения, привлечении лиц к уголовной ответственности и направлении уголовного дела в суд.

На практических занятиях будущий сотрудник органов внутренних дел под руководством преподавателя обязан научиться планировать и производить раскрытие и расследование преступлений, использовать тактические приемы при производстве следственных действий и тактических операций, использовать формы организации и методику раскрытия и расследования отдельных видов и групп преступлений, получить навыки применения технико-криминалистических средств и методов обнаружения, фиксации и изъятия следов и вещественных доказательств, исследования, оценки и использования доказательств, применения тактики и методики раскрытия и расследования преступлений, составления процессуальных документов по результатам производства следственных действий и принятия процессуальных решений в ходе предварительной проверки сообщений о преступлениях и в процессе расследования уголовных дел.

При проведении практических занятий по дисциплинам «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» и «Дознание в органах внутренних дел» преподавателями и обучающимися используются Уголовно-процессуальный кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, сборник задач по уголовному процессу, примерные образцы процессуальных актов предварительного расследования, что взаимосвязано с возможностью при решении ситуации, возникающей в деятельности сотрудника органа дознания аргументировать и обосновать свой вариант принятого решения и грамотно составить процессуальный документ, который взаимосвязан с деятельностью органов дознания органов внутренних дел. Решения обучающихся по ситуациям из деятельности участкового уполномоченного полиции в досудебном производстве взаимосвязаны с формированием профессиональных компетенций – способностей принимать законные и обоснованные решения о возбуждении уголовного дела, соблюдать права участников уголовного судопроизводства, выполнять процессуальные действия при расследовании в форме дознания и подготовке процессуальных документов при осуществлении дознания по уголовным делам.

При составлении процессуальных документов преподаватели совместно с обучаемыми детально анализируют их структурные элементы для совершенствования навыков подготовки данных документов будущими сотрудниками органов внутренних дел.

В ходе подготовки и реализации практико-ориентированного подхода к обучению с обучаемыми проводятся выездные практические занятия в Бюро судебно-медицинских экспертиз, где эксперты с участием преподавателя знакомят будущих участковых уполномоченных полиции с особенностями назначения и проведения судебно-медицинских, судебно-биологических, медико-криминалистических экспертиз, приводят примеры наиболее частых ошибок в назначении экспертиз, которые совершают сотрудники в рамках деятельности участкового уполномоченного полиции при сборе сведений для расследования уголовных дел о преступлениях против личности. При выездных практических занятиях в клинический психоневрологический диспансер обучаемые имеют возможность наблюдать у лиц, находящихся на лечении, как явные признаки психических расстройств, так и стёртые клинические формы заболеваний, тем самым приобретают навык установления психического состояния лица для определения необходимости назначения судебно-психиатрической экспертизы и предоставления информации при расследованиях преступлений против личности.

На практических занятиях активно используется дидактический материал в виде разноуровневых заданий: от тестовых заданий и ситуационных задач до карточек с фотографиями повреждений на теле человека и заданиями по определению вида повреждений, определения степени тяжести повреждений на теле человека, что необходимо в дальнейшем для выработки навыка по описанию повреждения, его характеристик, а также предположения использованного предмета, которым причинено указанное повреждение, с последующим заполнением процессуальных бланков.

Практические занятия поводятся как в аудиториях, так и на открытых полигонах и осуществляются с использованием технико-криминалистических средств и дополнительных раздаточных материалов, в зависимости от изучаемой дисциплины и конкретных учебных задач, поставленных перед обучаемыми.

В рамках проведения практико-ориентированных занятий по дисциплинам «Криминалистика», «Правовые и организационные основы расследования преступлений», «Организация расследования отдельных видов преступлений», «Технико-криминалистическое обеспечение расследования преступлений» формируются профессиональные умения и отрабатываются практические навыки, применяемые в служебной деятельности участковыми уполномоченными полиции по их взаимодействию со следователями, дознавателями, экспертами-криминалистами, оперативными работниками в процессе в раскрытия и расследования преступлений. На учебных площадках криминалистических полигонов отрабатывается тактика и методика производства отдельных следственных действий: осмотр места происшествия и фиксация вещественных доказательств, проведение обыска и выемки, осуществляется проверка показаний на месте, проведение следственного эксперимента и др.

Использование криминалистических полигонов при проведении практических занятий позволило обеспечить повышение эффективности проведения практико-ориентированных занятий, способствовало более качественному усвоению изученного теоретического материала и его апробации в условиях, максимально приближенных к реальным, а также выполнению поставленных в рамках группового занятия служебных задач.

Преподаватели организовывают самостоятельную работу обучаемых при подготовке их ко всем видам занятий. В ходе самостоятельной работы обучаемым следует использовать ресурсы, в том числе электронные, подготовленные на кафедрах, и иные материалы для получения соответствующих знаний, умений и навыков по каждой теме изучаемой дисциплины. Преподаватели кафедр контролируют ход самостоятельной работы обучающихся и встречаются с ними перед проведением семинарских и практических занятий для разрешения проблем, возникающих у обучаемых в процессе данного вида работы.

В ходе самостоятельной подготовки к семинарским и практическим занятиям по дисциплине «Криминалистика» курсанты и слушатели должны изучить учебную и справочную литературу, фрагменты протоколов следственных действий, касающиеся обнаружения, фиксации, изъятия и сохранения предметов и документов, имеющих значение для дела. В случае пропуска занятий курсанты должны кроме самостоятельного изучения теоретического материала выполнить практические задания, которые осуществляла их группа (выявить следы рук на различных объектах, произвести фотосъемку места происшествия, изготовить фототаблицы, составить фрагмент протокола осмотра того или иного объекта и т.д.). Все вышеуказанные задания курсанты выполняют под руководством преподавателя [9 – 11].

По дисциплине «Криминалистика» курсанты 4 курса в ходе проведения практических занятий и в часы самостоятельной подготовки выполняют письменную работу в виде практикума, который включает в себя практическую задачу и перечень заданий по составлению отдельных процессуальных документов, связанных с деятельностью органов дознания и органов внутренних дел. В ходе его выполнения у курсантов формируются профессиональные компетенции по планированию и производству расследования преступлений, находящихся в производстве дознания органов внутренних дел. При этом формируется также компетенция по применению технико-криминалистических средств по собиранию информации, которая может быть положена в основу доказывания по делам, подследственным дознавателю органов внутренних дел.

Вышеуказанная организация учебного процесса обучения данной категории обучаемых должна позволить выпускнику образовательной организации МВД России успешно использовать профессиональные компетенции в рамках уголовно-процессуальной и иной деятельности в должности участкового уполномоченного полиции в органах внутренних дел.

Библиографический список

1. Ваганова Т.Г. Теоретические аспекты компетентностно-ориентированного образования. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2009; № 15: 28 – 30.
2. Волков С.Ю. Совершенствование служебной деятельности участковых уполномоченных полиции в условиях реформирования органов внутренних дел Российской Федерации. *Административное право и процесс*. 2013; № 12.
3. Гербекова Л.Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода. *Педагогическое мастерство*: материалы VIII Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2016: 4 – 8.
4. Долида В.В. Использование инновационных методов при преподавании юридических дисциплин. *Молодой ученый*. 2019; № 20: 472 – 474.
5. Кузнецова Л.В. Обучение участковых уполномоченных полиции в образовательных организациях МВД России. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями.* 2014; № 12: 32 – 34.
6. Мандель Б.Р. *Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии*: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2019.
7. Рудинский И.Д. *Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход*: монография. Москва, 2018.
8. Серяева И.Ю. Профессиональная компетентность будущего специалиста. *Педагогический журнал*. 2004; № 4 (13): 20 – 25.
9. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Отдельные аспекты компетентностно-ориентированного обучения следователей в образовательных организациях системы МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 5 – 6.

10. Аветисян А.Д., Рясов А.А., Жигалова Г.Г. Использование метода ситуационного анализа при подготовке следователей органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 11 – 13.
11. Медведицкова Л.В. Дисциплинированность сотрудника органов внутренних дел: содержание и пути формирования в процессе профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78): 218 – 220.

References

1. Vaganova T.G. Teoreticheskie aspekty kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 15: 28 – 30.
2. Volkov S.Yu. Sovershenstvovanie sluzhebnoj deyatel'nosti uchastkovyh upolnomochennyh policii v usloviyah reformirovaniya organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Administrativnoe pravo i process*. 2013; № 12.
3. Gerbekova L.H. Professional'naya podgotovka studentov yuridicheskih vuzov na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 4 – 8.
4. Dolida V.V. Ispol'zovanie innovacionnyh metodov pri prepodavanii yuridicheskih disciplin. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 20: 472 – 474.
5. Kuznecova L.V. Obuchenie uchastkovyh upolnomochennyh policii v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; № 12: 32 – 34.
6. Mandel' B.R. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie: problematika i tehnologii*: uchebnoe posobie dlya obuchayuschihsya v magistrature. Moskva, Berlin: Direkt-Media, 2019.
7. Rudinskij I.D. *Kompetenciya. Kompetentnost'. Kompetentnostnyj podhod*: monografiya. Moskva, 2018.
8. Seryaeva I.Yu. Professional'naya kompetentnost' buduschego specialista. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2004; № 4 (13): 20 – 25.
9. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Otdel'nye aspekty kompetentnostno-orientirovannogo obucheniya sledovatelej v obrazovatel'nyh organizaciyah sistemy MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 5 – 6.
10. Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. Ispol'zovanie metoda situacionnogo analiza pri podgotovke sledovatelej organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 11 – 13.
11. Medvedickova L.V. Disciplinirovannost' sotrudnika organov vnutrennih del: soderzhanie i puti formirovaniya v processe professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019. № 5 (78): 218 – 220.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00053

Avetisyan A.D., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminal Proceeding, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
Ryasov A.A., *Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*
Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminalistics, Stavropol Branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

INNOVATIVE METHODS IN TRAINING OF INVESTIGATORS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES. The article reveals the contents of innovative teaching methods used in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The authors consider features of the use of innovative methods in conducting classes with students to prepare them for the service of their preliminary investigation of criminal cases to investigators of Internal Affairs bodies under investigation. An example is the use of a forensic testing ground. It allows cadets in conditions close to real, to gain skills on self-examination, use of forensic equipment, detection, fixation, seizure and preliminary investigation of material traces, as well as the paperwork. This form of training allows a more clear understanding of the role and functions of each participant in the investigative action, difficulties that they may face in conducting these investigative actions, teaches cadets to act in non-standard situations in the investigation of a criminal case.

Key words: **student, teacher, innovative teaching methods, practical orientation in training, knowledge, skills, skills of investigator of Internal Affairs.**

А.Д. Аветисян, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisjan@rambler.ru*
А.А. Рясов, *канд. юрид. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*
Г.Г. Жигалова, *канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье раскрывается содержание инновационных методов обучения, применяемых в образовательных организациях системы МВД России. Авторами рассматриваются особенности использования инновационных методов при проведении занятий с обучающимися для подготовки их к служебной деятельности по осуществлению ими предварительного следствия по уголовным делам подследственным следователям органов внутренних дел. В качестве примера приводится возможность использования криминалистического полигона. Он позволяет курсантам в условиях, приближенных к реальным, получить навыки по самостоятельному проведению следственных действий, использованию криминалистической техники, обнаружению, фиксации, изъятию и предварительному исследованию материальных следов, а также оформлению процессуальных документов. Данная форма проведения занятий позволяет более четко осознать роль и функции каждого участника следственного действия, трудности, с которыми они могут столкнуться при проведении данных следственных действий, учит курсантов действовать в нестандартных ситуациях при расследовании уголовного дела.

Ключевые слова: **обучающийся, преподаватель, инновационные методы обучения, практическая направленность в обучении, знания, умения, навыки следователя органов внутренних дел.**

Для подготовки обучающегося для служебной деятельности в должности следователя органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД России преподавателям целесообразно оптимально использовать классический традиционный подход и инновационные методы в обучении, которые в целом позволят сформировать профессиональные компетенции у будущего следователя органов внутренних дел.

Реализацией инновационных методов обучения в организации учебного процесса занимались следующие ученые: И.В. Абакумова [1], А.А. Акбаров [2], А.В. Аттетков [3], Б.А. Бурняшов [4], А.А. Вербицкий [5], В.В. Долида [6], Б.Р. Мандель [7], Н. Матяш [8], И.М. Осмоловская [9], Н.Н. Симоненко [10], В.Д. Самойлов [11] и другие. При подготовке следователей органов внутренних дел преподавателями образовательной организации МВД России при проведении занятий по дисциплинам должен быть применён практико-ориентированный подход при использовании активных и интерактивных методов обучения.

Для качественной подготовки обучающихся и дальнейшем их работы в должности следователя органов внутренних дел преподавателям следует учитывать практическую направленность обучения по дисциплинам, предусмотренным учебным планом, позволяющим сформировать профессионала по специализации «Предварительное следствие в органах внутренних дел».

При проведении занятий лекционного, семинарского типов и практических занятий преподавателям целесообразно использовать различные инновационные методы обучения в зависимости от вида аудиторного занятия и степени подготовленности категории обучающихся, а также с учетом изучаемой темы дисциплины.

Остановимся на использовании отдельных инновационных методов при обучении курсантов узкой специализации «Предварительное следствие в органах внутренних дел» при проведении различных видов аудиторных занятий по таким дисциплинам, как «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)», «Криминалистика», «Первая помощь», «Судебная медицина» и «Судебная психиатрия».

Большое значение для получения курсантами знаний, умений и навыков расследования уголовных дел имеют лекции, в которых детализируются особенности процессуальных действий следователя, принятия им процессуальных решений и составления процессуальных документов, позволяющих определить направления предварительного следствия по уголовным делам.

По дисциплине «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» проводят различные виды лекций: проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции с вкрапленными заданиями.

В процессе чтения проблемной лекции по вышеуказанной дисциплине преподаватель обозначает проблемную следственную ситуацию по уголовному делу, сообщает курсантам исходные данные об обстоятельствах совершения преступления и предлагает дать аргументированные ответы на сформулированные им вопросы, например, о необходимости применения меры процессуального принуждения, меры пресечения или иной меры принуждения, которая позволит следователю обеспечить надлежащее поведение конкретного участника уголовного судопроизводства. Курсанту необходимо обосновать свою позицию, используя положения уголовно-процессуального закона о принятии решения об избрании конкретной меры пресечения. Преподаватель анализирует с участием других обучающихся законность и обоснованность применения меры пресечения в приведенной следственной ситуации, что позволяет сформировать у обучающихся способность обоснованного применения мер процессуального принуждения при расследовании уголовных дел.

Для прослеживания преемственности между предварительным следствием, проведенным следователем органов внутренних дел, и судебным разбирательством по уголовному делу следует отметить определенные возможности проведения преподавателем лекции-визуализации по теме «Особенности производства в суде с участием присяжных заседателей». К данной лекции преподавателю следует тщательно подготовиться, подобрать видеофрагменты основных этапов стадии судебного разбирательства рассмотрения уголовного дела в суде присяжных. Для лекции лектору необходимо подготовить видеоряд конкретных действий судьи и участников судебного разбирательства на отдельных этапах данной стадии. Лектору необходимо комментировать показанные видеофрагменты в ходе занятия для получения обучающимися знаний об особенностях данной альтернативной формы судопроизводства по уголовному делу и о взаимосвязи качества предварительного следствия по собиранию, проверке и оценке доказательства, исследованию доказательств на этапе судебного следствия с участием присяжных заседателей, вынесением ими вердикта и принятием на его основе судебного решения. Преподавателю в ходе лекций следует убедительно аргументировать важность повышения качества предварительного следствия по уголовному делу и возможности вынесения в суде присяжных законного, обоснованного и справедливого решения по данному делу.

В ходе лекций с вкрапленными заданиями преподавателем необходимо предусмотреть задания для обучающихся, на которые акцентировать их внимание при рассмотрении положений уголовно-процессуального закона. Например, при чтении лекции по теме «Доказательства и доказывание» преподавателю следует рассмотреть теорию судебных доказательств в уголовном судопроизводстве, понятие доказывания, его цель и значение, доказательства, их виды и использование на различных стадиях уголовного процесса. После рассмотрения вышеуказанных положений преподаватель формулирует перед обучающимися отдельные задания из следственных ситуаций, возникающих при расследовании уголовных дел, с целью анализа доказательств и определения их допустимости, достоверности, достаточности и полноты для принятия решений следователем в досудебном производстве по уголовному делу.

В процессе проведения лекций по дисциплине «Первая помощь» преподаватель практикует лекцию с вкраплёнными заданиями по теме «Основы анатомии и физиологии человека». В качестве заданий после обсуждения вопросов о строении и функциях систем организма человека преподаватель использует вопросы о возможном значении полученных знаний в деятельности сотрудника правоохранительных органов. Указанный метод применяется в сочетании с методом мозгового штурма, так как курсанты имеют возможность генерировать самые невероятные предположения. Использование указанных методов позволяет создать межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Судебная медицина».

Свои особенности имеет чтение лекции-визуализации по дисциплине «Судебная психиатрия». Например, в теме «Шизофрения. Эпилепсия. Маниакально-депрессивный психоз» преподаватель делает упор на визуализацию речи психически нездоровых лиц, показывает видеоролики, демонстрирующие поведение лиц, страдающих шизофренией, эпилепсией, визуализирует схемы-классификации хронических психических заболеваний, демонстрирует психическое состояние больных лиц через показ изображений картин, созданных лицами, страдающими психическими расстройствами. Несомненно, используемые преподавателем методы визуализации активизируют внимание обучаемых к проблеме хронических психических расстройств и позволяют задействовать у них несколько каналов памяти: слуховую, зрительную, моторную, что позволяет курсантам распознавать у лиц психические аномалии в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

При проведении лекционных занятий по дисциплине «Криминалистика» могут активно использоваться такие интерактивные методы проведения занятий, как проблемное изложение материала, дискуссия и активное резюмирование.

При выборе такого метода как проблемное изложение лекционного материала преподавателю следует учитывать, что наиболее целесообразным будет его применение по наиболее сложным и дискуссионным темам. В ходе проведения такой лекции материал подается путем приведения мнений различных ученых, зачастую диаметрально противоположных. Во время интеллектуальной паузы лектор предлагает обсудить прослушанный материал, ставит перед учащимися проблемный вопрос и предлагает курсантам сформировать свое мнение по нему. При этом проблемный вопрос отличается отсутствием готовой схемы решения. Таким образом, лектор начинает дискуссию, сопровождает её и помогает учащимся прийти к выводу по данному вопросу.

При применении интерактивного метода дискуссии лектор организует свободный обмен мнениями по исследуемому вопросу в интервалах между логическими разделами лекции. В итоге дискуссии преподаватель приводит учащихся к единому выводу по обсуждаемой проблеме.

При проведении семинарских и практических занятий по дисциплине «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» преподаватели используют такие инновационные методы, как мозговой штурм и анализ конкретных исходных следственных ситуаций, а также отдельные другие методы.

Особенностями метода мозгового штурма при проведении семинарского занятия по дисциплине «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)» является предварительная подготовка преподавателя с участием обучающихся во время их самостоятельной работы, формулирование перед ними заданий, контроль их выполнения, деление группы на две, подготовленные в роли генераторов идей и критиков. Так, при проведении семинарского занятия по теме «Участники уголовного судопроизводства» преподаватель информирует обучающихся о следственных ситуациях, возникающих при проведении предварительного следствия по уголовному делу. Обучающиеся первой группы предлагают последовательность определения процессуального статуса подозреваемого, свидетеля, потерпевшего, специалиста, эксперта и других участников уголовного процесса, выполнения процессуальных действий следователем, направленных на возможность реализации ими своих прав, деятельности следователя по установлению обстоятельств совершения преступления с участием данных лиц. Обучающиеся, участвовавшие в роли критиков, с помощью преподавателя анализируют предложенные генераторами идей алгоритмы процессуальных действий следователя в конкретных следственных ситуациях, их законность и обоснованность. Преподаватель подводит итоги идей обучающихся и предлагает наиболее рациональные действия следователя при проведении предварительного следствия с привлечением участников уголовного судопроизводства.

В процессе проведения практических занятий преподаватели достаточно часто используют метод для анализа исходных ситуаций.

Так, например, при проведении практических занятий по теме «Следственные действия» преподаватель доводит до сведения обучающихся обстоятельства совершения преступления из уголовного дела, рассмотренного в суде. Обучающиеся с участием преподавателя делают анализ данной следственной ситуации, устанавливают наличие основания для проведения конкретного следственного действия, процессуальный порядок его производства, анализируют структуру процессуальных документов, которые следует составить. В дальнейшем обучающиеся делятся на участников следственного действия, проводят его, составляют протокол следственного действия. На практическом занятии обучающиеся вместе с преподавателем обсуждают правильность действий следователя в следственной ситуации и составленные процессуальные документы. Преподаватель подводит итоги выполненным обучающимися заданиям и формулирует рекомендации по совершенствованию их деятельности при расследовании уголовных дел.

При проведении практических занятий по дисциплине «Судебная медицина» преподаватель активно использует метод ситуационного анализа, дополненный методом визуализации. Так, при проведении занятия по теме «Повреждения от действия огнестрельного оружия. Повреждения острыми предметами» преподаватель в число ситуационных задач включает задачи-фотографии, содержащие изображение повреждения на теле человека, нанесённые острыми предметами или огнестрельным оружием. Такой визуализирующий подход направлен на определение вида повреждающего предмета, правильную последовательность в описании повреждения, что, несомненно, будет востребовано в дальнейшей профессиональной деятельности при описании повреждений на теле человека при назначении судебно-медицинской экспертизы.

По дисциплине «Судебная психиатрия» на семинарском занятии по теме «Алкоголизм, наркомания, токсикомания» преподаватель проводит круглый стол. Основная идея использования метода состоит в обмене мнениями обучающихся по проблеме употребления наркотических средств и психотропных веществ. На круглый стол преподаватель приглашает сотрудников практических органов внутренних дел, сотрудников наркодиспансера. На занятии проходит обсуждение

причин формирования зависимостей, особенностей поведения лиц, подверженных зависимости от психоактивных веществ, назначения и проведения экспертиз. Кроме очевидной практической направленности обсуждаемой темы занятие в виде круглого стола имеет явные воспитательные цели, направленные на недопущение употребления наркотических средств и психотропных веществ.

Использование метода ситуационного анализа по дисциплине «Криминалистика» можно порекомендовать для изучения разделов «Криминалистическая тактика» и «Методика расследования отдельных видов и групп преступлений». В частности, по темам данного раздела преподаватель может ставить перед обучаемыми различные проблемные задачи и разбирать пути и способы их решения.

По дисциплине «Криминалистика» хорошо зарекомендовал себя также интерактивный метод «ролевая игра». Его можно использовать при проведении практических занятий по темам «Тактика следственного осмотра», «Тактика обыска», «Тактика предъявления для опознания» и др. При этом группа делится на подгруппы, в которых преподаватель, исходя из подготовленности и личных качеств обучаемых, назначает различных участников следственного действия (следователя, оперуполномоченного уголовного розыска, эксперта-криминалиста, потерпевшего, подозреваемого и т.д.), знакомит с исходными данными об обстоятельствах совершения преступления и формулирует перед ними задание, касающееся проведения следственного действия. Наиболее целесообразным при проведении данных занятий является использование криминалистических полигонов (магазин, квартира, улица, лесное озеро). Выбор криминалистического полигона зависит от его наличия в учебном заведении, фабулы преступления и преследуемых при этом преподавателем задач. Использование криминалистического полигона позволяет курсантам в условиях, приближенных к реальным, получить навыки по самостоятельному проведению следственных действий, использованию криминалистической техники, обнаружению, фиксации, изъятию и предварительному исследованию материальных следов, а также оформлению процессуальных документов. Данная форма проведения занятий позволяет также курсантам более четко осознать роль и функции каждого участника следственного действия, трудности, с которыми они могут столкнуться при его проведении, а также позволяет курсантам действовать в нестандартных ситуациях при расследовании уголовного дела.

После проведения следственного действия необходимо произвести со всей группой детальный разбор его хода и результатов, указать на недостатки и дать курсантам рекомендации по их устранению. По итогам занятия преподаватель обязательно должен отметить степень участия каждого курсанта в его проведении и выставить соответствующие оценки.

Таким образом, разнообразное использование инновационных методов в учебном процессе создает благоприятные предпосылки для формирования у обучающихся профессиональных компетенций для их служебной деятельности в должности следователя органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Абакумова И.В. *Психолого-педагогические основы инновационных методов обучения в высшей школе*: монография. Москва: Русайнс, 2019.
2. Акбаров А.А. Традиционные и инновационные методы обучения: применение методов активного обучения в учебном процессе. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2015; Т. 1, Выпуск 13: 52 – 56.
3. Аттетков А.В. *Методы оптимизации*: учебное пособие. Москва: ИЦ РИОР: НИЦ Инфра-М, 2013.
4. Бурняшов Б.А. *Электронное обучение в учреждении высшего образования*: учебно-методическое пособие. Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2018.
5. Вербицкий А.А. Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции*. Москва: Издательство Логос, 2017.
6. Долида В.В. Использование инновационных методов при преподавании юридических дисциплин. *Молодой ученый*. 2019; № 20: 472 – 474.
7. Мандель Б.Р. *Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии*: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2019.
8. Матяш Н. *Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение*: учебное пособие. Москва: Издательство «Академия», 2016.
9. Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика. *Народное образование*. 2010; № 6: 182 – 188.
10. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения. *Вестник Тихоокеанского государственного университета*. 2012; № 2 (25): 201 – 206.
11. Самойлов В.Д. *Методология преподавания юриспруденции в системе высшего образования России*: монография. Москва: Закон и право: ЮНИТИ, 2016.

References

1. Abakumova I.V. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy innovacionnyh metodov obucheniya v vysshej shkole*: monografiya. Moskva: Rusajns, 2019.
2. Akbarov A.A. Tradicionnye i innovacionnye metody obucheniya: primenenie metodov aktivnogo obucheniya v uchebnom processe. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. 2015; T. 1, Vypusk 13: 52 – 56.
3. Attetkov A.V. *Metody optimizacii*: uchebnoe posobie. Moskva: IC RIOR: NIC Infra-M, 2013.
4. Burnyashov B.A. *`Elektronnoe obuchenie v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: RIOR: INFRA-M, 2018.
5. Verbickij A.A. Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii*. Moskva: Izdatel'stvo Logos, 2017.
6. Dolida V.V. Ispol'zovanie innovacionnyh metodov pri prepodavanii yuridicheskih disciplin. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 20: 472 – 474.
7. Mandel' B.R. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie: problematika i tehnologii*: uchebnoe posobie dlya obuchayuschihsya v magistrature. Moskva – Berlin: Direkt-Media, 2019.
8. Matyash N. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya», 2016.
9. Osmolovskaya I.M. Innovacii i pedagogicheskaya praktika. *Narodnoe obrazovanie*. 2010; № 6: 182 – 188.
10. Simonenko N.N. Upravlenie obrazovatel'nymi uslugami s primeneniem innovacionnyh metodov obucheniya. *Vestnik Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 2 (25): 201 – 206.
11. Samojlov V.D. *Metodologiya prepodavaniya yurisprudencii v sisteme vysshego obrazovaniya Rossii*: monografiya. Moskva: Zakon i pravo: YuNITI, 2016.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00054

***Dzhioeva A.R**., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*

***Besaeva A.G.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tschinval, Republic Of South Ossetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

***Khadikova I.M**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: inesainesa@yandex.ru*

WORKS OF FICTION AS A MEANS OF FORMING VALUE-MEANING ORIENTATION OF THE YOUNGER GENERATION. The article considers potential of works of an Ossetian writer R. Totrov “Everything goes to the winners” and “Beloved children” as a material for the implementation of psychological and pedagogical interaction in the context of the formation of value-meaning orientation of modern schoolchildren. The conclusion is made about the significance of consciousness by the younger generation of eternity and constancy of moral laws, about the importance of feeling the moral problem as universal, about the need for conscious, responsible choice of each person’s own civil position.

Key words: **value-meaning orientation, moral problem, moral fiber, civic position, idea of humanity.**

А.Р. Джиоева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*

А.Г. Бесаева, *канд. пед. наук, доц., Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

И.М. Хадикова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: inesainesa@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается потенциал произведений осетинского писателя Р. Тотрова «Все достается победителям» и «Любимые дети» как материал для реализации психолого-педагогического взаимодействия в контексте формирования ценностно-смысловой ориентации современных школьников. Делается вывод о значении осознания подрастающим поколением вечности и неизменности законов морали, о важности ощущения нравственной проблемы как общечеловеческой, о необходимости осознанного, ответственного выбора каждым человеком собственной гражданской позиции.

Ключевые слова: **ценностно-смысловая ориентация, нравственная проблема, моральная установка, гражданская позиция, идея человеколюбия.**

Как показывает анализ целенаправленных наблюдений, проводимых среди подрастающего поколения, в частности школьников, довольно четко формируется тенденция определения приоритетных ценностей в области развлечений, материальной обеспеченности, комфорта и пр. Что же касается развития и совершенствования моральных свойств человека, сохранения ценностей и традиций предшествующих поколений – эта позиция отходит, к сожалению, на задний план. В данной связи актуальной и социально значимой задачей, стоящей перед современным общеобразовательным учреждением, является совершенствование именно личностных качеств учащихся как активных субъектов психолого-педагогического взаимодействия, будущих высококультурных членов социума, способных к творческой самореализации и характеризующихся адекватной ценностно-смысловой ориентацией.

Внутренний мир личности, ее самосознание давно привлекает внимание философов, педагогов, психологов, представляя одну из центральных проблем данных отраслей знания. Именно категории сознания и самосознания индивида составляют ту методологическую базу, на которой строится решение как теоретических вопросов, так и многих практических задач, связанных с развитием духовного мира человека, становлением его характера, формированием мировоззрения, выработкой жизненной, гражданской позиции. Вот почему одним из основных положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования является обеспечение каждому учащемуся оптимального развития ценностно-смысловой ориентации, выражающейся в координировании индивидом собственного поведения и деятельности, разного рода акций с выработанными в социуме морально-этическими нормами и принципами, в умении ориентироваться в широчайшем арсенале социальных ролей и сложной системе межличностного взаимодействия, развитии понимания моральных норм, возможности правильного нравственного выбора на основе общественных и личностных ценностей [1].

В качестве основы ценностно-смысловой ориентации индивида выступает определенный комплекс психолого-педагогических категорий, представленный потребностями, мотивами, интересами, целями, идеалами, убеждениями, мировоззрением, посредством которых и выражается его социально-детерминированное отношение к действительности.

Вопросами формирования ценностно-смысловой ориентации личности в условиях средней общеобразовательной школы занимались и занимаются такие ученые, как Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, Н.В. Гусева, В.В. Знаков, Г.В. Залевский, Л.Н. Коковина, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый, В. Франкл, М.С. Яницкий и др. Одни исследователи изучают ценности и ценностные ориентации [2 – 5], другие рассматривают систему личностных смыслов [6 – 9]. Но все они сходятся в одном: ценностно-смысловая ориентация индивида играет первостепенную роль в определении его центральной позиции, направленности и содержания его социальной активности, поведения и поступков, общего подхода к окружающему миру и собственной индивидуальности. Формирование ценностно-смысловой ориентации индивида должно непременно осуществляться в ходе его социализации и определяться характером общественно-исторических условий, содержанием семейного воспитания и педагогического процесса образовательного учреждения.

В сложившейся социокультурной ситуации важной задачей общеобразовательной школы представляется структурирование педагогического процесса исходя из идеи вовлечения всех его участников в реализацию и творческое совершенствование многовековой этнокультурной традиции, представленной воспитанием у молодежи мужества, гражданственности и патриотизма, преданности интересам Отечества, готовности встать на его защиту. Гуманистические идеи педагогического опыта этноса явились основой формирования многих поколений истинных граждан. Именно это должно быть определяющим фактором проектирования воспитательно-образовательной деятельности всего педагогического персонала школы, направленной на целенаправленное формирование у обучающихся объективной картины мира, в обеспечении подрастающему поколению прочных основ развития диалектико-материалистического мировоззрения.

Конструктивному решению задачи формирования ценностно-смысловой ориентации школьников способствуют все учебные дисциплины, однако в большей мере достижение личностных результатов обеспечивают, по нашему мнению, уроки словесности, на которых учащиеся знакомятся с содержанием художественных произведений, высказывают и аргументируют свое отношение к прочитанному, анализируют поступки и личностные качества персонажей [10]. Благодатным материалом для реализации психолого-педагогического взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловой ориентации школьников может служить, например, соответствующий потенциал произведений современного осетинского писателя Р.Х. Тотрова.

Глубок и привлекателен, например, мастерски созданный писателем образ подростка Дзиуа – главного героя рассказа «Все достается победителям», простого и непосредственного мальчугана, способного, однако, на глубокие переживания, решительные действия, самоутверждающие поступки. Жизнь его протекает, на первый взгляд, довольно однообразно, обыкновенно, без серьезных приключений, без особо значительных событий. Дизу выполняет данное ему на лето как неуспевающему ученику задание по арифметике, за которое он должен после каникул отчитаться перед учительницей. В то же время он все лето, помогая родителям, пасет в горах ягнят, за которых несет ответственность перед отцом.

Но есть у подростка еще одно дело, не менее ответственное и важное, которым он также занимается все лето, но делает это для души. Готовясь к участию в скачках в честь Ногхора – осеннего народного праздника изобилия, Дзиу с большой любовью и тонким вкусом мастерит из орехового дерева резной посох, который собирается после победы в скачках преподнести своему деду Урузмагу. Всю последнюю неделю каникул он с поразительной настойчивостью работает, не разгибая спины. Это упорство уже не ребенка, а взрослого человека. С удивительной сноровкой настоящего мастера мальчик украшает посох фигурками пастухов – вырезает глаза, носы, бурки, папахи. Подправляет то, что создал раньше. Это три всадника с кинжалами, три коня, три женщины в национальных осетинских платьях. Хотелось бы дополнить произведение изображением трех воронов с раскинутыми крыльями, но времени уже нет.

Тридцать первого августа, завершая работу над посохом, Дзиу осторожно шлифует его наждачной бумагой, бережно протирает полями своей войлочной шляпы, смазывает растительным маслом, и ореховое дерево темнеет, приобретает матовый блеск, становится гладким и чистым. Резной посох, над которым так долго работал мальчик, наконец, готов. Теперь Дзиу обязательно победит на скачках. Это его заветная мечта. Он победил бы и в прошлый раз, если бы «рыжий балбес» Пакач «с нахальными желтыми глазами» [11] не повел себя нечестно. Дизу пытался обойти соперника, его конь шарахался то в одну сторону, почти касаясь боком отвесной скалы, то в другую, скача по самому краю дороги над пропастью. Но Пакач не давал ему хода, постоянно преграждая путь. На сей раз Дзиу обязательно опередит его, опередит в честном состязании. Если даже Пакач поравняется с ним, он не станет бросать коня из стороны в сторону, закрывая дорогу, – пусть обходит, если сможет! Такова моральная установка главного героя рассказа. Такова его нравственная позиция. Иной он себе и не представляет. Однако так, к сожалению, вышло, что пока Дзиу, охраняя стадо, заканчивал работу над посохом, одна из овечек пропала. Отец, обвинив в этом мальчика, наказывает его – не берет с собой на праздник. Как же пережить такую неприятность?! Серьезная неудача заставляет подростка мгновенно принять радикальное решение. Всегда уважительный и послушный, Дизу решает на сей раз пойти против воли отца. Он метнулся к сараю, набросил на Авсурга уздечку и, не седлая, боясь, что пока он будет возиться с подпругами, пройдет его решимость, прыгнул на коня, пустив в карьер.

Мать, глядя вслед сыну, размышляет о том, что скоро мальчик вырастет и уйдет из отцовского дома в большую жизнь. Она же будет провожать его и ждать, и он будет возвращаться, возвращаться, возвращаться… Каким будет тот большой мир, какое место займет в нем ее мальчик?. Но матери можно не тревожиться: Дзиу вырастет достойным человеком – добрым, честным, смелым, справедливым – и обязательно займет должное место в большом мире.

Эта же тема раскрывается писателем и в другом произведении – в романе «Любимые дети». С глубочайшей художественной убедительностью автор на богатейшем жизненном материале разворачивает перед читателем сложные и многообразные, нередко антагонистичные взаимосвязи, взаимоотношения, морально-нравственные искания персонажей – представителей разных поколений, носителей разных мировоззренческих идей и психологических установок, обладателей разного жизненного опыта. Их духовный поиск, мастерски воссозданный художником слова, поразительно созвучен характеру времени – сложному, полному проблем и противоречий, испытаний и преобразований. Это, прежде всего, представители старшего поколения – поколения отцов, каждый их которых

является носителем народной психологии творца, созидателя, сформированной выпавшей на их долю нелегкой жизнью.

В самом начале романа мы знакомимся с размышлениями и переживаниями матери Алана, главного героя произведения, явившейся ему во сне. Озабоченная будущим сына, полная тревоги за его дальнейшую судьбу, она переживает чувство вины перед ним, считая, что неправильно, «не так» его воспитала. Пристально всматриваясь в лицо сына, мать сопоставляет поведение и личностные качества Алана с моральными принципами и представлениями людей ее поколения, сформировавшимися в их сознании в нелегких жизненных обстоятельствах, и тревога в ее душе усиливается. Все в роду были крестьянами. Землю пахали, скот пасли… Но это не все, что хочет сказать пожилая женщина. И сын прекрасно понимает ее, читая в ее словах смысл выкованных еще далекими предками нравственных идеалов народа. Главное в том, что люди эти были мужественные, предельно честные, душевные, «праведные». На их примере, на их традициях и формируется современная духовная культура народа – культура, в которой суть общечеловеческих ценностей проявляется и углубляется в ценностях национальных, особенных, самобытных.

Трудной была судьба старшего поколения – поколения отцов, не легче оказалась и доля младших – детей: ведь объединяет их бесценный опыт предков, единая временная общность, та самая издревле хранимая и никогда не обрывающаяся «веков связующая нить», о которой так метко сказал самарский поэт Геннадий Кабаев [12].

Когда родился Алан, отец его воевал на фронте. Три месяца он жил без имени, пока не получили с фронта письмо, в котором «отец сообщал, как назвать сына». Это было его святое право. И не только потому, что он дал ребенку жизнь. Выполняя свой нравственный, человеческий, гражданский долг, он защищал родную землю, свою родину, большую и малую Отчизну. А это, согласно неписаному нравственно-этическому кодексу чести, – наивысшая доблесть человека, запечатленная в исторической памяти народа.

Отец Алана – простой пахарь. Это неутомимый труженик, вся жизнь которого подчинена глубокому смыслу идеи человеколюбия. Он всегда дарил людям добро и учил этому своих детей. Продолжение альтруистической линии отца – огромная ответственность для них. Алан четко осознает всю ее меру и глубину. И, как показывает жизнь, молодой человек к этой ответственности готов. Через много испытаний он пройдет в жизни и бремя этой ответственности будет нести с великой гордостью.

А брат Чермен? Всего десять лет между ним и Аланом. Однако с уходом отца на фронт обрывается его беззаботное детство: он остается в семье единственным мужчиной. Когда же в дом приходит ужасная «черная бумага», мальчишка в куцем пиджаке в один миг становится взрослым. Именно на его пока еще хрупкие плечи ложатся совсем не детские заботы. Именно на него снизу вверх с мольбой и надеждой смотрит младший. Тепло руки Чермена и безоглядная вера в его могущество успокаивают Алана. Ради Алана и Таймураза, младших братьев, ему приходится даже оставить школу. «Путаюсь я, не пойму, то ли братья они мне, то ли дети», – с ласковой улыбкой говорит он о них [13]. Но смогли бы они стать такими, не впитав с молоком матери истоков добра, не имея перед собой примера старших, не неся в своей генетической памяти того нравственно-духовного начала, тех вековых нравственных идеалов, которые идут из опыта отцов и дедов и тысячами невидимых нитей связаны с ними? Конечно, нет! А все дело в том, что в становлении характера любого индивида неизбежно отражается существо человеческого бытия, воплощающее суть приобретаемого и бережно хранимого им всегда близкого и родного опыта предков, опыта человечества.

Как видим, знакомство с данными произведениями Р.Х. Тотрова, безусловно, подводит к выводу о вечности и неизменности законов морали. Нравственная проблема, выступающая в качестве определяющей в идейном содержании обоих произведений, переживается как проблема общечеловеческая, глобальная, никогда не теряющая высочайшей значимости. Такой подход призван всемерно содействовать глубокому осмыслению жизненных ситуаций и поступков людей, осуществлению каждым конкретным индивидом осознанного, ответственного выбора в определении собственной нравственной позиции, исходя из хранимого и приумножаемого многими поколениями богатейшего арсенала общечеловеческих ценностей и формирующейся на их основе личной ценностно-смысловой ориентации.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Официальные документы в образовании. 2011; № 8: 9 – 35.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург, 2010: 256 – 259.
3. Гусева Н.В. Ценностные ориентации в структуре личности. *Молодой учёный*. 2010; № 5 (16): 127 – 135.
4. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности. Вестник *КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2014; Т. 15: 139 – 142.
5. Яницкий М.С. *Изучение ценностно-смысловой ориентации*. Кемерово, 2017.
6. Гинзбург М.Р. *Психологическое содержание личностно-смыслового самоопределения*. Москва, 2016.
7. Леонтьев Д.А. *Психология смысла*. Москва, 2007.
8. Серый А.В. *Ценностно-смысловая сфера личности*: учебное пособие. Кемерово, 2014.
9. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва, 2010.
10. Джиоева А.Р., Бесаева А.Г. О развитии ценностно-смысловой ориентации учащихся на уроках литературы. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 301 – 302.
11. Тотров Р. *Дикая груша*: рассказы. Повесть. Орджоникидзе, 1986.
12. Кабаев Г.И. *Веков связующая нить*: сборник стихов. Самара, 2008.
13. Тотров Р. *Любимые дети*: роман. Москва, 1980.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya.* Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. 2011; № 8: 9 – 35.
2. Golovaha E.I. Zhiznennaya perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov*. Sankt-Peterburg, 2010: 256 – 259.
3. Guseva N.V. Cennostnye orientacii v strukture lichnosti. *Molodoj uchenyj*. 2010; № 5 (16): 127 – 135.
4. Kokovina L.N. Cennostno-smyslovye orientacii lichnosti. Vestnik *KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2014; T. 15: 139 – 142.
5. Yanickij M.S. *Izuchenie cennostno-smyslovoj orientacii*. Kemerovo, 2017.
6. Ginzburg M.R. *Psihologicheskoe soderzhanie lichnostno-smyslovogo samoopredeleniya*. Moskva, 2016.
7. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla*. Moskva, 2007.
8. Seryj A.V. *Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti*: uchebnoe posobie. Kemerovo, 2014.
9. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva, 2010.
10. Dzhioeva A.R., Besaeva A.G. O razvitii cennostno-smyslovoj orientacii uchaschihsya na urokah literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 301 – 302.
11. Totrov R. *Dikaya grusha*: rasskazy. Povest'. Ordzhonikidze, 1986.
12. Kabaev G.I. *Vekov svyazuyuschaya nit'*: sbornik stihov. Samara, 2008.
13. Totrov R. *Lyubimye deti*: roman. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00055

Zhigalova G.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

Nesterenko A.V., *teacher, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: nester-andrei2017@yandex.ru*

Medveditskova L.V., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

Resov A.A., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Professor, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru*

THE USE OF TEACHING TECHNIQUES: THE HACKATHON AND OPERATIONAL MEETING IN THE IMPLEMENTATION OF ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS OF CONDUCTING PRACTICAL CLASSES ON THE DISCIPLINE OF "CRIMINALISTICS" IN TRAINING OF POLICE OFFICERS. The article deals with such teaching methods as hackathon and operational meeting, contributing to the implementation of active and interactive methods of practical training in the

discipline of “Criminalistics” for the purpose of professional training of police officers. As part of the practice session, the hackathon is considered as a forum during which the police officers (investigators, interrogators, criminal investigators, forensic specialists, district police commissioners) are considered to be present, work together to address the issues of effective inspection of the scene. The roles of police officers in the practice session are performed by cadets. The authors come to the conclusion that the use of these techniques during the lesson, contributes to improving the quality of training and motivation for it and has a practical orientation for the subsequent performance of police operational tasks.

Key words: **active and interactive teaching methods, research method of teaching, method of active game simulation training, hackathon, operational meeting.**

***Г.Г. Жигалова**, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

***А.В. Нестеренко**, преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: nester-andrei2017@yandex.ru*

***Л.В. Медведицкова**, канд. юрид. наук, доц., нач. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

***А.А. Рясов,** канд. юрид. наук, доц., проф. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ: ХАКАТОН И ОПЕРАТИВНОЕ СОВЕЩАНИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КРИМИНАЛИСТИКА» В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

В статье рассмотрены такие формы обучения, как хакатон и оперативное совещание, способствующие реализации активных и интерактивных методов проведения практического занятия по дисциплине «Криминалистика» в целях профессиональной подготовки сотрудников полиции. В рамках проводимого практического занятия хакатон рассматривается как форум, во время которого сотрудники органов внутренних дел (следователи, дознаватели, сотрудники уголовного розыска, специалисты-криминалисты, участковые уполномоченные полиции) сообща работают над решением вопросов эффективного проведения осмотра места происшествия. Роли сотрудников органов внутренних дел на практическом занятии исполняют курсанты. Авторы приходят к выводу о том, что использование интерактивных методов при проведении занятия способствует повышению качества обучения и мотивации к нему и имеет практическую направленность для последующего выполнения сотрудниками полиции оперативно-служебных задач.

Ключевые слова: **активные и интерактивные методы обучения, исследовательский метод обучения, метод активного игрового имитационного обучения, хакатон, оперативное совещание.**

В настоящее время наиболее актуальной в психологии, педагогике и образовании является проблема активности личности в обучении, которая требует совершенствования элементов обучения (его методов и приемов). Основным направлением повышения качества обучения является создание психолого-дидактических условий осмысления, побуждения учащегося к интеллектуально-личностной и социальной активности. Зачастую преподаватели сталкиваются с проблемой равнодушия учащихся к изучаемому материалу в связи с туманностью применения полученных на занятии знаний на практике [1 – 8].

Повышение интереса обучаемых к изучаемым темам, интенсификация их мыслительной деятельности могут быть реализованы с помощью методов активного обучения [3. с. 97], направленных не только на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, но и на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активно-мыслительной и практической деятельности [8, с. 576].

К таким методам активного обучения относится исследовательский метод, где преподаватель лишь ставит проблему (в дальнейшем определяет правильность ее решения), а обучаемый самостоятельно планирует шаги поиска решения, осуществляет их и делает заключение (вывод) [6, с. 66 – 68].

Н.В. Борисовой предложен метод активного игрового имитационного обучения, где учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности (например, ролевые игры, решение практических задач, «круглые столы» и т.п.) [4, с. 146].

Необходимо также отметить интерактивно-активный метод обучения, специфика которого заключается не только во взаимодействии преподавателя и обучающихся, но и обучающихся между собой, где взаимодействие преобладает над воздействием, и звеньевое обучение выступает основной формой организации процесса обучения. Неоднократно свою эффективность при проведении практических занятий доказал метод мозгового штурма. Метод основывается на взаимодействии коллектива, чья творческая составляющая в процессе работы на занятии не сдерживается критикой преподавателя или других участников занятия. Участники мозгового штурма дискутируют, генерируют идеи в заданном направлении при решении проблемы по теме занятия. На этапах реализации мозгового штурма участники-генераторы и участники-аналитики решают проблемные ситуации, постоянно взаимодействуя друг с другом [7, с. 252 – 257].

Учитывая особенности описанных выше методов обучения, мы решили применить их к проводимому нами практическому занятию, направленному на формирование самостоятельности в решении практических задач, *в рамках профессиональной подготовки* сотрудников полиции, имеющих высшее юридическое образование и впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел.

В содержание практического занятия входило: изучение нормативных документов и справочных материалов, выполнение заданий с их использованием; решение конкретных служебных заданий, принятие управленческих решений.

Реализации указанных выше методов обучения при проведении практического занятия по дисциплине «Криминалистика» со слушателями в рамках темы «Взаимодействие сотрудников органов внутренних дел при проведении осмотра места происшествия» способствовали апробированные нами лично и доказавшие свою эффективность такие приемы обучения, как хакатон»х и «оперативное совещание.

Хакатон (англ. hackathon, от hack (см. хакер) и marathon – марафон) – форум разработчиков, во время которого специалисты из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры) сообща работают над решением какой-либо проблемы. Обычно хакатоны длятся от одного дня до недели. Некоторые хакатоны предназначены для образовательных или социальных целей, но чаще задачей хакатона является создание полноценного программного обеспечения. Каждый хакатон сфокусирован на определённой области, например, языке программирования, операционной системе, приложении, программном интерфейсе [2].

Термин «хакатон» появился в 1999 году. Тогда хакатоны стали распространёнными и рассматривались как способ быстрой разработки новых областей знаний, идей, решения проблемных вопросов.

Основные цели хакатонов: привлечь людей к созданию собственных решений различных задач; предоставить возможность начинающим специалистам и экспертам пообщаться друг с другом; популяризация совместных действий и достигнутого положительного результата.

Руководство хакатоном на практическом занятии осуществляет преподаватель. В его обязанности входит принятие решений по основным положениям, определяющим процесс организации и проведения хакатона; распределение обязанностей между участниками хакатона, координация их деятельности; осуществление наблюдения и контроля за ходом хакатона; разрешение разногласий по принципиальным вопросам, возникающим между участниками хакатона; подведение итогов хакатона, оценка личного вклада каждого его участника.

В частности, преподавателем осуществляются подбор фабулы и участников; наблюдение и контроль за работой участников; консультирование слушателей по всем вопросам, возникающим в ходе подготовки; проводится общее собрание слушателей и генеральная репетиция; даются рекомендации по выбору оптимального варианта решения различных правовых вопросов; представляются слушателям сведения об учебной и дополнительной специальной литературе, использование которой желательно при подготовке и проведении хакатона; анализируются и в случае необходимости корректируются решения участников в ходе его подготовки; оценивается ход, действия и решения отдельных его участников.

В рамках проводимого практического занятия хакатон рассматривается как форум, во время которого сотрудники органов внутренних дел (следователи, дознаватели, сотрудники уголовного розыска, специалисты-криминалисты, участковые уполномоченные полиции) сообща работают над решением вопросов эффективного проведения осмотра места происшествия [5, с. 205 – 208].

Практическое занятие по указанной выше теме состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе осуществляется подбор участников хакатона, распределение между ними обязанностей, ознакомление с обстоятельствами дела, их доработка. За пять – семь дней до проведения практического занятия осуществляется подготовка криминалистического полигона (например, полигонов «Квартира», «Магазин», «Офис» и т.п.) для проведения участниками хакатона осмотра места происшествия: оставления на нем следов и объектов преступления и т.п. Выбор по пять участников в каждое из четырех звеньев (следователя, дознавателя, специалиста-криминалиста, сотрудника уголовного розыска, участкового уполномоченного полиции), назначение звеньевых лидеров (следователей или дознавателей). Подготовка технических средств обучения, проведение консультаций с обучающимися, которые недостаточно разобрались в изучаемой теме занятия.

На основном этапе участники хакатона прибывают на криминалистический полигон, знакомятся с обстановкой на месте происшествия, согласно обстоятельствам дела, изложенным преподавателем, с правами и обязанностями, мерами безопасности на полигоне. Участники хакатона получают идентичное задание, направленное на эффективное проведение осмотра места происшествия и приступают к выполнению имитированных профессиональных действий по его выполнению на учебном полигоне. Слушатели неукоснительно соблюдают указания преподавателя по проведению осмотра места происшествия, каждый по своему направлению деятельности, обращаются за разрешением спорных вопросов к преподавателю и предлагают свои варианты эффективного проведения осмотра места происшествия с аргументациями и возражениями несогласных участников, действуя в звеньях, согласно заданию. Следователь (дознаватель) отвечает за процессуальное оформление осмотра места происшествия. Специалист-криминалист – за изъятие обнаруженных следов, использование технических средств при изготовлении фототаблицы. Сотрудник уголовного розыска – участковый уполномоченный полиции – отвечает за оперативно-розыскные мероприятия (например, поиск и задержание подозреваемых и т.п.).

На заключительном этапе практического занятия используется методический прием – оперативное совещание (заседание или собрание, посвященное обсуждению каких-либо вопросов) [1].

Звеньевые лидеры (следователь или дознаватель) поочередно на оперативном совещании докладывают преподавателю о принятых по звеньям коллективных решениях по результатам осмотра места происшествия, проблемных вопросах с их стороны, а также со стороны оперативных сотрудников, специалистов-криминалистов, участковых уполномоченных полиции.

Контроль за проведением оперативного совещания возлагается на преподавателя. У оперативных совещаний есть важный ресурс, обычно недооцениваемый – это мотивация слушателей. На них формируется настрой на учебу. Отсутствие оперативных совещаний чревато распадом группы на отдельные группировки, которые со временем будут становиться все более обособленными, что непременно скажется эффективности обучения. Другим неприятным последствием может стать снижение авторитета преподавателя и потеря управляемости в целом. Это случается, когда слушатели предоставлены сами себе и плохо представляют себе, чем занимаются их товарищи и преподаватель.

Кроме этого, важно не отменять и не переносить совещания. Это повышает дисциплину и значимость данных мероприятий. Слушатели должны знать, что совещание не отменяется ни при каких обстоятельствах. Если же преподаватель ждет, пока соберутся все участники, и лишь после этого начинает совещание, это очень быстро расхолаживает весь коллектив. Опозданий становится все больше и больше, никто не спешит на занятия. Проблема решается достаточно просто. Один раз нужно поставить слушателей в известность, что теперь ждать никого не будут, и опоздание будет расцениваться как нарушение дисциплины. После этого необходимо жестко придерживаться заявленного принципа. Причем важно, чтобы исключений не было ни для кого. После того, как слушатели поймут, что намерения преподавателя тверды, опоздания прекратятся. В случае невозможности присутствовать на совещании по уважительной причине слушатель информирует преподавателя.

Оперативные совещания стимулируют слушателей на более интенсивную учебу, ведь им нужно будет отчитаться о проделанной работе и вовремя выполнить все поручения преподавателя. Соответственно, у них нет возможности отложить неприятную, неинтересную или трудную работу на потом.

В рамках проводимого практического занятия для слушателей (следователей, дознавателей, сотрудников уголовного розыска, специалистов-криминалистов, участковых уполномоченных полиции) оперативное совещание необходимо для обмена полученной информацией, обеспечения нормального взаимодействия между ними, контроля за выполнением принятых решений и планов, коллективного решения тактических проблем, а также надлежащей оценки преподавателем действий каждого учащегося в ходе расследования преступления.

По итогам оперативного совещания преподаватель разрешает спорные и неясные вопросы, указывает на допущенные ошибки и пути повышения эффективности деятельности участников хакатона при проведении осмотра места происшествия, выставляет оценки и аргументирует их. Так, участие слушателя в проведении осмотра, отсутствие предложений по его совершенствованию оценивается в три балла; активное участие слушателя в проведении осмотра, обоснованные предложения по повышению его эффективности – в четыре балла; активное участие слушателя в проведении осмотра, оригинальные предложения по повышению его эффективности, качественное выполнение функциональных обязанностей – в пять баллов.

Ожидаемый результат при проведении практического занятия с использованием таких приемов обучения, как хакатон и оперативное совещание: в рассмотрении учебного материала будут участвовать все слушатели; углубленное рассмотрение учебных вопросов, вынесенных преподавателем; коллективное обсуждение проблемных вопросов, связанных с выполняемым заданием; необходимость отчитаться о проделанной работе и вовремя выполнить все поручения преподавателя.

Таким образом, успешно апробированные авторами приемы обучения хакатон и оперативное совещание при реализации активных и интерактивных методов проведения практического занятия по дисциплине «Криминалистика» способствуют повышению качества обучения и мотивации к нему, имеют ярко выраженную практическую направленность, связанную с предстоящей профессиональной деятельностью сотрудников органов внутренних дел, а также заслуживают активного использования в образовательном процессе.

Библиографический список

1. *Совещание*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
2. *Хакатон.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе*: учебное пособие. Составитель Т.Г. Мухина. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013.
4. Борисова Н.В. *Образовательные технологии как объект педагогического выбора.* Москва: ИЦПКПО, 2000.
5. Медведицкова Л.В., Нестеренко А.В. К вопросу о целесообразности привлечения специалиста-криминалиста к осмотру места происшествия (на примере Ставропольского края). *Совершенствование деятельности органов предварительного расследования и экспертно-криминалистических подразделений на современном этапе развития России:* сборник научных статей. 2018: 205 – 208.
6. Немчинова Т.В., Токтохоева Т.А. Исследовательская деятельность как компонент творческого потенциала личности студента. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2009; № 15: 66 – 68.
7. Панфилова А.П., Долматов А.В. *Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата.* Москва: Издательство Юрайт, 2019.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002.

References

1. *Soveschanie*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
2. *Hakaton*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/
3. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Sostavitel' T.G. Muhina. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013.
4. Borisova N.V. *Obrazovatel'nye tehnologii kak ob`ekt pedagogicheskogo vybora*. Moskva: ICPKPO, 2000.
5. Medvedickova L.V., Nesterenko A.V. K voprosu o celesoobraznosti privlecheniya specialista-kriminalista k osmotru mesta proisshestviya (na primere Stavropol'skogo kraya). *Sovershenstvovanie deyatel'nosti organov predvaritel'nogo rassledovaniya i `ekspertno-kriminalisticheskih podrazdelenij na sovremennom `etape razvitiya Rossii:* sbornik nauchnyh statej. 2018: 205 – 208.
6. Nemchinova T.V., Toktohoeva T.A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak komponent tvorcheskogo potenciala lichnosti studenta. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; № 15: 66 – 68.
7. Panfilova A.P., Dolmatov A.V. *Vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo processa: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 371.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00056

Pykhtina Ye.A., *English teacher, School No. 3 (Novokubansk, Russia), E-mail: pyhtell-77@mail.ru*

PROBLEMS OF ASSESSING QUALITY OF WORK OF A CLASS HEAD IN A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article discusses problems of assessing quality and effectiveness of a class teacher at school. The analysis of the scientific literature considering various aspects of the activity of class teachers, development of criteria and indicators of the quality of their work is presented. Directions for the effectiveness of class teachers are highlighted. Criteria for evaluating the work of class teachers depending on the functions performed are proposed. The results of a survey of teachers performing the duties of class teachers regarding the self-assessment of their activities are presented. The survey results show that it is necessary to develop uniform criteria for assessing the quality of work of class teachers.

Key words: **class teacher, educational work, quality of work, educational institution, self-esteem.**

Е.А. Пыхтина*, учитель англ. языка МОБУ СОШ № 3, г. Новокубанск, E-mail: pyhtell-77@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются проблемы оценки качества и эффективности работы классного руководителя в школе. Представлен анализ научной литературы, рассматривающей различные аспекты деятельности классных руководителей, разработки критериев и показателей качества их работы. Выделены направления эффективности работы классных руководителей. Предложены критерии оценки работы классных руководителей в зависимости от выполняемых функций. Представлены результаты опроса педагогов, выполняющих обязанности классных руководителей, относительно самооценки их деятельности. Результаты опроса показывают, что необходимо разработать единые критерии оценки качества работы классных руководителей.

Ключевые слова: **классный руководитель, воспитательная работа, качество работы, образовательное учреждение, самооценка.**

Необходимость повышения качества воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении отражено в новых Федеральных государственных образовательных стандартах. Воспитательная система школы должна быть направлена на создание условий развития личности учащихся. О.Н. Антонова [1] отмечает, что личность формируется в деятельности, при включении в воспитательные мероприятия (воспитательные события) и рефлекторном анализе произошедших мероприятий, которые, в основном, организуются классным руководителем в школе.

Руководители общеобразовательных учреждений отмечают, что в настоящее время стоит задача повышения профессиональных компетенций классных руководителей. Осуществляя какую-либо профессиональную педагогическую деятельность, необходимо оценить её качество. Проблема заключается в том, чтобы определить совокупность критериев и показателей оценки качества воспитательной работы классного руководителя в школе.

Для выявления проблем оценки качества работы классного руководителя необходимо сначала рассмотреть категорию «оценка» с точки зрения различных наук. Философия рассматривает термин «оценка» как соответствие результатов деятельности определенным нормам. Социология представляет «оценку» как отношение к социальным явлениям. Психолого-педагогический взгляд на термин «оценка» отражает сравнение одного явления (объекта, субъекта и т.д.) с другим, который может выступать в качестве критерия (образца). В педагогической науке оценка каких-либо сторон объекта должна опираться на результаты его всестороннего качественного изучения. Следовательно, проблемы, которые возникают при оценке качества работы классного руководителя, связаны с подбором критериев и показателей, по которым предполагается оценивать их деятельность. Различные аспекты деятельности классных руководителей, оценка эффективности и качества работы рассматривались в трудах О.Н. Антоновой, С.В. Бобрышова, Е.Г. Вдовиной, Е.А. Зритневой, Д.И. Михайловой, Л.А. Саенко, Ф.Э. Шереги и др. [1 – 14].

Успешность и качественная работа классных руководителей является основой в решении педагогических задач, поставленных обществом и государством перед системой образования. Поэтому для образовательного учреждения является важным развитие профессиональных компетенций классного руководителя [3]. Для классных руководителей необходимо постоянно «наращивать капитал», обогащать свой воспитательный потенциал, поскольку основная задача педагога – взаимодействие и воспитание ученического коллектива [5].

Педагоги Л.А. Саенко, Е.И. Зритнева, Ж.Г. Химич [7, 8, 11] отмечают, что необходима профессиональная диагностика, которая отражает воспитательный потенциал работы классного руководителя, в том числе характер и уровень воспитательных возможностей педагога. Исследователи С.В. Бобрышов, Е.Г. Вдовина, А.Н. Шадрин [2, 3] указывают, что наиболее сложная педагогическая проблема – это определение качества и эффективности воспитательной работы классного руководителя. Такие категории, как эффективность и качество выступают характеристиками успешности функционирования педагогической системы в целом и в достижении педагогических целей в частности. В связи с тем, что педагогические цели могут быть различные (образовательные, воспитательные, учебные, управленческие и др.), выделяются соответствующие составляющие педагогической эффективности, которые зависят от двух показателей: 1) от затрат (материальных, временных, трудовых и т.д.) всех участников учебно-воспитательного процесса; 2) от результатов воспитательной деятельности, что выражается в качественных показателях состояния объекта педагогической деятельности.

Повышение качества работы классного руководителя зависит от повышения профессиональной компетентности педагогов. Е.Г. Вдовина и А.Н. Шадрин [3] выделяют следующие направления эффективности работы классных руководителей:

- развитие и коррекция у педагогов навыков конструктивного общения, направленного на гуманное отношение к окружающим;
- формирование и отработка педагогических технологий управления динамикой развития групповых процессов в классном коллективе;
- актуализация у педагогов проявлений общечеловеческих гуманных жизненных ценностей методом диалогического общения;
- отработка педагогических технологий организации со-бытийной деятельности с учащимися;
- отработка с классными руководителями воспитательных технологий и методов формирования толерантной среды в классном коллективе;
- управление процессом рефлексии ценностных смыслов и поступков участников образовательного процесса.

Оптимальный подбор критериев определения качества работы классного руководителя – основное требование, поскольку неправильно подобранные критерии не позволят достичь выбранных целей и положительных результатов воспитательной работы. Таким образом, оценить качество работы классного руководителя – значит выявить проблемы воспитательного процесса и наметить задачи и пути преодоления этих проблем.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос об измерении качества работы классного руководителя. Исследователи О.Н. Антонова, Т.И. Барсукова, С.Д. Поляков, И.А. Семикашева, Г.А. Стрюкова и др. [1, 6, 13] отмечают, что можно рассматривать формализованные показатели, такие как уровень воспитанности школьников, характер взаимоотношений в классе, развитие школьного самоуправления, активность учащихся в жизни школы, психологическая атмосфера в классном коллективе, решение поставленных воспитательных задач и т.д. Однако эти критерии не однозначны. Например, на уровень воспитанности учащихся влияет множество факторов (взаимоотношение в семье, уровень воспитанности и культуры родителей учащихся, внесемейное общение детей, дополнительное образование учащихся и др.), и выделить реальный вклад классного руководителя в этот процесс очень сложно.

Методические рекомендации для классных руководителей [4, 11] нацеливают на оценивание качества работы педагогов по двум критериям: результативность и процесс деятельности. Отметим, что данные критерии весьма размыты, но сделано это намеренно. Детальное прописывание критериев приведет к чрезмерному контролю деятельности классного руководителя, появится большое количество контролеров в лице администрации, родителей, иных руководящих органов, которые будут постоянно отслеживать работу педагога. Чрезмерный контроль или его полное отсутствие не будут стимулировать развитие профессиональных компетенций классных руководителей, что будет вредить работе.

Рассмотрим, по каким критериям следует оценивать качество работы классного руководителя. В научной литературе нет однозначного ответа, касающегося решения данной проблемы. В связи с чем разрабатываются критерии оценки качества работы классного руководителя для определенного общеобразовательного учреждения [10]. Исходя из педагогических целей и воспитательных задач каждого конкретного общеобразовательного учреждения, ученые-практики ищут ответ на вопрос: Как оценить объем и качество работы классного руководителя?

Изучая проблему оценки качества работы педагога, педагоги С.В. Бобрышов и Л.А. Саенко [2] выделяют две группы критериев: критерии результата и критерии процесса. Группа критериев результата должна ответить на вопрос

Таблица 1

Результаты опроса классных руководителей относительно их деятельности

№ пп	Вопрос	Результаты
1.	Кто должен оценивать качество работы классного руководителя?	– администрация школы (26%) – родители (7%) – сами классные руководители (55%) – коллеги (0%) – затрудняюсь ответить (12%)
2.	Нужно ли оценивать свою деятельность классному руководителю?	- да (19%) - нет (22%) - затрудняюсь ответить (59%)
3.	Как часто вы оцениваете качество своей воспитательной работы?	– всегда, после каждого мероприятия (0%) – иногда (19%) – очень редко (19%) – никогда не оцениваю (62%)
4	Если Вы не оценивали свою работу классного руководителя, то укажите возможные причины.	– не задумывалась об этом (22%) – нет в этом смысла (37%) – не знаю, по каким критериям проводить такую оценку (41%)
5	По каким критериям Вы бы провели оценку качества работы классных руководителей? (Не более 3-х вариантов ответов)	– активность учащихся (60%) – количество вовлеченных учащихся (52%) – количество вовлеченных родителей (26%) – интерес учащихся (80%) – эмоциональный подъем (73%) – ведение аналитической деятельности (2%) – освоение новых технологий (40%) – ведение журналов (6%) – другое (46%)
6.	Должны ли родители участвовать в оценке качества работы классного руководителя?	– да (11%) – нет (37%) – затрудняюсь ответить (52%)

«как сделано?» Эти критерии направлены на оценку следующих показателей: педагогических условий, требований образовательного учреждения, соблюдения дисциплины, качества личности. Группа критериев процесса должна ответит на вопрос «что сделано?», они охватывают следующие аспекты: объем и содержание работы; необходимость, достаточность и целесообразность воспитательных мероприятий, проводимых классным руководителем; распределение мероприятий по времени в учебном году; активность учащихся.

На наш взгляд, существует потребность в разработке единых критериев оценки качества работы классных руководителей в общеобразовательном учреждении. Для этой цели нами была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на самооценку классными руководителями своей работы. В эксперименте приняли участие 27 педагогов МБОУ СОШ № 3 имени. Г.С. Сидоренко г. Новокубанска Краснодарского края. Педагогам школы, которые выполняют функции классных руководителей, было предложено ответить на некоторые вопросы, связанные с их деятельностью. Результаты опроса представлены нами в табл. 1.

Анализ эмпирического материала показал, что большинство классных руководителей (62%) никогда не проводили подробную оценку своей деятельности. Среди причин респонденты отмечают: 1) не задумывались над этим (22%); 2) не вижу в этом смысла (37%); 3) не знали, по каким критериям оценивать (41%) и др. Кроме того, большинство педагогов (55%) указывают, что сами должны оценивать качество своей работы. В то же время большинство классных руководителей (59%) затрудняются с ответом, нужно ли самому оценивать свою воспитательную работу. Выбор педагогов критериев оценки своей работы не дал однозначных ответов, почти половина педагогов (46%) отмечают, что это что-то другое (не отмеченное в опроснике). Полученные данные говорят о необходимости разработки единых критериев и показателей, позволяющих качественно оценивать деятельность классных руководителей.

Оценка качества работы классного руководителя является важной проблемой современного образования. Единых подходов в педагогической науке в настоящее время не выработано. Критерии и показатели разрабатываются для каждого конкретного общеобразовательного учреждения отдельно, в зависимости от целей и задач этого учреждения. Сами классные руководители отмечают, что возможно и оценивали бы свою работу, но не знают, по каким критериям это сделать. На наш взгляд, в настоящее время существует необходимость в разработке конкретных критериев по изучению и оценке качества работы классного руководителя. Под критерием следует понимать совокупность определенных характеристик работы классного руководителя, на основании которых можно говорить о той или иной степени качества его воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Антонова О.Н. Критерии оценки эффективности воспитательной работы классного руководителя. *Вестник ТГУ*. 2013; № 1 (127): 1 – 5.
2. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 5 (109): 16 – 22.
3. Вдовина Е.Г., Шадрин А.Н. Оценка профессиональных компетенций классных руководителей по организации воспитательной работы с классом. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 3 (34): 24 – 28.
4. *Должностная инструкция классного руководителя*. Available at: http://prom-nadzor.ru/content/dolzhnostnaya-instrukciya-klassnogo-rukovoditelya
5. Михайлова Д.И. К вопросу о критериях оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 2: 177.
6. Поляков С.Д., Семикашева И.А., Стрюкова Г.А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования. *Вестник РГНФ*. 2015; № 1 (78): 165 – 174.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
8. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
10. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения:* учебное пособие. Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
11. Саенко Л.А. Формирование образа педагога-профессионала в вузе. *Корпоративный и персональный имидж в дискурсе межкультурных и социальных коммуникаций*: материалы I-й Международной конференции. Москва: Академия имиджелогии, 2014: 193 – 196.
12. Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л., Царьков П.Е. *Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ*. Москва, 2016.
13. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8, № 2: С.209 – 216.
14. Saenko L.A., Barsukova T.I., Khokhlova E.V., Ivashova V.A., Kenina D.S. Team building as a tool to strengthen the company's position in the market. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*. 2018; Т. 7, № 4 (38): 431 – 433.

References

1. Antonova O.N. Kriterii ocenki `effektivnosti vospitatel'noj raboty klassnogo rukovoditelya. *Vestnik TGU*. 2013; № 1 (127): 1 – 5.
2. Bobryshov S.V., Saenko L.A. Kompetentnostnyj i znanievyj podhody v professional'nom obrazovanii: problemnye voprosy ponimaniya i realii primeneniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 5 (109): 16 – 22.
3. Vdovina E.G., Shadrin A.N. Ocenka professional'nyh kompetencij klassnyh rukovoditelej po organizacii vospitatel'noj raboty s klassom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3 (34): 24 – 28.
4. *Dolzhnostnaya instrukciya klassnogo rukovoditelya*. Available at: http://prom-nadzor.ru/content/dolzhnostnaya-instrukciya-klassnogo-rukovoditelya
5. Mihajlova D.I. K voprosu o kriteriyah ocenki `effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2: 177.
6. Polyakov S.D., Semikasheva I.A., Stryukova G.A. Povsednevnaya deyatel'nost' sovremennogo uchitelya: opyt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. *Vestnik RGNF*. 2015; № 1 (78): 165 – 174.
7. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
8. Saenko L.A., Himich Zh.G. Usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u obuchayuschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 203 – 205.
9. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
10. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya:* uchebnoe posobie. Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.

11. Saenko L.A. Formirovanie obraza pedagoga-professionala v vuze. *Korporativnyj i personal'nyj imidzh v diskurse mezhkul'turnyh i social'nyh kommunikacij*: materialy I-j Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva: Akademiya imidzhelogii, 2014: 193 – 196.
12. Sheregi F.`E., Aref'ev A.L., Car'kov P.E. *Usloviya truda pedagogov: hronometricheskij i sociologicheskij analiz*. Moskva, 2016.
13. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; T. 8, № 2: S.209 – 216.
14. Saenko L.A., Barsukova T.I., Khokhlova E.V., Ivashova V.A., Kenina D.S. Team building as a tool to strengthen the company's position in the market. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*. 2018; T. 7, № 4 (38): 431 – 433.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00057

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Teachers' University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*
Safronova E.A., *postgraduate, Department of Pedagogy, Omsk Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: sekatova@mail.ru*

DEVELOPING READINESS OF FUTURE SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article analyzes the process of formation and development of readiness of future specialists for professional activity, in which special attention is paid to the analysis of a concept of "professional and labor activity". It is noted that professional requires special training and the presence of professionally important qualities of the subject, while labor is not always built on the basis of long-term professional training and it does not always have requirements for the qualities and properties of its performer. In addition, professional activity requires the creation of conditions in the professional educational process for the acquisition of the subject not only professional competencies, but also the formation of conditioned qualities (endurance, speed of reaction to a change of situation, flexibility of response, etc.). Theoretical analysis of the concept of readiness for professional activity allows identifying a number of components describing the content side, and the results of a study of the readiness of graduates for professional activity pointed to a number of issues that need to be addressed to a university in the process of finding resources in the development of the desired quality.

Key words: **readiness, professional activity, labor activity, psychophysical loads, physical health.**

А.А. Петрусевич*, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*
Е.А. Сафронова*, аспирант, Омский педагогический университет, г. Омск, E-mail: sekatova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется процесс формирования и развития готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, в котором особое место уделяется анализу понятий «профессиональная» и «трудовая деятельность». Здесь отмечается, что профессиональная требует особой подготовки и наличия профессионально важных качеств субъекта, в то время как трудовая не всегда строится на основании длительной профессиональной подготовки, и в ней не всегда присутствуют требования к качествам и свойствам ее исполнителя. Кроме этого, профессиональная деятельность требует создания в профессионально-образовательном процессе условий приобретения субъектом не только профессиональных компетенций, но и формирования кондиционных качеств (выносливости, быстроты реакции на смену ситуации, гибкость реагирования и пр.). Теоретический анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности» позволил выявить целый ряд компонентов, характеризующих ее содержательную сторону, а результаты исследования готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности указали на ряд проблем, которые необходимо решать вузу в процессе поиска резервов развития искомого качества.

Ключевые слова: **готовность, профессиональная деятельность, трудовая деятельность, психофизические нагрузки, физическое здоровье.**

Анализ проблемы развития готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности требует характеристики понятия «профессиональная деятельность», поскольку в различных исследованиях мы находим схожие, но не равнозначные отражения данного явления, например, трудовая деятельность, профессионально-трудовая деятельность, производственная деятельность и др.

В социально-педагогической литературе понятие «профессиональная деятельность» часто рассматривается с двух сторон. С одной стороны, это трудовая деятельность человека, в которой проявляется его активность в реализации профессиональных знаний, умений и навыков. С другой стороны, это конституированный способ решения некоторых задач, имеющий нормативно установленный характер, то есть деятельность, которую выполняет человек в рамках своей профессии. В том и другом употреблении понятия мы находим, что «профессиональная деятельность» – это деятельность, в ходе которой человек использует приобретенные умения и навыки, качества и отношения в осуществлении некоторых профессиональных задач. В любом случае мы отражаем явление, в котором подчеркиваем, что профессиональная деятельность объективно сложна и субъективно трудна для освоения, поскольку требует длительной профессиональной подготовки человека, а также необходимость наличия у него определенных свойств, обеспечивающих успешность в этой деятельности. Уже только этим она отличается от простой трудовой деятельности, поскольку требует специальной подготовки, наличия соответствующих профессии профессионально важных качеств личности, психофизических и физических свойств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. Трудовая деятельность, как отмечает Г.В. Суходольский, не всегда строится на основании длительной профессиональной подготовки, и в ней не всегда присутствуют требования к качествам и свойствам ее исполнителя [1].

Как известно, подготовка человека к профессиональной деятельности занимает достаточно большой промежуток времени: от четырех (бакалавриат) до 6 лет (магистратура). Но именно в этот период формируются профессиональные компетентности и отношения личности к будущей трудовой деятельности, которые определяют ее эффективность. Вместе с тем особое внимание в этот период занимают вопросы физического и психофизического обеспечения профессиональной деятельности будущего специалиста. Анализируя понятие «профессиональная деятельность», мы приходим к выводу о том, что ее характер, эффективность, результативность во многом зависят не только от приобретенных профессиональных умений и навыков, от сформированного отношения (мотивации) к предстоящей работе, но и от того, насколько личность подготовлена к осуществлению трудовой деятельности физически: как она преодолевает физические и психофизические нагрузки.

Учитывая социально-экономические изменения, происходящие в современном производстве, следует отметить наличие новых требований к будущему специалисту, которые характеризуются готовностью к высокой степени физической, психофизической и эмоциональной напряженности. Отсюда – система подготовки специалиста к профессиональной деятельности должна быть все более направлена на развитие их готовности к реальной профессиональной деятельности, где наряду с отмеченными особенностями будущей профессиональной деятельности осуществляется формирование и развитие его личностных и кондиционных качеств (выносливости, быстроты реакции на смену ситуации, гибкость реагирования и пр.). Средства физического воспитания студентов в подготовке к профессиональной деятельности будущего специалиста становятся все более значимыми в развитии его профессиональной готовности к успешной деятельности.

В психолого-педагогической литературе профессиональную готовность рассматривают как состояние личности, характеризующееся наличием профессиональных знаний и умений, мотивацией к их реализации в деятельности, способностью к преодолению трудностей в достижении профессиональных задач [2, с. 75]. В этой связи сущность готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности следует оценивать на основе его профессиональной, социально-психологической и физической подготовленности к будущей деятельности.

В педагогических работах В.А. Адольфа отмечается, что эти виды профессиональной подготовки обеспечивают развитие готовности студентов к успешному осуществлению требуемых профессиональных функций. Вместе с тем автор обращает внимание на наличие у каждого специалиста профессионально важ-

ных качеств, которые обеспечивают требуемый результат профессиональной деятельности [3]. Формирование и развитие готовности к профессиональной деятельности будущего специалиста предполагает создание организационных и педагогических условий в процессе его обучения в вузе. К ним, как пишет А.К. Маркова, относят те, которые связаны с выбором педагогических средств (содержания, форм, методов), обеспечивающих развитие готовности, организацию различных видов деятельности (учебных и производственных практик, физической и спортивной деятельности, научно-исследовательской и др.), социальной деятельности [4].

Анализируя понятие готовность, можно увидеть, что у разных авторов в его содержании оттеняются разные компоненты. Так, в работах Э.Ф. Зеера понятие готовность связывается с использованием знаний и опыта в профессиональной деятельности. Я.Л. Коломинский рассматривает готовность как некоторый высокий уровень развития специалиста [5, 6], Н.В. Кузьмина считает, что готовность специалиста к деятельности определяется уровнем освоенных знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями профессии. Из всего многообразия определений понятия «готовность» следует одно важное обстоятельство. Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности – это всегда некоторая существенная предпосылка его высокой активности и эффективности в профессиональной деятельности. В рамках сформированной готовности осуществляется успешная реализация профессиональных функций, пополняется профессиональный опыт человека, развивается самоконтроль и способность перестраиваться или мобилизоваться в различных изменяющихся ситуациях [7].

В целом, можно отметить, что готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности многие авторы исследований рассматривают как активно-действенное состояние субъекта, проявляющееся в стремлении решить профессиональную задачу, используя накопленные знания, опыт и качества, соответствующие выбранной профессии.

Вместе с тем в исследованиях достаточно материалов, свидетельствующих о необходимости особое внимание в подготовке будущих специалистов уделять формированию и развитию готовности к трудовой деятельности, включающей, помимо отмеченного, психологической, физической, эмоционально-волевой готовности как составляющих общей готовности будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности.

В педагогической литературе, отражающей особенности развития готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, особое внимание уделяется конкретному содержанию готовности субъекта к осуществлению профессиональных функций. Так, например, в требованиях к проектированию учебно-планирующей документации по каждой дисциплине необходимо описать в терминах «знать», «уметь», «владеть» описывается, каким должно быть состояние готовности студента при ее изучении.

В то же время готовность как педагогическое явление имеет особую структуру, в которой выделяется ряд компонентов, характеризующих ее содержательную сторону. В работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович и др. представлены эти компоненты. К ним следует отнести следующие:

- когнитивный компонент (профессиональные знания, умения и навыки);
- мотивационный компонент (стремление к действию в профессиональной области);
- деятельностный компонент (осуществление программы действия);
- волевой компонент (решимость в преодолении трудностей в деятельности);
- физический и психофизический компоненты (физическая и психологическая подготовленность к действиям) [8, 9].

Учитывая эти компоненты, мы провели исследование в Омском государственном педагогическом университете на выпускном курсе естественно-научного факультета. Целью исследования являлось изучение состояния готовности будущих педагогов к педагогической деятельности на основании самооценки каждого выпускника. В рамках исследования были выделены уровни готовности. Высокий уровень отражал готовность к успешному осуществлению ряда функций педагога в реальной педагогической деятельности: достаточные знания, умения и навыки к осуществлению воспитательной работы в классном коллективе, ее планированию, владение методикой преподавания предмета, воспитание физической культуры личности. Средний уровень характеризовал отсутствие системы в успешном овладении всех компонентов педагогической деятельности, но наличием отдельных положительных достижений в готовности к реализации рассматриваемых педагогических функций. Низкий уровень свидетельствовал о наличии проблем в готовности выпускников к эффективной педагогической работе в школе. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Самооценка готовности выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности

Компоненты готовности выпускников педагогического вуза к образовательной деятельности в школе	Высокий	Средний	Низкий
Знаю и умею создавать условия для осуществления воспитательной работы в коллективе класса	42,6	39,2	18,2
Умею строить перспективные программы развития классного коллектива	54,2	31,6	14,2
Владею современными методами организации учебных занятий	38,8	40,8	20,4
Обладаю опытом формирования у школьников мотивации к ЗОЖ и укреплению здоровья	18,6	48,8	32,2

Как видно из таблицы, особую тревогу вызывает слабо сформированная готовность выпускников к деятельности по формированию мотивации школьников к ЗОЖ и отношению к укреплению здоровья. Если принять во внимание особенности педагогической деятельности в этом направлении, то можно убедиться, что одной из причин слабо выраженной готовности будущих педагогов к реализации соответствующей функции является слабая мотивация самих выпускников к отношению и действиям по формированию физической готовности к будущей профессиональной деятельности. Действительно, по проведенным опросам большинство студентов старших курсов отмечают, что «физическая готовность» к будущей профессиональной деятельности является важным компонентом общей педагогической готовности (87,4%), однако реально заботятся об укреплении физического здоровья только 16, 8% опрошенных.

Анализируя понятие «физическая готовность» будущего специалиста, мы обратили внимание на работы В.И. Ильинич, в которых физическая готовность будущего специалиста трактуется им как конкретное физическое состояние, обеспечивающее успешное выполнение профессиональной деятельности, как овладение определенными двигательными действиями, как готовность к низкой степени утомляемости и повышению состояния физиологических систем и резерва организма [10].

Таким образом, готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности предполагает осознание субъектом необходимости приобретения глубоких профессиональных знаний и целей профессиональной деятельности, развитие способности определять наиболее эффективные способы осуществления деятельности, предвидеть результаты своих действий по решению профессиональных задач. Особое значение имеет установка будущего специалиста на приобретение первоначального профессионального опыта осуществления профессиональных функций, постоянная работа над укреплением своего физического здоровья. С таких позиций готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности может рассматриваться как система его подготовки, в которой выделяются следующие компоненты:

1) собственно профессиональный – (приобретение профессиональных компетенций в решении профессиональных задач);

2) мотивационно-ценностный – (стремление к совершенствованию, профессиональному саморазвитию, саморегуляции и самоконтролю);

3) здоровьесберегающий – (укрепление здоровья как основания успешного осуществления профессиональных функций).

Вместе с тем содержательная сторона готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности включает воспитательную работу, направленную на глубокое осознание студентами социальной значимости своей будущей профессии, развитие устойчивого интереса к профессиональной деятельности, понимание профессиональной ответственности за результаты подготовки к труду, развитие и совершенствование профессионально важных качеств. Необходимость приобретения такой готовности выпускниками вуза в образовательном процессе ориентирует субъектов профессионального образования на выявление педагогических ресурсов, способствующих проявлению искомого качества, созданию условий для получения первоначального опыта будущей профессиональной деятельности и переноса их в будущую трудовую деятельность.

Библиографический список

1. Суходольский Г.В. *Основы психологической теории деятельности*. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008.
2. *Психологический словарь*. Под редакцией В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. Москва: Педагогика, 1983.
3. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. *Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления*: монография. Красноярск: Поликом, 2007.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
5. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. *Социально-профессиональное воспитание в вузе*: монография. Екатеринбург: Российский профессионально-педагогический университет, 2003.
6. Коломинский Я.Л. *Социальная психология развития личности*. Минск, 2009.

7. Кузьмина Н.В. Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности. *Акмеология – 2005. Методологические и методические проблемы.* Санкт-Петербург: Изд-во ЦСИ, 2005: 68 – 74.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. *Психология высшей школы:* учебное пособие. Москва – Минск: АСТ, Харвест, 2006.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня.* 2003; № 5: 34 – 42.
10. Ильинич В.И. Средства физической культуры и спорта в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности: перспективы разработки проблемы. *Теория и практика физической культуры*. 2007; № 10: 10 – 15

References

1. Suhodol'skij G.V. *Osnovy psihologicheskoj teorii deyatel'nosti*. Moskva: Izd-vo LKI, 2008.
2. *Psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej V.V. Davydova, A.V. Zaporozhca, B.F. Lomova i dr. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Adol'f V.A., Il'ina N.F. *Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga v processe ego professional'nogo stanovleniya*: monografiya. Krasnoyarsk: Polikom, 2007.
4. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. Moskva, 1996.
5. Zeer `E.F., Hasanova I.I. *Social'no-professional'noe vospitanie v vuze*: monografiya. Ekaterinburg: Rossijskij professional'no-pedagogicheskij universitet, 2003.
6. Kolominskij Ya.L. *Social'naya psihologiya razvitiya lichnosti*. Minsk, 2009.
7. Kuz'mina N.V. Specialisty – sub`ekty izucheniya produktivnosti svoej deyatel'nosti. *Akmeologiya – 2005. Metodologicheskie i metodicheskie problemy.* Sankt-Peterburg: Izd-vo CSI, 2005: 68 – 74.
8. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A., Kandybovich S.L. *Psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva – Minsk: AST, Harvest, 2006.
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34 – 42.
10. Il'inich V.I. Sredstva fizicheskoj kul'tury i sporta v podgotovke studentov k buduschej professional'noj deyatel'nosti: perspektivy razrabotki problemy. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2007; № 10: 10 – 15

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00058

***Stramnoy A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru*

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF THE INNOVATIVE ENGLISH LANGUAGE LESSON. The article deals with issues of scientific substantiation of a theoretical and methodological platform of modern foreign language education and description of the methodological and technological aspects of the implementation of these approaches in the format of an English lesson. The researcher offers as an advanced methodological approach an interactive approach and an information and communication approach based on the digitalization of education. The article proves innovativeness of the identified approaches, and also offers innovative methods and technologies for their practical implementation in the English lesson. The author selects and justifies the following methods: discussion method, e-mail project method, Web-quest technology, Skype technology.

Key words: **interactive approach, information and communication approach based on the digitalization of education, discussion method, project email method, web quest technology, Skype technology.**

***А.В. Страмной**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы научного обоснования теоретико-методологической платформы современного иноязычного образования и описания методико-технологических аспектов реализации данных подходов в формате урока английского языка. Автор предлагает в качестве перспективных методологических подходов интерактивный подход и информационно-коммуникационный подход, основанный на цифровизации образования. В статье доказывается инновационность выявленных подходов, а также предлагаются инновационные методы и технологии для их практической реализации на уроке английского языка. Автором отобраны и обоснованы следующие методы: метод дискуссии, метод E-mail-проектов, технология веб-квеста, Skype-технология.

Ключевые слова: **интерактивный подход, информационно-коммуникационный подход, основанный на цифровизации образования, метод дискуссии, метод E-mail-проектов, технология веб-квеста, Skype-технология.**

Основные тенденции модификации современной образовательной среды детерминированы среди прочих факторов интеграционными процессами, которые являются источником кардинальных изменений в современном мире и активно влияют на систему высшего образования. Формируется открытое мировое пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов в разных странах мира. Важный сегмент в данном процессе занимает трансформация форм и методов образовательной деятельности с учетом внедрения инновационных технологий и персонификации образовательных услуг. Специфика современного иноязычного образования детерминирована актуальными тенденциями и требованиями образовательной теории и практики преподавания неродных языков и культур [1]. Представляется аксиоматичным, что приоритетным сегментом в парадигме иноязычного образования является целезаданность с ориентацией на формирование комплекса личностных качеств и кластера компетенций обучающегося, являющихся коммуникативной платформой для реализации общения на межкультурном уровне.

Процесс иноязычного образования как любой педагогический процесс основывается на **теоретико-методологических подходах** как стратегии реализации исследовательских позиций. В настоящее время ракурс исследований в сфере обучения иностранным языкам и культурам ориентирован на изучение механизмов взаимодействия учителя и обучающихся, обучающихся друг с другом на уроках иностранного языка. Данный подход является инновационным и называется ***интерактивным***.

Инновационность интерактивного подхода к исследованию проблем обучения иностранному языку и культуре состоит в том, что он делает возможным всестороннее рассмотрение наиболее эффективных моделей и методов преподавания иностранного языка с позиций личностно ориентированной парадигмы образования. *Методология* интерактивного подхода означает субъектные позиции всех участников образовательного процесса, ориентацию на взаимодействие и сотрудничество.

Теоретическими основаниями интерактивного подхода к обучению иностранным языкам являются следующие: организация диалогового общения на уроке способствует формированию у обучающихся умений интеракции; познавательная деятельность реализуется в режиме группового общения и обсуждения, что стимулирует развитие когнитивных компетенций; постановка и решение учебных задач в формате коммуникативного взаимодействия актуализирует развитие критического мышления обучающихся.

Практические аспекты реализации интерактивного подхода на уроках иностранного языка выражаются в его методико-технологическом обеспечении, то есть внедрении инновационных методов и технологий, имеющих целевую доминанту, – интерактивное взаимодействие в иноязычной речевой деятельности. Такое взаимодействие осуществляется в рамках основной формы организации образовательного процесса – урока иностранного языка.

Практика реализации интерактивных методов и технологий может быть успешно рассмотрена на примере урока английского языка, который становится инновационным, если на нем используются данные методы [2]. Приведем примеры некоторых интерактивных методов и технологий, обозначив их инновационный потенциал.

Метод дискуссий как метод проблемного обучения все чаще находит применение на уроках иностранного языка в связи с тем, что он помогает интегрировать знания учащихся из разного рода областей при решении проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, формулируя при этом новые идеи в форме групповой работы [3]. На уроке английского языка можно использовать следующие формы дискуссии: ***форум*** – обсуждение, в ходе которого происходит обмен мнениями внутри группы (коллектива); ***круглый стол*** – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обу-

чающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с остальной аудиторией; ***заседание экспертной группы («панельная дискуссия»)***, на которой вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (четыре – шесть участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории; ***мозговой штурм*** – самый известный вариант поиска креативных решений задач, при котором участникам предлагается разработать в группе как можно больше вариантов решений. Далее происходит выбор самого удачного варианта, который можно использовать на практике; ***дебаты*** – обсуждение, основанное на заранее установленных выступлениях участников – представителей двух противоборствующих команд (групп); ***ролевая игра*** – активная разновидность экспериментального поведения, позволяющая обучаться на собственном опыте путем организованного «проживания» ситуации и др. [4, с. 23 – 27].

Итак, интерактивный подход при проектировании инновационного урока английского языка является основополагающим и соответствует современным требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов и педагогической теории и практики преподавания иностранных языков и культур.

Другим методологическим подходом к исследованию проблем иноязычного образования и практических аспектов его реализации является **информационно-коммуникационный подход, основанный на цифровизации образования.**

Новейшие тенденции в системе образования связаны также и с внедрением современных информационно-коммуникационных технологий и цифровизацией образования. Эти тенденции связаны, прежде всего, с модернизационными процессами, которые поддерживаются государственными инициативами. В частности, необходимость ускоренного развития ИКТ в системе образования декларируется в государственной программе «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, в которой предусмотрена реализация мероприятий, связанных с развитием инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность образовательных услуг.

Данное положение фиксирует приоритет моделирования современных условий обучения, развития сетевого взаимодействия образовательных организаций и электронного обучения.

Следует отметить, что функционал цифровизации в настоящее время несколько преувеличен, поскольку она не является новым методологическим подходом. Ее основное предназначение видится в поддержке реализации уже разработанных дидактических микро- и макрометодов, а также в возможном проектировании новых видов деятельности в рамках этих методов. Изменение образовательного ландшафта исключительно посредством внедрения цифровых образовательных ресурсов контрпродуктивно. Современные цифровые технологии способны подкрепить любые подходы и методы обучения иностранным языкам. Поэтому цифровизацию можно с одинаковым успехом использовать как для создания новых и совершенствования имеющихся подходов, так и в случае, если продолжать следовать современной методической эклектике.

Несмотря на вышеизложенные научные посылы, цифровые образовательные ресурсы успешно используются на уроках, в том числе на уроках иностранного языка.

Информационно-коммуникационный подход, основанный на цифровизации образования, представляет, по нашему мнению, такую ориентацию исследования и такую методико-технологическую тактику преподавания, суть которых состоит в проектировании и реализации урока, на котором интегрированы сегменты формального и информального обучения. Для реализации формата информального обучения необходимыми представляются цифровые образовательные технологии.

Инновационный потенциал данного методологического подхода заключается в следующем:

- гарантия включенности обучающихся в работу на уроке за счет повышения мотивации обучения;
- более широкие возможности для учителя в области компоновки и моделирования каждого конкретного урока;
- создание полифункциональной среды на уроке (реальной и виртуальной);
- поддержка активной самостоятельной и исследовательской работы обучающихся;
- совершенствование ИКТ-компетенции обучающихся.

Практические аспекты реализации данного подхода на уроках английского языка могут быть представлены на примере внедрения следующих технологий с использованием цифровых образовательных ресурсов и ресурсов сети Интернет.

Метод **E-mail-проектов,** сущность которого заключается в обмене информацией по определенной тематике проектов с носителями языка из разных стран мира; ведении диалога с представителем иноязычной культуры; использовании возможности выполнения проектных заданий коммуникативной направленности посредством электронной почты [5]. К задачам E-mail-проектов относятся: стремление к самообразованию, а также развитию познавательных интересов у учащихся; формирование у учащихся умений самостоятельного исследования нужной информации, ее обработки и рационального использования; создание аутентичной языковой среды на основе интенсивного общения с носителями языка и постановка задачи формирования потребности в изучении иностранного языка; повышение уровня знаний обучающихся по предмету.

Технология веб-квеста (web quest) представляет собой задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Веб-квест (Web Quest) состоит из [6]:

- введения – выбрать определенную тему и кратко описать ее;
- задания – формулировка конкретной задачи, анализ и описание итогов проделанной работы;
- этапов работы и необходимых ресурсов для ее выполнения – описание последовательности этапов и ресурсов, которые помогут для выполнения данной работы;
- оценки – описание критериев и оценка выполненной работы веб-квеста, что представлено в виде таблицы оценок;
- заключения – описание учащимися того, чему они обучились, выполнив веб-квест;
- материалов – указать в конце своей работы ссылки на ресурсы, использовавшиеся для выполнения веб-квеста;
- примечаний для преподавателя – методические рекомендации для преподавателя [18].

Skype-технология. Занятие с применением Skype-технологий выступает в качестве формы организации процесса изучения иностранного языка, позволяющей овладевать иностранным языком под руководством квалифицированного преподавателя. Такая технология обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ: универсальность учебного графика; отсутствие обязательного посещения занятия; интерактивность обучения, а именно возможность общения посредством Интернета с реальным преподавателем и обучающимися; возможность обучения для людей с ограниченными возможностями здоровья. Использование Skype-технологии расширяет возможности современного обучения и делает его более эффективным и интересным. Включая Skype в процесс проведения занятия с носителем языка, можно решить следующие проблемы [7]:

1) совершенствовать произносительные навыки обучающихся и навыки аудирования;
2) развить иноязычную коммуникативную и межкультурную компетенцию;
3) создать реальные ситуации общения с представителями иноязычных стран;
4) настроить живой контакт посредством диалога с представителем другой нации, а значит, и другого менталитета;
5) преодолеть языковой барьер;
6) познакомиться с новыми традициями, обычаями и нравами представителей других лингвокультур.

Основными коммуникационными возможностями Skype-технологии являются: видеозвонки пользователям сети Skype; текстовый чат; возможность создания голосовых и текстовых конференций; формирование групп по интересам. В учебном процессе использование Skype-технологии возможно для проведения индивидуальных и групповых занятий; консультаций; элективных курсов по иностранному языку; вебинаров; аудио/видео конференций и телемостов [8].

Резюмируя, необходимо отметить следующее. Современное иноязычное образование, реализуемое на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, должно полностью соотноситься с их целевыми ориентирами и одновременно соответствовать инновационной направленности образовательного процесса по обучению иностранным языкам. Для выполнения этих задач важной представляется разработка соответствующей методологической платформы и выбор эффективных методов и технологий обучения как практико-ориентированной тактики. Мы полагаем, что такими подходами могут быть интерактивный и информационно-коммуникационный, основанный на цифровизации образования. Интеграция данных подходов делает возможным моделирование инновационного урока английского языка, а выбор описанных в статье методов и технологий обучения гарантирует его эффективность.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Методы и технологии обучения иностранным языкам*. Москва: Издательство ИКАР, 2014.
2. Сафонова Е.П. *Современный урок иностранного языка*. Москва: Учитель, 2011.
3. Ковальчук М.А. *Дискуссия как средство обучения иноязычному общению*: методическое пособие для преподавателей иностранных языков. Москва: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008.
4. Харламова М.В. Методические аспекты успешного проведения дискуссии на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 2014; № 12: 23 – 27.
5. *E-mail-проект для изучения английского языка к учебнику «Английский язык. English» за 11 класс.* Available at: https://infourok.ru/email-proekt-dlya-izucheniya-angliyskogo-yazika-k-uchebniku-angliyskiy-yazik-englis-za-klass-tayapova-1918536.html
6. Горбунова О.В. *Использование технологии веб-квестов в образовательном процессе.* Available at: http: inshakovaox.jimdo.com/методические-работы/повышение квалификации /использование-технологии-веб-квест-в образовательном -процессе-вариативный-модуль-72-часа/

7. Каримова Л.Н. Интернет-урок английского языка с использованием программы Skype. *Инновационные технологии в методике преподавания иностранного языка: социокультурная компетенция учителя*. Available at: https://ru.b-ok.cc/book/3112679/6efbf6
8. Варшауэр М., П. фон Уиттекер. Интернет для обучения английскому: Рекомендации для преподавателей. *Методология преподавания иностранных языков: Антология существующей практики.* Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 2007: 119 – 127.

References

1. Schukin A.N. *Metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2014.
2. Safonova E.P. *Sovremennyj urok inostrannogo yazyka*. Moskva: Uchitel', 2011.
3. Koval'chuk M.A. *Diskussiya kak sredstvo obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola; Nauchno-obrazovatel'nyj centr «Shkola Kitajgorodskoj», 2008.
4. Harlamova M.V. Metodicheskie aspekty uspeshnogo provedeniya diskussii na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2014; № 12: 23 – 27.
5. *E-mail-proekt dlya izucheniya anglijskogo yazyka k uchebniku «Anglijskij yazyk. English» za 11 klass.* Available at: https://infourok.ru/email-proekt-dlya-izucheniya-angliyskogo-yazika-k-uchebniku-angliyskiy-yazik-englis-za-klass-tayapova-1918536.html
6. Gorbunova O.V. *Ispol'zovanie tehnologii veb-kvestov v obrazovatel'nom processe*. Available at: http: inshakovaox.jimdo.com/методические-работы/повышение квалификации /использование-технологии-веб-квест-в образовательном -процессе-вариативный-модуль-72-часа/
7. Karimova L.N. Internet-urok anglijskogo yazyka s ispol'zovaniem programmy Skype. *Innovacionnye tehnologii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka: sociokul'turnaya kompetenciya uchitelya*. Available at: https://ru.b-ok.cc/book/3112679/6efbf6
8. Varshau`er M., P. fon Uitteker. Internet dlya obucheniya anglijskomu: Rekomendacii dlya prepodavatelej. *Metodologiya prepodavaniya inostrannyh yazykov: Antologiya suschestvuyuschej praktiki.* Kembridzh: Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 2007: 119 – 127.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00059

***Tsarskaya T.S.**, teacher, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: zts40@mail.ru*
***Kushnur L.A.,** senior teacher, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: lak2001@yandex.ru*
***Stavruk M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: marinastav-17@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MEDICINE STUDENTS. The article reveals a problem of forming bilingual communicative competence (hereinafter-BCC) of medical students, which allows providing communicative, vocational-oriented approaches in the process of teaching a foreign language, to adapt medical students to the conditions of compulsory mastery of foreign language communication, presented by the State standard to non-linguistic students of training. The research is based on the analysis of the basic components of the definition of BCC. Taking into consideration the studied program and the content of the discipline "Foreign language", specialized disciplines of vocational training of doctors, the researchers clarify the concept of bilingual communicative competence of medicine students. The diagnostic results for students' motivation to learn a foreign language allow to formulate pedagogical conditions providing effective implementation of the BCC medical students, reflecting the special features of the technology of bilingual education as a factor of vocational training future doctors. To form BCC in the students the following pedagogical conditions are considered: organizational, psychological, and didactic.

Key words: **bilingual communicative competence (BCC), medical students, pedagogical conditions (organizational, psychological, didactic).**

***Т.С. Царская,** преп., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: zts40@mail.ru*
***Л.А. Кушнырь,** ст. преп., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: lak2001@yandex.ru*
***М.А. Ставрук**, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: marinastav-17@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается проблема формирования билингвальной коммуникативной компетенции (далее – БКК) студентов медицинского направления подготовки, позволяющей обеспечить коммуникативный, профессионально-ориентированный подходы в процессе обучения иностранному языку, адаптировать студентов медицинского направления к условиям обязательного овладения иноязычной коммуникацией, предъявленным Государственным стандартом к студентам неязыковых направлений подготовки. На основе анализа базовых составляющих определения БКК, принимая во внимание изученную нами программу и содержание дисциплины «Иностранный язык», профильных дисциплин профессиональной подготовки врачей, уточнено понятие билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки. Результаты диагностики на предмет мотивации студентов к изучению иностранного языка позволили сформулировать педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию БКК студентов медицинского направления, отражающие специфику технологии билингвального обучения как фактора подготовки будущего врача к профессиональной деятельности. Для формирования БКК студентов медицинского направления рассмотрены следующие педагогические условия: организационные, психологические, дидактические.

Ключевые слова: **билингвальная коммуникативная компетенция (БКК), студенты медицинского направления, педагогические условия (организационные, психологические, дидактические).**

В современных условиях модернизации и трансформации российского медицинского сообщества особую актуальность приобретает билингвальная коммуникативная компетенция, вызванная обращением врачей к мировому сотрудничеству.

Теперь успешным будет считаться специалист не только с высококачественным профессиональным «багажом» знаний, но и с достаточным уровнем владения билингвальной коммуникативной компетенцией для раскрытия потенциальных возможностей личности, обмена опытом работы, постижения и продвижения инновационных идей с зарубежными коллегами, выполнение профессиональных обязанностей через грамотно построенную ситуацию общения и т.д. [1 – 4].

Согласно ранее проведенному нами исследованию на предмет мотивации студентов 1-го курса неязыковых направлений (из них: 91 – студенты медицинского института 1-го курса Сургутского государственного университета по направлениям «Лечебное дело» и «Педиатрия») к изучению иностранному язык было выявлено, что большое количество студентов желают изучать его и владеть для личных целей – 94% и профессиональных – 81%, но в то же время желание обмениваться мнениями, делиться актуальными событиями на иностранном языке изъявили всего 38% опрошенных респондентов.

Общение на иностранном языке требует от студентов специальных языковых компетенций, соответственно, возникает потребность в формировании БКК, удовлетворяющая социально личностным, профессионально-ориентированным запросам студентов медицинского направления подготовки [5, с. 21; 6, с. 14].

Если любая компетенция формируется за счет средств содержания образования [7, с. 54.], то, следовательно, необходимо обусловить формирование билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки посредством применения и варьирования различных средств содержания образования для достижения желаемого уровня ее владения выпускниками медицинского вуза.

Прежде чем перейти к рассмотрению педагогических условий формирования БКК студентов медицинского направления, авторам следует уточнить определение данной компетенции в контексте профессиональной подготовке, проанализировать базовые составляющие понятия БКК.

Оксфордский толковый словарь дает определение слова компетенция как способность делать что-либо хорошо (competence – the ability to do smth well) [8, с. 1817]. В отечественной педагогике с точки зрения компетентностного подхода А.В. Хуторской определяет данное проявление индивида совокупностью взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [7, 9, 10].

Теперь обратимся к обзорному анализу термина «билингвизм», значение которого определяет сущность билингвальной коммуникативной компетенции.

Термин «билингвизм» имеет не один десяток толкований и значений в зависимости от области научного изучения феномена билингвизма. Проблемой билингвизма занималась плеяда выдающихся ученых, таких как Э. Хауген, Гумбольдт фон В., В.Ю. Розенцвейг, У. Вайнрайх, Г.М. Вишневская, Л. Витгенштейн, Ф.С. Усманова, Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко, В.А, Аврорин, У.Ф. Макки, М. Сигуан, Б. Гавранек, В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, В.В. Сафонова, Ю.С. Блажевич, Я.М. Колкер, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Л. Пумпянский, С.Г. Владимирова, Н.Т. Ерчак, А.Ю. Жинкин, И.А. Зимняя, Т.А. Знаменская, Г.В. Колшанский, Л.П. Крысин, С.Е. Прокопьева и другие. Общее, что объединяет и чем постулируются ученые из разных сфер при формулировании определения термина «билингвизм», – это факт признания билингвизма как явления, при котором индивид владеет двумя языками и попеременно применяет их или две языковые системы [11, 12, 13]. При этом степень и уровень владения билингва двумя языками может разниться в зависимости от типа билингвизма (субординативного, медиального, координативного) [14 – 18].

Принимая во внимание уточненные нами определения «коммуникативная компетенция», «билингвизм», в нашем исследовании под билингвальной коммуникативной компетенцией студентов медицинского направления мы будем рассматривать способность и готовность студентов осуществлять эффективное межкультурное, профессиональное вербальное, письменное общение как на родном, так и на иностранном языке [19, с. 158].

Теперь обратимся к вопросу отбора адекватных педагогических условий формирования БКК студентов медицинского направления.

Ю.К. Бабанский отмечает, что эффективность любого педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает [20, с. 3]. Определение «педагогическое условие» зависит от искомого определения понятия «условие», которое понимается как: 1) отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать; 2) обстоятельство, от которого что-то зависит; обстановка, в которой что-то происходит; основа, предпосылка для чего-либо; среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления [21, с. 80].

При этом О.В. Галкина в своей статье, ссылаясь на В.М. Лизинского, отмечает, что необходимым условием существования предмета или явления, осуществления любой деятельности является ее ресурсная обеспеченность. Она поясняет необходимость актуализации уже имеющихся и потенциальных ресурсных обеспечений для эффективной деятельности педагогов и (или) обучаемых в педагогической действительности, определив их возможное количество и качество, и вывести условия в разряд реальных предпосылок, обстановок и требований, соответствующих задачам образовательного процесса [22, с. 35].

Педагогические условия, как трактует В.И. Андреев, выступают «обстоятельствами процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [23, с. 56].

А.Я. Найн определяет педагогические условия совокупностью объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач [24, с. 46].

О.В. Штеймарк под педагогическими условиями понимает обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач [25, с. 211].

Н.М. Яковлева, описывая опыт работы в высшей школе, дополняет определение А.Я. Найна и указывает на совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, который обеспечивает достижение студентами высшего уровня деятельности [26, с. 38].

Боровская С.В. раскрывает понятие «педагогические условия» через комплекс взаимосвязанных мер учебно-воспитательного процесса, которые способствуют переходу студентов на более высокий уровень профессиональной деятельности [27, с. 14]. При этом к ним относятся только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе [21, с. 81].

Ипполитова Н., Стерхова Н., проанализировав разные подходы ученых к понятию «педагогические условия», в своей работе пришли к выводу, что педагогические условия необходимо рассматривать как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [28, с. 11].

Существует и такое определение: «педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверить результаты научно-педагогического исследования» [29, с. 102].

Таким образом, условия в педагогическом процессе рассматриваются учеными с точки зрения разноаспектных подходов и представлены как среда, обстоятельства, меры, предпосылки, обстановки, требования, компоненты педагогической системы, которые, по мнению авторов, предполагают их соотнесение с педагогической действительностью и должны быть необходимыми и достаточными для существования или изменения изучаемого предмета или явления [22, 30].

В нашей исследовательской работе по формированию БКК студентов медицинского направления подготовки педагогические условия должны быть нацелены преимущественно на формирование билингвальной компетенции и развитие коммуникативной ее составляющей, наряду с научно-исследовательской, информационной и предметно-профессиональной.

Поэтому, принимая во внимание вышеизложенные точки зрения разных ученых об общих понятиях «условие», «педагогические условия», к педагогическим условиям формирования БКК студентов медицинского направления подготовки следует отнести такие условия, которые сознательно и специально создаются в процессе формирования билингвального обучения языку и должны обеспечить наиболее эффективное протекание этого процесса и контроль.

Исходя из того, что педагогические условия должны быть необходимыми и эффективными для повышения уровня коммуникативного владения родным и неродным языком и достаточными для формирования БКК студентов медицинского направления подготовки нами были обозначены следующие педагогические условия: организационные, психологические, дидактические.

М.И. Шалин в ходе своего исследования разработал следующее понятие организационных условий: организационные условия – это совокупность условий, обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над образовательным процессом [31, с. 47].

Ипполитова Н. и Стерхова Н. в своей работе дополняют определение М.И. Шалина, указывая на организационные условия взаимодействия субъектов педагогического процесса, которые также влияют на результат целенаправленного, планируемого конструирования и применения элементов содержания образования для достижения цели педагогической деятельности [28, с. 11].

Интересное определение организационных условий в процессе образовательной деятельности с точки зрения системной педагогики дает О.В. Галкина: «Организационно-педагогические условия (уровни: институциональный, управленческий, технический) – совокупность взаимосвязанных информационных комплексов, которые необходимо (целесообразно) создавать субъекту-руководителю на управленческом уровне для обеспечения управления педагогами и их профессиональной деятельностью, а также обучаемыми и их деятельностью по достижению определенных педагогических целей, в отличие от организационных условий, создаваемых субъектом, – руководителем на институциональном уровне и обеспечивающих управление педагогической организацией в целом, и педагогических условий, создаваемых субъектом-педагогом на техническом уровне и обеспечивающих управление деятельностью обучаемых по достижению определенных педагогических целей» [22, с. 35].

Если детерминировать данные высказывания о организационно-педагогических условий к нашему исследованию, то можно вывести следующее определение организационных условий: это совокупность взаимосвязанных информационных комплексов, которые необходимо создавать субъекту для обеспечения управления деятельностью педагогов, обучающихся по достижению определенных образовательных целей, а именно: взаимосвязанные и взаимозависимые составляющие средства, формы и методы обучения иностранному языку, нацеленные на эффективное взаимодействие двухсторонних участников процесса обучения и высокий уровень формирования БКК студентов медицинского направления подготовки.

Под информационными ресурсами мы понимаем программное содержание учебно-методическое, информационное, мультимедийное обеспечение, направленное на формирование и совершенствование билингвальных коммуникативных знаний, умений и навыков, использование веб-ресурсов и возможностей Интернет-сети, способствующие эффективному развитию коммуникативных умений в процессе межкультурного, профессионального общения.

Дисциплина «Иностранный язык» по своей сути является интерактивной, лишена лекционного блока. Поэтому одним из важных, на наш взгляд, организационным условием формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления в рамках программного выполнения содержания дисциплины «Иностранный язык» является адекватное применение различных практических традиционных и инновационных форм организации занятий студентов, таких как деловые, ролевые игры, коллоквиумы, диспуты, групповые беседы, конференции, дебаты.

Определенная трудность формирования билингвальной составляющей коммуникативной компетенции заключается в способности и готовности индивида-билингва своевременно переключаться с одного языка на другой. Период переключения или переход построения речевого оборота (высказывания) из одной языковой системы на другую и наоборот вызывает затруднения у студентов в

процессе обучения. Данные затруднения в момент ожидания или готовности собеседников «высвободить» речь на неродном языке или же наоборот, воспринять и перевести на родной язык, используя при этом адекватные языковые средства, называются «языковым» барьером.

Одно из дидактических условий, обеспечивающих эффективное разрешение или снятие языковых трудностей формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, являются квазиситуации реального профессионального общения.

Учитывая, что дидактические условия включают выбор приемов, методов, средств, сконструированных в результате целенаправленного отбора элементов содержания образования и применяемых для обеспечения эффективного решения конкретных образовательных задач [28, 30, 33], то квазиситуации реального профессионального общения в нашей работе являются эффективным приемом формирования БКК студентов медицинского направления подготовки.

Искусственно созданные ситуации общения студентов медицинского направления подготовки, обусловленные профессионально-ориентированным подходом, организованы в коммуникативной иноязычной среде, реализуются посредством выполнения системы коммуникативных заданий, выполняемых в определенной последовательности и предназначенных для формирования и развития билингвальных речевых монологических и диалогических высказываний. Они профессионально, ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование пройденного материала в различных ситуациях общения в соответствии с темой общения и речевой интенцией говорящего.

Кроме того, квазиситуации обеспечивают высокую познавательную активность в овладении коммуникативными знаниями и билингвальными умениями в иноязычном образовательном процессе.

Квазиситуации представлены в виде коммуникативных заданий профессиональной окраски и реализуются через следующие виды работ: 1) составление реплик аргументированных вопросов и ответов; 2) проведение различных диалогических высказываний по определенной профессиональной тематике; 3) включение в различные коммуникативные, ролевые, деловые, познавательно-дидактические игры; 4) проведение дискуссий, дебатов, коллоквиумов (бесед); 5) беседа за круглым столом [34, с. 136].

Таким образом, данное дидактическое условие реализуется на протяжении всего процесса обучения, оказывая влияние не только на формирование БКК, но и на личностные качества студентов, умения работать в команде, коммуницировать, их познавательную, исследовательскую активность, деятельность которой ярко проявляется в период подготовки и проведения конференций в условиях двуязычия [35, с. 7].

Еще одним из педагогических условий, определяющих эффективность формирования БКК студентов медицинского направления подготовки, является ее психологическая сторона, или, как ее называют, психолого-педагогические условия.

Психолого-педагогические условия призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов, участников педагогического процесса и их эффективное взаимодействие, нацеленные на результативность образовательного процесса с преобразующими характеристиками развития, воспитания и обучения личности – воздействие на личностный аспект [36], [37].

Преобразующие личностные и межличностные характеристики развития личности при формировании БКК студентов медицинского направления подготовки происходят за счет парных, групповых, командных форм работы в деловых, ролевых, дидактических и иных играх, где студенты получают опыт совместного сотрудничества, навыки коммуницировать с собеседником, командно определять стратегии для решения поставленных в игровой форме задач. Следует добавить, что данное условие в нашей работе позволяет распределить функциональные обязанности всем участникам, которые им предстоит выполнять в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, грамотно акцентированные психолого-педагогические условия формирования БКК студентов медицинского направления подготовки посредством применения различных методов игровых технологий позволяют сохранить личностно ориентированный подход, создают атмосферу комфортности и доверительного общения, способствуют снятию коммуникативного и психологического барьеров, формированию профессиональной готовности студентов к будущей деятельности специалиста в области медицины.

Поэтому психолого-педагогическому условию, как и упомянутому выше дидактическому, следует придерживаться не только в период формирования БКК, но и на протяжении всего процесса профессионального обучения студентов медицинского направления подготовки.

Проанализировав различные подходы к определению понятия «условие» в педагогической науке, нами были выявлено, что в современных исследованиях нет определенного, точного определения данного явления. Многие ученые относят педагогические условия к мерам, обстоятельствам педагогической действительности [20, 21, 23, 26]. Иные постулируют педагогические условия как предпосылки, обстановки, требования, предъявляемые к участникам образовательного процесса [22, 25, 29, 31].

Выявленные нами в ходе исследования категории педагогических условий (организационные, психологические, дидактические) выводят нас на размышление о педагогических условиях как обязательном компоненте педагогической системы образования в высшей школы; игнорирование каждой категории не представляется возможным.

Безусловно, несомненным компонентом педагогического условия эффективного формирования БКК студентов является сам процесс обучения студентов медицинского направления подготовки иностранному языку, который зависит от мер, взаимодействия, воздействия, обстановки, требований, исходя из педагогической действительности, а также от сознательной, специально созданной организационной системы всего образовательного процесса вуза, где они профессионально обучаются.

Библиографический список

1. Худобина О.Ф. Профессиональная подготовка билингвального преподавателя высшей школы. *Акмеология:* научно-практический журнал 2013; № 1 (45): 81 – 85.
2. Хабарова Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт. *Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского*. 2011; № 24: 846 – 852.
3. Ludi G. Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 2017; № 21 (1): 1 – 16. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1308311
4. Сарапулова А.В., Теплякова О.В. Коммуникативные навыки студентов медицинского вуза: опыт наблюдения на кафедре поликлинической терапии. *Медицинское образование и профессиональное развитие.* 2016; № 1 (21): 60 – 67.
5. Царская Т.С., Сергиенко Н.А., Кушнырь Л.А., Шукурова И.В. Выявление мотивов студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка в вузе. *Северный регион: наука, образование, культура.* 2018; № 3 (39): 17 – 22.
6. Пичуева А.В. Анализ потребностей обучающихся иностранному языку: история вопроса. *Северный регион: наука, образование, культура.* 2018; № 3 (39): 13 – 16.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 54.
8. Oxford Advanced Learner`s Dictionary *of Current English A.S. Hornby*. OXFORD University Press.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции-новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня.* 2003; № 3: 34 – 42.
10. Зеер Э.Ф. *Профессионально-образовательное пространство личности*. Екатеринбург, 2002.
11. Weinreich U. *Languages in contact: finding und problems*. New York, 1953: 18 – 19.
12. Розенцвейг В.Ю. *Языковые контакты: Лингвистическая проблематика.* Ленинград, 1972.
13. Прокопьева С.Е. Формирование межкультурной компетенции студентов-билингвов на основе дисциплины практикум по межкультурной коммуникации. *Молодежный научный вестник:* электронный научно-практический журнал, 2016.
14. Верещагин Е.М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Ббилингвизма)*. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2014.
15. Сафонова В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.* Воронеж, 1996: 7 – 8.
16. Барановская Т.А. Роль языкового сознания при формировании билингвизма. *Опыт преподавания иностранных языков в России: т*езисы докладов. Москва, 1999.
17. Бастинович Е.В. Феномен интерференции в системе лингвокультурных исследований. *Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления: материалы Международной научной конференции.* Екатеринбург, 2014: 25 – 28.
18. Кушнырь Л.А., Царская Т.С., Чеснокова Н.Е. Особенности формирования билингвизма при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений. *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт*: Международная научно-практическая конференция. Белгород: ООО «ГиК», 2019: 40 – 43.
19. Царская Т.С., Рассказов Ф.Д. Сущность, понятие билингвальной коммуникативной компетенции. *Наука и инновации XXI века:* материалы IV-й Всероссийской конференции молодых ученых. Сургут, 2017: 156 – 159.
20. Бабанский Ю.К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект)*. Москва: Педагогика, 1982: 3.
21. Козелова Н.А. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза. *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ.* 2011; № 3: 80 – 83.
22. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2008: 30 – 36.
23. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.* Казань: Изд-во КГУ, 1988.

24. Найн А.Я. *О методологическом аппарате диссертационных исследований. Педагогика.* 1995; № 5: 44 – 49.
25. Штеймарк О.В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе. *Научный потенциал: работы молодых ученых.* 2008; № 1: 211 – 215.
26. Яковлева Н.М. Исследовательский метод в теории и практике обучения. *Методы и их диалектические функции.* Челябинск, 1978: 37 – 49.
27. Боровская С.В. *Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск: ЧГПУ, 1999.
28. Ипполитова Н. Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *Generaland Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
29. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.* 2001; № 2: 101 – 104.
30. Савостьянова И.Л. Педагогические условия реализации методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономистов. *Фундаментальные исследования.* 2014; № 12-7: 1545 – 1549; Available at: http:// www.fundamental- research.ru/ru/article/view?id=36401
31. Шалин М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника. *Теория и практика образования в современном мире:* материалы III Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2013: 47 – 49. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/
32. Галкина О.В. *Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки.* Диссертация… кандидата педагогических наук, 2009.
33. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. 1987; № 1: 29 – 32.
34. Царская Т.С., Потоцкая Н.П. Коммуникативные задания как условие создания квазиситуации профессионально-ориентированного общения на иностранном языке. *Наука и инновации XXI века:* сборник статей по материалам V Всероссийской конференции молодых ученых. Югры, 2018: 132 – 140.
35. Ставрук М.А., Данилюк Л.Г., Король Е.В., Сергиенко Н.А. *Содержание и организация научно-исследовательской деятельности студентов и школьников (на материале работ на английском языке)*. Сургут, 2017.
36. Лысенко А.В. *Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2005.
37. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук: сборник научных трудов*. Омск: Издательство ОмГПУ, 1999; Выпуск 4.

References

1. Hudobina O.F. Professional'naya podgotovka bilingval'nogo prepodavatelya vysshej shkoly. *Akmeologiya:* nauchno-prakticheskij zhurnal 2013; № 1 (45): 81 – 85.
2. Habarova L.P. Bilingval'noe obrazovanie v vysshej shkole: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt. *Izvestiya PGPU imeni V.G. Belinskogo.* 2011; № 24: 846 – 852.
3. Ludi G. Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 2017; № 21 (1): 1 – 16. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1308311
4. Sarapulova A.V., Teplyakova O.V. Kommunikativnye navyki studentov medicinskogo vuza: opyt nablyudeniya na kafedre poliklinicheskoj terapii. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie.* 2016; № 1 (21): 60 – 67.
5. Carskaya T.S., Sergienko N.A., Kushnyr' L.A., Shukurova I.V. Vyyavlenie motivov studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki k izucheniyu inostrannogo yazyka v vuze. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura.* 2018; № 3 (39): 17 – 22.
6. Pichueva A.V. Analiz potrebnostej obuchayuschihsya inostrannomu yazyku: istoriya voprosa. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura.* 2018; № 3 (39): 13 – 16.
7. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 54.
8. Oxford Advanced Learner`s Dictionary *of Current English A.S. Hornby*. OXFORD University Press.
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii-novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 3: 34 – 42.
10. Zeer `E.F. *Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti*. Ekaterinburg, 2002.
11. Weinreich U. *Languages in contact: finding und problems*. New York, 1953: 18 – 19.
12. Rozencvejg V.Yu. *Yazykovye kontakty: Lingvisticheskaya problematika.* Leningrad, 1972.
13. Prokop'eva S.E. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov-bilingvov na osnove discipliny praktikum po mezhkul'turnoj kommunikacii. *Molodezhnyj nauchnyj vestnik:* `elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal, 2016.
14. Vereschagin E.M. *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (Bbilingvizma).* Moskva – Berlin: Direkt-Media, 2014.
15. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij.* Voronezh, 1996: 7 – 8.
16. Baranovskaya T.A. Rol' yazykovogo soznaniya pri formirovanii bilingvizma. *Opyt prepodavaniya inostrannyh yazykov v Rossii: t*ezisy dokladov. Moskva, 1999.
17. Bastinovich E.V. Fenomen interferencii v sisteme lingvokul'turnyh issledovanij. *Politicheskaya kommunikaciya: perspektivy razvitiya nauchnogo napravleniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Ekaterinburg, 2014: 25 – 28.
18. Kushnyr' L.A., Carskaya T.S., Chesnokova N.E. Osobennosti formirovaniya bilingvizma pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij. *Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Belgorod: OOO «GiK», 2019: 40 – 43.
19. Carskaya T.S., Rasskazov F.D. Suschnost', ponyatie bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii. *Nauka i innovacii XXI veka:* materialy IV-j Vserossijskoj konferencii molodyh uchenyh. Surgut, 2017: 156 – 159.
20. Babanskij Yu.K. *Problemy povysheniya `effektivnosti pedagogicheskih issledovanij (Didakticheskij aspekt)*. Moskva: Pedagogika, 1982: 3.
21. Kozelova N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studentov agroinzhenernogo vuza. *Vestnik FGOU VPO MGAU.* 2011; № 3: 80 – 83.
22. Galkina O.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kak kategoriya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2008: 30 – 36.
23. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti.* Kazan': Izd-vo KGU, 1988.
24. Najn A.Ya. *O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij. Pedagogika*. 1995; № 5: 44 – 49.
25. Shtejmark O.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnogo ispol'zovaniya komp'yuternyh tehnologij v pedagogicheskom processe. *Nauchnyj potencial: raboty molodyh uchenyh.* 2008; № 1: 211 – 215.
26. Yakovleva N.M. Issledovatel'skij metod v teorii i praktike obucheniya. *Metody i ih dialekticheskie funkcii.* Chelyabinsk, 1978: 37 – 49.
27. Borovskaya S.V. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti professional'no-tvorcheskoj samoobrazovatel'noj deyatel'nosti buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk: ChGPU, 1999.
28. Ippolitova N. Sterhova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *Generaland Professional Education*. 2012; № 1: 8 – 14.
29. Kupriyanov B.V. Sovremennye podhody k opredeleniyu suschnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova.* 2001; № 2: 101 – 104.
30. Savost'yanova I.L. Pedagogicheskie usloviya realizacii metodicheskoj sistemy formirovaniya professional'noj informacionnoj kompetentnosti bakalavra-`ekonomistov. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2014; № 12-7: 1545 – 1549; Available at: http:// www.fundamental- research.ru/ru/article/view?id=36401
31. Shalin M.I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti starsheklassnika. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2013: 47 – 49. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3860/
32. Galkina O.V. *Rol' i mesto ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» v terminologicheskom apparate pedagogicheskoj nauki*. Dissertaciya… kandidata pedagogicheskih nauk, 2009.
33. Zvereva M.V. O ponyatii «didakticheskie usloviya». *Novye issledovaniya v pedagogicheskih naukah*. 1987; № 1: 29 – 32.
34. Carskaya T.S., Potockaya N.P. Kommunikativnye zadaniya kak uslovie sozdaniya kvazisituacii professional'no-orientirovannogo obscheniya na inostrannom yazyke. *Nauka i innovacii XXI veka:* sbornik statej po materialam V Vserossijskoj konferencii molodyh uchenyh. Yugry, 2018: 132 – 140.
35. Stavruk M.A., Danilyuk L.G., Korol' E.V., Sergienko N.A. *Soderzhanie i organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov i shkol'nikov (na materiale rabot na anglijskom yazyke)*. Surgut, 2017.
36. Lysenko A.V. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij buduschego uchitelya muzyki*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2005.
37. Kozyreva E.I. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoj kul'tury. *Metodologiya i metodika estestvennyh nauk: sbornik nauchnyh trudov*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 1999; Vypusk 4.

Статья поступила в редакцию 09.12.19

УДК 378. 147.34 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00060

Sorokina A.G., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Constitutional and International Law, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia)*
Shaporev D.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of Constitutional and International Law, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia, E-mail: shaporevda@mail.ru*

THE USE OF ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A HIGHER SCHOOL OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA TO DEVELOP GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LAW STUDENTS (WITH REFERENCE TO ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF BARNAUL LAW INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA). On the basis of legal acts establishing requirements to results of development of educational programs, the authors analyze ways of use of electronic information educational environment of higher school of the Ministry of Internal Affairs (MIA) of the Russian Federation in the process of development of general and professional competences of law students. The study is conducted at the Barnaul law Institute of the MIA of Russia. The researchers conclude that a variety of resources are intended for the formation of different elements of general and professional competences (knowledge and skills). The elements most relevant to the needs of law students are identified. The electronic information educational environment of Barnaul Law Institute is satisfactorily rated in the paper.

Key words: **electronic information educational environment, general professional competences, professional competences, formation of competences, distance learning.**

А.Г. Сорокина*, канд. юрид. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул*
Д.А. Шапорев*, канд. ист. наук, доц., нач. каф. конституционного и международного права, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: shaporevda@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЭИОС ВУЗА МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЮРИДИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭИОС БЮИ МВД РОССИИ)

На основе нормативных правовых актов, устанавливающих требования к результатам освоения образовательных программ, авторы анализируют возможности электронной информационной образовательной среды вуза Министерства внутренних дел Российской Федерации в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся по юридическим специальностям по заочной форме обучения на примере ресурсов Барнаульского юридического института МВД России. В результате исследования делается вывод о том, что различные ресурсы предназначены для формирования разных элементов общепрофессиональных и профессиональных компетенций (знаний, умений и навыков), выявлены элементы, максимально соответствующие потребностям обучающихся по заочной форме обучения, дана удовлетворительная оценка в целом ЭИОС вуза.

Ключевые слова: **электронная информационная образовательная среда (ЭИОС), общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, формирование компетенций, заочная форма обучения.**

Заочная форма обучения в системе профессионального образования в Российской Федерации существует длительное время и вполне себя оправдывает, поскольку дает возможность реализовать конституционное право на профессиональное образование без отрыва от работы или службы [1]. Лица, желающие получить помимо имеющегося другое профессиональное образование, повысить уровень квалификации (магистратура, аспирантура и т.д.), пройти переподготовку, чаще всего обращаются именно к заочной форме обучения, кроме того, не редки ситуации, когда для карьерного роста необходимо наличие специального образования, получить которое оптимально по указанной форме. Для сотрудников органов внутренних дел (далее – сотрудники ОВД) актуальны все перечисленные ситуации: обеспечение общественного порядка требует наличия специального образования и высокого уровня профессиональной подготовки. Таким образом, перед образовательными организациями Министерства внутренних дел Российской Федерации стоит вполне конкретная цель реализации в собственных образовательных организациях различных образовательных программ, обеспечивающих подготовку, переподготовку и повышение квалификации профессиональных кадров, в том числе и по заочной форме обучения [2].

В настоящее время по заочной форме обучения в Барнаульском юридическом институте МВД России обучаются действующие сотрудники органов внутренних дел по специальностям 40.03.01 – «Юриспруденция (уровень бакалавриата)», 40.05.01 – «Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)», 40.05.02 – «Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)». Государственные стандарты указанных специальностей закреплены в соответствующих приказах Министерства (на тот период времени) образования и науки [3, 4, 5] и в качестве обязательного требования предъявляют наличие электронной информационной образовательной среды (далее – ЭИОС) вуза и возможности индивидуального, неограниченного, в том числе и удаленного, доступа обучающегося к ее ресурсам [5]. Учитывая уровень развития информационно-коммуникационных сетей и современные требования рынка труда, обучение в 25% объема Блока 1, в котором изучаются собственно учебные дисциплины, в том числе дисциплины специализации (Блок 2 включает в себя практику; Блок 3 – государственную итоговую аттестацию), возможно с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Перечисленные условия способствуют активному использованию ЭИОС именно в подготовке обучающихся по заочной форме обучения, т.к. большую часть времени они не имеют возможности использовать материально-техническую базу вуза непосредственно, проживают и несут службу в других населенных пунктах. Таким образом, вопрос о возможностях ЭИОС вуза в профессиональной подготовке обучающихся по заочной форме обучения является актуальным и требует своего исследования. В рамках настоящей статьи предпринята попытка анализа возможностей использования ЭИОС Барнаульского юридического института МВД России в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся по заочной форме обучения.

Перечень и содержание общепрофессиональных (далее – ОПК) и профессиональных компетенций (далее – ПК) выпускников закрепляется в соответствующих пунктах вышеупомянутых приказов Минобрнауки России [3, 4, 5]. Следует отметить, что перечень ОПК обучающихся на уровне бакалавриата значительно шире (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7), однако охватывает ОПК выпускников специалитета (ОПК-1, ОПК-2) и в обязательном порядке включает в себя знания, умения и навыки применения основных понятий, категорий, институтов и норм права. Сравнительный анализ ПК специалистов по правоохранительной деятельности, правовому обеспечению национальной безопасности и бакалавров юриспруденции также позволяет сделать вывод о схожести их содержания, что в совокупности с результатом анализа содержания перечней ОПК по указанным специальностям и уровням подготовки дает основание для изучения деятельности образовательных организаций по их формированию у обучающихся в целом. Спецификой реализации образовательных программ по разным специальностям и уровням подготовки скорее является форма обучения, чем содержание компетенций.

Вышеуказанные обстоятельства позволяют проанализировать возможности использования ЭИОС БЮИ МВД России в процессе профессиональной подготовки обучающихся по заочной форме обучения по всем трем специальностям, тем более что результаты их освоения – ОПК и ПК – имеют единую структуру (знать, уметь, владеть). На наш взгляд, ЭИОС вуза следует оценивать с точки зрения ее возможностей в удовлетворении потребностей формирования каждого из трех компонентов ОПК и ПК обучающихся, а именно получения знаний, обучения умениям и выработки навыков.

ЭИОС БЮИ МВД России в настоящее время соответствует требованиям государственных образовательных стандартов и активно развивается. В соответствии с Разделом III «Положения об электронной информационно-образовательной среде федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Барнаульский юридический институт Министерства

внутренних дел Российской Федерации»», утвержденным Приказом БЮИ МВД России № 270 от 22.06.2017, структура ЭИОС БЮИ МВД России включает в себя конкретные базовые составляющие (официальный сайт института, системы дистанционного обучения, тематические порталы, библиотечные системы, системы управления, консультативно-образовательные порталы и т.д.), обеспечивающие удовлетворение потребностей образовательной организации. Большая часть ресурсов ЭИОС БЮИ МВД России обеспечивает осуществление образовательного процесса; внутренний корпоративный портал является источником официального опубликования локальных нормативных правовых актов, организованы системы составления расписания, контроля выполнения поручений и учебной нагрузки, использование системы дистанционного обучения «Moodle» позволяет организовать дистанционное обучение, консультативно-образовательные порталы предназначены для изучения положительного опыта деятельности органов внутренних дел и т.п. Перечисленные ресурсы используются различными структурными подразделениями института, в том числе не имеющими прямого отношения к реализации образовательных программ, не все ресурсы доступны и используются непосредственно обучающимися и профессорско-преподавательским составом. В рамках предмета исследования данной статьи нас интересуют возможности использования ЭИОС БЮИ МВД России в формировании ОПК и ПК обучающихся, конкретно каждого из их компонентов – знаний, учений и навыков.

На наш взгляд, наибольшим количеством возможностей ЭИСО БЮИ МВД России располагает для формирования теоретических знаний обучающихся (компонент «знать»). В первую очередь речь идет об электронном библиотечном каталоге собственной библиотеки института и электронных библиотечных системах, с владельцами которых у вуза есть договор, консультативно-образовательных порталах, автоматизированной информационной системе «Методика», базе локальных правовых актов, СДОТ «Moodle» (http://lms.buimvd.ru). Все перечисленные ресурсы содержат весьма подробную информацию об источниках, структуре и содержании учебных дисциплин, в процессе изучения которых формируются ОПК и ПК, использование размещенной на них информации позволяет сформировать систему профессиональных знаний, однако для обучающихся по заочной форме обучения большая часть материалов недоступна.

Информационная система управления электронными учебно-методическими комплексами «Методика», которая является источником официального опубликования рабочих программ дисциплин, тематических планов, лекций, практических заданий и иных методических исключает удаленный доступ, воспользоваться ее возможностями можно только на территории института, аналогично обстоит дело с библиотечными ресурсами и базой локальных правовых актов. Однако задача обеспечения формирования компонента ОПК и ПК «знать» у обучающихся по заочной форме обучения вполне успешно решается за счет использования СДО «Moodle» и консультативно-образовательных порталов. Доступ к http://lms.buimvd.ru открыт в любое время и с любого устройства.

Курсы в «Moodle», как правило, соответствуют учебным дисциплинам и специальностям, например, 40.03.01 – «Юриспруденция (уровень бакалавриата)» или «Муниципальное право». 40.05.01 – «Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)». Структура курса предполагает наличие в нем обязательного компонента, включающего в себя рабочую программу дисциплины и другие методические материалы, а также тексты лекций, тесты, практические задания, возможности для получения консультаций преподавателя, ведения коллективного обсуждения различных вопросов и организации дискуссии.

На наш взгляд, учитывая универсальный характер ОПК, целесообразно создание курса лекций по базовым учебным дисциплинам для обучающихся по заочной форме обучения по всем или нескольким специальностям. Безусловно, речь идет о дисциплинах базовой части Блока 1, к которым относятся русский и иностранный языки, теория государства и права, конституционное право России, муниципальное право, история государства и права России, история государства и права зарубежных стран, гражданское право, гражданский процесс, уголовное право и процесс и т.д. Перечисленные учебные дисциплины составляют основу профессиональной подготовки юриста независимо от его специальности и специализации. Курс лекций должен состоять из лекций – опорных конспектов, содержащих основные термины и определения, анализ базовых понятий и норм темы и т.д., кроме того, каждая лекция должна включать список литературы, состоящий из источников, к которым возможен удаленный доступ из сети Интернет. Сориентировавшись по лекции – опорному конспекту, обучающийся может перейти к более углубленному изучению материала из других источников. Таким образом, для расширения возможностей ЭИОС в формировании теоретического компонента ОПК обучающихся по заочной форме обучения необходимо разнообразное и качественное наполнение курсов «Moodle», использование максимального количества его элементов от «субкурса» до «файла» и «страницы». Создание универсального курса по учебной дисциплине для формирования у обучающихся ОПК позволит упростить структуру курсов по отдельным специальностям и располагать в них задания с учетом особенностей формируемых ими ПК обучающихся.

Возможности ЭИОС БЮИ МВД России в формировании умений и навыков обучающихся юридическим специальностям по заочной форме обучения не менее широки, чем в формировании теоретического компонента, но пока используются реже. Связано это с тем, что процесс формирования умений и на первых порах выработки навыков должен идти под контролем преподавателя, организовать который дистанционно не просто. Одной из возможностей формирования умений и навыков ОПК и ПК у обучающихся по заочной форме обучения является демонстрация положительного примера и результатов успешного применения умений и навыков (положительного опыта). В качестве источника положительных примеров и опыта ЭИОС БЮИ МВД России использует такие элементы, как консультационно-образовательные порталы по должностным категориям «Участковый уполномоченный полиции», «Дознаватель», «Следователь», портал поддержки образовательного процесса, однако доступ к ним для обучающихся по заочной форме обучения ограничен стенами вуза и сессионным периодом, кроме того, указанные ресурсы содержат информацию, опубликование которой в сети Интернет нецелесообразно или вообще запрещено, и предназначены они, скорее, для формирования ПК, чем ОПК. Поэтому, на наш взгляд, следует вновь обратиться к системе «Moodle». В специальных курсах, предназначенных для обучающихся по заочной форме обучения, возможно размещение учебных методических материалов, способствующих формированию ОПК и ПК в виде разных элементов, например, алгоритмов решения практических задач (кейсов), мастер-классов в форме видео- или аудиофайлов, тестов-тренажеров, адаптивных тестов, элементов, дающих возможность моделирования конкретных жизненных ситуаций и прогнозирования их развития, элементов – игр, интерактивных симуляторов и т.д. Важным обстоятельством является то, что обучающиеся по заочной форме обучения являются действующими сотрудниками ОВД, поэтому уже обладают определенными умениями и навыками ОПК и ПК, в связи с чем перед преподавателем стоит задача не столько сформировать у них умения и навыки, сколько оценить, скорректировать и развить имеющиеся. Для этих целей подходят тесты-тренажеры и адаптивные тесты. Вопросы для тестов-тренажеров формируются так, чтобы, используя имеющиеся ресурсы ЭИОС, обучающиеся сами отыскали верный ответ, параметры теста задаются таким образом, чтобы по окончании тестирования указывалось на вопросы с неверными ответами, давалось несколько попыток прохождения теста. Адаптивные тесты составляются таким образом, чтобы обучающемуся предлагался следующий вопрос с учетов ответа на предыдущий, что позволяет постепенно усиливать сложность и выявлять «слабые» места в умении применять правовые знания. Что касается задач и кейсов, то опубликование решений является обязательным, чтобы обучающийся мог сравнить свое решение и решение правильное. Игры и особенно симуляторы, с одной стороны, не дают двигаться в игре дальше, если нарушены правила (формируют знания норм права), с другой, – позволяют сформировать навык действия в типичных ситуациях профессиональной деятельности. В настоящее время в ЭИОС БЮИ МВД России активно используются тесты-тренажеры, задачи и кейсы. На наш взгляд, имеющиеся возможности ЭИОС БЮИ МВД России формирования умений и навыков ОПК обучающихся по заочной форме обучения достаточны, находятся в стадии развития и совершенствования.

Таким образом, анализ электронной информационной образовательной среды БЮИ МВД России позволяет сделать вывод, что она включает в себя элементы, в полной мере удовлетворяющие потребности образовательного процесса вуза, располагает широкими возможностями для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся юридическим специальностям по заочной форме обучения и обладает большим потенциалом развития.

Библиографический список

1. *Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993*). Available at: http://www.consultant.ru
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. *Российская газета*. 2012; 31 декабря, № 303 (5976).
3. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)*. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 № 1511. Available at: www.pravo.gov.ru
4. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)*. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1614. Available at: www.pravo.gov.ru
5. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)*. Приказ Минобрнауки России от 16.11.2016 № 1424 (в ред. приказа Минобрнауки России от 13.07.2017 г. № 653). Available at: www.pravo.gov.ru

References

1. *Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993*). Available at: http://www.consultant.ru
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. *Rossijskaya gazeta*. 2012; 31 dekabrya, № 303 (5976).

3. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudenciya (uroven' bakalavriata)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.12.2016 № 1511. Available at: www.pravo.gov.ru
4. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.01 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti (uroven' specialiteta)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2016 № 1614. Available at: www.pravo.gov.ru
5. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.02 Pravoohranitel'naya deyatel'nost' (uroven' specialiteta)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 16.11.2016 № 1424 (v red. prikaza Minobrnauki Rossii ot 13.07.2017 g. № 653). Available at: www.pravo.gov.ru

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00061

Shaporev D.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of Constitutional and International Law, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia, E-mail: shaporevda@mail.ru*

ON ORGANIZATION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF SOVIET YOUTH IN ALTAI. The article presents a study of the Soviet experience in the organization and conduct of complex military-patriotic activities aimed at educating pre-conscription youth. The work considers the main directions of work with young people in this area. Besides, it reveals the role of public organizations in the realization of educational activities. The author draws special attention to the work of such organizations of the educational process as the Komsomol, the military-patriotic club and the school. The author highlights the main forms of extracurricular activities of military-patriotic orientation and reveals the content and the main methods of educational impact on young people. The researcher concludes that the experience and lessons of Soviet military-patriotic education can be used to organize such work in modern Russia.

Key words: **military-patriotic education, Komsomol, GTO standard, pre-conscription training, initial military training, military-patriotic club, military sports games, propaganda team, Soviet patriotism, Marxist-Leninist worldview.**

Д.А. Шапорев*, канд. ист. наук, доц., нач. каф. конституционного и международного права, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: shaporevda@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА АЛТАЕ

Статья посвящена изучению советского опыта по организации и проведению комплексных мероприятий военно-патриотического характера, направленных на воспитание допризывной молодежи. В статье отражены основные направления работы с молодежью по данному направлению, раскрывается роль общественных организаций в осуществлении воспитательных мероприятий. Особое внимание автор уделил работе таких субъектов воспитательного процесса, как ВЛКСМ, военно-патриотический клуб и школа. Автором изложены основные формы проведения внешкольных мероприятий военно-патриотической направленности, раскрыта содержательная сторона и основные методы воспитательного воздействия на молодежь. В заключение автор приходит к выводу о том, что опыт и уроки советского военно-патриотического воспитания могут быть использованы для организации подобной работы в условиях современной России.

Ключевые слова: **военно-патриотическое воспитание, ВЛКСМ, комплекс ГТО, допризывная подготовка, начальная военная подготовка, военно-патриотический клуб, военно-спортивные игры, агитбригада, советский патриотизм, марксистско-ленинское мировоззрение.**

Процессы реформирования общественных отношений, перманентно происходящие в нашем государстве на протяжении последних десятилетий, поиск оптимальных форм взаимодействия государства и граждан заставляют по-новому взглянуть на многие явления, происходившие в нашей стране в недалёкой исторической ретроспективе. Речь идет, прежде всего, о переосмыслении советского наследия, изучении опыта и уроков прошлого.

Сегодня в отношении многих достижений Советского Союза существуют неоднозначные, противоречивые, а порой и взаимоисключающие суждения, в том числе и в отношении системы военно-патриотического воспитания молодежи, получившей своё законченное развитие к началу 1990-х гг.

Если в 1990-е гг. все прежние достижения в области военно-патриотической работы признавались непригодными для нового демократического общества, а на рубеже 1990-х – 2000-х гг. государство ещё не сформировало какого-нибудь определенного отношения к самой идее военно-патриотического воспитания, то сейчас сомнений в осуществлении мер, направленных на формирование патриотизма у российских граждан, нет. Безусловно, советский опыт был не лишен определенных недостатков и, конечно, заслуживал критической оценки, вместе с тем пренебрегать достижениями, которые были продемонстрированы в тот период, было бы весьма неблагоразумно.

Комплекс мер по военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения в первой половине 1980-х гг. был представлен в качестве совокупности разнообразных и довольно сложных по характеру мероприятий, призванных оказывать воспитательное, идеологическое и образовательное воздействие на молодое поколение советских граждан.

Так, к числу наиболее занимательных и массовых форм работы с молодежью, которые отличались сложностью форм и методов, а также длительностью проведения являлся поход по местам революционной, боевой и трудовой славы. Как правило, инициатива проведения этого мероприятия исходила от руководящих органов ВЛКСМ.

Как определяло положение о Всесоюзном походе комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы, по итогам XII этапа похода Центрального штаба проводились многочисленные конкурсы:

- на лучшую организацию работы юношеского военно-патриотического объединения;
- на лучшее исполнение военно-патриотических песен;
- на лучший туристский поход по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа;
- на лучшую организацию общественного музея;
- на лучший памятник, созданный на общественных началах;
- на лучший героико-патриотический фильм;
- на лучшую пропаганду Всесоюзного похода в газетах, журналах, по радио и телевидению;
- на лучшую организацию работы у Вечного огня;
- на лучшую организацию работы оборонно-спортивного лагеря [1] и многие другие.

В рамках Всесоюзной акции в 1981 г. комсомольцами и молодежью Рубцовского района был проведен целый комплекс мероприятий.

В колхозе имени Кирова, как следует из материалов отчетной документации, молодые люди активно привлекались к изучению основ коммунистической идеологии. «Изучали политику партии, историю КПСС, достижения советского народа в области экономики и культуры, осуществленные под руководством коммунистической партии. 41 юноша и девушка занимались в кружке «Наш ленинский комсомол», который вел председатель сельского Совета. Слушатели посещали места, связанные с установлением Советской власти в селе [2, с. 3].

Комитетом комсомола колхоза было организовано посещение городского музея и музея комсомольской славы при районном комитете ВЛКСМ. На комсомольские собрания приглашались уважаемые жители села: ветераны войны и труда, ветераны Коммунистической партии.

Проводились конкурсы призывников «А ну-ка, парни». Превратилось в традицию проведение Всесоюзной акции «Вахта Памяти» в честь Дня Победы. У памятника погибшим воинам выставлялся почетный караул из пионеров и комсомольцев Самарской средней школы.

На регулярную основу было поставлено проведение такого крупного по значению и массовому по охвату участников мероприятия, как проводы призывников в ряды Советской Армии, которое проводилось при участии ветеранских организаций и офицеров районных военкоматов.

Призовое место среди учреждений культуры по итогам конкурса заняла комсомольская организация Дома культуры колхоза «Страна Советов». Здесь был организован вокально-инструментальный ансамбль, духовой оркестр, кружок художественного чтения, кружок кинолюбителей, организован детский кинотеатр «Чайка», кружки «Юный библиотекарь», «Малышок» и др. Согласно данным районной организации ВЛКСМ, в указанных кружках занималось более 180 человек.

Большую работу проводила районная агитбригада, которая была создана по инициативе и при непосредственном участии комсомольской организации. Более 20 раз она выступала перед работниками сельского хозяйства.

Был проведен конкурс на лучшее исполнение военно-патриотической песни, организован вечер под названием «Моя Родина – СССР», посвященный достижениям советской молодежи.

В отчетных материалах отмечалось, что значительная работа по патриотическому воспитанию учащейся молодежи проводилась в средней школе села Бобково. В школе была организована ленинская комната, а также комната боевой и трудовой славы, где учащихся знакомили с биографией и революционной деятельностью В.И. Ленина, боевой славой и трудовыми достижениями земляков [2, с. 4].

Проводились спортивные соревнования между юношами старших классов, по итогам которых проходило торжественное награждение победителей.

По информации РК ВЛКСМ, в Бобковской средней школе проходили соревнования по сдаче Всесоюзного комплекса ГТО – готов к труду и обороне. Соревнования ГТО проводились и в рамках самостоятельного мероприятия, которое неизменно отличалось своей массовостью и организованностью. Инициатива по проведению соревнований исходила, как правило, из центрального комитета ВЛКСМ, а затем реализовывалась на краевом и районном уровнях. По итогам проведенных соревнований вручались золотые и серебряные значки ГТО [2, с. 5].

В 1981 г. в Панкрушихинском районе Алтайского края на приз газеты «Комсомольская правда» проводились соревнования первенства СССР по многоборью комплекса ГТО. Организаторами данных мероприятий на местах выступали районные комитеты комсомола.

Данные соревнования, как правило, проводились в два этапа. На первом этапе на местах были организованы состязания, в ходе которых проходила сдача нормативов ГТО по лыжным гонкам, стрельбе из малокалиберной винтовки и легкоатлетические соревнования. Лыжные гонки были приурочены ко Дню Советской Армии, а легкоатлетические соревнования – к празднику 1 Мая. Соревнования по стрельбе посвящались Дню Победы [3, с. 43].

Второй этап среди общеобразовательных школ проходил накануне летних школьных каникул. В конце мая проводили соревнования среди учащихся I и II ступени ГТО (10 – 15 лет), а в первых числах июня на базе лагеря труда и отдыха средней школы села Велижанка – соревнования учащихся III ступени ГТО (16 лет).

Победителям вручались Почетные грамоты районного комитета ВЛКСМ, переходящие Кубки победителей. Команды, занявшие 2 и 3 места, награждались Почетными грамотами районного комитета ВЛКСМ, а лучшие спортсмены – Почетными грамотами спорткомитета ДСО (добровольного спортивного общества) «Урожай».

Соревнования второго этапа среди работающей молодежи были проведены на стадионе районного центра в День советской молодежи. В соревнованиях приняли участие семь команд лучших трудовых коллективов. Молодые люди соревновались в беге на 100 метров и кроссе. Девушки бежали кросс 1 000 м, а юноши – 3 000 м. Отдельным этапом соревнований было метание гранат и прыжки в длину.

Победителям вручался переходящий кубок, грамоты районного комитета комсомола и сувениры [3, с. 44].

О масштабности данных мероприятий в рамках Алтайского края свидетельствуют многочисленные материалы отчетов комсомольских организаций, ответственных за их проведение.

Так, в Горно-Алтайской автономной области приняли участие в указанных выше соревнованиях 1981 г. 62 920 человек в возрасте от 10 до 28 лет [3, с. 80].

Помимо указанных мероприятий в систему военно-патриотического воспитания входило проведение Всесоюзных военно-спортивных игр «Орленок» и «Зарница» [4].

В военно-спортивной игре «Орленок» в Бурлинском районе Алтайского края в 1984 г. приняло участие 366 школьников. Отмечалось, что большинство участников имеют по школьной дисциплине «Начальная военная подготовка» хорошие оценки, многие юнармейцы занимаются в спортивных секциях и военно-технических кружках, посещают факультативные занятия по НВП.

6 мая 1984 г. состоялся районный финал игры «Орленок». Программа соревнований включала в себя многочисленные мероприятия: строевой смотр, эстафету по гражданской и медико-санитарной подготовке, военно-спортивные соревнования, военно-патриотические мероприятия. Завершением игры стал парад, который принимался членами штаба, и следующий за ним митинг.

Перед началом соревнований, как правило, проводилась торжественная часть, в ходе которой проходило возложение гирлянды к памятнику погибшим землякам [4, с. 1].

Отчетная документация свидетельствует о том, что, по мнению организаторов акции, «Всесоюзная комсомольская военно-спортивная игра «Орленок» имеет большое значение в деле закрепления знаний и повышения успеваемости по начальной военной подготовке (НВП). Также успешному обучению военному делу способствовали занятия спортом».

По мнению организаторов, высокие результаты проведенной игры связаны с работой в школе волейбольной, лыжной, легкоатлетической, баскетбольной секций. Многие участники соревнований посещали секцию картингистов и имели права на управление мотоциклом.

В школе проходили соревнования среди школьников за почетное право нести «Вахту памяти» у Вечного огня у мемориала погибшим в годы Великой Отечественной войны [4, с. 2].

По результатам районных состязаний проводился краевой этап игры «Орленок» среди команд-финалистов. В соответствии с положением о VII краевом финале военно-спортивной игры «Орленок» в краевом соревновании участвовали юноши и девушки 8 – 10 классов средних школ, учащиеся профессионально-технических училищ и техникумов в возрасте не старше 19 лет.

На финальном этапе предполагалось участие 25 отделений победителей районных, городских состязаний игры «Орленок». В состав каждого отделения входило по 11 человек (7юношей и 4 девушки) – учащихся одного класса средней школы, одной группы учебного заведения профтехобразования или среднего учебного специального заведения. Формирование «сборных» команд на базе одного учебного заведения не допускалось.

При утверждении участников VII краевого финала игры «Орленок» учитывались различные показатели: результаты сдачи норм ГТО; участие в походе по местам боевой и трудовой славы; показатели успеваемости в обучении; физическая подготовка и др.

Каждое отделение, участвующее в краевом финале игры «Орленок», должно было иметь при себе необходимый пакет документов, подтверждающих право на участие в мероприятии: документы, удостоверяющие личность; медицинские справки и удостоверение к значкам ГТО на каждого участника; журнал успеваемости класса или учебной группы; сводную таблицу результатов игры в школе, ПТУ или техникуме и др.

Каждое отделение должно было быть обеспечено двумя комплектами формы: парадной юнармейской и спортивной. Предполагалось, что участники должны были иметь на левом рукаве формы эмблему игры и другие знаки отличия, купальный костюм и иные принадлежности.

Кроме указанных мероприятий спортивно-состязательного характера система военно-патриотической подготовки включала разнообразные по форме и содержанию мероприятия образовательного характера.

В 1984 г. в Рубцовском районе был проведен первый этап районного смотра работы ленинских музеев, комнат, уголков среди общеобразовательных школ. По данным отчетных материалов, все 22 имеющиеся в районе школы приняли участие в данном мероприятии.

В ходе подготовки к финальной стадии мероприятия комсомольские и пионерские организации школ в течение года занимались сбором различного рода материалов о жизни и деятельности В.И. Ленина и его соратников. Школьники изготавливали стенды и экспонаты, оформляли альбомы, им читались лекции по ленинской тематике.

В ходе проделанной работы в районе было организовано 8 ленинских комнат, 4 ленинских зала, 10 ленинских уголков общеобразовательных школ.

Среди учащихся средних специальных учебных заведений тоже проводились конкурсы творческих работ по общественно-политической тематике. Так, в 1988 г. в Алтайском крае с марта по июнь проходил II тур Всесоюзного конкурса творческих работ. На этом этапе приняло участие 40 (из 48) средних специальных учебных заведений края. На конкурс было представлено 68 рефератов, из которых 15 работ было оценено на «отлично», 27 – на «хорошо», 3 работы получили «неудовлетворительно» [5, с. 126].

Одной из наиболее распространенных форм военно-патриотической работы с молодежью была шефская работа комсомольских организаций над воинскими частями.

В 1983 г. на одном из бюро РК ВЛКСМ Рубцовского района был рассмотрен вопрос об улучшении работы комсомольских организаций в этом направлении. Разработаны и рекомендованы конкретные мероприятия по этому вопросу.

Исполняя решение бюро, комсомольскими организациями района были подготовлены и отправлены шефские подарки и иные необходимые вещи воинам, служившим в Афганистане. Активное участие в этом мероприятии приняли комсомольские и пионерские организации школ района. Важность проводимому мероприятию в глазах школьников придавало то обстоятельство, что интернациональный долг в Афганистане исполняли воины-земляки, вчерашние воспитанники Рубцовских школ.

Между комсомольскими, пионерскими организациями школ и воинами-земляками была установлена регулярная переписка, а семьям погибших интернационалистов, отдельным воинам была оказана необходимая шефская помощь и внимание. За ними были закреплены тимуровские команды.

На торжественные вечера и комсомольские собрания, посвященные знаменательным датам истории страны, регулярно приглашались ветераны Великой Отечественной войны и воины-интернационалисты [6, с. 10].

Безусловно, столь широкомасштабная, разнообразная и организованная работа не могла не оказывать на подрастающее поколение необходимого воспитательного воздействия, включавшего сформированность убеждений в высоком общественном значении тех принципов, которые прививались в ходе проведения вышеуказанных мероприятий. Организованная в то время

военно-патриотическая работа вполне учитывала, на наш взгляд, специфику детской и подростковой психологии, особенностью которой на определенном этапе личностного развития является наличие духа авантюризма, стремление к самоутверждению, обладание авторитетом в глазах сверстников. Именно таким обстоятельством, по нашему мнению, можно объяснить столь высокую популярность военно-патриотического движения, военно-патриотических клубов и мероприятий патриотической направленности среди молодежи в рассматриваемый период.

Представляется, что опыт и уроки советской системы военно-патриотической работы с молодежью могут быть в значительной степени использованы для проведения аналогичных по цели и задачам мероприятий в условиях современной России.

Библиографический список

1. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 482. Оп. 41. Д. 29. Л. 17.
2. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 1894. Оп. 13. Д. 9.
3. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 482. Оп. 35. Д. 167.
4. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 482. Оп. 38. Д. 118.
5. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 482. Оп. 42. Д. 23.
6. *ЦХАФ Алтайского края*. Ф. 1894. Оп. 15. Д. 15.

References

1. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 482. Op. 41. D. 29. L. 17.
2. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 1894. Op. 13. D. 9.
3. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 482. Op. 35. D. 167.
4. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 482. Op. 38. D. 118.
5. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 482. Op. 42. D. 23.
6. *CHAF Altajskogo kraya*. F. 1894. Op. 15. D. 15.

Статья поступила в редакцию 09.12.19

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00062

***Stramnoy A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: lecha1981@mail.ru*

TEACHING A FOREIGN (ENGLISH LANGUAGE) IN A POLYETHNIC AND POLICULTURAL ENVIRONMENT. The article deals with conceptual and theoretical and methodological foundations of multicultural and multi-ethnic education, as well as the methodological and technological aspects of its implementation in the form of a model for teaching English in groups with a multicultural composition. As a target dominant, the author positions the process of forming ethnocultural and intercultural competence of students, which is implemented on the basis of the principles developed by him: humanization of the educational process; leveling of negative ethnic stereotypes; democratization of relations between representatives of different nationalities; education of tolerance; recognition of the priority of universal values in culture. The article describes methodological approaches developed by the researcher to introduce teaching English into the multicultural and multi-ethnic environment: student-centered, communicative-active and cross-cultural as a theoretical and methodological platform for multicultural foreign language education.

Key words: **multiethnic and multicultural environment, multicultural education, ethnocultural and intercultural competence, student-centered, communicative and cross-cultural approaches, teaching foreign language in groups with multicultural composition.**

***А.В. Страмной**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: lecha1981@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ) В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются концептуальные и теоретико-методологические основания поликультурного и полиэтнического образования, а также методико-технологические аспекты его реализации в формате модели преподавания английского языка в группах с поликультурным составом. В качестве целевой доминанты автор позиционирует процесс формирования этнокультурной и межкультурной компетентности обучающихся, который реализуется на основе разработанных им принципов: гуманизации образовательного процесса; нивелирования негативных этнических стереотипов; демократизации взаимоотношений между представителями разных национальностей; воспитания толерантности; признания приоритета общечеловеческих ценностей в культуре. Кроме того, в статье описываются разработанные автором перспективные методологические подходы реализации обучения английскому языку в поликультурной и полиэтнической среде: студентоцентрированный, коммуникативно-деятельностный и кросс-культурный как теоретико-методологическая платформа поликультурного иноязычного образования.

Ключевые слова: **полиэтническая и поликультурная среда, поликультурное образование, этнокультурная и межкультурная компетентность, студентоцентрированный, коммуникативно-деятельностный и кросс-культурный подходы; обучение иностранному языку в группах с поликультурным составом.**

Многополярность современного мира, а также тенденции мобильности населения актуализируют глобализационные процессы, связанные с миграцией. Одной из сфер, которые оказываются под влиянием данных процессов, стала система образования. Увеличение количества мигрантов и беженцев, а также людей, желающих сменить место жительства, становится причиной сдвига гомогенной специфики образовательной среды в школах и вузах разных стран мира в сторону ее полиэтнической и поликультурной составляющей.

В настоящее время полиэтническая и поликультурная среда является неотъемлемой частью социума, поэтому основным требованием к организации образовательного процесса является всесторонний учет культурных особенностей всех его субъектов и формирование этнокультурной и межкультурной компетенции обучающихся с целью снижения конфликтности в обществе и развития толерантности.

Концептуально полиэтническая и поликультурная образовательная среда рассматривается современными исследователями как одна из моделей образования, которая ориентируется на гармонизированное сосуществование различных культур в одном социуме, сохраняя при этом свою самобытность (М.А. Андриенко [1], Н.И. Башмакова [2, с. 46 – 47], Т.В. Поштарева [3]).

Однако традиционная система образования национального и регионального уровней в большинстве реализуемых образовательных программ не учитывает требование перехода на новые концептуальные положения и теоретико-методологические подходы для реализации полиэтнического и поликультурного образования (теоретический аспект) и учета инновационных разработок в области этнопедагогики, этнопсихологии и теории и методики преподавания иностранных языков и культур (практический аспект). Таким образом, можно констатировать, что проблема обучения иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде остается нерешенной как в теоретическом, так и в методико-технологическом плане.

Дефиниционный анализ приводит к следующей трактовке понятия «полиэтническая и поликультурная среда» (следует отметить, что проведенный нами анализ доказал перспективность комплексного рассмотрения данного понятия без разделения его на понятия «полиэтническая среда» и «поликультурная среда», которые в большинстве исследований рассматриваются как синонимичные).

Полиэтническая и поликультурная среда трактуется как система условий и процессов жизнедеятельности и коммуникации людей разных наций и народностей, которые детерминированы социальным пространством и временем, конкретно-историческими и географическими условиями, формирующими человека как субъекта этнического самосознания и культуры.

В исследовании Т.В. Поштаревой выявлены следующие детерминанты поликультурного и полиэтнического образования, которые составляют ос-

нову содержательного наполнения соответствующей образовательной среды [3]:

1) основы национальной русской и мировых культур должны сочетаться в контексте содержания образования, поэтому в качестве основных требований к отбору содержания полиэтнического образования выступают: информированность о самобытных чертах в культурах разных народов; поиск общих культурных сегментов, традиций, императивов;

2) приоритетным признается формирование мультикультурной личности, рассматриваемой в качестве гражданина мира, который стремится к диалогу и солидарности со всем человечеством;

3) первостепенным является использование языка науки, культуры и искусства. Они рассматриваются как средства, которые способствуют формированию этнокультурной компетентности учащихся;

4) на первый план выдвигается необходимость воспитания толерантной личности. Толерантность в данном случае должна проявляться по отношению к этнокультурному разнообразию и иметь разные социально-ценностные потребности в культуротворческой деятельности;

5) содержание обучения должно отражать гуманистические идеи, способствующие взаимопониманию и ведению диалога между представителями разнообразных этнических культур;

6) в качестве открытой социально-педагогической системы должна выступать, прежде всего, образовательная организация, способствующая интеграции обучающихся в поликультурную среду.

В ходе исследования [4], [5] нами были выделены и описаны следующие функциональные характеристики поликультурной и полиэтнической среды, которые составляют научный базис для определения сущности процесса формирования этнокультурной и межкультурной компетентности обучающихся, а также разработки принципов его реализации:

- ***Развивающая***

Полиэтническая и поликультурная образовательная среда предоставляет широкие возможности для реализации потенциала каждого субъекта образовательного процесса, а также образовательной организации в целом. Кроме того, в такой среде происходит формирование способностей саморазвития обучающихся в многокультурном социуме.

- ***Ценностно-ориентационная***

Поликультурная и полиэтническая образовательная среда делает возможным значительное расширение ценностно-смыслового контекста восприятия действительности за счет кросс-культурного общения.

- ***Регулятивная***

Поликультурная и полиэтническая образовательная среда поддерживает регуляцию деятельности субъектов на основе уже сформированных общих норм и правил организации жизнедеятельности.

- ***Интерактивная***

Поликультурная и полиэтническая образовательная среда обеспечивает высокий уровень согласованности в ценностном аспекте и аспекте интересов ее участников, что оптимизирует взаимодействие обучающихся как в формате образовательного процесса, так и вне его.

- ***Функция безопасности***

Поликультурная и полиэтническая образовательная среда способствует благоприятному и комфортному обучению в данной образовательной организации, в конкретном классе.

Сопряженным понятием, входящим в терминологическое поле исследуемой проблемы, является также понятие «полиэтническое и поликультурное образование», которое рассматривается нами, вслед за Н.Ю. Синягиной [6], как процесс образования учащихся в группах с полиэтническим и поликультурным составом.

Полиэтническое (поликультурное) образование трактуется как реализующий языковые и культурные ресурсы процесс с целевой доминантой подготовки индивида к общественной реальности, а также формирования межкультурного взаимопонимания [7].

Содержательно-смысловое наполнение понятия «полиэтническое образование» заключается в его рассмотрении как вида образования, способствующего приобщению обучающихся к этнической, национальной и мировой культуре, а также формированию готовности личности к успешному существованию в обществе с полиэтническим составом.

Целевая составляющая полиэтнического (поликультурного) образования формулируется как эффективное обучение в группах с полиэтническим и поликультурным составом. Она, по мнению исследователей [8, 9], заключается в формировании **этнокультурной и межкультурной компетентности** обучающихся, которая трактуется нами как способность и готовность осуществлять общение (в том числе. иноязычное) в условиях полиэтнической и поликультурной среды (конкретно – в классе / группе с полиэтническим составом). Достижение названной цели возможно, на наш взгляд, путем решения следующих задач и реализации соответствующих **принципов**, которые были разработаны нами, исходя из актуальных требований образовательной практики и собственных теоретических выводов. Принципы соотнесены нами с детализацией задач полиэтнического (поликультурного) образования:

1) *принцип гуманизации образовательного процесса* предполагает формирование у обучающихся способности к пониманию и принятию этнического многообразия;

2) *принцип нивелирования негативных этнических стереотипов* означает наличие возможности для обучающихся понять свою принадлежность к мировому сообществу и принять необходимость устранения этнических стереотипов;

3) *принцип демократизации взаимоотношений между представителями разных национальностей* предполагает формирование знаний и объективных представлений о разнообразных полиэтнических культурах и их специфике, а также моделях взаимодействия в поликультурной среде;

4) *принцип воспитания толерантности* предусматривает воспитание уважительного отношения ко всем народам и культурам;

5) *принцип признания приоритета общечеловеческих ценностей в культуре* означает формирование способности к принятию модели комфортного межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Методологическими основаниями реализации обучения иностранным языкам в поликультурной и полиэтнической среде являются студентоцентрированный, коммуникативно-деятельностный и кросс-культурный **подходы.**

Студентоцентрированный подход (student-centeredapproach). Данный подход предполагает смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания на учение как активную образовательную деятельность обучающегося при роли учителя / преподавателя и заключается в сопровождении, консультировании при формировании и развитии определенных компетенций. В связи с тем, что современная методика обучения базируется на равноправии двух субъектов совместной деятельности – учителя и ученика, данный подход является эффективным и наиболее используемым. Обучение иностранным языкам в поликультурной и полиэтнической среде, основанное на данном подходе, осуществляется в формате решения проблем прогнозирования, планирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по освоению иной культуры. Данный подход центрирует обучение на внутреннем мире обучающегося, который соответствует его культурной принадлежности, и, соответственно, требует определенной структуры ролевого поведения. Основными методами реализации студентоцентрированного подхода являются межкультурно ориентированные ролевые игры, метод групповой динамики, метод тематических групп, межкультурные тренинги и др.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает, что при обучении иностранным языкам в классах с полиэтническим и поликультурным составом ведущим принципом является коммуникативная направленность. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода осуществляется в следующем формате: создание коммуникативного равенства в модели «учитель и обучающийся» (в том числе обучающийся другой национальности), а также в формате «обучающийся – обучающийся (в том числе другой национальности), которые имеют одинаковые функции взаимодействия в диалоге.

Кросс-культурный подход к обучению иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде предполагает разработку и реализацию междисциплинарного интегрированного языкового образования. Важным при этом является обязательный учет социокультурного контекста обучения и изучения языка и следующих его параметров: диапазон общественных функций; социальный престиж языка; инструментальная ценность языка; ценностная значимость языков для государства/общества; цели и направленность языковой политики государства.

Кросс-культурный подход к обучению иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде опирается на следующие основные положения:

1. При построении адекватной модели обучения иностранному языку следует предварительно проанализировать социокультурный контекст обучения иностранным языкам в конкретной стране и конкретной национальной среде на основе учета кросс-культурного влияния иных национальных и этнических групп.

2. Необходимо реформирование языкового бикультурного образования с позиций «глобализации», культуроведческой социологизации его содержания с ориентацией на диалог культур как философию образования.

3. Для поликультурного образования, осуществляемого средствами иностранных языков, в качестве междисциплинарной базы выступает страноведчески маркированное культуроведение.

Методико-технологические аспекты обучения английскому языку как первому по распространенности в мире и по частотности изучения в качестве иностранного в группах с полиэтническим и поликультурным составом предполагают его моделирование и реализацию с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, причем приоритетной здесь является оптимизация усвоения конкретной языковой (речевой) темы. Этими особенностями являются следующие:

- учет потребностно-мотивационной сферы обучающихся, специфика которой может зависеть от принадлежности к той или иной культуре;
- соответствие использования языковых и культурных понятий и фактов уровню развития и сформированности языковой компетенции обучающихся;
- вариативность и одновременная комфортность среды обучения;
- формирование культурно-ситуативных компетенций;
- формирование межкультурных умений и лингвострановедческой компетенции др.

Обучение английскому языку в классах с полиэтническим и поликультурным составом должно реализовываться с учетом уровня сформированности когнитивной компетенции, темпа продвижения обучающихся в усвоении материала, национальных, социальных и психологических особенностей, ценностных ориентаций и мотивационной сферы. В таких классах обучение должно грамотно выстраиваться с учетом воздействия процессов, связанных с этническими особенностями учащегося, национальной культуры и межкультурных процессов.

Мы разработали и апробировали комплекс авторских упражнений для обучения английскому языку в классах с полиэтническим и поликультурным составом. Примером могут быть различные вариации следующего упражнения для обучения чтению с полным охватом содержания и для отработки умения говорения: Please read the text „**For more tolerance, we need more … tourism?"** and answer the question "How tourism can change the world and can help to understand different cultures, smoothing out the contradictions between the warring countries?"

Резюмируя, следует отметить, что организация образовательного процесса в условиях полиэтнической и поликультурной среды должна быть четко продумана и методически верно реализована с учетом культурных особенностей всех обучающихся с целью формирования у них этнокультурной и межкультурной компетенции. Разработанные нами теоретико-методологические подходы, принципы и комплекс упражнений могут быть успешно использованы в образовательном процессе, а также расширены и уточнены.

Библиографический список

1. Андриенко М.А. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. *Знание. Понимание. Умение.* 2009; № 3: 189 – 195.
2. Башмакова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 2: 46 – 49.
3. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде*. Диссертация ... доктора педагогических наук, Ставрополь, 2009.
4. Раджабова Р.В., Курбанов М.А. Поликультурное воспитание студентов в условиях полиэтнической среды педвуза. *Педагогическое образование и наука.* 2014; № 6: 126 – 128.
5. Косогова А.С. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников. *Современные проблемы науки и образования.* 2008; № 3: 23 – 27.
6. Синягина Н.Ю. Поликультурное образование и его педагогические риски. *Воспитательная работа в школе.* 2012; № 9: 15 – 23.
7. Юдакина С.И. *Формирование толерантности школьников в поликультурной образовательной среде*. Москва: Перо, 2011.
8. Козина Л.М. Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности. *Образование и наука*. 2014; № 3: 79 – 91.
9. Куликова Т.И. Полиэтническая компетентность классного руководителя как условие психологической безопасности школьника в поликультурной образовательной среде. *Воспитание школьников: [0+].* 2017; № 5: 20 – 26.

References

1. Andrienko M.A. `Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', struktura soderzhaniya, problemy sovershenstvovaniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2009; № 3: 189 – 195.
2. Bashmakova N.I. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda: genezis i opredelenie ponyatiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 2: 46 – 49.
3. Poshtareva T.V. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti uchaschihsya v poli`etnicheskoj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk, Stavropol', 2009.
4. Radzhabova R.V., Kurbanov M.A. Polikul'turnoe vospitanie studentov v usloviyah poli`etnicheskoj sredy pedvuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2014; № 6: 126 – 128.
5. Kosogova A.S. Polikul'turnaya sreda v mnogonacional'noj shkole kak uslovie uspeshnoj adaptacii vypusknikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2008; № 3: 23 – 27.
6. Sinyagina N.Yu. Polikul'turnoe obrazovanie i ego pedagogicheskie riski. *Vospitatel'naya rabota v shkole.* 2012; № 9: 15 – 23.
7. Yudakina S.I. *Formirovanie tolerantnosti shkol'nikov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede*. Moskva: Pero, 2011.
8. Kozina L.M. Mezhkul'turnyj dialog kak pedagogicheskoe sredstvo vospitaniya polikul'turnosti. *Obrazovanie i nauka.* 2014; № 3: 79 – 91.
9. Kulikova T.I. Poli`etnicheskaya kompetentnost' klassnogo rukovoditelya kak uslovie psihologicheskoj bezopasnosti shkol'nika v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Vospitanie shkol'nikov: [0+].* 2017; № 5: 20 – 26.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 159.99 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00063

***Lukyanova Z.N.,** Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Department of Humanitarian Disciplines, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: onir@agaki.ru*

INTERACTION OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND BASIC PSYCHOLOGICAL CATEGORIES IN THE PROCESS OF TEACHING A TRAINING COURSE OF "PSYCHOLOGY". The article discusses natural relationships between principles of didactics and the contents of the main categories of psychology within the educational process. The complexity of the content of the problems of psychological categories is emphasized, which excludes the use of the term "educational service", which does not reveal the entire depth of the educational process, its structure and tasks. Using concrete examples, the author seeks to show that the content of training cannot be reduced to a simplified model of service delivery, that this is a long process of interaction between teachers and students with certain results, not on the basis of the here and now principle.

Key words: **principles of didactics, psychological categories, training, education, students, training course "Psychology".**

***З.Н. Лукьянова,** канд. психол. наук, проф., чл.-корр. Международной академии наук педагогического образования, Алтайский государственный института культуры, г. Барнаул, E-mail: onir@agaki.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ»

В статье рассматриваются закономерные связи принципов дидактики с содержанием основных категорий психологии в рамках учебного процесса. Подчёркивается сложность содержания проблематики психологические категорий, что исключает обращение к термину «образовательные услуги», не раскрывающего всей глубины образовательного процесса, его структуры и задач. На конкретных примерах автор стремится показать, что содержание обучения недопустимо сводить к упрощенческой модели оказания услуг, что это длительный процесс взаимодействия обучаемых и обучающихся с определенными результатами, не по принципу «здесь и сейчас».

Ключевые слова: **принципы дидактики, психологические категории, обучение, воспитание, обучающиеся, учебный курс «Психология».**

В настоящее время процесс обучения в средних, средне-специальных и высших учебных заведениях стали называть оказанием образовательных услуг. Объяснение, что эта терминология появилась в связи с рыночной экономикой [1], не является убедительным, поскольку экономика нашей страны слишком далека от рыночной. Не вступая в дискуссии по поводу российской экономики, автор статьи считает нужным отметить, что есть вечные вещи, к коим относятся обучение и воспитание. Ещё Дистерверг, Коменский и др. [2] выдвинули исходное положение: воспитывающий характер обучения. Это основной закон дидактики, и он действует и в наше время. А оказание услуг применимо к сфере обслуживания.

На конкретных примерах учебного курса «Психология» можно проследить, как происходит взаимодействие основных законов обучения, воплощённых в принципах дидактики, с задачами духовного и нравственного воспитания, реализуемыми в основных категориях психологии, свободных от рыночных отношений.

Основные принципы дидактики следующие:

- принцип сознательности и активности;
- принцип наглядности обучения;

- принцип систематичности и последовательности;
- принцип прочности;
- принцип доступности;
- принцип научности;
- принцип связи теории с практикой [1].

Несмотря на то, что все эти принципы взаимосвязаны, на первом месте не случайно находится принцип сознательности и активности. Основу его составляет осознание необходимости получения знаний обучающимися по избранной профессии, активизация своего интеллектуального потенциала.

В курсе «Психология» в первую очередь необходимо дать возможность студенту осознать, каким образом психология может помочь ему освоить свою специальность, какие ресурсы, знания и умения он может при этом применить. И такое осознание формируется с первой лекции, когда определяются задачи изучаемого курса в их связи с будущей профессией студента. При этом иногда приходится преодолевать сопротивление студентов к получению углубленных знаний по психологии, т.к. для них самым важным является усвоение знаний по специальным дисциплинам. Это действительно необходимо, но «… грамотного специалиста не может получиться без проникновения человека в мир культуры и искусства с его разносторонними гранями» [3].

На первой же лекции раскрывается не только основное содержание курса, но и содержание отраслей психологии, в которых студент может найти взаимосвязь психологических дисциплин с основами своей будущей профессии. Семинарское занятие позволяет обучающимся не только закрепить полученные знания, но и поставить перед собой вопросы о смысле человеческой жизни, собственном отношении к окружающим, роли каждого человека в развитии общества. Способствовать этому могут вопросы для самопроверки, например:

- Что является предметом изучения психологии на каждом этапе развития науки?
- С какими науками связана психология?
- Почему философия является основой развития психологии?
- В чём состоит основное отличие психологии житейской от психологии научной?
- Какова роль произведений художественной литературы и искусства в развитии психологического знания?

Содержание подобных вопросов побуждает студента осознать свою роль и свою значимость как конкретной личности в развитии общества, увидеть свою неповторимость, оригинальность. Уместно ставить и обсуждать вопросы воспитания терпимости, уважения к другим людям, чувства долга, патриотизма и гуманизма.

В дальнейших темах («Личность», «Деятельность», «Общение») изучение этих вопросов углубляется, и всё более подчеркивается ответственность человека перед собой и другими, необходимость постоянного роста и совершенствования.

Следующий принцип – наглядность обучения.

С развитием цифровых технологий преподавателю уже нет необходимости приносить на занятия рисунки, таблицы и другие вспомогательные материалы – всё это в том или ином виде есть в Интернете. Задача здесь одна – научить студента отличать действительно важные и необходимые вещи от явно непрофессиональных изображений, которые могут находиться в Интернет-ресурсах. При этом необходимо, обращаясь к методу беседы, поднимать вопросы психологической зависимости от Интернета, виртуального общения. Желательно на семинарском занятии выполнить задание по определению самооценки личности и обсудить, как та или иная самооценка может блокировать или, напротив, развивать потенциальные возможности человека, которые могут проявляться при реальном общении человека с другими людьми.

Принцип систематичности и последовательности сопутствует преподавателю любого учебного заведения в течение всего процесса обучения. Заповедь проста: от простого – к сложному. И при этом – соблюдение чёткой закономерности построения материала именно в системе: от предмета психологии – к личности, от личности – к её психическим процессам и индивидуальным особенностям, при этом ведущие темы «Личность», «Деятельность», «Общение» позволяют обучающемуся усвоить основной стержень курса и увидеть в дальнейшем своеобразие психических процессов в их личностной интерпретации.

Ориентировочный перечень вопросов для собеседования на семинарских занятиях иллюстрирует возможность преподавателя и студента методом дискуссионного обсуждения увидеть глубину психологического знания в неотрывной связи от проблем обучения и воспитания, формирования нравственного самосовершенствования личности.

Вопросы могут быть следующими:

Тема «Личность».

1. Когда появился термин «личность» в научной литературе?
2. Как связаны понятия индивид – личность – индивидуальность?
3. Какие вы знаете основные факторы развития личности?
4. Влияют ли общественные отношения на развитие и формирование личности?
5. Что является движущими силами развития личности?
6. В каких общественных науках личность является предметом изучения?
7. От какого слова произошел термин «личность»?
8. Является ли художественная литература средством воспитания и самовоспитания личности?
9. Что может оказать влияние на мотивацию и потребности личности?
10. Как связаны понятия сознание – самосознание – самопознание – самооценка?

Тема «Деятельность».

1. Когда появились научные разработки по изучению деятельности?
2. Влияет ли общественно-политическая система на выбор личностью предпочитаемой профессиональной деятельности?
3. Существует ли взаимосвязь между изучением проблемы деятельности в психологической науке и других науках?
4. Какое влияние на развитие личности может оказывать участие её в ведущих видах деятельности (игра, учение, труд)?
5. Как происходит развитие мотивационно-потребностной сферы личности при выполнении ею параметров освоения деятельности (знания, умения, навыки)?
6. При каких условиях происходит развитие художественно-творческой деятельности?
7. Есть ли ограничения для развития любой деятельности как творческой?
8. Как может быть организована деятельность человека с ограниченными возможностями здоровья?

Приведенные вопросы характеризуют значимость темы не только в учебно-познавательном плане, но в и плане воспитания и формирования гармонично развитого человека, с обязательным учётом нравственных норм данного конкретного общества.

Тема «Общение».

1. Когда появились первые научные разработки теории общения в отечественной психологии?
2. Как осуществляется изучение теории общения в зарубежной психологии?
3. Как влияет самооценка личности на характер межличностного общения?
4. Как происходит реализация видов общения в практической деятельности?
5. Почему структура общения представлена тремя сторонами: коммуникативной, интерактивной, перцептивной?
6. Какое влияние на характер межличностного общения может оказывать участие личности в тренинге общения?
7. В чём проявляется отличие приёмов тренинга общения в зависимости от его вида: коммуникативный тренинг; перцептивный тренинг; тренинг делового общения?
8. Как может влиять на процесс самопознания личности её участие в тренинге общения?
9. Известны ли вам методы и приемы организации общения детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья?
10. Как организовать межличностное общение детей и взрослых различных национальностей, исключающее проявление межличностной неприязни?

Как видим, поставленные вопросы не являются сугубо психологическими – они отражают закономерную связь психологии и реальной действительности, в которой, несомненно, присутствуют глубинные процессы обучения и воспитания.

Следующий принцип – принцип прочности.

Его основная суть состоит в усвоении содержания образования и развитии познавательных сил обучаемых. Здесь требуется максимальное обращение к памяти учащихся, изучению потенциальных возможностей этого процесса у каждого конкретного студента. Помогают в этом проверочные вопросы по каждой изучаемой теме, составленные студентами на занятии при помощи преподавателя. Осмысленное повторение, проверочные задания по каждой теме, учебно-методические кроссворды – всё это есть в арсенале каждого преподавателя по его дисциплине, практической или теоретической. Правомерно применять конспектирование первоисточников, которое с успехом заменяет бездумное копирование с таким же бездумным желанием прочесть его при ответе, не осмысливая содержание читаемого. Естественно, такие приёмы допускать нельзя, они не способствуют хорошему и прочному усвоению материала.

В целом реализация содержания этого принципа помогает выработать уверенность в себе, повысить учебную самооценку, что закономерно приведёт к повышению общей самооценки личности.

Принцип доступности построен на том, чтобы все сложные проблемы можно было объяснить простым, доступным языком, не умаляя сложности и важности учебного материала. Необходимо учитывать умственный уровень развития студентов, который можно определить тестовыми заданиями и проверочными вопросами на начальном этапе изучения учебного курса. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности студента, тогда при опоре на конкретные сильные стороны обучаемого можно добиться высокого уровня усвоения изучаемого предмета. Помогают в этом понятийные словари, подготовленные студентами самостоятельно и позволяющие им составить свое ведущее определение, лишенное излишней наукообразности и в то же время сохраняющее суть понятия.

Полученные умения помогут студенту усваивать материалы и по другим учебным предметам более успешно и продуктивно.

Сущность следующего принципа – принципа научности – состоит в том, что обучаемым предлагаются для усвоения только подлинные, прочно установленные наукой знания, а методы обучения приближаются к методам изучаемой науки. Подчёркивается роль научного знания в изучении окружающего мира и вместе с тем не отвергается значение житейских психологических знаний в развитии психологии как науки. Также подчеркивается, что наука развивается, и на каждой ступени развития появляются новые данные, углубляющие представление о психологии как науке древней и в то же время сравнительно молодой, отдельной, самостоятельной отрасли.

Обращение к этому принципу даёт возможность студенту проанализировать возможности аналитического и практического мышления не только в ходе усвоения учебного материала, но и в процессе формирования себя как творческой личности. Особенно чётко это просматривается при восприятии тем «Мышление», «Воображение», «Способности». А познание себя неотделимо от познания мира, в котором человек находится и реализует себя как личность в течение всей своей жизни.

И последний принцип – принцип связи теории с практикой.

Он основан на философских, педагогических и психологических положениях, подтверждающих неразделимую связь теории с практикой. Практика является критерием истины, и теоретические положения должны быть значимы не только для развития фундаментальной науки, но и для более эффективного применения их результатов в практической деятельности.

Это положение, его содержание и значимость являются предметом обсуждения на лекционных и семинарских занятиях в течение всего учебного семестра. Когда обучающийся видит конкретное приложение психологических знаний в познании себя, познании других, установлении позитивных, грамотно выстроенных межличностных отношений, ему становится интереснее познавать предмет науки, обращаясь при этом не только к учебной и научной литературе, но и к материалам художественной литературы, периодической печати, где можно найти подтверждение связи теории с практикой. Всё это способствует развитию и формированию гармонично развитой личности с высоким уровнем ответственности перед собой и обществом.

В связи с вышесказанным появляется необходимость рассмотреть, какими качествами, умениями должен обладать преподаватель, чтобы успешно решать обозначенные задачи. Можно назвать следующие педагогические установки:

1. Знать мир увлечений и стремлений современного студента.
2. Не отставать от достижений технического прогресса.
3. Изучать новинки произведений художественной литературы и других видов творчества.
4. Неустанно повышать свой профессиональный уровень, ориентируя и студента на постоянный поиск нового в любой деятельности.
5. Владеть грамотной речью.
6. Находиться в курсе стремлений и интересов студентов, стремиться помочь им в ориентире на действительные и вечные ценности.
7. Совместно со студентами выстраивать линию поведения в межличностном общении и взаимодействии с людьми, которые входят в группу «с особенностями» и которым нужно оказывать помощь в решении жизненных задач, не забывая, что «они не хуже, они другие».

При условии выполнения поставленных задач можно будет убедиться, что процесс обучения с усвоением содержания психологических категорий осуществляется как творческая деятельность, и в этой деятельности происходит не оказание услуг, а процесс взаимодействия обучающего и обучаемого с проявлением результатов такого взаимодействия в ближней и отдалённой перспективе.

Библиографический список

1. Подласый И.П. *Педагогика*. Москва: ВЛАДОС, 2008.
2. Джуринский А.В. *История педагогики и образования:* учебник. Москва: Юрайт, 2013.
3. Лукьянова З.Н. Психологические условия формирования позитивного отношения у студентов образовательных учреждений высшего образования к предметам общегуманитарного цикла. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4.

References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika*. Moskva: VLADOS, 2008.
2. Dzhurinskij A.V. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya:* uchebnik. Moskva: Yurajt, 2013.
3. Luk'yanova Z.N. Psihologicheskie usloviya formirovaniya pozitivnogo otnosheniya u studentov obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego obrazovaniya k predmetam obschegumanitarnogo cikla. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 372. 881.1

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00064

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

CONTRASIVE ANALYSIS OF NAITIVE LANGUAGE TEACHINNG MODEL AT SCHOOLS FOR SMALL IN NUMBER PEOPLE OF THE NORTH IN FINNLAND AND KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS OKRUG-UGRA OF RUSSIAN FEDERATION. The purpose of this article is to realize contrastive investigation of native language teaching model. The study is aimed at small in number people of the North which live in Finland and Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Ugra (KHAOU) in Russia. These languages are: Lappish, Khanty, Mansy and forest dialect of Nenets. The choice of the languages is explained by their genetic relationships and danger of extinction. It is impotent to use long distance approbation measures which have positive experience of solving problems, like saving and revival languages of indigenous people of the North. First of all, this paper discovers the problems of small in number people' language situation and language teaching. The article has an analysis of legal acts which are connected with the native language teaching at schools. In addition models of native language teaching in Finland and KHAOU are described. The material presented in the paper leads to the conclusion that native language teaching at schools in Finland and KHAOU of Russian Federation has considerable differences between educational systems, Legal acts and integrated approach to teaching.

Key words: **model, modeling, module, individual educational route.**

М.Ю. Андуганова*, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В ШКОЛАХ ФИНЛЯНДИИ И ХМАО – ЮГРЫ РФ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Субъекта РФ* в рамках научного проекта № 18-413-860009.

Статья нацелена на проведение сопоставительного анализа модели обучения родному языку коренных малочисленных народов севера (КМНС) в школах Финляндии и ХМАО – Югры РФ. Таким образом, контрастивному анализу будет подвергаться преподавание саамского, хантыйского, мансийского языков и лесных ненцев. Выбор связан с тем, что они являются генетически родственными, находятся под угрозой исчезновения, а этносы, говорящие на них, малочисленны. Для решения вопросов, связанных с сохранением и ревитализацией языков аборигенного населения севера, необходимы конструктивные меры, в том числе положительный опыт их решения, который имеет длительную апробацию. В первую очередь в работе раскрывается проблема языковой ситуации КМНС и их преподавания. В статье представлен анализ нормативных актов, связанных с вопросами преподавания родного языка в школах, и описываются модели преподавания родного языка в Финляндии и ХМАО – Югре. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение родному языку школьников в ХМАО – Югре РФ и Финляндии имеет значительные различия не только в системах образования и нормативно-правовых документах, но и в плане интегрированного подхода к преподаванию предмета.

Ключевые слова: **модель обучения, родной язык, языковая среда, ревитализация, коренные малочисленные народы севера.**

Вопрос относительно сопоставительного анализа обучения родным языкам коренных народов в школах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Финляндии не носит спонтанного, случайного и хаотичного характера. Несмотря на государственную и даже континентальную отдаленность двух территорий, имеются факторы, которые существенно сближают предметы и объекты данного исследования.

Коренными малочисленными народами в ХМАО – Югра являются представители финно-угорских и самодийских этносов – ханты, манси и лесные ненцы. Ханты и манси, в свою очередь, относятся к угорской ветви и именуются обскими уграми. По данным переписи от 2010 года, в округе проживает 19 068 ханты и 10 877 манси [13]. Кроме Ханты-Мансийского автономного округа – Югры хантыйское население представлено также на территории Ямало-Ненецкого автономного округа, Пермского края, Томской и Тюменской областей, а манси населяют Свердловскую область. Лесные ненцы принадлежат к северной группе самодийской языковой семьи, которая представлена такими северными этносами Сибири, как энцы, ненцы, нганасане, селькупы и недавно исчезнувшие камасинцы [1, 2, 3]. Лесные ненцы численностью около 1 500 человек проживают на территории ХМАО – Югра, а примерно 500 человек населяют Пуровский район ЯНАО [4]. Язык лесных ненцев находится под угрозой исчезновения. Одним из ярких тому доказательств можно считать факт того, что на сегодняшний день сложилась ситуация, когда с уходом из жизни Ю. Веллы в ХМАО – Югре в одночасье не стало ни одного современного писателя и поэта, пишущего на лесном диалекте ненецкого языка.

Саамский, или лапландский этнос в Финляндии имеет статус аборигенного населения. Саамы компактно проживают в самой северной части государства. Их численность составляет по разным источникам от 6 000 до 8 000 человек. Лапландцы населяют помимо Финляндии территории Норвегии (40 – 60 тыс. чел.), Швеции (17 – 20 тыс. чел.) и России (2 тыс. чел.). В данное время существует около 10 диалектов этого древнего арктического языка Европы. Они настолько отличаются друг от друга, что вполне могут считаться отдельными и независимыми языками [5].

Таким образом, можно констатировать, что все перечисленные этносы имеют на своих территориях проживания статус аборигенного малочисленного населения севера. Они компактно проживают в Арктической зоне, но на землях либо разных государств: саамы в Скандинавии либо областей манси; ханты, ненцы – в России. Языки этих этносов относятся к укрупненной уральской языковой семье, которая включает в себя финно-угорскую и самодийскую. Иначе говоря, речь идет хотя и о дальнеродственных, но генетически релевантных по языку этносах. Для всех из перечисленных выше языков характерно существенное различие диалектов, и существует угроза исчезновения. Диалекты настолько порой отличны, что вполне претендуют на статус отдельного языка. Ханты, манси, ненцы и саамы являются оленеводами-кочевниками и имеют много общих элементов ведения хозяйства, образа жизни и, соответственно, бытовой культуры.

Модель сохранения и обучения языку саамов в Финляндии

В Конституции Финляндии (*Suomen Peruslaki*) вопросу языка посвящается § 17 *Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin* – 'Право на свой язык и культуру', где сказано, что у саамов, как и у других национальных меньшинств страны, есть право на поддержку и развитие своего языка и культуры. Саамы имеют право на использование саамского языка в органах власти, что регулируется законом [5].

Саамы имеют свой Парламент, их лидеры представляют интересы народа на разных политических площадках страны, Европы, мира. Так, в 2011 году появилась правительственная программа, где отмечено, что правительство обязуется реализовать возрождение саамского языка, в том числе предоставляет на это необходимое материальное обеспечение [6].

Модель обучения родному языку заключается в том, что в местах компактного проживания лапландцев, в Саамском регионе, обучение в школах ведется на родном саамском языке. Данный регион по § 121 Конституции Финляндии имеет языковую и культурную автономию. Преподавание саамского языка с 1973 года имеет поэтапный характер интеграции в финноязычную языковую среду, когда в младшем звене в нулевом, первом и втором классах всем предметам обучают на саамском языке. Далее идет постепенный переход на финский язык, который является государственным, т.е. с 3-го класса. К 6-му классу преподавание половины дисциплин осуществляется на финском языке [7]. В старших классах саамский язык становится одним из преподаваемых предметов. Наравне с такой моделью в некоторых регионах могут преподавать на саамском языке все предметы с 1-го по 9-ый класс. Это касается преимущественно северосаамского диалекта. На данном диалекте можно получить образование даже в гимназии [6], а в качестве дисциплины специальности «Саамский язык» его можно изучать в трех университетах страны – Оулу, Рованиеми и Хельсинки.

Инновационным считается использование системы «языкового гнезда», которая предполагает полное погружение в язык и нацелена на дошкольные учреждения, которые в Финляндии не принадлежат к системе образования. В «языковом гнезде» весь персонал должен вести коммуникацию на саамском языке, в нем не предусмотрено использования перевода и языка-посредника. По мнению доктора философии Анники Пасанен, традиционное обучение дает ребенку базовые знания о языке и культуре или основу для обучения в дальнейшем. Исследователь также считает, что инновационный подход использования системы «Языковое гнездо» не может применяться одинаково во всех странах. В каждом случае необходимо учитывать существующие реалии. Данная система должна иметь плавный переход к школьной ступени образования. Она дает положительные результаты в деле сохранения и развития саамского языка и культуры в Финляндии [8].

Систему «Языковое гнездо» впервые применили в Новой Зеландии с целью сохранения языка аборигенного населения маори, который в 80-х годах прошлого столетия стал стремительно уменьшаться в плане числа говорящих на нем. На сегодняшний день языковая ситуация изменилась значительным образом и имеет положительную динамику. В местах, где проживают маори, преподавание дисциплин в школах ведется на их родном языке. На фоне тенденции к исчезновению в прошлом в настоящее время отмечается, что данный язык функционирует во многих сферах. В отличие от Финляндии, где «языковое гнездо» используется в детских садах, в Новой Зеландии была разработана программа ревитализации языка маори, в соответствии с которой малышей отдавали на несколько дней на воспитание женщине, являющейся носителем языка, с целью полного погружения в него [9, с. 4].

Таким образом, можно констатировать, что в Финляндии существует дискурсивный подход к обучению языка, который нами толкуется как язык в активном действии с постепенной интеграцией в государственный язык.

Другим, не менее интересным моментом является право школьника этнического саама на обучение родному языку в рамках школьной дисциплины. Предоставление такой возможности носит заявительный характер и распространяется по всей территории государства. Трудность реализации заключается в поиске и подборе специалистов даже в некоторых столичных школах Финляндии, хотя в Хельсинки имеется несколько двуязычных школ и лицеи с преподаванием саамского языка [10]. Кроме всего прочего, в Министерстве юстиции Финляндии имеется пакет документов *Saamelaisten kielelliset oikeudet* – 'Право саамов на язык' где сказано, что право на получение обучения саамскому языку как родному в школе и лицее распространяется на всей территории Финляндии [11, с. 12]. В настоящее время существует правовой документ *Saamen kielilaki* – 'Закон о языке саами' от 15.12.2003 г., который был отрегулирован парламентом, основываясь как на акты 1987 г., так и более ранние документы [12]. Он позволяет более полно и комплексно отражать все вопросы функционирования саамского языка на территории всего государства и отдельных регионов компактного проживания саамов, в том числе касаемо вопросов образования.

Модель сохранения и обучения языку КМНС ХМАО-Югры.

Модель образования по преподаванию языков ханты, манси и лесных ненцев с целью их сохранения представлена в основном в соответствии с Конституцией РФ, где в **ст. 68 п.** 3 сказано что «Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития» [13, 14]. Следует отметить также Концепцию по обучению родным языкам, литературе и культуре коренных малочисленных народов севера, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, и План мероприятий («дорожная карта») по ее реализации (с изменениями на 08.06.2018) [14, 15].

Из имеющихся документов видно, что в школьном образовании существуют модели в соответствии с возрастным уровнем – это модель начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования. Им предшествует модель дошкольного образования, а за ними следует модель профессионального образования. Дисциплине «Родной язык» отводится в зависимости от возрастного уровня от 1 до 2 часов. Кроме того, предусмотрена дисциплина «Литературное чтение на родном языке» в модели начального общего образования, а в моделях основного общего образования и среднего общего образования дисциплина «Родная литература» [15].

Дисциплины «Родной язык», «Литературное чтение на родном языке» или «Родная литература» входят в обязательную часть регионального компонента. Рекомендованы также модульные предметные и межпредметные курсы культурологического характера к некоторым дисциплинам, например, в начальном общем образовании: «Фольклор финно-угорских народов», «Родной край в преданиях и сказаниях» к учебному предмету «Литературное чтение на родном языке»; «Мы – дети природы», «Заветы предков» к учебному предмету «Окружающий мир»; «Краски земли югорской», «Орнаментальная мозаика» к учебным предметам «Изобразительное искусство», «Технология»; «Мелодии родного края» к учебному предмету «Музыка»; «Игры народов Севера», «Северное многоборье» к учебному предмету «Физическая культура» [15]. Модульные курсы в своем значительном большинстве носят культурологическую, социокультурную и творческую направленность. На данном уровне предполагается интегрированный курс по 2 часа дисциплин «Родной язык» и «Литературное чтение» для школьников, не владеющих родным языком.

Модель основного общего образования предполагает две субмодели, где одна из них детерминируется на основе личностно ориентированного обучения

родному языку, литературе и культуре, а другая является интегрированной на основе коммуникативной технологии обучения. Данный уровень также предполагает предметно-модульные курсы по культуре аборигенного населения Югры к дисциплинам «Технология», «Музыка», «Физическая культура», «Изобразительное искусство» которые имеют рекомендательный характер, а модульная дисциплина «Югра – мой дом» предполагает развитие навыков проектной деятельности. Средний уровень представлен интегрированными курсами «Родной язык» и «Родная литература» в объеме 1 час [15].

Таким образом, анализ показывает, что в Финляндии и ХМАО – Югре РФ имеется свои подходы в плане сохранения языков в школьном образовании. Они имеют как общие, так и отличительные черты, а именно: в преподавании обоих языках применяется интеграция, но в Финляндии она происходит в государственный язык с целью постепенного его вовлечения в образовательный процесс. В ХМАО – Югре концепция разработана относительно недавно, она регламентирована Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и иными нормативными документами [14, 15] и пока недостаточно апробирована. В данном случае наблюдается попытка интеграции языка на культурологической основе, без преподавания на нем иных общеобразовательных дисциплин. «Родной язык» в ХМАО – Югре РФ преподается как дисциплина в традиционном его понимании. В Финляндии в школьном образовании родной язык изучается на дискурсивной основе, что позволяет осваивать саамский язык как общеобразовательную дисциплину, а также преподавать некоторые или все предметы на саамском языке. Это дает условия для создания естественной языковой ситуации и возникновению языковой среды. Данный подход получил позитивные результаты по ревитализации и сохранению саамского языка, вернее саамских языков.

В Финляндии дошкольные учреждения не относятся к образовательной системе. Они самостоятельно формируют и организуют процесс развития своих подопечных. Это позволяет наряду с классическими формами обучения применять всевозможные инновационные для сохранения саамского языка. В концепции дошкольного образования в ХМАО – Югры РФ описана модель, которая очень похожа на систему «Языкового гнезда», которая широко применяется в Финляндии.

Одно из существенных различий заключается в подходе к интеграции при преподавании любых предметов в системе школьного образования в РФ и наших северных соседей. Для нас интеграция – это межпредметная взаимосвязь в рамках образовательного процесса, для них – межпредметная взаимосвязь, имеющая практическое применение в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Уральские языки**.** *Slovar.cc*. Available at: https://slovar.cc/rus/lingvist/1466616.htm
2. *Основы финно-угорского языкознания*. Москва, 1974 – 1976; Т. 1 – 3.
3. Хайду П. *Уральские языки и народы*. Перевод с венгерского. Москва 1985.
4. Ненцы. *Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок*. Available at: https://ouipiir.ru/nenets
5. Suomen peruslaki. *Finlex*. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731
6. Проблемы сохранения и возрождения саамских языков. *Академик*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1886842
7. Пасанен А. «Языковое гнездо» в процессе возрождения финно-угорских языков: опыт и перспективы. *Финно-угорский мир*. 2011; № 2/3: 20 – 25. Available at: http://csfu.mrsu.ru/arh/2011/2-3/20-25.pdf
8. Шалыгина Н.В. Традиционные меньшинства Финляндии: формирование и современный статус. *Финляндия: язык, культура, история*. Available at: https://www.suomesta.ru/2014/07/14/tradicionnye-menshinstva-finlyandii-formirovanie-i-sovremennyj-status/
9. King J. The Kohanga Reo. Maori Language Revitalization. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Bingley, 2008: 119 – 128.
10. *Romanikieli kärsii peruskouluissa opettajakadosta – saamea opetetaan Helsingissä etäyhteyksien avulla Utsjoelta*. Helsingin Uutiset. Available at: https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/807481-romanikieli-karsii-peruskouluissa-opettajakadosta-saamea-opetetaan-helsingissa
11. *Saamelaisten kielelliset oikeudet*. Available at: https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf/6cd6e4ca-785b-fde8-57b3-0bbaf9f201d2/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf
12. Saamen kielilaki. *Finlex*. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086
13. Ханты-Мансийский автономный округ-Югра. *Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ханты-Мансийский_автономный_округ_–_Югра
14. *Конституция Российской Федерации***.** Ст. 68 п. 3. Available at: http://constrf.ru/razdel-1/glava-3/st-68-krf
15. О концепции по обучению родным языкам, литературе и культуре коренных малочисленных народов севера, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре, и плане мероприятий («Дорожной карте») по ее реализации (с изменениями на 08.06.2018). *Кодекс*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/429011211

References

1. Ural'skie yazyki**.** *Slovar.cc*. Available at: https://slovar.cc/rus/lingvist/1466616.htm
2. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznaniya*. Moskva, 1974 – 1976; T. 1 – 3.
3. Hajdu P. *Ural'skie yazyki i narody*. Perevod s vengerskogo. Moskva 1985.
4. Nency. *Obsko-ugorskij institut prikladnyh issledovanij i razrabotok*. Available at: https://ouipiir.ru/nenets
5. Suomen peruslaki. *Finlex*. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731
6. Problemy sohraneniya i vozrozhdeniya saamskih yazykov. *Akademik*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1886842
7. Pasanen A. «Yazykovoe gnezdo» v processe vozrozhdeniya finno-ugorskih yazykov: opyt i perspektivy. *Finno-ugorskij mir*. 2011; № 2/3: 20 – 25. Available at: http://csfu.mrsu.ru/arh/2011/2-3/20-25.pdf
8. Shalygina N.V. Tradicionnye men'shinstva Finlyandii: formirovanie i sovremennyj status. *Finlyandiya: yazyk, kul'tura, istoriya*. Available at: https://www.suomesta.ru/2014/07/14/tradicionnye-menshinstva-finlyandii-formirovanie-i-sovremennyj-status/
9. King J. The Kohanga Reo. Maori Language Revitalization. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Bingley, 2008: 119 – 128.
10. *Romanikieli kärsii peruskouluissa opettajakadosta – saamea opetetaan Helsingissä etäyhteyksien avulla Utsjoelta*. Helsingin Uutiset. Available at: https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/807481-romanikieli-karsii-peruskouluissa-opettajakadosta-saamea-opetetaan-helsingissa
11. *Saamelaisten kielelliset oikeudet*. Available at: https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf/6cd6e4ca-785b-fde8-57b3-0bbaf9f201d2/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf
12. Saamen kielilaki. *Finlex*. Available at: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086
13. Hanty-Mansijskij avtonomnyj okrug-Yugra. *Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Hanty-Mansijskij_avtonomnyj_okrug_-_Yugra
14. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. St. 68 p. 3. Available at: http://constrf.ru/razdel-1/glava-3/st-68-krf
15. O koncepcii po obucheniyu rodnym yazykam, literature i kul'ture korennyh malochislennyh narodov severa, prozhivayuschih v Hanty-Mansijskom avtonomnom okruge-Yugre, i plane meropriyatij ("Dorozhnoj karte") po ee realizacii (s izmeneniyami na 08.06.2018). *Kodeks*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/429011211

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00065

Donskaya N.A., *postgraduate, IPPO GAOU VO MGPU (Moscow, Russia), E-mail: nata-ganshina@yandex.ru*

SETTING UP WORK ON THE "DEFINITION" MODEL ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL. The article discusses the definition as a structural-semantic model that promotes the development of thinking and speech of primary school students. Theoretical information about the essence of the definition and its classification allows us to understand the role of this model in the development of thoughts about the subject of speech and the creation of statements that interpret what a person is going to talk or write. The authors analyze the Russian language textbook for Grade 2 (authors LF Klimanov, TV Babushkina, the program "Perspective") from the standpoint of its capabilities for organizing students' acquaintance with the structural-semantic model and suggest possible options for the transformation of the material presented in the textbook fascinating process of creating definitions.

Key words: **model, definition, didactic material, textbook, improvement of speech activity.**

Н.А. Донская**,** *аспирант, ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, E-mail: nata-ganshina@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД МОДЕЛЬЮ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена актуальному вопросу речевого развития в системе обучения младших школьников русскому языку. Автором рассматривается процесс организации работы над моделью «определение» (структурно-смысловой моделью), позволяющей создавать минитексты, способствующие истолкованию предмета речи и выражению авторского отношения к высказываемому. Анализ материалов учебника по русскому языку позволяет увидеть возможности представленного материала для организации работы по созданию логических и риторических определений. Кроме того, в статье предлагаются приемы работы над определением с опорой на тексты, использованные авторами учебника в качестве дидактического материала.

Ключевые слова: **модель, определение, дидактический материал, учебник, улучшение речевой деятельности**.

Вопросы речевого развития младших школьников рассмотрены достаточно подробно и имеют обоснованное, досконально разработанное методическое сопровождение. Тем не менее, данный вопрос по-прежнему находится в центре внимания ученых, методистов, учителей. Процесс подготовки ученика к продуктивной деятельности по созданию собственного текста является эффективным, если опираться на определенные речевые и мыслительные модели, регулярно повторяющиеся в процессе развертывания мыслей и речи.

Одной из таких моделей является определение (не характеристика предмета с помощью прилагательных, в том числе образных прилагательных, а структурно-смысловая модель, являющаяся основным понятием будущего текста).

Впервые об определении написал Аристотель, с точки зрения которого данная модель имела практически-познавательное значение и вносила ясность в речь, поскольку в определении предполагается характеристика того, о чем пойдет речь: это «высказывание, объясняющее, что есть данная вещь… Определение есть речь, обозначающая суть бытия (вещи). Оно заменяет имя речью или речь речью, ибо можно дать определение тому, что выражено речью» [1, с. 352].

Н.Ф. Колшанский, описывая модели, оценивал определение как «труднейший, но и полезнейший» источник изобретения [2, с. 9].

Большое внимание определению как логической операции, раскрывающей содержание имени, уделяется в логике.

Считается, что «сущность, как и любой познавательный феномен, подвержена изменению и развитию. Стало быть, она (сущность) может иметь различные основания и различные формы выражения этого развития. В силу отмеченных особенностей каждый предмет, подвергающийся изучению, может иметь множество определений, которые, как подчеркивал Гегель, «оказываются тем различнее, чем богаче предмет, то есть чем больше различных сторон он представляет рассмотрению. И это не является недостатком. Напротив, именно такой подход составляет условие подлинного познания любых явлений…» [3, с. 18].

Такой же точки зрения придерживается автор учебника «Логика» А.А. Ивин: «Определение может быть более глубоким и менее глубоким, и его глубина зависит, прежде всего, от уровня знаний об определяемом предмете. Чем лучше и глубже мы знаем, тем больше вероятность, что нам удастся найти хорошее определение. Дать хорошее определение – значит раскрыть сущность определяемого объекта. Но сущность не лежит на поверхности, и, к тому же, углубление знаний об определяемом объекте ведет к изменению его сущности, а значит, и их определений» [4, с. 45].

Многие исследователи риторики считали, что именно определение должно занимать «в структуре одно из почетных первых мест, следуя чаще всего сразу после вступления или после вступления и повествования. …Определение предмета речи – не только риторическое место, топ, служащий изобретению содержания речи, но и непременное условие ее ясности, непротиворечивости, а также одна из традиционных «частей» речи, важнейший элемент ее структуры» [5, с. 135].

Характеристика определения как синтаксической конструкции дана Л.В. Ассуировой: «В плане речевого воплощения можно отметить, что чаще всего определение представляет собой простое или простое осложненное предложение, в котором подлежащее и сказуемое выражены одной и той же частью речи или подлежащее выражено существительным, сказуемое – глаголом и так далее. То есть чаще всего определение представляет собой предложение со знаком тире. Данное предложение может осложняться однородными членами, причастными оборотами и другими обособленными конструкциями. В них не используются местоимения первого и второго лица, а, соответственно, глаголы в этих формах. Достаточно частым компонентом определения являются частицы «это», «то» и другие» [6, с. 4, 99].

Итак, определение – модель, характерной особенностью которой является внесение точной характеристики предмету речи.

Не только в определении высказываются точные, непротиворечивые сведения о том предмете, о котором мы говорим. Но именно определение позволяет точно и компактно выразить представление, основанное на знании, предоставляя возможность для создания по определенной модели минитекста, способствующего пониманию читателями или слушателей основной мысли автора.

Добавим, что в определении выражается собственная позиция автора, намеревающегося создать текст и показывающего уже в данном высказывании, каково его отношение к тому, чему будет посвящен данный текст.

Сравним:

Осень – одно из времен года, между летом и весной (определение, логично истолковывающее предмет речи);

Осень – это самое загадочное время года (определение, не только называющее, что из себя представляет предмет речи, но и передающее отношение к тому, о чем пойдет речь);

Осень – то время года, когда люди должны бережно относиться друг к другу (развернутое определение, выражающее понимание автором данного времени года и показывающее его настроение);

Осень – тяжелое, депрессивное время, заставляющее предаться размышлениям (определение, отражающее отрицательное отношение автора к этому времени года);

Осень – это вторая весна, когда каждый лист – цветок. (Альбер Камю) (метафорическое определение, показывающее, как автор восхищается осенью).

Таким образом, определение, которое чаще всего следует за вступлением, помогает автору изложить свое понимание предмета речи и придать особую тональность всему будущему тексту.

Несомненно, научить школьников созданию не только ясного логического определения, но и определения, выражающего его эмоциональное отношение к тому, о чем он говорит (пишет), – важная и довольно сложная задача.

Чаще всего учащиеся начальных классов в качестве образцовой речи видят тексты, представленные в учебнике (научно-учебные, публицистические или художественные). Если научно-учебные тексты чаще всего содержат логическое определение (это основной, выделяемый логикой класс определений), то публицистические и художественные тексты содержат определения риторические, или метафорические, где в качестве родового понятия выступает метафора.

В учебнике Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной «Русский язык. Ч. 1. 3 класс» содержится дидактический материал, потенциально способствующий формированию умений младших школьников создавать определения. Рассмотрим данный учебник с позиций того, как данная модель в нем представлена, и какие задания учитель может использовать для обучения школьников при организации работы над моделью «определение».

На странице 5 учебника дано логическое определение: *«Кремль – центральная часть древнерусских городов, окруженная крепостными стенами»* (из Толкового словаря).

Данное предложение представляет собой классическое (поскольку такие определения чрезвычайно распространены и являются как бы образцами определения вообще, их иногда называют также *классическими определениями)* логическое определение, на примере которого можно рассмотреть формулу создания данного структурно-смыслового отрезка: предмет речи = родовое понятие + отличительные признаки. Родовое понятие – *«центральная часть древнерусских городов»*, а отличительные признаки – «*окруженная крепостными стенами»*. Учащиеся должны понимать, что родовое выражение «центральная часть древнерусских городов» включает в себя такие понятия, как «площадь», «торговые ряды» и т.п., и только отличительные признаки позволяют точно сказать, что речь идет о Кремле.

Заметим, что, говоря о Кремле, учитель может предложить учащимся создать и риторические определения, используя слова-метафоры, предложенные детям в качестве слов для справок: *цитадель, форд, сердцевина, гордость* и т.п.

Образцами логических, точных определений, представленных на страницах учебника, являются следующие: «*Диалог – это беседа двух или нескольких лиц*», «*Пререкание – (спор) – это диалог, при котором собеседники не умеют слушать друг друга и потому не могут достичь взаимного понимания»* [7, с. 10].

Анализируя данные определения, также можно обратить внимание на то, что они включают в себя родовое понятие и отличительные признаки, что позволит сформировать представление о структуре речевой модели.

Большинство определений создается на основе родовидовых отношений, поэтому анализ логических определений важен для понимания структуры данного типа высказываний. Подобная модель демонстрирует, насколько логично и точно ребенок мыслит, отражая данный процесс в речи.

В учебнике предлагается стихотворение И. Бунина «Листопад»:

Лес, точно терем расписной,
Лиловый, золотой, багряный,
Веселой, пестрою стеной
Стоит над светлою поляной [7, с. 8].

Задание к данному тексту предлагается следующее: «Какую часть речи чаще всего использует поэт? Почему?»

Ответ на данный вопрос, безусловно, приводит к пониманию того, что в текстах-описаниях чаще всего используются имена прилагательные. Возможным вариантом работы с данным текстом может быть речевая разминка, предполагающая создание метафорических определений со словами, являющимися ключевыми для содержания данного текста: «*Лес – расписной терем, возвышающийся над поляной*», «*Лес – разноцветная стена, охраняющая светлую поляну*».

Заданием к упражнению, содержащему стихотворение И. Бунина, является создание текста об осени, которое учащимся предлагается создать, начав с такого предложения: «Вот и наступила осень…». Включение в текст определения, созданного на основе стихотворения, или другого, не связанного с содержанием исходного текста, несомненно, украсит написанное детьми сочинение.

Представленные в дидактическом материале загадки можно использовать для понимания алгоритма создания риторического определения: в текстах данного жанра обязательно присутствует метафора – найденное по принципу сходства слово, позволяющее определить предмет речи и понять, о чем именно говорится в данном тексте. Например: «*Стоят старички – красные шапочки, кто подойдет, тот и поклонится» (подосиновик)* и другие. С опорой на данный материал можно создать следующие определения: «*Подосиновик – старичок в красной шапке, присевший отдохнуть под дерево*»; «*подосиновик – старичок в красной шапке, которому кланяются люди, проходящие мимо*».

Предлагаемое для анализа стихотворение Ю. Энтина «Про дружбу» позволяет организовать работу над логическими и риторическими определениями понятия «дружба» как на основе представленного текста, так и при опоре на личный опыт учащихся, на их знание данного предмета речи и отношение к нему.

Дружит с солнцем ветерок,
А роса – с травою.
Дружит с бабочкой цветок,
Дружим мы с тобою.
Всё с друзьями пополам
Поделить мы рады!
Только ссориться друзьям
Никогда не надо! (Ю. Энтин)

Логические определения:

Дружба – возможность все делить пополам (по тексту стихотворения);

Дружба – взаимоотношения между людьми, готовыми прийти друг другу на помощь;

Дружба – взаимоотношения между людьми, основанными на общности интересов.

Риторические определения:

Дружба – переживания событий вместе с другим человеком;

Дружба – хороший попутчик в труде, в пути, в бою;

Дружба – мост между людьми;

Дружба – чудо, не позволяющее ссориться (по тексту стихотворения).

Авторы учебника предлагают задание: создание текста «Мне бы хотелось, чтобы друзья и родители…», вряд ли предполагающее использование определений.

Интересную и продуктивную работу над определением можно организовать с текстом К. Паустовского «Заяц», данном на 23 стр. названного учебника.

В августе дед пошел охотиться на берег озера. Леса стояли сухие, как порох. Дед понял, что начался лесной пожар и огонь идет прямо на него.

Дед побежал по кочкам, спотыкался, падал, дым выедал ему глаза, а сзади был уже слышен широкий гул и треск пламени.

Вдруг из-под ног у деда выскочил заяц. Он бежал медленно и волочил задние лапы. Они у зайца обгорели.

Дед обрадовался зайцу как родному. Дед знал, что звери гораздо лучше человека чуют, откуда идет огонь, и всегда спасаются. Дед побежал за зайцем.

Заяц вывел деда из огня. Дед подобрал зайца и понес домой. Потом дед его вылечил и оставил у себя.

Учебный материал предполагает учителю и учащимся разработку плана, пересказ данного текста и списывание последнего абзаца

При этом содержание произведения К. Паустовского способствует побуждению школьников к созданию логических и образных определений ключевым фигурам данного текста: *пожару*, *деду*, *зайцу*. Если логические определения можно посмотреть в словаре, то риторические выводятся из содержания произведения.

Пожар – злая стихия, которая пожирает все на своем пути.

Дед – испуганный пленник, который ищет дорогу к дому.

Заяц – маленький компас, который показывает правильный путь.

Организации работы над логическим и риторическим определением способствует материал 32 упр., в котором для анализа предлагаются тексты разных стилей: художественного и научного.

Анализ стихотворения С. Есенина «Береза» и текст: «Береза – это дерево с белой корой и сердцевидными листьями» предполагают выполнение следующего задания: «Определите, в каком тексте автор ставит перед собой задачу дать точную информацию, а в каком – красочно изобразить предмет, заставить любоваться им».

Создание определений на основе данного материала не проводится, в то время как предъявляемый учащимся научный текст – это логическое определение, в котором легко вычленяются родовое понятие «*дерево*» и отличительные признаки «*с белой корой и сердцевидными листьями*». То есть на примере данного текста также можно продолжить работу по усвоению логических определений.

Стихотворение С. Есенина может послужить опорным материалом для создания риторических определений: «*Береза – великолепная красавица, которая принакрылась снегом, будто серебром*»; «*береза – принцесса, занесенная снегом*», «*береза – красивая принцесса в наряде с белой бахромой*».

Подобный материал можно встретить и в учебниках по другим предметам. Поскольку практически все учебники для начальной школы содержат логические определения: система обучения в школе, в том числе начальной, предполагает формирование умения у школьников создавать логические определения. Важно только обращать на них внимание и выделять из массы дидактического материала. Усвоение структуры логического определения позволяет создавать образные, необычные определения, способные украсить текст.

Побуждение младших школьников к созданию определений – способ развития мыслительных и речевых умений учащихся. Логические определения способствуют точности и емкости передачи информации о предмете речи, непротиворечивом истолковании того, о чем говорится в тексте. Риторические – возможность пробудить фантазию и творческий потенциал ребенка, нарисовать словесную картину, используя при этом нестандартную речевую модель.

Библиографический список

1. Аристотель. *Топика*. Москва: Мысль, 1983.
2. Кошанский Н.Ф. *Общая риторика.* Санкт-Петербург, 1834.
3. Кондауров В.И. *Социология. Общий курс:* учебник. Москва: ИНФРА-М, 2011.
4. Ивин А.А. *Логика:* учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2016.
5. Михальская А.К. *Основы риторики: Мысль и слово*. Москва, 1996.
6. Ассуирова Л.В. *Топосы как смысловые модели порождения речи:* монография. Москва: Прометей, 2002.
7. Климанова Л.Ф. *Русский язык. 3 класс:* учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2-х частях. Москва, 2016.

References

1. Aristotel'. *Topika*. Moskva: Mysl', 1983.
2. Koshanskij N.F. *Obschaya ritorika.* Sankt-Peterburg, 1834.
3. Kondaurov V.I. *Sociologiya. Obschij kurs:* uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2011.
4. Ivin A.A. *Logika:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2016.
5. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki: Mysl' i slovo*. Moskva, 1996.
6. Assuirova L.V. *Toposy kak smyslovye modeli porozhdeniya rechi:* monografiya. Moskva: Prometej, 2002.
7. Klimanova L.F. *Russkij yazyk. 3 klass:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnom nositele: v 2-h chastyah. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 37.03

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00066

***Kaiping W**., Professor, Central China Normal University (Wuhan, DPRK), E-mail: paganini999@163.com*

STUDY OF THE ART OF MAKING A VIOLIN BY MASTERS OF THE TURIN SCHOOL. The author presents the result of a study related to the development of the manufacture of the violin. The article provides a brief description of the stages of creating the violin by the masters of the Turin school, which was done for the first time and makes the relevance of this study. The names of the main masters belonging to this type of art, who contributed to its formation and development, are presented.

The role of the Turin authorities, which still do a lot of work to support violin skills, is noted. Knowledge of the individual characteristics and manufacturing methods of this string instrument of a particular master enables the specialist to evaluate its sound and distinguish authenticity from a high-quality fake. The accumulated material can be used not only in the educational process of musical educational institutions, but also in music lessons in secondary schools. In addition, the study will arouse interest among lovers of musical (in particular, violin) art.

Key words: **Turin, Turin school, string instrument, violin, violin instrument.**

***В. Кайпин**, проф., педагогический университет Центрального Китая, г. Ухань, E-mail: paganini999@163.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСКУССТВА ИЗГОТОВЛЕНИЯ СКРИПКИ МАСТЕРАМИ ТУРИНСКОЙ ШКОЛЫ

Проект фонда: Данная статья является периодическим результатом исследований планированного проекта фонда гуманитарных и социальных наук 2018 г. Министерства образования КНР – «Исследование экспертизы древнего струнного инструмента современной Туринской школы» (18 YJA 760057).

Автор представляет результат исследования, связанного с развитием изготовления скрипки. В статье представлено краткое описание этапов создания скрипки мастерами туринской школы, что было сделано впервые и составляет актуальность данного исследования. Представлены имена основных мастеров, принадлежащих к этому виду искусства, внесших свой вклад в его становление и развитие. Отмечена роль туринских властей, которые и сегодня проводят большую работу в целях поддержки скрипичного мастерства. Знание индивидуальных особенностей и манеры изготовления данного струнного инструмента конкретного мастера дает возможность специалисту оценить его звучание и отличить подлинность от качественной подделки. Наработанный материал можно использовать не только в учебном процессе музыкальных образовательных учреждений, но и на занятиях музыкой в средних школах. Кроме того, исследование вызовет интерес у любителей музыкального (в частности скрипичного) искусства.

Ключевые слова: **Турин, туринская школа, струнный инструмент, скрипка, скрипичный инструмент.**

Турин – это административный центр области Пьемонт в северо-восточной части Италии. Область Пьемонт граничит с Францией. Итальянская традиция изготовления скрипки сильно повлияла на французское скрипичное искусство. В XVIII веке череда общественно-политических событий не только переписала историю Европы и повлекла за собой территориальные изменения, но и повлияла на развитие промышленности. Производство скрипки в Турине можно условно разделить на два периода: первый – с середины XVII до конца XVIII вв., второй – с начала XIX века и до наших дней.

Начиная с XI века, регионом Пьемонт правил Савойский дом (Houseof Savoy), но в 1553 году, после вторжения французов, Пьемонт стал союзником французской династии Бурбонов. Мария Кристина Французская (Christine Marie), дочь Генриха IV, вышла замуж за герцога Савойского Виктора Амадея I (Victor Amadeus I) и после его смерти была регентом при несовершеннолетних сыновьях. Она оказала огромное влияние на художественную культуру Пьемонта. Почти все ее придворные музыканты были родом из Парижа, а не из Италии, но в основном они играли на музыкальных инструментах, изготовленных французскими или северными фламандскими мастерами. Эти музыкальные инструменты оказали глубокое влияние на раннюю туринскую школу в 1660 – 1800 годах.

Ранняя туринская школа был основана в середине XVII века немецким мастером Энрике Катенаром (Enricus Catenar). Его технологии производства совсем не являлись схожими с технологиями Кремонской школы (Cremona School), которые были наиболее распространенными в то время. Они в большей степени обладали особенностями, характерными для немецкого и фламандского стилей. Как мы видим сегодня, современная скрипка и старинная северо-европейская скрипка имеют идентичные методы изготовления. Изготовленные Катенаром скрипки имели углубления по краям нижней деки, которые предназначались для крепления обечайки; а нижняя часть шейки инструмента является продолжением корпуса скрипки, а не отдельным деревянным элементом, закрепленным на нем. Другими словами, Катенар при изготовлении инструмента не использовал способы внутреннего моделирования, которыми в совершенстве владели мастера Кремоны. До настоящего времени сохранилось очень небольшое количество скрипок, созданных им в Турине, начиная примерно с 1650 года. Его стили и методы оказали большое влияние на туринскую школу, вплоть до того, что, кажется, в течение последующего столетия скрипичные мастера в Турине были сосредоточены лишь на этом способе изготовления, хотя некоторые из них также стремились исследовать и другие техники и методы. Однако лишь с появлением Джованни Батиста Гваданини (Giovanni Battista Guadagnini) в данной ситуации последовали кардинальные изменения. Можно сказать, что Джованни Батиста Гваданини привнес традиции итальянской школы в технологии создания скрипки, заново внеся стандарты изготовления в туринскую школу.



Рис. 2. Enricus Catenar, 1660 г.

Другие скрипичные мастера раннего периода туринской школы

Среди других мастеров раннего периода туринской школы также следует называть Фабрицио Сенту (Fabrizio Senta, активно работал в период с 1650 по 1675 гг.) и Андрэ Гатто (Andrea Gatto, плодотворно трудился в период с 1665 по 1679 гг.). Их способы изготовления скрипок были схожи с методами фламандской школы в Северной Европе. Сейчас такие инструменты встретить довольно трудно. Несмотря на то, что способы изготовления инструментов были разными, с точки зрения стиля на эти инструменты в некоторой степени оказало влияние школа Амати, но главное различие между скрипками раннего периода туринской школы и скрипками Амати заключается в том, что первые обладают помпезностью, которая выражается в том, что боковые вырезы являются глубокими и элегантными, головка грифа очень изящная, ее стиль изготовления довольно вольный. В целом, форма скрипки плавная, особенно в средней части корпуса; дуговой градус высок. Скрипка лакируется очень тщательно, цвет инструмента варьируется от золотистого до красно-коричневого.

Джоффредо Каппа (Giofredo Cappa, 1644 – 1717 гг.)

Научные круги единогласно утверждают, что самым знаменитым скрипичным мастером туринской школы после XVIII века в первую очередь является Джоффредо Каппа (Giofredo Cappa). Источником вдохновения для работ Каппы являлись работы его предшественника – Катенара. Каппа родился в Салуццо (Saluzo), также находящегося под властью Савойского дома. Он был высококлассным мастером, отказавшимся от моделей производства Катенара, и в своем стиле был близок к школе Амати. Его инструмент имеет высокий дуговой градус, а головку грифа отличает смелый дизайн. Хотя его технологии и не были такими «свободными», как у Амати, его изделия являются более каноничными. Его скрипка лакируется также очень тщательно, цвет лака варьируется от иссиня-черного до красноватого. Многие скрипки и высокого качества виолончели сохранились до наших дней.



Рис. 1. Enricus Catenar, скрипка, место соединения шейки и нижней деки



Рис. 3. Giofredo Cappa, 1690 г., скрипка

Туринский период Джованни Батиста Гваданини (Giovanni Battista Guadagnini)

Во время войны за испанское наследство (1701 – 1714 гг.) Пьемонт стал частью Сардинского королевства. Герцогский придворный оркестр Пьемонта был основан в XVI веке, а затем в 1714 году превратился в королевский оркестр Cappella Regia. После реорганизации, в 1718 году он стал самым престижным оркестром в Европе. Во многом известность ему принесла именно связанная с ним школа струнных инструментов, основанная Джованни Батиста Сомисом (Giovanni Battista Somis, 1686-1763 гг.), а особую славу он снискал благодаря скрипачу Гаэтано Пуньяни (Gaetano Pugnani, 1731 – 1798 гг.). Выпускники этой школы были первыми известными на весь мир скрипачами в истории музыки. Королевский театр, который открылся в 1740 году, также предоставил туринским местным музыкантам большое количество работы. Возможно, именно эта музыкальная и культурная живая сила привлекла великого мастера скрипок Джованни Батиста Гваданини, который в 1771 году приехал в Турин и провел здесь остаток своей жизни. Сначала он полагался на щедрость и благосклонность местного аристократа, коллекционера старинных струнных инструментов виконта Косио ди Салабю (Cozio di Salabue). Его работы этого периода характеризуются неярко выраженным дуговым градусом, иссиня-черным цветом лака, звучание его скрипок особенно выдающееся. Когда Гваданини впервые прибыл в Турин, он заявил, что он ученик Страдивари, но было очевидно, что это коммерческая пропаганда. Однако он в совершенстве знал методы и основы, которые использовал Страдивари при создании своих шедевров, поэтому изготовленные им скрипки имели яркие различия по сравнению с инструментами, произведенными матерами туринской школы.

18 ноября 1786 года, Турин. Джованни Батиста Гваданини скончался в возрасте 75 лет в самом сердце Турина – на четвертом этаже театра «Дукале» (современное название – «Реджо»), находящегося недалеко от площади Кастелло. Это ознаменовало конец эпохи. Джованни Батиста Гваданини является известнейшим мастером скрипки в истории Турина. О нем написано много трудов, его биография и работы стали предметами научных исследований и углубленного изучения. В его жизни важную роль играл активный труд, и, несмотря на все трудности его жизни, последние 15 лет, проведенные в Турине, вероятно, были одним из его самых творческих периодов. И до его приезда в Турине были выдающиеся мастера, такие как Catenar, Cappa, Spirito Sorsana, Celionati и т.д., но согласно историческим материалам об их активной деятельности работы, к сожалению, не достигли высокого уровня известности среди других итальянских школ. Возможно, мы могли бы классифицировать их как представителей «местной туринской школы», однако в середине XVIII века по непонятным причинам возник «разрыв», и наследственных связей в искусстве создания скрипок не наблюдалось вплоть до возрождения туринской школы в XIX веке. Несмотря на важный вклад, Гваданини не был признан научными кругами как деятель туринской школы, хотя его потомки вложили силы и внесли огромный вклад в развитие туринской школы с ее раннего времени и до позднего периода. Научные круги в различных странах в новой эре считают основоположниками туринской школы Джованни Франческо Прессенда и Джузеппе Рокка. Спустя 35 лет после смерти Гваданини они снова смогли поднять туринскую школу к наивысшей точке, но уже в других условиях.



Рис. 4. Giovanni Battista Guadagnini, 1783 г., виолончель

Начало современного периода туринской школы

После смерти Гваданини его сыновья Гаэтано (Gaetaono, 1750 – 1817 гг.) и Карло (Karlo, 1768 – 1816 гг.) унаследовали его дело. Но под их руководством мастерская перешла к производству гитар и мандолин. К 1798 году турин был под контролем Франции, поэтому в Турин прибыло большое количество художников и ремесленников из Парижа, что привело к значительным изменениям в культуре региона. Однако в 1814 году, после падения империи Наполеона в Турине началась своя эпоха процветания. Династия Савойских была восстановлена, туринские мастера снова получили поддержку и финансирование от королевской семьи.

Николя Лете-Пильман (Nicolas Lete-Pillement) – мастер скрипки из Миркура (Mirecourt), Франция. В 1809 году он основал в Турине мастерскую. Его ученики в основном были из Миркура. После вывода французских войск из Турина в 1814 году прежнее правительство вернулось к власти, Николя Лете-Пильман временно покинул Турин и восстановил свою мастерскую уже за пределами города. В тот период у Николя Лете-Пильмана был итальянский ученик, который руководил производством и коммерческой деятельностью – Джованни Франческо Прессенда.

Джованни Франческо Прессенда (Giovanni Francesco Pressenda, 1777 – 1854 гг.)

Он приехал в Турин примерно в 1810 году, чтобы стать учеником в мастерской Николя Лете-Пильмана. После смерти Николя Лете-Пильмана в 1819 году он взял руководство мастерской на себя и в течение последующих 30 лет стал самым известным скрипичным мастером в Турине. Именно в активный период деятельности Прессенда в Турине люди вновь зажглись страстью к музыке. После стабилизации политической ситуации преемник герцога Савойского пригласил почетных гостей из королевских семей Европы. Скрипач-виртуоз Джованни Баттиста Полледро был приглашен для руководства симфоническим оркестром при королевском дворе. Все это привнесло в Турин распространение немецкой идеи в исполнительстве, а также немецкие особенности музыкальной композиции, подобные Гайдну, Моцарту и Бетховену. Поллердро стал покупателем Прессенда, после чего мастерская быстро получила спонсорство со стороны королевского двора и большое количество заказов от музыкантов,тем самым обеспечив успех Прессенда.

Развитие старинных струнных инструментов в современной туринской школе

Влияние Антонио Страдивари (Antonio Stradivari) в течение десятилетий после его смерти постепенно ослабевало. Тем не менее новое поколение скрипичных мастеров современной XIX века возобновило тенденции к исследованию работ Страдивари. Поначалу они тщательно копировали работы Страдивари по принципу «один к одному», не жалея усилий. Будь то более плоский дуговой градус, формы и характеристики, обеспечивающие более мощное звучание инструмента, добивались характерного высокого уровня мастерства. Из этого сделать вывод о то, что эти мастера стремились к созданию инструментов, как можно более похожих на инструменты Страдивари, но их личные способы и идеи не отражались в них. Возможно, создание максимально приближенной копии инструмента Страдивари заслуженно могло считаться большим достижением в то время. Такого рода тенденции положили начало современной эпохе создания струнных музыкальных инструментов.

Прессенда оказал глубокое влияние на развитие современной туринской школы. Он сосредоточил свои силы на воспроизведении инструментов золотой поры Страдивари. Таким образом, более плоские дуговые градусы дек обеспечивали мощь инструмента, каждая деталь в инструменте точно повторяла детали инструментов Страдивари, а головка грифа была покрыта более темным лаком. Однако Прессенда в своем творчестве также реализовывал и собственные идеи. Одна из особенностей его инструментов заключается в наличии глубокой линии центральной оси, которая проходит через головку грифа. Также он использовал цельный высококачественный брус древесины тигрового клена отличительного яркого окраса для изготовления нижней деки. Некоторые его работы отличались громоздкостью, а лаковое покрытие красного цвета иногда было излишним в толщине.

Коллекцию произведений Прессенда составляли в основном скрипки, а также в небольшом количестве альты и виолончели. Единственным мощным конкурентом для мастерской Прессенда был род Гваданини. Он нанял большое количество учеников для работы, в основном французов. Неудивительно, что его работы следовали популярной в то время системе французской школы: были сохранены все мелочи, касающиеся методов и традиций, используемых в Миркуре, однако лак использовался теплого вишневого цвета, что отличало инструменты от тех, что были вывезены из Франции.

Многие сохранившиеся до наших дней струнные инструменты, созданные Прессенда и его мастерской, демонстрируют общность всех инструментов мастера и уникальность его мастерства. Очень строгие стандарты производства, касающиеся и выбора древесины, и ее обработки, и выбора лаков, создания мелких деталей-украшений, – все олицетворяет контроль мастером каждого действия ученика. Таким образом, работы Прессенда в его золотой период ничем не отличаются от его ранних. Лакировка инструмента темно-красным лаком часто происходит еще до сборки дек инструмента, поэтому цвет лака глубже проникает в еловую поверхность верхней деки, что также мешает отражению природного цвета клена, из которого сделана нижняя дека.

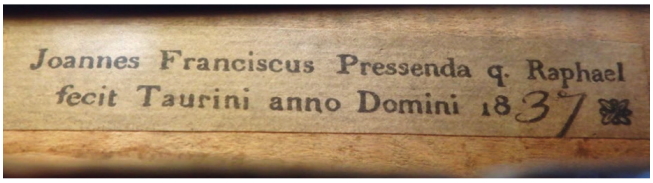


Рис. 5. Клеймо Giovanni Francesco Pressenda
на внутренней стороне инструмента

Среди французских мастеров при Прессенда самым известным является Джозеф Кало (Joseph Calot), Леопольд Нуариэль (Leopold Noiriel) и Пьер Пачереле (Pierre Pacherele). Кало работал в Турине в 1820-х годах, а Нуариэль известен своими отличными струнными инструментами, предназначенными для извлечения низких нот. Самый длинный период работы в мастерской Прессенда был у Пачереле. Он приехал в Турин в 1820-х годах и лишь в конце 1830-х годов вер-

нулся в Ниццу. Тем не менее даже после возвращения в Ниццу Пачереле сохранил богатство стиля мастерской Прессенда, на что указывает то, что Пачереле в более поздних работах продолжал изготавливать струнные инструменты без полировки по технологии Прессенда. Но большинство его работ олицетворяют «грубость» французской школы, а цвета лаков на инструментах более пресные и тусклые. Примечательно, что некоторые из его лучших работ часто ошибочно принимают за работы Прессенда.



Рис. 6. Giovanni Francesco Pressenda, 1837 г., альт

Тем не менее, истинным преемником Прессенда был его соратник, итальянец Джузеппе Рокка (Giuseppe Rocca,1807 – 1865 гг.) из Барбареско, который находится к югу от Турина. Он был признан лучшим мастером современной туринской школы после Прессенда. После долгих неудачных скитаний, в 1837 году Рокка на короткое время открыл мастерскую в Турине, но несчастья и болезни привели его к финансовым трудностям, поэтому, вероятно, позднее он закрыл свою мастерскую и перешел на работу к Прессенда. После того, как его финансовое положение восстановилось, он примерно в 1842 году снова начал собственный бизнес, но и на этот раз не добился успеха, к которому стремился. В 1851 году, после смерти третьей жены он переехал в Геную. Несмотря на то, что его работы были высоко оценены еще на Генуэзской выставке в 1846 году, он все еще не смог добиться должного уровня успеха. В период отсутствия Рокка в Турине, один за одним скончались Прессенда и Гаэтано Гваданини II. Для Рокка эта череда событий была прекрасной возможностью заполнить создавшуюся пустоту в данной сфере. Когда Рока вернулся в Турин в 1857 году, доминирующим в отрасли был Антонио Гваданини. Рокка снова, к сожалению, вернулся в Геную в 1862 году. На этот раз его ресурсы и возможности были потеряны, и он вступил в период резкого спада деятельности. В последние годы своей жизни он трижды переезжал из дома, возвращался обратно и скоропостижно скончался за городом в 1865 году.



Рис. 7. Giuseppe. Rocca, 1850 г., скрипка

Рассматривая жизнь, мастера можно отметить, что первое десятилетие в Турине для Рокка было золотым периодом его творческой карьеры. В это время он в том числе занимался копированием работы «Мессия» Страдивари. В это же время инструменты Джузеппе Гварнери постепенно привлекли внимание людей, Рокка также был одним из первых мастеров, копировавших работы Гварнери. Он смог сделать большое количество копий знаменитых инструментов также благодаря содействию со стороны коллекционера Луиджи Таризио (Luigi Tarisio). Среди экспонатов его коллекции были копии таких инструментов, как знаменитая «Мессия», «Арад» Джузеппе Гварнери, для создания которых он помогал находить необходимые данные.

Рокка сделал лишь несколько альтов и виолончелей в течение своей жизни. В целом его работы были более «нежными» по сравнению с «мужественными» работами Прессенда. Тем не менее, древесина, которую он выбрал, была неодинакова по качеству, и, возможно, именно это и являлось причиной, по которой его работы всегда сильно отличались от ожиданий. Говорят, что на самом деле он использовал древесину от древнего моста в Турине. На клеймах его инструментов помимо его собственного имени также часто запечатлен знак «IHS“, который похож на знак Джузеппе Гварнери, также на внутренней стороне инструмента есть знак ”GR». Несмотря на то, что работа Рокка по борьбе с контрафакцией была очень продуманной, после его смерти это не помешало французским и итальянским мастерам подражать его работам и накладывать на них поддельные ярлыки, чтобы заработать на этом, так как работы Рокка становились все более и более ценными. Сыновья Рокка не продолжили его дело, так как не видели в этом перспектив. Его младший же сын, Энрико Рокка (Enrico Rocca, 1847 – 1915 гг.), восстанавливал ремесло до 1880-х годов. Его работы и работы его отца имели множество различий, а объемы его работ так и не достигли объемов отца. Изначально он занимался изготовлением мандолин.

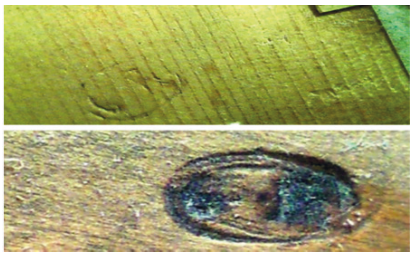


Рис. 8. Работа на внутренней стороне инструмента для защиты от подделки работы, Giuseppe Rocca

Во время стремительного развития производства струнных инструментов в современный период туринской школы были и другие мастера, обеспечивающие активную деятельность в сфере, но большинство из них были любителями. Прессенда и молодой Гаэтано Гваданини II оказывали содействие местным любителям. Александр д'Эспин (Alexandre D'Espine, 1777 – 1855 гг.) родился в аристократической семье в Пьемонте, был зубным врачом короля Турина Карла Феликса I. Однако любовь к скрипке привела его в мастерскую Гаэтано Гваданини II и Прессенда. Там он изучал аутентичные методы изготовления инструмента в туринской школе. Его работа была активной в 1820-х и 1930-х годах, он, в основном, брал за образец инструменты Страдивари. Его работы были сделаны очень добросовестно, но в целом сильно отличались от работ Прессенда. Изгибы его инструментов и дуговой градус ясно напоминали французские манеры изготовления, а также образцы золотого периода работы Страдивари. Последующие поколения считали, что его инструменты были почти сравнимы с работами Прессенда и Рокка, он также был очень уважаемым музыкантом.



Рис. 9. Alexandre D'Espine, 1836 г., скрипка

В знак поддержки скрипичного искусства туринские власти провели несколько международных выставок в 1829, 1832, 1838, 1844, 1850 и 1858 годах. Большинство ведущих скрипичных мастеров города принимали участие в выставках и получали награды. Прессенда получил наибольшее количество высших наград, до этого он также удостоился бронзовой, затем серебряной. Это высшее признание деятельности скрипичных мастеров. Рокка и Гаэтано Гваданини также выигрывали бронзу, а Антонио Гваданини – серебро в своем первом конкурсе в 1858 году. Д'Эспин также участвовал в выставке в 1829 году, в итоге получив бронзовую награду.

Турин и по сей день остается важным коммерческим и промышленным центром Италии. Технология изготовления скрипки в Турине вобрала в себя традиции и лучшие черты не только Кремонской школы, но и многих других школ за пределами Италии. Благодаря этому была сохранена долгая, разнообразная и необыкновенная история изобретения.

Библиографический список / References

1. Hart G. *The Violin, Famous Makers and their Imitators*. London, 1884.
2. Polonaski E. *The Value of Old Violins*. NewYork, 1912.
3. Milnes J. *Musical Instruments in the Ashmolean Museum*. London, 1995.
4. Chiesa C. *Bottega Italiana: Rare String instruments of Chi-Mei*. Collection Piacenza. Cremona, 2007.
5. Codazzi-Cinzia Manfredini R. *La Liuteria Lombarda del'900*. Milano, 2005.
6. Dilworh T. I.-J. *Four Centuries of Violin-making:Fine Instruments from the Sotheby's Archive*. London, 2002.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00067

Matytsin O.V., *teacher, Department of Intelligence (and airborne training), Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia); postgraduate, Altai State Humanitarian and Pedagogical University named after V.M. Shukshina (Biysk, Russia), E-mail: maty-oleg@yandex.ru*

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE COMPETENCE OF MILITARY UNIVERSITY CURSORS: CONTROL STAGE. The article considers a problem of the quality of training of specialists of a military university. The author examined the requirements for graduates of military universities, analyzed the requirements of the Federal State Educational Standards for military universities, the modern conditions in which a graduate of a military university has to work, highlighted the necessary professional qualities of a modern military specialist. The research methodology is the analysis and generalization of research works of foreign and Russian scientists. The author, summarizing the opinion of researchers, draws attention to the importance of developing metacognitive competence, as one of the ways to solve the problem of improving the quality of training of specialists in the military sphere. In order to develop metacognitive competence, the author identified and described the organizational and pedagogical conditions conducive to this, the effectiveness assessment of which was the reason for writing this article. After analyzing foreign and Russian studies in the field of metacognitiveness, the author clarified the definition of metacognitive competence and identified its motivational, cognitive, operational and reflective components. The article provides a comparative analysis of the levels of development of the motivational and reflective components of metacognitive competency at the control stage of the study between cadets of the experimental and control groups of the Novosibirsk Higher Military Command School, with a total of 160 people, compared with the results demonstrated at the ascertaining stage. The author, analyzing the components on the basis of the selected indicators, described the methods used to measure them, simultaneously analyzed the changes that took place for each of them, made conclusions about the effectiveness of the impact of organizational and pedagogical conditions on each of the components under consideration. The author concludes on the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions identified and created during the pedagogical experiment in the educational process of the university.

Key words: **metacognitive competence, creative activity, independence, organizational and pedagogical conditions, motivational component, reflexive component.**

О.В. Матыцин, *преп., Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: maty-oleg@yandex.ru*

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП

В статье рассматривается проблема качества подготовки специалистов военного вуза. Автором рассмотрены требования к выпускникам военных вузов, проведён анализ содержания Федеральных государственных образовательных стандартов для военных вузов; современные условия, в которых выпускнику военного вуза приходится работать, выделены необходимые профессиональные качества современного специалиста военного профиля. *Методологию* исследования составляет анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых. Автор, обобщая мнение исследователей, обращает внимание на важность развития метакогнитивной компетентности как одного из способов решения проблемы повышения качества подготовки специалистов в военной сфере. В целях развития метакогнитивной компетентности автором были выявлены и описаны способствующие этому организационно-педагогические условия, оценка эффективности которых и явилась поводом написания данной статьи. Проведя анализ зарубежных и отечественных исследований в области метакогнитивности, автор уточнил определение метакогнитивной компетентности и выделил в её составе мотивационный, познавательный, операциональный и рефлексивный компоненты. В статье проведен сравнительный анализ результатов уровней развития мотивационного и рефлексивного компонентов метакогнитивной компетентности на контрольном этапе исследования у курсантов экспериментальной и контрольной групп Новосибирского высшего военного командного училища общим количеством 160 человек по сравнению с результатами, продемонстрированными на констатирующем этапе. Автор, осуществляя анализ компонентов на основании выделенных показателей, описал используемые методы для их измерения, одновременно провел анализ произошедших изменений по каждому из них, сделал выводы об эффективности воздействия организационно-педагогических условий на каждый из рассматриваемых компонентов. На основании проведенного анализа автор делает вывод об эффективности организационно-педагогических условий, выявленных и созданных при проведении педагогического эксперимента в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: **метакогнитивная компетентность, творческая активность, самостоятельность, организационно-педагогические условия, мотивационный компонент, рефлексивный компонент**.

Отличительной особенностью современного образования, организуемого в условиях быстрых темпов научно-технического развития, на сегодняшний день является ориентация на подготовку специалистов, обладающих высоким уровнем творческой и познавательной активности, самостоятельности, мотивации к саморазвитию и готовности поддерживать высокий уровень конкурентоспособности [1]. Анализ таких документов в сфере образования, как Постановление Правительства Российской Федерации № 295 от 15.04.2014 г. [2], Приказ Министерства образования и науки № 97-дсп от 9.02.2016 г. [1], Приказ Министра обороны Российской Федерации № 670 от 15.09.2014 г. [3] и др. позволяет выделить следующие профессиональные и личностные качества современных выпускников вузов: самостоятельность; инициатива; познавательная активность; активная познавательная деятельность; творческое мышление; умения, связанные с поиском, приобретением, закреплением и углублением знаний. Таким образом, очевидно, что на первое место среди компетентностей выпускников современного вуза выступает компетентность, связанная с вопросами эффективной организации познавательной деятельности, высоким уровнем самостоятельности и творческой активности. Становится очевидно, что выпускник – будущий специалист должен быть человеком, получившим не только предметные знания, практические умения и опыт их применения в будущей профессиональной деятельности, но и достаточно компетентным в вопросах эффективной организации своей познавательной деятельности, обладающим достаточным уровнем самостоятельности и творческой активности, владеющий навыками поиска информации и работой в информационно-образовательной среде (далее – ИОС).

В настоящее время ФГОС предусматривают развитие компетенций, связанных с этими требованиями, однако овладение ими часто носит формальный характер и демонстрирует их недостаточную эффективность в этих вопросах. В современных исследованиях все больше и больше заметно обращение современного образования на развитие у студентов метакогнитивной компетентности через развитие метамышления. Исследования А.В Карпова [4, 5], М.М. Кашапова [6], М.А. Холодной [7], В.С. Чернявской [8], Т.Е. Черноковой [9], О.А. Шабанова [10], С.М. Халина [11] и др. демонстрируют их мнение о том, что **метамышление** играет важную роль в умении приспосабливаться к изменениям условий профессиональной деятельности, формированию навыков эффективно усваивать информацию, осуществлять анализ ее усвоения и принимать наиболее оптимальные решения.

Цель нашего исследования заключается в оценке эффективности созданных организационно-педагогических условий (далее – ОПУ), способствующих развитию метакогнитивной компетентности студентов (курсантов военного вуза) на контрольном этапе педагогического эксперимента через их измерение и анализ на основе выделенных критериев и показателей.

В ходе ранее проведенного исследования мы провели анализ зарубежных и отечественных изысканий в области психологии и педагогики: Б.Г. Ананьева [12], Е.Л. Богдановой [13], А.В. Карпова [4], М.М. Кашапова [6], В.С. Чернявской [8] и др. В результате нами были выделены организационно-педагогические условия, способствующие развитию метакогнитивной компетентности студентов (курсантов военного вуза), которые заключаются в:

– разработке и внедрении методов и средств обучения студентов метакогнитивным стратегиям (схемы и приемы структурирования профессиональной информации, алгоритмы решения учебно-профессиональных и тактико-стратегических задач, способы оценки успешности их выполнения);

– поэтапной саморегуляции познавательной деятельности (прогнозирование, планирование, самоконтроль, рефлексия и пр.);

– использование метакогнитивного подхода к организации самостоятельной работы студентов при освоении дисциплин профессионального блока, учитывая особенности метамышления студентов;

– создание метакогнитивной среды, интегрирующей информационные и дидактические ресурсы (комплекс заданий, стимулирующих применение метакогнитивных знаний; интерактивные дневники метамышления и пр.).

При рассмотрении ключевого понятия нашего исследования – «метакогнитивная компетентность» – через проведенный анализ зарубежных и отечественных исследователей в области психологии и педагогики Д. Равена [14], Т.В. Терешонок, С.С. Бакшеева [15], Н.А. Тимощук [16], А.В. Хуторского [17], N.J. Anderson [18] и др. были определены его содержание, структура и компоненты. Исходя из целей статьи, необходимо остановиться на самых значимых положениях исследования, которые помогли нам определиться с содержанием, структурой и компонентами метакогнитивной компетентности с учетом специфики военного вуза и организации образовательной деятельности.

Согласимся с мнением В.С Чернявской, В.Р. Малаховой, С.Г. Несмеянова в том, что метакомпетенции являются связующим звеном, способствующим эффективному овладению профессиональными компетенциями, они являются надструктурным входом в приобретение новых навыков, умений, компетенций, что способствует профессиональному становлению специалиста [8]. Е.И. Николаева метакогнитивную компетентность рассматривает как понимание человеком собственной способности решить определенную задачу на определенном уровне, а также выбор стратегий для ее решения. По ее мнению, необходимо научить человека самому *определять задачи, которые предстоит решить, планировать и вырабатывать стратегии их решения, определять, насколько это решение эффективно в данном контексте* [19]. О.А. Шабанов под *метакомпетентностью* предлагает рассматривать способность человека стратегически мыслить и оценивать образовательную ситуацию для выстраивания своей максимально эффективной образовательной траектории [10]. В результате получаем, что метакогнитивная компетентность студентов (курсантов) – это профессионально-личностная характеристика будущих офицеров, обладающих мотивами применения метамышления; совокупностью метакогнитивных знаний и метакогнитивной включенностью в деятельность (навыки организации самообразовательного процесса – анализа, целеполагания, планирования, контроля, оценки, рефлексии), комплексом метапознавательных стратегий (схем, алгоритмов) в условиях жесткой регламентации военного профиля, что представляется в нашем исследовании *мотивационным* компонентом, связанным с военно-профессиональной мотивацией, мотивами применения метамышления; *познавательным* компонентом, связанным с мыслительными процессами (внимание, логика и т.д.), знаниями об основах самоорганизации, формах и методах самостоятельного планирования, осуществления анализа, контроля и коррекции своей учебной и профессиональной деятельности; операциональным компонентом, связанным с метакогнитивной деятельностью (практическими навыками организации собственной учебно-профессиональной деятельности); рефлексивным компонентом, связанным с метакогнитивными качествами и рефлексивным поведением.

В целях проверки эффективности выявленных организационно-педагогических условий развития метакогнитивной компетентности у курсантов был проведен контрольный эксперимент на базе факультета войсковой разведки Новосибирского высшего военного командного училища (далее – НВВКУ), в котором участвовали курсанты третьего года обучения в общем количестве 160 человек. Контрольную группу составил 81 человек, в экспериментальной группе было 79 курсантов.

Учитывая мнение исследователей о том, что **метапознание** – это процессы, функции которых заключаются в саморегуляции познавательной деятельности, которая, в свою очередь, должна инициироваться собственно субъектом, следовательно, такая деятельность должна начинаться с необходимости саморегуляции, то есть мотивации. В качестве анализа рассмотрим результаты, полученные по **мотивационному критерию**. Кроме этого непосредственно должны проявляться такие значимые в этом случае характеристики, как метакогнитивная деятельность, использование метакогнитивных стратегий мышления, навыки планирования и самоконтроля, рефлексия хода работы и результата, которые в данной статье нами будут рассмотрены на основе результатов **рефлексивного критерия,** связанного напрямую с названными характеристиками.

Диагностика ***мотивационного критерия*** осуществлялась по двум показателям:

1) мотивы, направленные на получение новых знаний или овладение профессией;

2) мотивы применения метамышления.

Для проверки первого показателя нами использовались результаты, полученные в группе профессионального отбора НВВКУ при использовании опросника военно-профессиональной мотивации при переходе на четвертый курс. Итоги диагностики ранжировались по трем уровням. Результаты измерений мотивов, направленных на получение новых знаний или овладение профессией в контрольной группе (далее – КГ), остались на прежнем – нулевом уровне, а в экспериментальной группе (далее – ЭГ) курсантов результат составил 21,9% (при нулевых показателях на констатирующем этапе), средний уровень составил в КГ – 89,0%, а в ЭГ – 78,1%. Низкий уровень претерпел существенные изменения в обеих группах, при этом в ЭГ он пришел к нулевому результату, а в КГ составил 11,0%, что продемонстрировало уменьшение на 19,5% по сравнению с констатирующим этапом.

Эти результаты показывают, что высокий уровень в ЭГ с нулевого (на констатирующем этапе) вырос на 21,9%, а в КГ остался нулевым. Данные среднего уровня демонстрируют увеличение значения по сравнению с констатирующим этапом: в КГ – на 19,5%, в ЭГ – на 19,6%. Значения низкого уровня претерпели изменения в КГ, уменьшившись на 19,5%, которые, по нашему мнению, с большей вероятностью происходили за счет изменения различных факторов (семейного, общественного взгляда на военную службу и т.д.) и существенно уменьшились в ЭГ (на 41,5% по сравнению с констатирующим этапом), придя к нулевому уровню. Эти изменения свидетельствуют об эффективном влиянии ОПУ, способствующих развитию метакогнитивной компетентности у курсантов в ЭГ и стремлении их к получению новых знаний и овладению профессией.

Второй показатель мотивационного критерия проверялся с использованием программы наблюдения с целью выявить изменения в уровне проявления мотивов применения метамышления, произошедшие в ходе создания ОПУ для развития метакогнитивной компетентности студентов (курсантов военного вуза), параметры наблюдения были заимствованы из методик, описываемых в своих исследованиях А.В. Карповым [4]. После обработки данных, касающихся мотивов применения метамышления, были получены следующие результаты: высокий уровень показали 3,5% курсантов (КГ) и 17,9% (ЭГ); средний уровень в КГ составил 60,0%, а в ЭГ – 57,7%; значения низкого уровня составили – в КГ 36,5%, в ЭГ – 24,4%. Эти значения говорят о том, что уровень курсантов, понимающих и постоянно использующих метамышление, в КГ остался на прежнем уровне, а в ЭГ увеличился на 15,4% по отношению к результатам на констатирующем этапе. В КГ количество курсантов, понимающих, что, организуя самостоятельную работу и используя особенности метамышления, можно наиболее эффективно выполнить учебную задачу, возросло на 1,8% (по сравнению с результатами на констатирующем этапе), а в ЭГ это количество уменьшилось на этот же процент. Количество не задумывающихся о применении метамышления или не представляющих, что это такое, в КГ уменьшился на 1,8%, в ЭГ на 13,6% по сравнению с констатирующим этапом. Анализ значений дает возможность утверждать также о положительном влиянии созданных ОПУ и мотивации их на применение метамышления в ходе аудиторных занятий и самостоятельной организации познавательной деятельности.

Для проверки ***рефлексивного критерия*** использовались два показателя:

1) метакогнитивные качества;

2) рефлексивное поведение.

Первый показатель проверялся по представленному в работе А.В. Карпова [4] опроснику Д. Эверсона, который имеет четыре шкалы – *метакогнитивная включенность в деятельность*, *использование стратегий*, *планирование действий*, *самопроверка*. Обработанные данные ранжировались, как и в предыдущем компоненте, по трем уровням, при этом рассматривалась каждая шкала в отдельности. Таким образом, результаты по шкале «*Метакогнитивная включенность в деятельность*» на контрольном этапе показали: высокий уровень курсантов составил 27,1% (КГ) и 42,3% (ЭГ), средний уровень – 47,1% (КГ) и 43,6% (ЭГ), низкий – 25,8% (КГ) и 14,1% (ЭГ). По сравнению с констатирующим этапом прирост составил на высоком уровне 16,5% (КГ) и 19,5% (ЭГ), что показало незначительную (3%) разницу между группами; на среднем уровне произошло уменьшение значений на 16,4% (КГ) и 2% (ЭГ), что демонстрирует прирост высокого уровня КГ за счет уменьшения значения на среднем уровне; в нише низкого уровня уменьшения значений составили на 0,1% (КГ) и 17,5% (ЭГ), что демонстрирует существенные изменения показателя в целом и подтверждает эффективность созданных ОПУ.

По шкале «*Использование стратегий*» высоким уровнем на контрольном этапе обладало 8,3% в КГ и 37,2% в ЭГ курсантов, средним – 58,8% в КГ и 44,9% в ЭГ, низким 32,9% в КГ и 17,9% в ЭГ. Анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах показывает, что в рамках высокого уровня произошел прирост на 6% (КГ) и 19,5% (ЭГ), то есть сознательно используют метакогнитивные стратегии познавательной деятельности в ЭГ значительно большее количество курсантов; в сфере среднего уровня произошло уменьшение значений на 3,6% (КГ) и 3,2% (ЭГ), что говорит о равном количестве курсантов в группах, знающим о метакогнитивных стратегиях организации познавательной деятельности, однако редко использующих их; в нише низкого уровня также произошло уменьшение значений на 2,4% (КГ) и 16,3% (ЭГ), что показывает существенные изменения значений в ЭГ. Таким образом, анализ шкалы «Использования стратегий» дает понимание эффективности созданных ОПУ за счет существенных изменений результатов в высоком и среднем уровнях курсантов ЭГ.

Анализ результатов контрольного этапа по шкале «*Планирование действий*» показал, что планированием познавательной деятельности на высоком уровне занималось 5,9% курсантов в КГ и 20,5% в ЭГ; средний уровень значения составил 55,3% (КГ) и 57,7% (ЭГ), низкий – 38,8% (КГ) и 21,8% (ЭГ). Сравнение с результатами констатирующего этапа показывает, что на высоком уровне произошёл прирост на 2,4% (КГ) и 15,4% (ЭГ), существенно выделяя произошедшие изменения значений в ЭГ; на среднем уровне также произошел прирост значений, который составил – на 2,3% в КГ и 9,6% в ЭГ, что показало в отличие от незначительного изменения в КГ существенное изменение значения уровня в ЭГ; на низком уровне произошло уменьшение значений на 4,7% (КГ) и 25% (ЭГ), демонстрируя существенные улучшения в проявлении навыков планирования и целеполагания познавательной деятельности курсантов ЭГ.

Четвертая шкала «*Самопроверка*» метакогнитивных качеств на контрольном этапе имела следующие значения: высоким уровнем обладало в КГ 3,5%, а в ЭГ – 11,5% курсантов; средним уровнем – в КГ 34,1%, в ЭГ – 42,3% курсантов; низким уровнем обладало курсантов – в КГ 62,4%, в ЭГ – 46,2%. Сравнивая зна-

чения этой шкалы с результатами констатирующего этапа, получаем следующее: высокий уровень претерпел изменения, увеличившись на 1,1% в КГ и 10,2% в ЭГ, то есть курсанты ЭГ стали в большей мере проводить проверку эффективности полученных результатов познавательной деятельности; средний уровень изменился – увеличившись в КГ на 5,9%, а в ЭГ на 13,2%, что демонстрирует значительные улучшения у курсантов ЭГ; низкий уровень уменьшился в КГ на 7,0%, в ЭГ на 23,4%, что также говорит об эффективности проведенной педагогической работы.

Второй показатель оценивался по шкале самооценки рефлексивного поведения Ла-Коста, описанной и представленной в работах А.В. Карпова и М.М. Кашапова [4], [6]. Проведенные на контрольном этапе измерения показали, что рефлексивное поведение у курсантов демонстрируется на высоком уровне – 9,4% (КГ) и 36,4% (ЭГ), среднем уровне 71,8% (КГ) и 52,6% (ЭГ), на низком – 18,8% (КГ) и 12,8% (ЭГ). Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапа, приходим к выводу, что прирост по высокому уровню в КГ на 4,7%, в ЭГ на 23,2%, что говорит о существенном повышении навыков рефлексии у курсантов ЭГ; уменьшение среднего уровня проявления показателя в КГ на 7,0%, а в ЭГ 17,0%; увеличение низкого уровня в КГ на 2,3%, а в ЭГ уменьшение значения этого уровня на 6,2%, что говорит о большей эффективности созданных ОПУ по сравнению с теми, на основании которых организовывался образовательный процесс в КГ.

Как видно из анализа данных рефлексивного критерия, процент курсантов, обладающих высоким уровнем метакогнитивной включенности в деятельность, использования стратегий, планирования действий, самопроверки и в целом рефлексивного поведения существенно вырос в ЭГ на контрольном этапе, что демонстрирует эффективность созданных для развития метакогнитивной компетентности ОПУ.

Таким образом, очевидно, что предлагаемые организационно-педагогические условия способствуют эффективному развитию метакогнитивной компетентности курсантов, что, в свою очередь, содействует развитию в них необходимых для современного специалиста (офицера) качеств, способных осуществлять самоконтроль своих знаний, ставить цели и планировать самообразовательный процесс, понимающих особенности своего мышления и эффективно использующих их в ходе образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 56.05.04 Управление персоналом (Вооруженные силы РФ, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы РФ) (уровень специалитета)*. Приказ Министерства образования и науки РФ № 97-дсп от 09 февраля 2016 г. Москва.
2. *Развитие образование на 2013 – 2020 годы.* Государственная программа Российской Федерации « (в редакции Постановления Правительства РФ № 376 от 31.03.2017 г.). Постановление Правительства Российской Федерации № 295 от 15.04.2014 г. Available at: http://base.garant.ru/70643472/8baa95ebe0ce715530ae6a28d634f0a0/#block_1000
3 *Об образовании в Российской Федерации» (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных образовательных организациях и военных образовательных организациях высшего образования»)*. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Москва, 2014.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Издательство: «Институт психологии РАН», 2005.
5. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета: психолого-педагогические науки*. 2013; № 4 (25): 12 – 19.
6. Кашапов М.М. и др. *Метакогнитивные основы конфликтной компетентности*: монография. Ярославль, 2012.
7. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*: монография. Санкт-Петербург: Издательство: Питер, 2002.
8. Чернявская В.С., Малахова В.Р., Несмеянов С.Г. Кросс-технологии в развитии психологических механизмов рефлексии и метакомпетенций студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 6 (37): 313 – 316.
9. Чернокова Т.Е. *Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития*: монография. Архангельск: Издательство САФУ, 2014.
10. Шабанов О.А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентностного подхода в образовании. *Человек и образование*. 2015; № 3 (44): 53 – 56.
11. Халин С.М. *Метапознание (Некоторые фундаментальные проблемы)*: монография. Тюмень: ТюмГУ, 2003.
12. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к постановке вопроса). *Человек и образование*. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. 2008; № 1 (14): 45 – 53.
13. Богданова Е.Л. Педагогические условия развития метакогнитивной компетентности студентов в дистанционном обучении. *Вестник ТПГУ*. 2006; № 10 (61): 18 – 22.
14. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва: Издательство Когито-Центр, 2002.
15. Терешонок Т.В., Бакшеева С.С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности. *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*. 2015; № 1 (1): 175 – 180.
16. Тимощук Н.А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2015; № 3 (27): 233 – 241.
17. Хуторско А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2012; № 1. Available at: http://www.eidos.ru/ journal/2012/0229-10.htm
18. Anderson Neil J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC,* 2002. Available at: http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm
19. Николаева Е.И. Метакогнитивная компетенция – в чем проблема? *Психологическая газета,* 2014. Available at: http://psy.su/feed/3966/

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 56.05.04 Upravlenie personalom (Vooruzhennye sily RF, drugie vojska, voinskie formirovaniya i priravnennye k nim organy RF) (uroven' specialiteta)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 97-dsp ot 09 fevralya 2016 g. Moskva.
2. *Razvitie obrazovanie na 2013 – 2020 gody.* Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii « (v redakcii Postanovleniya Pravitel'stva RF № 376 ot 31.03.2017 g.). Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 295 ot 15.04.2014 g. Available at: http://base.garant.ru/70643472/8baa95ebe0ce715530ae6a28d634f0a0/#block_1000
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (vmeste s «Poryadkom organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym professional'nym obrazovatel'nym programmam, realizuemym v interesah oborony gosudarstva v federal'nyh gosudarstvennyh voennyh professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah i voennyh obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya»)*. Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 15 sentyabrya 2014 g. № 670 «O merah po realizacii otdel'nyh polozhenij stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Moskva, 2014.
4. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psihologiya metakognitivnyh processov lichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo: «Institut psihologii RAN», 2005.
5. Karpov A.V. O soderzhanii ponyatiya metakognitivnyh sposobnostej lichnosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2013; № 4 (25): 12 – 19.
6. Kashapov M.M. i dr. *Metakognitivnye osnovy konfliktnoj kompetentnosti*: monografiya. Yaroslavl', 2012.
7. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: Piter, 2002.
8. Chernyavskaya V.S., Malahova V.R., Nesmeyanov S.G. Kross-tehnologii v razvitii psihologicheskih mehanizmov refleksii i metakompetencij studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 6 (37): 313 – 316.
9. Chernokova T.E. *Metapoznanie: problemy struktury, tipologii, razvitiya*: monografiya. Arhangel'sk: Izdatel'stvo SAFU, 2014.
10. Shabanov O.A. Metakompetenciya i metakompetentnost' v ramkah kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; № 3 (44): 53 – 56.
11. Halin S.M. *Metapoznanie (Nekotorye fundamental'nye problemy)*: monografiya. Tyumen': TyumGU, 2003.
12. Anan'ev B.G. Intellektual'noe razvitie vzroslyh lyudej kak harakteristika obuchaemosti (k postanovke voprosa). *Chelovek i obrazovanie.* Akademicheskij vestnik Instituta obrazovaniya vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2008; № 1 (14): 45 – 53.
13. Bogdanova E.L. Pedagogicheskie usloviya razvitiya metakognitivnoj kompetentnosti studentov v distancionnom obuchenii. *Vestnik TPGU*. 2006; № 10 (61): 18 – 22.
14. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve. Vyyavlenie, razvitie i realizaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Kogito-Centr, 2002.
15. Tereshonok T.V., Baksheeva S.S. Metakognitivnye komponenty v strukture uchebnoj deyatel'nosti. *Social'no-`ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal Krasnoyarskogo GAU*. 2015; № 1 (1): 175 – 180.
16. Timoschuk N.A. Formirovanie metapredmetnoj kompetentnosti u studentov tehnicheskogo universiteta. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; № 3 (27): 233 – 241.
17. Hutorsko A.V. Metapredmetnoe soderzhanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS). *Internet-zhurnal «`Ejdos»*. 2012; № 1. Available at: http://www.eidos.ru/ journal/2012/0229-10.htm
18. Anderson Neil J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC,* 2002. Available at: http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm
19. Nikolaeva E.I. Metakognitivnaya kompetenciya – v chem problema? *Psihologicheskaya gazeta,* 2014. Available at: http://psy.su/feed/3966/

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00068

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING RESEARCH AND RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS. The method of projects is studied in the article as a means of forming search and research skills among students in the process of teaching mathematics at a pedagogical university. The core of the concept of project-research activity is to organize a system-active approach, which is based on the work of the teacher-student system. Such activity in each age group contributes to the development of the psychological qualities they need: reflection on the results; the development of theoretical and critical thinking and eventually contributes to the development of the student's personality.It is concluded that design and research activity is a pedagogical technology that is used as the main technique – scientific research. This activity involves students performing research tasks with an initially known solution aimed at creating ideas about an object or physical process, under the guidance of a project manager.

Key words: **project, project method, search and research skills, student, mathematics training.**

М.А. Исаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В статье изучен метод проектов как средство формирования поисково-исследовательских навыков у студентов в процессе обучения математике в педагогическом вузе. Ядро концепции проектно-исследовательской деятельности состоит в организации системно-деятельностного подхода, который основывается на работе системы учитель – ученик. Такая деятельность в каждой возрастной группе способствует становлению нужных им психологических качеств: рефлексирование по поводу полученных результатов; развитие теоретического и критического мышления и в итоге способствует становлению личности школьника. Сделан вывод о том, что проектно-исследовательская деятельность представляет собой педагогическую технологию, использующуюся в качестве основного приема – научного исследования. Данная деятельность подразумевает выполнение студентами исследовательских задач с изначально известным решением, направленных на формирование представлений об объекте или физическом процессе, под руководством руководителя проекта.

Ключевые слова: **проект, метод проектов, поисково-исследовательские навыки, студент, обучение математике.**

Новое поколение ФГОС предъявляет особые требования к результатам, содержанию, структуре и условиям реализации основной образовательной программы, что приводит к необходимости организации учебно-воспитательного процесса и внеурочной деятельности в российской школе на качественно ином, более высоком уровне. Методологическую основу ФГОС составляет системно-деятельностный подход, который предполагает широкое использование в образовательном процессе современных технологий, в числе которых не последнее место принадлежит технологии проектного обучения [1 – 5].

На современном этапе метод проектов встречается в организации исследовательской деятельности достаточно часто. Но нехватка методических материалов и времени может помешать учителю математики эффективно организовать проектную деятельность. Актуальность проектной деятельности обусловливается комфортной обстановкой, при которой обучающийся получит опыт работы с текстом, умение систематизировать и анализировать информацию; самостоятельно ставить цели и задачи; формулировать проблему и выдвигать гипотезу; проводить исследование; умение аргументировать свой выбор и отвечать на незапланированные вопросы.

Под руководством В.Х. Килпатрика метод проектов получил широкое распространение в Америке в 20-е годы XX века, но предполагаемая практически полная самостоятельность обучающихся при работе над проектом и зачастую отсутствие образовательной ценности полученных результатов вызывало волну критики, возглавленную Дж. Дьюи.

В советской школе предпринимались попытки замены классно-урочной системы на метод проектов, что из-за недостаточного исследования самого метода послужили причиной его отмены.

Повторную популярность в России метод проектов приобрел в конце 90-х годов XX века.

Рассмотрим упрощенную структуру проекта, содержащую следующие этапы:

1. Анализ ситуации включает следующие этапы: поиск проблемного поля (выбор направления исследования); выделение проблемы исследования; определение степени изученности, актуальности проблемы; ответ на вопрос о том, представляет ли данная проблема интерес для данной аудитории, выделение объекта, предмета исследования; анализ доступности материалов для проведения исследования; определение формы реализации конечного продукта. Кроме того, на данном этапе определяют тип проекта, его длительность, количество участников.

2. Формулирование замысла, цели включает следующие этапы: определение цели, задач проекта; выделение его практической значимости; разработка плана подготовки проекта; определение методов исследования; распределение обязанностей внутри группы, если проект групповой. На данном этапе каждый участник выдвигает идеи для достижения цели проекта.

3. Выполнение (реализация) проекта включает следующие этапы: разработка гипотезы исследования; сбор информации и ее анализ; выполнение задач проекта; описание хода исследования проекта; проверка достижения целей проекта; формулирование вывода; подтверждение или опровержение гипотезы; оформление проекта; подготовка к его защите и презентации. На этом этапе происходит его корректировка перед защитой.

4. Подготовка итогового продукта включает в себя следующие этапы: создание продукта исследования (книга, фотографии, некоторый предмет, рекомендации после проведенного исследования и т.д.); выбор учащегося для защиты проекта; обдумывание способа представления итогового продукта; подготовка к защите проекта, написание плана защиты; защита и презентация продукта.

Самое главное, следует помнить о лимите времени на защиту. Поэтому следует тезисно, по плану составить речь для выступления. Осветить только самое основное. Показать собственный вклад в исследование проблемы. И, конечно, грамотно и красиво презентовать продукт исследования. Работу над созданием проекта можно организовывать как индивидуальную или групповую. Е.С. Полат предлагает пять основных критериев, по которым различают типы проектов (табл. 1).

Поэтому перед тем, как начать работу, нужно определиться, какой проект вы хотите получить: по продолжительности, использованию дидактических средств, способу преобладающей деятельности и т.д.

Зачастую на практике проекты получаются смешанного типа, содержащие элементы прикладного, исследовательского и информационного проектов. Каждый проект должен быть оформлен в виде письменной работы, которая включает титульный лист; содержание; основную часть; заключение; список используемых источников. Безусловно, самым важным в процессе подготовки проекта является проведение исследования, личный вклад участников проекта, а также подготовка и презентация продукта исследования.

К. Ангеловски был сформулирован следующий способ решения вопросов выбора партнеров и самих проектов учащимися:

1. Провести с каждым учащимся обсуждение интересующих его тем методом «мозгового штурма». Составить список тем.

2. Провести дальнее обсуждение и сократить количество тем (по принципу реально выполнимых).

3. Попросить каждого учащегося отсортировать темы в порядке личного предпочтения.

4. Рассортировать темы между учащимися на основании их предпочтений и сформировать группы.

5. Определить руководителей проектов [2, с. 103].

Есть и другой вариант. Сначала формируются группы единомышленников (самостоятельно или с помощью преподавателей), после чего руководители проектов выдвигают для обсуждения перечень проблем. Затем они при необ-

Таблица 1

Виды проектов

№ п/п	Вид проекта	Характеристика
1.	Прикладной	Результат деятельности обозначается перед его разработкой. Он может быть реализован в качестве документа, основанного на результатах исследования, программы действий, алгоритма, рекомендаций; справочного материала; аргументированного пояснения физического явления и т.п.
2.	Исследовательский	Подразумевает проведение исследования, которое направлено на решение творческих проблем. Решение задачи заранее неизвестно. Имеет место наличие основных этапов научного исследования. Такого рода проекты, как правило, выполняются на факультативах, в творческих мастерских.
3.	Информационный	Подразумевает обработку информации о состоянии некоторого явления/объекта. Участники проекта занимаются поиском информации в различных источниках, ее обработкой, анализом, обобщением для широкой аудитории. Организация и исполнение подобных проектов, подобно исследовательским, требуют четко продуманной структуры и возможности ее корректирования в ходе проекта. Информационные проекты часто интегрируются в исследовательские, становятся их частью.
4.	Ролевой (игровой)	В начале работы над проектом намечается его структура, которая остается открытой до завершения работы. Участники проекта играют роли соответственно его содержанию. Это могут быть исторические или вымышленные личности. В процессе работы над проектом ученики имитируют деловые или социальные отношения, которые осложняются придуманными ситуациями, как правило, в форме игры. Результаты выполнения проекта планируются в самом начале, однако его окончательный вариант определяется лишь по окончании проекта. Такие проекты часто бывают межпредметными. Имеют высокий творческий уровень.
5.	Творческий	Структура детально не проработана. В начале проекта она намечается, и окончательный вариант ее можно увидеть только в конце. В процессе работы над проектом необходимо оговаривать форму ее реализации (презентация, видео, театральная постановка, праздник и т.д.) и планируемые результаты.

ходимости помогают учащимся четко сформулировать решаемую задачу. Часто преподаватели считают, что группа является саморегулирующейся структурой, и проблемы, появляющиеся во время ее работы, – это часть учебного процесса. Группа может распасться, такое бывает, когда члены группы не смогли взаимодействовать друг с другом. На это влияет умение распределить работу внутри коллектива.

Главная цель планирования – это поиск золотой середины между амбициями учеников (пытаются взять работу не по плечу) и распределением обязанностей на выполнимые задания (в письменном виде). Достижению положительного результата зачастую помогает создание графика текущей работы. В нем могут отмечаться следующие моменты: удачно завершенные этапы работы и наиболее трудные моменты, которые необходимо проработать с руководителем. Если использовать такой график с самого начала и на протяжении всей работы, то по нему можно будет проследить развитие, тенденции и успешность работы над проектом, также график позволит контролировать сроки выполнения конкретных заданий. Итак, можно сделать вывод, что структура проекта зависит от его типа, специфики учебного предмета (биология, литература, технология), авторских педагогических разработок конкретной темы проекта, поэтому они и содержат разное количество этапов. Однако, исходя из необходимости иметь единую структуру проектной деятельности и предоставлять большую свободу творчества педагогам, целесообразно выделять три обобщённых этапа проектной деятельности:

– первый этап, в который входят такие компоненты (некоторые педагоги выделяют их в отдельные этапы), как планирование, выбор темы проекта и формулирование проблемы, исследование проблемы и др.;

– второй этап, под которым мы понимаем практическое выполнение проекта;

– заключительный этап – это оценка результатов и защита проекта. Выделение этих этапов даёт большую свободу ученикам при проектировании, делает проектную деятельность более творческой, лишённой ненужного формализма.

По мнению А.В. Леонтович, исследовательская деятельность – это деятельность обучающихся, направленная на постановку и решение некоторой проблемы или задачи, решение которой заранее неизвестно, и состоящая из нескольких основных этапов: постановка проблемы или проблемного вопроса, подбор и систематизация теоретического материала по данной проблеме, проведение исследования, анализ полученных результатов и формулировка выводов.

В педагогике под исследовательским умением понимается освоенный метод выполнения действий, который обеспечиваются множеством приобретенных знаний и навыков. Умениями исследовательской деятельности называют приемы и методы выполнения исследования. По мнению Кожуховой М.Ю., исследовательские умения указывают на необходимость учета и соотношения всех данных в условии задачи, выяснения их согласованности и противоречивости; выявления избыточных и недостающих данных; сопоставления шагов по решению задачи с проблемным вопросом; проверки и доказательства каждого результата: соотношения решения с требованиями задачи [3].

У.Ю. Кукар выделяла три группы исследовательских умений:

– информационные (умение осуществления самостоятельного поиска необходимой информации, ее структурирование и сохранение);

– экспериментально-аналитические (умение формулировать проблему, цель и задачи исследования, объект, предмет и выдвигать гипотезу; проводить опросы, анализировать полученные данные, структурировать, выделять главное, классифицировать, обобщать);

– рефлексивные (умение проводить анализ, осмысливать задачу, для решения которой одних лишь знаний недостаточно, выстраивать перспективу) [4].

Согласно ФГОС эти умения педагог должен формировать у обучающихся систематически, на каждом уроке, изо дня в день.

Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. под поисково-исследовательской деятельностью учащихся понимали такую деятельность, которая связана с поиском ответа на исследовательскую творческую, задачу, решение которой заранее неизвестно [5].

Метод проектов – актуальное и очень эффективное средство формирования критического мышления, т.к. позволяет строить гипотезы, аргументированно формулировать суждения и логические выводы. Также способствует совершенствованию работы обучающихся с текстовой информацией: обобщать материал, структурировать, выделять результаты. Ядро концепции проектно-исследовательской деятельности состоит в организации системно-деятельностного подхода, который основывается на работе системы учитель – ученик. Такая деятельность в каждой возрастной группе способствует становлению нужных психологических качеств: рефлексированию по поводу полученных результатов; развитию теоретического и критического мышления и в итоге – становлению личности школьника.

Формирование поисково-исследовательской деятельности студентов – это переход от полностью управляемой педагогом исследовательской деятельности учащихся к самостоятельному исследовательскому процессу. Но из-за большой занятости педагога и недостаточного количества методических рекомендаций по организации проектной деятельности не всегда получается правильно и эффективно ее организовать. Важно помнить следующие правила:

1. Выбор темы исследования. Тема исследования должна быть актуальной и в первую очередь интересна самому обучающемуся. Приветствуются установление межпредметных связей во время подготовки проекта.

2. Проведение исследования. На данном этапе нужно организовать помощь в подборе теоретического материала. Учитель предлагает обучающемуся минимум литературы и Интернет-источников для поиска информации по теме исследования и показывает, где можно найти тот или иной теоретический материал. После того, как обучающийся предложит свой набросок целей, задач и теоретического материала, по необходимости нужно выполнить корректировку, тщательно объясняя каждый шаг. Далее выполняется поэтапное выполнение каждой из сформулированных ранее задач. И заключительный этап – оформление работы и представление результатов исследования.

3. Оформление результатов. Важно помнить, что в конце работы обучающийся должен предоставить паспорт проекта (доклад) и презентацию, в которой отражена актуальность проблемы, гипотеза, перечислены цели и задачи исследования; теоретическая составляющая и продемонстрировано практическое решение поставленной проблемы.

Вышеизложенные правила являются общими для подготовки любого проекта и будут использованы в качестве основы технологии организации проектной деятельности по математике с целью формирования поисково-исследовательского навыка студента.

Библиографический список

1. Ангеловски К. *Учителя и инновации:* книга для учителей. Москва, 2009.
2. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? Москва, 2010.
3. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула. *Директор школы*. 2008; № 3: 11 – 16.
4. Чечель И.Д. *Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе*. Москва: Сентябрь, 2008.
5. Шарипов Ф.В. *Образовательные технологии: проектирование и функционирование*. Уфа, 2011.

References

1. Angelovski K. *Uchitelya i innovacii*: kniga dlya uchitelej. Moskva, 2009.
2. Stupnickaya M.A. Chto takoe uchebnyj proekt? Moskva, 2010.
3. Chechel' I.D. Metod proektov ili popytka izbavit' uchitelya ot obyazannosti vseznayuschego orakula. *Direktor shkoly*. 2008; № 3: 11 – 16.
4. Chechel' I.D. *Upravlenie issledovatel'skoj deyatel'nost'yu pedagoga i uchaschegosya v sovremennoj shkole*. Moskva: Sentyabr', 2008.
5. Sharipov F.V. *Obrazovatel'nye tehnologii: proektirovanie i funkcionirovanie*. Ufa, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.01.20

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00069

Isaeva Z.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru*

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF THE FUTURE MATHEMATIC TEACHER. The meaning of the concept of "research competence" is studied in the article, the process of forming the research competence of a future teacher of mathematics is considered. It is concluded that research competence is the quality of a person who owns research competencies to solve research problems in professional activities. The process of formation of research competence in the professional training of a future teacher of mathematics is the consistent mastery of students in different types of activities by research knowledge, skills, actions, research competencies and research position. Research competence is seen as an integral characteristic of a bachelor's personality, including a high level of mastery of a set of research competencies, a degree of actual readiness (ability) for their application in research activities, including the organization of student research activities.

Key words: **competence, research competence, future mathematics teacher, student.**

З.И. Исаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: rukisha@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В статье изучена сущность понятия «исследовательская компетентность», рассмотрен процесс формирования исследовательской компетентности будущего учителя математики. Сделан вывод о том, что исследовательская компетентность – это качество личности, которая владеет исследовательскими компетенциями для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности. Процесс формирования исследовательской компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя математики представляет собой последовательное овладение студентами в разных видах деятельности исследовательскими знаниями, умениями, действиями, исследовательскими компетенциями и исследовательской позицией. Исследовательская компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности бакалавра, включающая высокий уровень владения совокупностью исследовательских компетенций, степень актуальной готовности (способности) к их применению в исследовательской деятельности, в том числе для организации исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: **компетенция, исследовательская компетентность, будущий учитель математики, студент.**

Анализируя современную социальную ситуацию, можно сделать вывод, что системе образования необходим педагог, который способен к глубокому изучению психолого-педагогических явлений, наблюдательный, умеющий формулировать, анализировать, критически оценивать результаты собственной деятельности, выдвигать новые идеи, творчески подходить к решению исследовательских задач, т.е. иметь сформированную исследовательскую компетенцию.

Исследовательская компетентность является одной из составляющих профессионализма учителя математики, выступает условием его саморазвития и реализации его готовности к труду. Она относится к ключевым инвариантным компетентностям, которые позволяют педагогу быть постоянно востребованным на рынке труда, обусловливая такие его характеристики, как инновационность, мобильность, эвристичность, конкурентоспособность, креативность. Именно наличие исследовательской компетентности у выпускника позволяет ему принимать профессионально грамотные решения в динамично развивающихся педагогических ситуациях. В этой связи представляется актуальным и значимым обоснование необходимости средств диагностики профессиональных компетентностей, в том числе и исследовательской, для будущей педагогической деятельности.

В настоящее время наблюдается большой интерес к поиску решений задачи формирования исследовательской компетентности в педагогической подготовке студентов. В исследованиях А.В. Карпова, Л.А. Никитиной, А.И. Савенкова, М.Б. Шашкиной, Л.В. Шкериной, Т.А. Шкериной фокусируется внимание на возможностях и подходах к диагностике отдельных компонентов данной компетентности и качеств, ее обеспечивающих, – у студентов университетов. Однако открытым остается вопрос о становлении и динамике исследовательской компетентности будущего учителя математики в процессе обучения в педагогическом вузе, в том числе в процессе различных видов практики.

В настоящее время компетентностный подход является приоритетным, направленным на развитие всех аспектов компетентности выпускников вуза. Являясь основным в профессиональной деятельности, особенно при переходе к Федеральному государственному стандарту высшего образования (далее ФГОС ВО), он довольно широко изучался в работах отечественных психологов Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, М.И. Лукьяновой, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

В ФГОС ВО третьего поколения модель выпускника представлена в компетенциях, таким образом, компетентностный подход в образовании переходит в стадию самореализации. Но его реализация затруднена по причине того, что концептуальные понятия «компетенция» и «компетентность» имеют большое число определений. А.Н. Дахин, анализируя сложившуюся ситуацию с терминологией, выяснил, что использование их как дань моде повлекло упрощенное толкование и даже отказ от них и возвращение к классическим прототипам (уровень подготовленности выпускника и учебные умения) [1].

Анализ литературы показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность этих понятий. Понятия «компетенция» и «компетентность» являются основополагающими для нашего исследования, поэтому необходимо четко их сформулировать и развести.

Есть 2 подхода к определению понятий «компетенция» и «компетентность»:

1-й подход – понятия отождествляются, используются как синонимы у отечественных и зарубежных исследователей этой проблемы. Квинтэссенция идей данного подхода отражена в европейском проекте TUNING, в котором понятие компетенций включает знание и понимание, знание, как действовать и знание, как быть. Это сочетание характеристик, которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно их реализовать.

2-й подход – понятия дифференцируются (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). В огромном количестве существующих определений можно найти общие элементы, выявляющие категориальную суть данного концепта. Отметим, что все авторы отошли от отождествления компетенции с суммой знаний, умений и навыков, как это было раньше. В словаре «Современное российское профессиональное образование» сущность понятия «компетенция» определяет-

ся способностью применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности.

Мы остановимся на определении, данном в исследованиях Ю.Г. Татуры: **компетенция** – это сложное интегрированное понятие, характеризующее стремление и способность (готовность) человека реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для решения профессиональных и социальных задач в определенной области [2].

Директор Института образования человека А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенции: ключевые, общепредметные, предметные [3]. Ключевые (наиболее универсальные) компетенции – это результат образовательного и профессионального опыта человека в целом. О.В. Зданович в своих исследованиях соотнесла выделенные А.В. Хуторским компетенции (ключевые, метапредметные и предметные) с компетенциями ФГОС ВО [4].

Более аргументированная классификация дана В.И. Байденко, который выделяет социально-личностные, экономические, общенаучные, организационно-управленческие, общепрофессиональные и специальные компетенции [5].

Остановимся теперь подробно на понятии компетентность. Позицию отечественных ученых можно коротко определить так: «Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовывать их в работе. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, а также профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает творческим потенциалом саморазвития».

Если исходить из понимания того, что компетентность – это качество, способность личности, которая владеет определенной системой компетенций, а компетенция – умение воспользоваться своей компетентностью, то здесь прослеживается взаимосвязь между компетенцией и компетентностью (по диалектическому закону перехода количества в качество: компетенция + компетенция... + компетенция = новая компетентность).

Итак, компетенция – потенциальное, а компетентность – актуальное качество личности, определяющее степень овладения человеком соответствующими компетенциями, это совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. **Компетентность** – не простая сумма знаний, умений и навыков; это свойственная конкретной личности динамически многообразная система актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований.

Компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности и актуальной способности к применению компетенций в профессиональной деятельности, это оценка результата деятельности человека, который действовал в соответствии с компетенциями, проявляя компетентность. В этой связи актуализируется вопрос о месте ***исследовательской компетентности*** в системе профессиональных характеристик выпускника вуза.

Исследовательскую компетентность чаще не выделяют в качестве отдельной, самостоятельной компетентности (она находится в составе ряда компетенций). Однако возросшие требования общества к качеству подготовки бакалавра психолого-педагогического профиля, готового реализовывать и создавать инновационные программы развития на практике, актуализировал вопрос определения содержания и условий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов-психологов.

В педагогических исследованиях, специально посвященных исследовательской компетенции педагога, обозначены её составляющие и признаки проявления. Она является характеристикой личности педагога, определяющей владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями – целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. Наиболее упрощенно – это комплекс качеств, необходимых для выполнения функций исследовательской деятельности или способность осуществлять целенаправленную исследовательскую деятельность (выполнять поисково-исследовательскую функцию, решать исследовательские задачи). Мы встретили и расширенную трактовку содержания исследовательской компетенции – как интегральной характеристики, определяющей способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального опыта, ценностей, наклонностей (способность приравнивалась ее умению) [6]. Таким образом, любые профессиональные задачи могут быть рассмотрены как исследовательские.

По данным работ С.М. Дзидзоевой, исследовательская компетенция вбирает в себя элементы ключевой (общая способность работать с информацией), базовой (отражает специфику педагогической деятельности в исследовании) и специальной (исследование разных сфер деятельности педагога) составляющих, которые взаимосвязаны и развиваются одновременно [6, с. 21.]. Следовательно, исследовательская компетенция является междисциплинарной, подчас надпредметной, категорией, т.к. необходимость ее формирования определена в любых направлениях подготовки бакалавра (даже негуманитарного профиля).

Опираясь на определение, предложенное в отечественных исследованиях, мы уточняем, что **исследовательская компетенция бакалавра психолого-педагогического образования** – сложное, интегрированное понятие, характеризующее стремление и готовность реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для решения профессиональных, психолого-педагогических и социальных задач в области исследования, для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности. Она предполагает умения целесообразно действовать в соответствии с требованиями исследования, методически организованно и самостоятельно решать исследовательские задачи и проблемы, оценивать результаты своей изыскательской деятельности. Она позволяет бакалавру занимать позицию исследователя, проявляется в различных ситуациях профессиональной деятельности, определяя ее успешность.

Мы остановимся на определении исследовательской компетентности как интегральной характеристике личности бакалавра, включающей высокий уровень владения совокупностью исследовательских компетенций, степень готовности к их применению в исследовательской деятельности.

Исследовательская компетентность формируется и проявляется в специально организованной квазипрофессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования, направленной на овладение основами организации психолого-педагогического исследования. Исследовательская компетентность является важной составляющей профессионализма современного преподавателя [7, 8]. Исследовательская компетентность в этом случае выступает характеристикой профессионального становления педагога-психолога, поскольку он, используя исследовательские умения, действия, компетенции, реагирует на ситуации в психолого-педагогической деятельности, выбирает, корректирует приемы сообразно ситуации, конструирует, проектирует, преобразует содержание деятельности, проявляя при этом исследовательскую позицию. Сформированная исследовательская компетентность изменяет качество психолого-педагогической деятельности бакалавра с воспроизводящей, репродуктивной на созидающую, преобразующую. В этом смысле, как мы и писали выше, это интегральное качество позволяет повысить качество будущей профессиональной и реальной учебно-профессиональной деятельности.

Процесс формирования исследовательской компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя математики представляет собой последовательное овладение студентами в разных видах деятельности исследовательскими знаниями, умениями, действиями, исследовательскими компетенциями и исследовательской позицией.

Таким образом, в рамках компетентностного подхода исследовательская компетенция будущего учителя математики – это способность и готовность личности реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для решения профессиональных, психолого-педагогических и социальных задач в области исследования. Тогда как его исследовательская компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности бакалавра, включающая высокий уровень владения совокупностью исследовательских компетенций, степень актуальной готовности (способности) к их применению в исследовательской деятельности, в том числе для организации исследовательской деятельности учащихся. Исследовательская компетентность – это качество личности, которая владеет исследовательскими компетенциями для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. *Моделирование компетентности участников открытого общего образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2012.
2. Татур Ю.Г. *Образовательный процесс в вузе: Методология и опыт проектирования*: учебное пособие. Москва, 2005.
3. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
4. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих математиков. *Вестник ТГПУ*. 2012; № 11 (126): 76 –79.
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004; № 11: 3 – 13.
6. Дзидзоева С.М. Проблема формирования исследовательской компетенции студентов. *Вестник Владикавказского научного центра*. Серия «Педагогика и образование». 2008; Т. 8, № 2: 19 – 22.
7. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера.* Москва, 2019.
8. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2010; № 3: 10.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

References

1. Dahin A.N. *Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obschego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.
2. Tatur Yu.G. *Obrazovatel'nyj process v vuze: Metodologiya i opyt proektirovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
3. Hutorskoj A.V. Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij. *Internet-zhurnal «`Ejdos»*. 2005. Available at: http://www.eidos.ru/iournal/2005/1212.htm
4. Zdanovich O.V. O strukture i soderzhanii issledovatel'skoj kompetencii studentov – buduschih matematikov. *Vestnik TGPU*. 2012; № 11 (126): 76 -79.
5. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 11: 3 – 13.
6. Dzidzoeva S.M. Problema formirovaniya issledovatel'skoj kompetencii studentov. *Vestnik Vladikavkazskogo nauchnogo centra*. Seriya «Pedagogika i obrazovanie». 2008; T. 8, № 2: 19 – 22.
7. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
8. Sorokopud Yu.V. Koncepciya modernizacii podgotovki prepodavatel'skih kadrov dlya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 3: 10.
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00070

Yadrov K.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, MSRU, Department of Preschool Education, Faculty of Psychology (Moscow, Russia), E-mail: yadrov@inbox.ru*

INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN. The work studies a problem of influence of innovative processes in education on the successful development of young children. The article presents the author's review of materials devoted to the development of views on innovative processes as such, as well as their transformation in the field of education. The social side of the ongoing changes in the state's innovation policy is reflected. Some trends in the use of innovations in the education of young children are shown. The author describes a number of educational technologies that have made a notable contribution to innovative pedagogy. Currently, they are being implemented quite widely, but new types of technologies are being developed, which have proven themselves in the educational practice of other countries.

Key words: **innovation, younger age, innovations in education, student portfolio, game technologies.**

К.П. Ядров*, канд. пед. наук, доц., ГОУ ВО МО МГОУ, г. Москва, E-mail: yadrov@inbox.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Работа посвящена проблеме влияния инновационных процессов в образовании на успешное развитие детей младшего возраста. В статье представлен авторский обзор материалов, посвященных развитию взглядов на инновационные процессы как таковые, а также их трансформация в сфере образования. Основываясь на современных подходах, педагоги и методисты разрабатывают инновационные педагогические технологии, которые объединяют методики, способы и методы передачи знаний и оценивания, которые внедряются в российские образовательные учреждения. Отражена социальная сторона происходящих изменений в инновационной политике государства. Показаны некоторые тренды в применении инноваций в образовании детей младшего возраста. Автор описывает ряд образовательных технологий, которые внесли свой заметный вклад в инновационную педагогику. В настоящее время они реализуются достаточно широко, но отрабатываются новые виды технологий, которые положительно зарекомендовали себя в образовательной практике других стран.

Ключевые слова: **инноватика, младший возраст, инновации в образовании, портфолио учащихся, игровые технологии.**

В последнее время активизируются процессы перехода России из категории стран «догоняющего развития» в категорию «мировых лидеров». Как отмечается в "Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года", перед Россией стоит важная задача посткризисного восстановления. Несмотря на то, что в системе образования уже много сделано в условиях реформ (в том числе не всегда однозначно положительного), и инновационные процессы продолжаются, требует переосмысления уже сделанное [1 – 12].

Осуществляемая в настоящее время инновационная политика государства детерминирует инновационные тенденции развития всех уровней системы образования, в которой уникальная роль в становлении растущего человека принадлежит дошкольному образованию.

В 2010 году появляются Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а в 2013 году утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Обозначенная стратегия в определяющей степени зависит от личностно-профессионального ресурса учителя начальных классов, его инновационного потенциала.

В условиях современных инновационных процессов к сфере образования, к современному педагогу дошкольного обучения, который должен стать первым педагогом в жизни ребёнка, предъявляются следующие требования:

- высокий уровень профессиональной и личностной компетентности,
- постоянное стремление к саморазвитию и самообразованию,
- направленность на освоение и апробацию в образовательной практике современных технологий и др.

Между тем ещё вначале 90-х гг. XX в. произошёл переход отечественной системы образования на новую образовательную парадигму. Это обстоятельство открыло возможность постоянного исследовательского поиска в области педагогической инноватики. Тем самым были созданы объективные условия для активной востребованности инноваций в педагогической практике.

Таблица 1

Вклад учёных в отечественную педагогику инноваций

№	Учёные	Их вклад в педагогическую инноватику
1.	Н.М. Анисимов, А.С. Ахнезер, В.П. Беспалько, В.Е. Гмурман, А.А. Деркач, Г.А. Китайгородская, Д.Н. Ковтарадзе, Н.А. Морева, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.);	– поиск путей, способов и приёмов внедрения педагогических инноваций в образовательную практику;
2.	Ш.А. Амонашвили, А.Н. Зимняя, В.А. Кан-Калик, В.А. Сухомлинский;	– исследование профессиональной деятельности учителей и их личностных качеств;
3.	В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Н.И. Посталюк, Т.Н. Прохорова, Н.М. Таланчук, В.Д. Шадриков и др.);	– изучение общих и специфических особенностей инновационной педагогической деятельности как особого вида творческой деятельности;
4.	М.В. Кларин, В.Я. Ляудис, Н.Я. Найн, А.И. Пригожин, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова и др.;	– разработка основ теории и методологии педагогической инноватики;
5.	В.К. Дьяченко, И.Л. Бим, Г.И. Железовская, Н.В. Кухарев, И.В. Кучерук, Н.В. Кузьмина, А.П. Миньяр-Белоручева, Н.А. Морева, В.В. Петрусинский, Д.В. Чернилевский, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий и др.).	– разработка, освоение и апробация инновационных педагогических технологий, форм, методов проектирования и применения инновационных средств обучения.

Начиная с XXI в., в российской педагогике было разработано и внедрено множество новых педагогических подходов и принципов организации обучения:

- демократизации образования;
- направленности на непрерывное образование;
- гуманизации и гуманитаризация всех сфер педагогической деятельности;
- интенсификации и оптимизации обучения;
- направленности на активное сотрудничество и сотворчество педагога с учащимися;
- реализации идей развивающего и воспитывающего обучения и др.

Все эти подходы были объединены единой стратегией – направленностью на личностное развитие, раскрытие потенциала каждого обучаемого.

Обобщая деятельность плеяды учёных, которые своими идеями и опытом экспериментального преподавания на основе инновационных технологий внесли свой значительный вклад в становление педагогики инноваций, отметим имена следующих учёных (табл. 1)

Как отмечает А. Мешков [3, с. 117], «инновацию можно рассматривать как специфический логико-рациональный компонент поведения субъектов инноваций, имеющий отношение к содержанию восприятия, изменения аспектов менталитета, когнитивных способностей индивида».

Н. Изоткина, Ю. Осипов, подчеркивают непредсказуемость инноваций, определённые сложности при их описании, отмечая трудности в определении самого предмета инноватики. В основе изучения инноватики авторы видят умственную деятельность человека [4, с. 5]. Исследователи дают следующую трактовку понятию: «Инновация – это результат сочетания разных видов деятельности: стратегического планирования, научных исследований, маркетинга, руководства проектом, работы в команде, тренинга, творческого мышления. Нужно говорить о многомерности инновации» [4, с. 8].

Д.В. Соколов, А.Б. Титов, М.М. Шабанова определяют инновацию через результат создания и внедрения принципиально нового или модифицированного средства (новшества) [4], А. Пригожин сводит понятие нововведения к развитию технологий и техники, управления, отдельно отмечая в своей монографии фазы зарождения, освоения и диффузии нововведений [6].

Как отмечают учёные [5 – 10], инновационность в образовании может проявиться в следующих сферах:

Таблица 2

Реализация инновационных идей в образовании

№	Виды сфер применения инноваций
1.	– в создании и использовании новых эффективных методов и технологий образования и воспитания;
2.	– в принятии и развитии новых идей, ценностей и стратегий в сфере образования;
3.	– в разработке новых методов структурирования и управления образовательным процессом.

Основываясь на этих подходах, педагоги и методисты разрабатывают инновационные педагогические технологии – совокупности методик, способов и методов передачи знаний и оценивания, которые внедряются в образовательные учреждения.

Проектная работа – это вид деятельности, который помогает развивать творческие способности учеников, сформировать у них навыки работы в коллективе. Цель проектов – использовать на практике, расширить и углубить полученные знания [3].

Игровые технологии выполняют ряд важных функций:

- диагностическую,
- развлекательную,
- терапевтическую,
- социальную и др.

В образовательном процессе игра используется в качестве элемента более широкой технологии, части урока или внеклассной работы.

Портфолио помогает оценить динамику результатов обучения. С его помощью можно активно визуализировать учебные достижения учащихся и их открытия.

Данная инновация для российского образования была реализована в разнообразных формах, которые могут использоваться на различных ступенях образования.

Таблица 3

Реализация различных форм портфолио в образовательной практике

№	Формы портфолио	Функции
1.	«папки достижений»;	– все наработки, проекты;
2.	«дневники роста»;	– результаты творческой деятельности;
3.	электронные портфолио;	– сбор материалов, которые подтверждают участие в проектах, дискуссиях;

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что интерактивные технологии дают возможность поменяться местами учителям и ученикам. В последнее время данные технологии активно реализуются в процессе проведения проблемных лекций, мастер-классов, семинаров, диспутов, дискуссий, на которых учащиеся могут представить свои мысли, учиться аргументировать свое мнение. Эти технологии зарекомендовали себя как наиболее инновационные. В настоящее время они реализуются достаточно широко, но отрабатываются их новые виды, которые положительно зарекомендовали себя в образовательной практике других стран.

Библиографический список

1. *Инновации для педагога*. Сервер VIAFUTURE.RU инновации, стартапы, изобретения. Available at: https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii
2. *Педагогическая инновация: суть и цели*. Available at: https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii
3. Осипов Ю.М., Изоткина Н.Ю. *Современные проблемы инноватики*: учебное пособие. Томск: STT, 2012.
4. Пригожин А.И. *Нововведения:стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики)*. Москва: Политиздат, 1989.
5. Горелова ЛА. *Педагогические условия применения инноваций в профессиональной подготовке будущих учителей*. Автореферат … кандидата педагогических наук. Саратов, 2010.
6. Ядров К. П. Опыт организации медиа образовательных занятий по ФЭМП у детей младшего возраста: теория и практика. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 165 – 167.
7. Ядров К.П. Полиструктурные ценности бакалавров дошкольного образования МГОУ как субъектов инновационной деятельности. *Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества сборник научных статей*. Минск, 2018: 460 – 463.
8. Ядров К.П. Понятие инновационной образовательной среды. *Инновационная активность педагога: проблемы и перспективы исследования сборник научных трудов.* Москва, 2016: 106 – 115.
9. Ядров К.П. Роль самоанализа субъекта инновационной деятельности. *XI Левитовские чтения: Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2016: 321 – 324.
10. Ядров К.П. Степень принятия новизны как фактор инновационного мышления педагогов (на примере бакалавров дошкольного и начального образования МГОУ). *XII Левитовские чтения: Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2017: 130 – 131.
11. Ядров К.П. Теоретико-методологические подходы к исследованию роли субъекта в инновационных процессах. *Инновационная деятельность в образовании*: материалы X-й Международной научно-практической конференции. 2016: 459 – 466.
12. McGeown V. Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*. 1980; Vol. 6, № 2, 1980: 147 –163.

References

1. *Innovacii dlya pedagoga*. Server VIAFUTURE.RU innovacii, startapy, izobreteniya. Available at: https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii
2. *Pedagogicheskaya innovaciya: sut' i celi*. Available at: https://viafuture.ru/katalog-idej/innovatsionnye-pedagogicheskie-tehnologii
3. Osipov Yu.M., Izotkina N.Yu. *Sovremennye problemy innovatiki*: uchebnoe posobie. Tomsk: STT, 2012.
4. Prigozhin A.I. *Novovvedeniya:stimuly i prepyatstviya (Social'nye problemy innovatiki)*. Moskva: Politizdat, 1989.
5. Gorelova LA. *Pedagogicheskie usloviya primeneniya innovacij v professional'noj podgotovke buduschih uchitelej*. Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2010.
6. Yadrov K. P. Opyt organizacii media obrazovatel'nyh zanyatij po F`EMP u detej mladshego vozrasta: teoriya i praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 165 – 167.
7. Yadrov K.P. Polistrukturnye cennosti bakalavrov doshkol'nogo obrazovaniya MGOU kak sub`ektov innovacionnoj deyatel'nosti. *Podgotovka kadrov sistemy doshkol'nogo obrazovaniya kak resurs ustojchivogo razvitiya obschestva sbornik nauchnyh statej*. Minsk, 2018: 460 – 463.
8. Yadrov K.P. Ponyatie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Innovacionnaya aktivnost' pedagoga: problemy i perspektivy issledovaniya sbornik nauchnyh trudov.* Moskva, 2016: 106 – 115.

9. Yadrov K.P. Rol' samoanaliza sub`ekta innovacionnoj deyatel'nosti. *XI Levitovskie chteniya: Sociokul'turnaya determinaciya sub`ektov obrazovatel'nogo processa*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016: 321 – 324.
10. Yadrov K.P. Stepen' prinyatiya novizny kak faktor innovacionnogo myshleniya pedagogov (na primere bakalavrov doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya MGOU). *XII Levitovskie chteniya: Prikladnaya psihologiya: sovremennoe sostoyanie, `effektivnost' issledovanij, perspektivy razvitiya*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2017: 130 – 131.
11. Yadrov K.P. Teoretiko-metodologicheskie podhody k issledovaniyu roli sub`ekta v innovacionnyh processah. *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii*: materialy X-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 459 – 466.
12. McGeown V. Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*. 1980; Vol. 6, № 2, 1980: 147 -163.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 378.51 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00071

***Sanina E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian Customs Academy (Moscow, Russia), E-mail: esanmet@yandex.ru*
***Voronko T.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian University of transport (MIIT), University of Finance and law (MFUA) (Moscow, Russia), E-mail: tavoronko@mail.ru*
***Savadova A.A.,** senior teacher, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: savadova2009@yandex.ru*

FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT A UNIVERSITY. Psychological characteristics of students aged 17-18 determines the social and personal self-determination characteristic of students of this age. Purposeful work on the organization and development of self-educational activities of students in the information and educational environment involves the management of this process. The success of development of professional activity of students depends on formation of readiness of students for self-educational activity. The formation of readiness involves setting goals and planning individual educational process. The article defines the levels of readiness of students for self-educational activities in the information and educational environment of a university.

Key words: **self-education, information and educational environment, readiness, levels of formation of self-educational activity.**

***Е.И. Санина**, д-р пед. наук, проф., Российская таможенная академия, г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru*
***Т.А. Воронько**, канд. пед. наук, доц., Российский университет транспорта (МИИТ), Московский финансово-юридический университет (МФЮА), г. Москва, E-mail: tavoronko@mail.ru*
***А.А. Савадова**, ст. преп., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, г. E-mail: savadova2009@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Психологические особенности обучающихся в возрасте 17 – 18 лет обусловливает социальное и личностное самоопределение, характерное для студентов данного возраста. Целенаправленная работа по организации и развитию самообразовательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде предполагает управление этим процессом. Успешность развития профессиональной деятельности студентов зависит от формирования их готовности к самообразовательной деятельности. Формирование готовности, в свою очередь, предполагает постановку целей и планирование индивидуального образовательного процесса. В статье определяются уровни готовности студентов к самообразовательной деятельности в информационно-образовательной среде вуза.

Ключевые слова: **самообразование, информационно-образовательная среда, готовность, уровни сформированности самообразовательной деятельности.**

Стратегия инновационного образования определяет основные требования к подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов: свободное владение информационными и коммуникационными технологиями, готовность к постоянному профессиональному росту, умение трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии, формирование и развитие навыков самостоятельного получения знаний. В процессе обучения математике в вузе важным целевым ориентиром становится формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности [1].

Щуклина Е.А. рассматривает самообразование как «вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовольствия и наслаждения». Автор считает, что самообразование – это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку он связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность [2, с. 143].

Именно от готовности студентов к самообразовательной деятельности зависит непрерывный профессиональный рост специалиста в будущем, готовность к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Формирование готовности к самообразовательной деятельности студентов в обучении математике является жизненно важным ориентиром в достижении успешности и качества математического образования в вузе. Методическая система обучения математике в вузе, ориентированная на решение конкретных целей, обеспечивает необходимый уровень развития самообразовательной деятельности [3], [4].

Понятие «готовность» в педагогических исследованиях Л.С. Выготского, М.И. Дьяченко, Л.А. Кындыбовича, Е.Т. Козлова, В.И. Селиванова, В.А. Сластёнина, Д.Б. Эльконина и др. определяется как интегративное качество личности, характеризующееся:

– мотивационно-ценностным отношением к профессиональной деятельности,
– проявлением интереса к нововведениям и инновационной деятельности;
– целенаправленной познавательной деятельностью;
– проявлением регулятивных и рефлексивных умений;
– преодолением трудностей и быстрым принятием правильных решений.

В.А. Сластенин связывает понятие готовности с понятием компетентность. «Понятие компетентность выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению какой-либо деятельности» [5, с. 40]. Теоретическую готовность он характеризует через аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения. Практическую готовность – через организаторские, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные и коммуникативные умения. Каждая группа умений рассматривается как специфическая компетенция студента.

Самообразовательной деятельности присуща определенная специфика, которая заключается в особом значении субъект-субъектных отношений, что говорит о необходимости выдвигать на передний план цели, связанные с внутренними потребностями развития обучаемых. Под самообразовательной деятельностью в обучении математике мы понимаем сознательную деятельность, осуществляемую по отношению к образовательному процессу на всех его этапах, имеющую целью изменение естественной динамики развития познавательной деятельности [1].

Особенностью современного этапа развития образования является образовательная среда. Современная образовательная среда характеризуется как открытая образовательная среда, представленная совокупностью принципов, способов и условий реализации образовательного процесса, для саморазвития обучающихся в современном информационном обществе. Интеграция образовательной и информационной сред позволяет обеспечить динамическое развитие информационно-образовательной среды вуза в условиях глобальной информатизации [6, 7, 8]. Формирование готовности студентов к самообразованию в процессе обучения математике в вузе – сложный процесс, который включает все этапы образовательной деятельности в информационно-образовательной среде, подробное описание которых представлено в табл. 1.

Таблица 1

Готовность студентов к самообразовательной деятельности

п/п	Этапы образовательной деятельности	Описание деятельности обучающего	Результат самообразовательной деятельности студента
1	Постановка цели	Проводится анализ и учет важных личностных качеств обучаемых, происходит постановка задач в соответствии с целью обучения и потребностями студентов;	мотивация к обучению, овладение регулятивными умениями, снижение уровня тревожности.
2	Планирование самостоятельной работы.	Определение содержания для изучения, необходимых форм, методов, средств и видов контроля;	студент составляет алгоритм работы, выбирает формы представления полученных результатов.
3	Работа с электронными источниками.	Основным электронным источником для базового изучения является электронное пособие, состоящее из краткого теоретического материала, презентаций, интерактивных апплетов и прочих ресурсов. База электронного пособия непрерывно пополняется как преподавателем, так и web-проектами студентов;	развитие информационно-компьютерной компетентности, самостоятельный поиск в Интернет-среде, умение работать с информацией.
4	Составление web-проектов.	Создание матрицы выбора персонального распределения времени, индивидуальной образовательной карты, параметров рефлексивного диалога, адекватного выбора форм, средств и методов самообразовательной деятельности.	студенты выбирают вариативную содержательную линию и метод её изучения на основе индивидуально-личностных и содержательно-технологических предпочтений. Происходит выполнение заданий учебного проекта.
5	Предоставление результата самообразовательной деятельности		Формируется проект в виде электронного ресурса, размещенного в сети Интернет с ограниченным доступом, копия проекта сохраняется на общем облачном диске и дублируется на жесткий диск компьютера.

Рассмотрим уровни готовности студентов к самообразовательной деятельности в информационно-образовательной среде [1].

Первый уровень – минимальный. Специфика студентов младших курсов, характеризующаяся недостаточной устойчивостью волевых усилий, не позволяет на первом уровне формировать цель деятельности самостоятельно, поэтому обучаемые принимают цель, предложенную преподавателем, при этом самостоятельная работа происходит при непосредственном содействии преподавателя. Информационные ресурсы предоставляются студентам в готовом виде посредством ссылок, действия обучаемого сводятся к применению данных ресурсов в решении поставленной задачи.

Второй уровень – достаточный. Характеризуется переходом от пассивного взаимодействия с информационной средой к активному ее использованию. Студенты самостоятельно определяют цель работы и планируют свою деятельность, ведут целенаправленный поиск и отбор информации в информационной среде без непосредственного участия преподавателя, ищут иные источники информации, находят более эффективные решения поставленной задачи. Спецификой этого уровня является повышение устойчивости волевых усилий и осознание важности самообразовательной деятельности. При этом преподаватель выполняет функции консультанта, и его деятельность сводится к рекомендательному характеру по использованию источников информации.

Третий уровень – акмеологический. Его отличительной особенностью является высокая степень самостоятельности студентов, полный и осознанный переход от пассивного получения знаний к навыкам самостоятельной деятельности. Студенты становятся полноценными участниками организации самостоятельной работы, проводят рефлексию процесса и результатов самообразовательной деятельности.

Для определения уровня готовности студентов к самообразовательной деятельности в информационно-образовательной среде выделены три критерия: мотивационный, регулятивный и деятельностный.

Показателем каждого уровня является самооценка деятельности студентов и удовлетворение познавательных потребностей. Но если на первом уровне студенты лишь опосредованно обращаются к информационной среде, и это взаимодействие проявляется в основном в воспроизводящей деятельности и выполнении задания по составленному преподавателем плану, то активное взаимодействие наиболее полно проявляется на втором уровне сформированности самообразовательной деятельности, показателем которого является вариативная и частично-поисковая деятельности. На этом уровне формируются основные навыки самообразовательной деятельности студентов. Результатом третьего уровня является развитие творческой деятельности. Все три критерия обеспечивают высокую степень самообразовательной деятельности студентов и качества образования [6].

Функционирование информационной образовательной среды позволяет сделать обучение более гибким, повысить эффективность и значимость самообразовательной деятельности. Усиливается обратная связь студента с преподавателем.

Важную роль в формировании самостоятельной деятельности студентов в вузе оказывает возможность интерактивной формы взаимодействия с образовательными ресурсами [9, 10]. Взаимодействие с преподавателем и информационной средой, складывающееся в процессе выполнения поставленной задачи, при обращении студента к справочным материалам, возможности дополнения существующей базы электронных материалов, осознание своей значимости в среде, создает условия для вовлечения в самообразовательную деятельность студентов [1, 3].

Таким образом, успешность развития самообразовательной деятельности студентов зависит от формирования педагогом их готовности к самообразованию. Управление этим процессом со стороны педагога предполагает постановку целей и планирование индивидуального образовательного процесса. Общее управление определяет содержание, формы и методы самообразовательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Приведём пример задания по математике, направленного на формирование самообразовательной деятельности студентов по специальности «Таможенное дело» [1].

Задание: Используя официальные публикации ФТС России, Росстата, Евразийской экономической комиссии, а также данные региональных таможенных управлений сформировать исходные данные за несколько лет и провести анализ исследования по следующему плану:

1. Записать полученные результаты в виде вариационного ряда, рассчитать накопленные частоты и создать кумулятивную кривую.
2. Записать данные в виде статистического ряда, найти относительные частоты и построить полигон частот.
3. Рассчитать плотности относительных частот p_t и создать гистограмму данных.
4. Рассчитать основные числовые характеристики случайной выборки.

Для выполнения работы были взяты данные о внешней торговли Российской Федерации с Китаем с 2010 по 2017 гг. В табл. 2 отображены годы и фактически действовавшие цены в млрд. долларов США (представлены в виде вариационного ряда), ей соответствует кумулятивная кривая (рис. 1).

Таблица 2

Условие задачи

Год	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Данные внешней торговли	20,3	35,0	35,7	35,6	37,5	28,6	28,0	38,9
Накопленные частоты, Si	20,3	55,3	91	126,6	164,1	192,7	220,7	259,6



Рис. 1. Кумулятивная кривая



Рис. 2. Полигон частот

В табл. 3 представлено статистическое распределение относительных частот и соответствующей ей полигон (рис. 2) и гистограмма (рис. 3).

Таблица 3

Статистическое распределение относительных частот

X_i	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
W_i	0,078	0,135	0,137	0,137	0,144	0,11	0,107	0,15



Рис. 3. Гистограмма

Числовые характеристики случайной выборки

1. Выборочное среднее значение $\overline{x}_в$:

$$\overline{x} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i n_i}{n};$$

$\overline{x}_в$ = (20,3*2010 + 35,0*2011 + 35,7*2012 + 35,6*2013+ 37,5*2014 + 28,6*2015 + 28,0*2016 + 38,9* *2017) / (20,3 + 35,0 + 35,7 + 35,6 + 37,5 + 28,6+ 28,0 + 38,9) = 522724,5/259,6 = 2013,6.

2. Дисперсия D:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^{n} (x_i - \overline{x})^2 \cdot n_i}{n};$$

D = [(2010-2013,6)^2*20,3+(2011-2013,6)^2*35,0 + (2012-2013,6)^2*35,7 + (2013-2013,6)^2*35,6+(2014-2013,6)^2*37,5 + (2015-2013,6)^2*28,6 + (2016-2013,6)^2*28 + (2017-2013,6)^2*38,9]/259,6 = 1276,9/259,6 = 4,9.

3. Среднее квадратичное отклонение:

$$\sigma = \sqrt{D} = \sqrt{4,9} \approx 2,2.$$

4. Коэффициент вариации:

$$\tilde{v} = \frac{\sigma}{\tilde{x}} \cdot 100\%;$$

$$\tilde{v} = \frac{2,2}{2013,6} \cdot 100\% = 0,109\%.$$

Самообразовательная познавательная деятельность студентов в процессе обучения математике носит ведущий характер. Связано это с целевыми и организационными особенностями обучения. Открытая образовательная среда представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой и информационно-образовательной средой.

Библиографический список

1. Санина Е.И., Макусева Т.Г., Савадова А.А. *Методология, теория и технология формирования самообразовательной деятельности в открытой образовательной среде*: монография. Санкт-Петербург: «Своё издательство», 2019.
2. Щуклина Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект. *Общественные науки и современность.* 1999; № 5: 140 – 151.
3. Санина Е.И., Помелова М.С., Ням Н. *Оптимизация самообразования средствами коммуникативных и информационных технологий:* монография. Москва, 2012.
4. Артюхина М.С. Теоретико-методологические основы интерактивного обучения математике в информационно-образовательной среде вуза. *Педагогика и просвещение.* 2016; № 2; 176 – 185.
5. Сластенин В.А. и др. *Педагогика:* учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
6. Алексанян Г.А. *Формирование самостоятельной деятельности студентов СПО в обучении математике с использованием облачных технологий.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Елец, 2014.
7. Алексанян Г.А. Особенности формирования самостоятельной деятельности студентов в рамках единой информационно-образовательной среды при обучении математике. *Информационные технологии и технический перевод:* сборник статей. Москва: РУДН, 2014: 101 – 115.
8. Артюхина М.С. Методическая система интерактивного обучения математике в вузе как условие самоактуализации личности студента. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. 2017; Выпуск 57, Ч. 10: 36 – 42.
9. Воронько Т.А. Активизация самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения математике в информационно-образовательной среде вуза. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017; № 1: 230 – 234.
10. Санина Е.И. Интерактивные технологии как основа формирования самостоятельной деятельности студентов в обучении математике в вузе. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия Педагогика и психология: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017; Выпуск 57, Ч. 9: 75 – 81.

References

1. Sanina E.I., Makuseva T.G., Savadova A.A. *Metodologiya, teoriya i tehnologiya formirovaniya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti v otkrytoj obrazovatel'noj srede*: monografiya. Sankt-Peterburg: «Svoe izdatel'stvo», 2019.
2. Schuklina E.A. Tehnologii samoobrazovaniya: sociologicheskij aspekt. *Obschestvennye nauki i sovremennost'.* 1999; № 5: 140 – 151.
3. Sanina E.I., Pomelova M.S., Nyam N. *Optimizaciya samoobrazovaniya sredstvami kommunikativnyh i informacionnyh tehnologij:* monografiya. Moskva, 2012.
4. Artyuhina M.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy interaktivnogo obucheniya matematike v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza. *Pedagogika i prosveschenie.* 2016; № 2; 176 – 185.
5. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2013.
6. Aleksanyan G.A. *Formirovanie samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov SPO v obuchenii matematike s ispol'zovaniem oblachnyh tehnologij.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2014.

7. Aleksanyan G.A. Osobennosti formirovaniya samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov v ramkah edinoj informacionno-obrazovatel'noj sredy pri obuchenii matematike. *Informacionnye tehnologii i tehnicheskij perevod:* sbornik statej. Moskva: RUDN, 2014: 101 – 115.
8. Artyuhina M.S. Metodicheskaya sistema interaktivnogo obucheniya matematike v vuze kak uslovie samoaktualizacii lichnosti studenta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; Vypusk 57, Ch. 10: 36 – 42.
9. Voron'ko T.A. Aktivizaciya samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov v processe obucheniya matematike v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. 2017; № 1: 230 – 234.
10. Sanina E.I. Interaktivnye tehnologii kak osnova formirovaniya samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov v obuchenii matematike v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2017; Vypusk 57, Ch. 9: 75 – 81.

Статья поступила в редакцию 02.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00072

***Bayteryakova A.R.**, student, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: linka-98@bk.ru*
***Rondyrev-Ilinsky V.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: osipt@list.ru*
***Chiglintsev V.M.,** Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: vitalchig_82@mail.ru*
***Polishchuk V.V.,** student, Nizhnevartovsk Social and Humanitarian College (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: medved862002@icloud.com*

FORMATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING READINESS TO USE ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE STUDY OF INDIVIDUAL TOPICS ON FIRE SAFETY. The article deals with the formation of students of Nizhnevartovsk State University to use active teaching methods in the study of fire safety topics in the lessons of Life Safety Management. In connection with the specifics of the modern school course, the study of this problem in grades 5-8 is considered a priority. Among the simulation and non-simulation active training methods are those that can be used most effectively within the framework of individual topics on fire safety. The article provides examples of lessons with the use of specific active teaching methods, as well as a survey of school teachers of Life Safety Management and university students, who have passed pedagogical practice, regarding their use of active teaching methods in the study of topics related to fire safety.

Key words: **active teaching methods, fire safety, simulation methods, non-simulation methods.**

***А.Р. Байтерякова**, студентка, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: linka-98@bk.ru*
***В.Б. Рондырев-Ильинский,** канд. пед. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: osipt@list.ru*
***В.М. Чиглинцев**, канд. биолог. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: vitalchig_82@mail.ru*
***В.В. Полищук,** студент, Нижневартовский социально-гуманитарный колледж, г. Нижневартовск, E-mail: medved862002@icloud.com*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРИМЕНЕНИЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы формирования у студентов Нижневартовского государственного университета применения активных методов обучения при изучении на уроках ОБЖ тем по пожарной безопасности. В связи со спецификой современного школьного курса ОБЖ приоритетно рассматривается изучение данной проблемы в 5 – 8 классах. В числе имитационных и неимитационных активных методов обучения выделяются те, которые наиболее эффективно могут быть использованы в рамках отдельных тем по пожарной безопасности. В статье приводятся примеры уроков с применением конкретных активных методов обучения, а также результаты проведённого опроса школьных преподавателей ОБЖ и студентов университета, прошедших педагогическую практику, относительно применения ими на уроках ОБЖ активных методов обучения при изучении тем, связанных с пожарной безопасностью.

Ключевые слова: **активные методы обучения, пожарная безопасность, имитационные методы, неимитационные методы.**

Согласно статистике, в России ежегодно (средний показатель, начиная с 2013 года) одной из главных причин пожаров является детская шалость (2,8 тыс. случаев в год), только за 2018 год в результате пожаров травмировано и погибло почти 7 тыс. детей [1]. Подобная статистика подтверждает то, что преподавание основ пожарной безопасности, опирающееся в современной школе преимущественно на традиционные методы, является недостаточно эффективным. Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо уделять больше внимания студентов, будущих учителей ОБЖ внедрению активных методов обучения. Поэтому актуальность рассматриваемой нами темы исследования бесспорна.

Активные методы обучения мы рассматриваем как методы, характеризующиеся повышением активности обучающихся, в том числе в период самостоятельной деятельности по решению поставленных задач. Мы стремимся, чтобы учащийся из пассивного запоминающего устройства перестроился в активного участника образовательного процесса. Считаем, что активные методы в России не в полной мере используются в образовательном процессе и достаточно консервативно заменяют традиционные.

Применение студентами Нижневартовского государственного университета активных методов в образовательном процессе абсолютно оправдано, так как согласно статистике человек в среднем запоминает около 10% от того, что читает, 20% – от того, что слышит, 30% того, что видит, 50 – 70% – это запоминание при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблемы, 90% – при непосредственном практическом участии в деятельности [2, с. 4, 6].

Особенно значимыми, на наш взгляд, активные методы обучения становятся при изучении дисциплин, курс которых предполагает получение специальных знаний, умений и навыков, от которых может зависеть жизнь и здоровье человека, его существование в социуме и природной среде. «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» – яркий пример учебной дисциплины, многие аспекты которой ориентированы на практическое применение.

Пожарную безопасность мы представляем как состояние защищённости личности, имущества, общества и государства от пожаров [3], данное определение представлено в одноименном Федеральном законе.

Как мы отмечали выше, преподавание ОБЖ является малоэффективным при использовании исключительно традиционных методов. Немногие из школьников в условиях реальной опасности способны применить специальные знания, полученные в школе. Однако ситуация меняется, если школьники получили практические умения и имеют в распоряжении некий проверенный (пусть в игровых условиях) алгоритм действий при возникновении чрезвычайных ситуаций пожароопасного характера.

Система пожарной безопасности изучается на уроках ОБЖ преимущественно в среднем звене. В связи с этим в силу возраста школьников наиболее интересная форма обучения – это действие, эксперимент. Мы понимаем, что они не способны длительно концентрировать своё внимание на одной проблеме, поэтому необходима смена типов деятельности, обязательна личная заинтересованность каждого из учащихся. Всем этим особенностям обучения уделяется особое внимание в период теоретических и практических занятий студентов Нижневартовского государственного университета, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности». Очень важно сформировать у них необходимые умения и навыки, которые позволят им успешно вести профессионально-педагогическую деятельность.

Учитывая специфику школьного образования, проведение экспериментов с пожароопасными материалами жёстко запрещено. Наиболее интересными для подростков будут занятия с использованием средств пожаротушения, практические занятия с проведением эвакуации и т.п. [4, с. 21 – 22]. Для преподавателя очень важно убедить школьников, что полученные ими знания далее пригодятся в практической деятельности, могут даже способствовать спасению чьей-то жизни.

Как показала практика, при изучении тем, связанных с пожарной безопасностью, наиболее эффективными были занятия, где применялись имитацион-

ные активные методы обучения. Они предполагают наличие модели изучаемого процесса и делятся на неигровые и игровые методы. Игровые методы в рассматриваемом нами возрасте обычно вызывают особый интерес, а знания, умения и навыки, полученные в игровом процессе, не только лучше усваиваются, но и затем гораздо эффективнее применяются в реальных условиях [5, с. 114 – 115].

Имитационные методы связаны с созданием искусственной образовательной среды, включающей комплекс моделей действий и условий для имитаций реальной действительности [6, с. 121]. В имитационных неигровых занятиях, связанных с пожарной безопасностью, достаточно эффективно, на наш взгляд, могут применяться кейс-технологии. Однако очень важно, чтобы педагог формировал в этом случае потенциально интересную для учащихся ситуацию учебного или производственного типа. Возможные источники ситуаций находятся в статистических данных о пожарах и реальных событиях из жизни. Особенно важен для работы с подростками драматизм и проблемность ситуации [7, с. 360]. Кейс-технологии могут быть востребованы как для формирования индивидуальных домашних заданий, так и для коллективного обсуждения учащимися на уроке [5, с. 118].

Рассматривая специфику проведения занятий в пожарных подразделениях, наиболее эффективным методом обучения считаем деловую игру, предполагающую моделирование тренировки действий школьников в условиях, приближённых к реальной ситуации. Такие деловые игры тренируют творческое мышление, но при этом участники должны обязательно соблюдать достаточно жёсткие правила безопасности. Эта форма относительно сложная, часто требует привлечения межпредметных связей, поэтому деловые игры наиболее эффективны в рамках изучения пожарной безопасности в старших классах школы. Приведем пример такой игры, в которой учащиеся получают роли (дети, чьи действия повлекли пожар; жители дома; помощники из соседних домов; пожарные; спасатели). Для оценки правильности действий школьников в качестве экспертов целесообразно привлекать профессиональных пожарных.

Неимитационные методы в целом более просты, часто не требуют выстраивания межпредметных связей и ближе к традиционным методам. Такая форма занятий, как проблемный урок может быть особо эффективной в условиях, когда на учебную тему выделяется немного часов. В частности, такой темой является в рамках пожарной безопасности изучение типов пожаров.

Тематическая дискуссия может быть основана на выделении нескольких групп школьников с предоставлением им противоречивых цитат, причём каждая группа должна защитить свой вариант. Сопоставляя противоположные мнения, участники дискуссии видят проблему с разных сторон, учатся вырабатывать компромиссные решения и, что немаловажно, не только слушают, но и стремятся говорить и доказывать свою точку зрения в процессе непосредственного общения [5, с. 116].

Заметим, что при изучении тем, связанных с пожарной безопасностью, практические методы и даже использование видео- и фотоматериалов порой невозможно в связи с опасностью данного зрелища для детской психики. В этих случаях могут привлекаться активные методы обучения, использующие в качестве игрового учебный материал: викторины, конкурсы, прочие состязания. Они способствуют вовлечению учащихся в условно-развлекательную деятельность, которая имеет большее внушающее воздействие, чем традиционные методы обучения.

Очень важен в рамках изучения пожарной безопасности метод решения учебных задач на основе анализа конкретных (известных) ситуаций. В частности, школьникам может быть предложено выявить причину пожара, который произошёл достаточно близко от школы. Для этого могут быть представлены дополнительные материалы (фото-, видео-), что увеличит наглядность и позволит каждому из школьников аргументировать собственные выводы.

При проведении практических занятий по пожарной безопасности мы считаем очень важным применение мультимедийных технологий. При использовании видеофрагментов хорошего качества, иллюстрирующих, например, действия людей на пожаре, школьники могут выявить ошибки, предложить более эффективные способы организации пожаротушения в конкретных условиях и т.п. Полезным при разборе конкретной ситуации бывает замедление либо ускорение просмотра. Конечно, недостаток мультимедийных технологий – некоторая отдалённость «учебной картинки» от жизни: школьники не могут почувствовать запах гари, ощутить жар от горящих строений и т.п. В связи с этим обязательной для подобных уроков является работа с аналогиями из реальной жизни. Особенно важным мы считаем то, что применение видеофрагментов позволяет увидеть процесс и результаты непродуманных действий, совершаемых ровесниками учащихся, что способствует предупреждению некоторых экспериментов с взрывоопасными материалами, к которым часто бывают склонны подростки.

Использование имитационных и неимитационных активных методов обучения должно способствовать преодолению страхов школьников, связанных с огнём, и формированию правильных действий при возникновении опасности.

Проводя исследовательскую работу, мы опросили 24 педагога ОБЖ школ города Нижневартовска и 57 студентов-практикантов университета, которым были заданы следующие вопросы:

1. Используете ли Вы активные методы обучения на уроках, связанных с пожарной безопасностью?
2. Какие активные методы Вы применяете на уроках?
3. Меняется ли степень усваиваемости учебного материала при применении активных методов в рамках уроков, связанных с пожарной безопасностью?

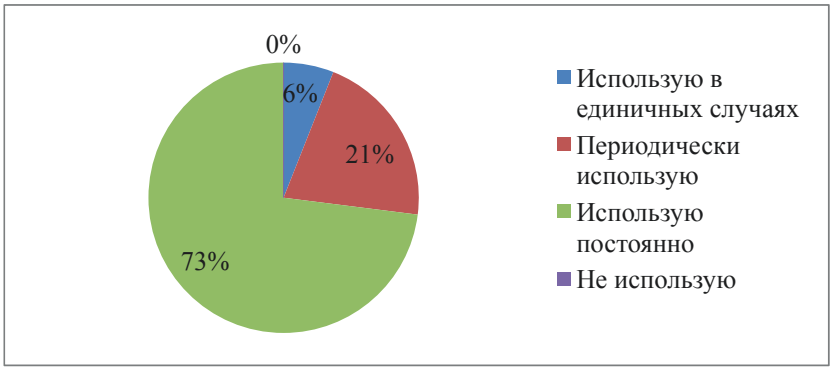


Рис. 1. Применение активных методов обучения при изучении тем, связанных с пожарной безопасностью

На рис. 1 мы видим, что 73% студента-практиканта используют активные методы обучения постоянно, периодически его используют 21%, используют в редких (единичных) случаях 6% студентов. Данные результаты свидетельствуют, о том, что в Нижневартовском государственном университете ведется правильная работа, и студенты-практиканты обладают необходимыми профессиональными знаниями и умениями, которые позволили им в период практики успешно проводить занятия с использованием потенциала активных методов обучения.

По второму вопросу каждому студенту было предложено выбрать три активных метода, которые они наиболее часто применяют при проведении уроков, связанных с пожарной безопасностью. Результаты представлены в диаграмме 2.

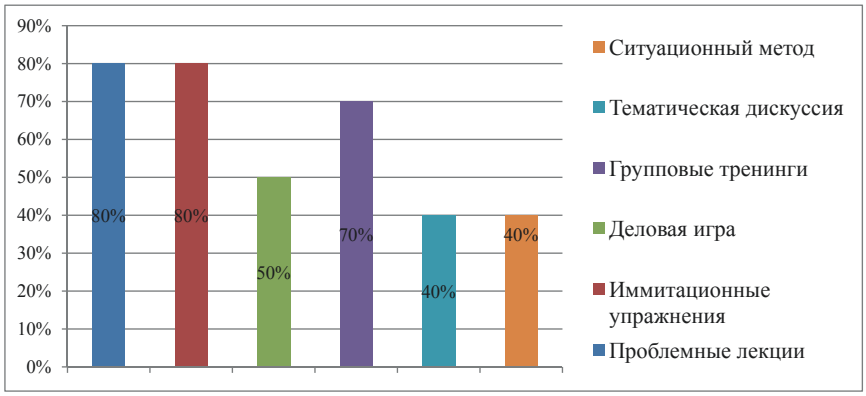


Рис. 2. Активные методы, используемые студентами-практикантами

Согласно данным опроса студентов 80% в своей практике использовали проблемные лекции и имитационные упражнения, 70% – групповые тренинги, 50% – деловые игры и 40% – тематические дискуссии и ситуационные методы. Отметим, что наиболее востребованными у студентов-практикантов были имитационные упражнения, деловая игра, тематическая дискуссия. Также можно отметить, что студенты экспериментируют в рамках урока, о чём говорит выбор ситуационных методов и групповых тренингов.

На диаграмме 3 можно сравнить позиции студентов и опытных учителей ОБЖ по вопросу эффективности активных методов обучения по темам, связанным с пожарной безопасностью.

На рис. 3 мы видим, что 70% студентов считают, что активные методы более значимы, чем традиционные, 30% ответили, что данные методы равнозначны. Среди преподавателей мнения также разделились: 40% считают активные

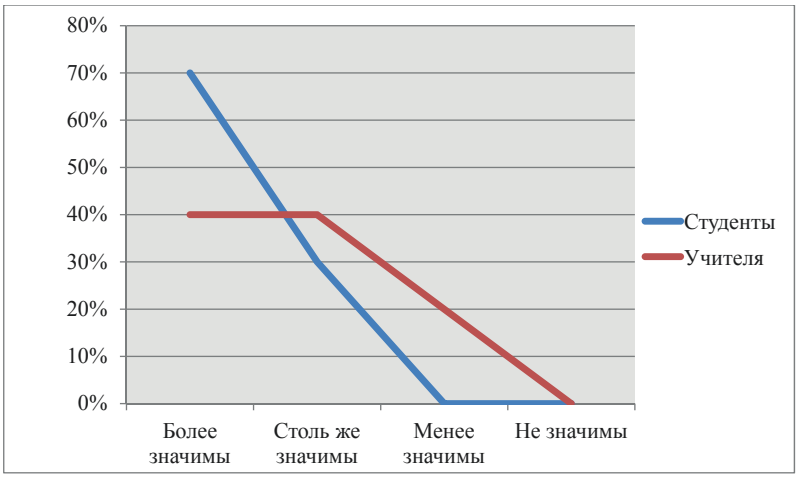


Рис. 3. Значимость активных методов при изучении пожарной безопасности на уроках ОБЖ в школе (мнение учителей и студентов, прошедших практику)

методы более значимыми, другие 40% не видят особой разницы, 20% отдают предпочтение традиционным методам. При этом те и другие не считают активные методы при изучении пожарной безопасности значимыми.

Таким образом, проведённое нами тестирование показывает некоторые различия студентов и опытных учителей в выборе методов обучения. Это отражается в спектре используемых активных методов обучения, оценке их значимости по сравнению с традиционными методами. Однако не стоит забывать о том, что в связи со спецификой детской психики, большей остротой восприятия, использование активных методов при изучении пожарной безопасности возможно далеко не для всех тем.

Библиографический список

1. *Статистика пожаров.* Available at: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fpozharanet.com%2Fpozhar%2Fstatistika-pozharov.html
2. Курьянов М.А., Половцев В.С. *Активные методы обучения*: методическое пособие. Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011.
3. *О пожарной безопасности.* Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/
4. Мельникова Н.Ф. *Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2009.
5. Свидзинская Г.Б., Свидзинская А.С. Особенности использования активных методов обучения на предметах химического цикла в вузах МЧС России. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России.* 2016; № 3: 114 – 121.
6. Рондырев-Ильинский В.Б., Малыгина Е.А. Применение активных методов обучения при подготовке добровольных пожарных. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*. 2014; № 2: 118 – 124.
7. Поспелов И.Г. Имитационные активные методы обучения на уроках ОБЖ как способ формирования предметных результатов, обучающихся 8-х классов. *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество*. 2019; Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2019: 359 – 361.

References

1. *Statistika pozharov.* Available at: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fpozharanet.com%2Fpozhar%2Fstatistika-pozharov.html
2. Kur'yanov M.A., Polovcev V.S. *Aktivnye metody obucheniya*: metodicheskoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo FGBOU VPO «TGTU», 2011.
3. *O pozharnoj bezopasnosti.* Federal'nyj zakon ot 21.12.1994 № 69-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/
4. Mel'nikova N.F. *Teoriya i metodika obucheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2009.
5. Svidzinskaya G.B., Svidzinskaya A.S. Osobennosti ispol'zovaniya aktivnyh metodov obucheniya na predmetah himicheskogo cikla v vuzah MChS Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii*. 2016; № 3: 114 – 121.
6. Rondyrev-Il'inskij V.B., Malygina E.A. Primenenie aktivnyh metodov obucheniya pri podgotovke dobrovol'nyh pozharnyh. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii*. 2014; № 2: 118 – 124.
7. Pospelov I.G. Imitacionnye aktivnye metody obucheniya na urokah OBZh kak sposob formirovaniya predmetnyh rezul'tatov, obuchayuschihsya 8-h klassov. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obschestvo*. 2019; Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2019: 359 – 361.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 378.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00073

Vezirov T.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Teachers' University, Dagestan Institute for Educational Development (Makhachkal, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

Rashidova Z.D., *senior teacher, Dagestan State University of National Economy (Makhachkal, Russia), E-mail: rashzar@mail.ru*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR TEACHING BACHELORS IN LINGUISTICS. The article presents ananalysis of modern approaches to a concept of "digital educational environment", in which the formation of digital competence is carried out among modern students – future bachelors in linguistics. Special attention is paid to the features of professional training, as well as the requirements for future professionals in the field of digital technologies in professional activities. Influenced by the element of the digital educational environment, students' mental activity is being revitalized. The authors conclude that the use of different forms, methods and tools in the digital educational environment in the study of information technology contributes to personal changes in future bachelor-linguists, increases motivation to study discipline, there is an increase in the practical skills of using ICT, which are so necessary in their future professional activities.

Key words: **digital educational environment, digital competence, digital technologies, students, bachelors-linguists, competences, digital society, professional education, education system, digital resources.**

Т.Г. Везиров, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Дагестанский институт развития образования, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

З.Д. Рашидова, *ст. преп., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: rashzar@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ

В статье представлен анализ современных подходов к понятию «цифровая образовательная среда», в условиях которой у современных студентов – будущих бакалавров-лингвистов осуществляется формирование цифровой компетентности. Большое внимание уделено рассмотрению особенностей профессиональной подготовки, а также требованиям, предъявляемым к будущим специалистам в сфере применения цифровых технологий в профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о том, что использование различных форм, методов и средств в цифровой образовательной среды при изучении информационных технологий способствует личностным изменениям у будущих бакалавров-лингвистов, повышается мотивация к изучению дисциплины, происходит рост практических навыков использования ИКТ, которые так необходимы в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, цифровые технологии, студенты, бакалавры-лингвисты, компетенции, цифровое общество, профессиональное образование, система образования, цифровые ресурсы.**

Характерной особенностью современной трансформации общества является изменение отношения к образованию, признание его ключевым компонентом в системе мероприятий, обеспечивающих развитие человека, общества, государства. В приоритетном проекте в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» от 25 октября 2016 года в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы одной из наиболее важных задач, которые на сегодняшний день решаются современной системой высшего образования, является подготовка не просто высококвалифицированного специалиста, но и профессионала, отвечающего требованиям цифровой экономики, «цифрового сообщества» и современного рынка труда [1 – 11]. Решение вышеуказанных задач во многом зависит не только от образовательной организации, но и от самого студента, от уровня сформированности у него компетенций, прописанных во ФГОС ВО по каждому направлению подготовки [12].

В общих чертах характеристику цифровой образовательной среды дал в своём выступлении на заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам 5 июля 2017 г. мэр г. Москвы С.С. Собянин, отметив, что «следующий этап информатизации образования – это внедрение новых информационных технологий, новой материальной базы, но, пожалуй, даже не это главное, а главное – единая образовательная среда, то, чем мы занимаемся сейчас активно с Министерством образования, так, чтобы каждый учитель мог иметь у себя электронный план ведения конкретного урока с методическими пособиями, с лучшими вариантами проведения данного урока, с созданием единой информационной базы и очень качественного контента» [1].

Единого определения «цифровая образовательная среда» не существует, в научно-педагогической литературе данное понятие определяется по-разному. Например, Кушнир М.Э. дает следующее определение: «Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [5]. И.Ю. Травкин определяет цифровую образовательную среду как набор образовательных интерфейсов цифрового мира [11]. А.В. Морозов понимает под цифровой образовательной средой совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации [7].

Назначение цифровой образовательной среды определяется самой спецификой цифровых технологий и заключается в раскрытии и развитии способностей и потенциальных возможностей индивида к творческой инициативе, формирование определенных личностных качеств, создании условий для самостоятельной познавательной деятельности студентов, автоматизации процесса обработки результатов обучения. При осуществлении учебного процесса посредством цифровой образовательной среды предусматривается и возникает разнотипное информационно-содержательное учебное взаимодействие студентов с элементами образовательной среды. При этом педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий сторон, которые выступают в позиции субъектов. Взаимодействие, в сравнении с коммуникацией, включает не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, благодаря чему возможна реализация определенной деятельности, достижения поставленной цели. И если в традиционной дидактике взаимодействие между преподавателем и студентом носит дискретный, линейный характер, то в цифровой образовательной среде студент погружается в созданную ситуацию и получает возможность трансформировать ее, т.е. данная образовательная среда характеризуется системой полисенсорного восприятия и интерпретаций, которые не ограничиваются физическим пространством и материалами.

В свою очередь, от эффективности взаимодействия напрямую зависит качество цифровой образовательной среды. А поскольку под качеством образования понимают отражение степени соответствия реально полученных образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям, то вопрос качества образовательной среды становится одним из самих актуальных вопросов нашего времени, поскольку от него зависит качество образования. В нашем исследовании мы рассматриваем цифровую образовательную среду как условие подготовки бакалавров-лингвистов, где основной составляющей выступают цифровые технологии.

Цифровые технологии в образовании – это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. Как отмечалось на Петербургском международном экономическом форуме (Санкт-Петербург, 2017) в настоящее время дефицит специалистов в сфере цифровых технологий составляет порядка 1 млн человек в год [9]. Поэтому одной из задач программы «Цифровая экономика Российской Федерации» является переход к новому технологическому укладу, который позволит решить проблему подготовки специалистов для высокотехнологичных производств [10].

Расширение использования цифровых технологий вызывает повышение спроса на новые цифровые навыки по следующим направлениям:

- приобретение общих навыков в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для получения доступа к информации в Интернете;
- потребность в профессиональных навыках для производства и услуг ИКТ.
- повышение спроса на комплементарные ИКТ-навыки, поддерживающие выполнение новых задач, связанных с использованием ИКТ в профессиональной деятельности.

Работающие в цифровой экономике, как отмечают авторы статьи «Навыки в цифровой экономике вызовы системы образования» [12], должны иметь возможность создавать и обрабатывать сложную информацию, уметь выявлять и решать реальные проблемы цифрового мира.

Особенности изучения цифровых технологий определяют специфические возможности цифровой образовательной среды в процессе обучения будущих бакалавров-лингвистов.

Вместе с тем, рассматривая особенности профессиональной подготовки бакалавров в области лингвистики, следует отметить, что владение цифровыми технологиями имеет большое значение в их будущей профессиональной деятельности, как и во многих других отраслях.

Сегодня к будущим бакалаврам в области лингвистики предъявляются достаточно высокие требования в сфере применения цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Такие требования отражены в ФГОС ВО (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 45.03.02 – «Лингвистика». К таким требованиям относятся следующие: формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК-11, ОПК-12, ОПК-13, ОПК-14), профессиональных компетенций (ПК-8, ПК-11, ПК-19, ПК-21, ПК-22), а также наличие в вузе высокотехнологичной электронной информационно-образовательной среды.

В этой связи мы считаем целесообразным формировать компетенции у студентов в условиях цифровой образовательной среды:

– во-первых, это помогает будущим бакалаврам глубже изучить и получить более высокий уровень знаний по дисциплинам;

– во-вторых, способствует повышению мотивации;

– в-третьих, формирует у студентов навыки использования цифровых ресурсов для самостоятельного изучения учебных дисциплин.

Обучение будущих бакалавров-лингвистов цифровым технологиям в условиях цифровой образовательной среды имеет ряд преимуществ:

– гибкость учебного процесса – возможность организовать процесс обучения в любом месте, где есть доступ к сети Интернет;

– визуализация – возможность представить информацию в наглядном виде;

– эффективность – значительно уменьшаются временные затраты в учебном процессе, особенно на контроль усвоения материала и взаимодействие со студентами.

На кафедре информатики Дагестанского государственного университета народного хозяйства проводится большая работа по созданию учебно-методических комплексов по преподаваемым дисциплинам, которые применяются при самостоятельной работе студентов бакалавриата. Они перерабатываются с целью усиления практической составляющей и в виде электронных учебных материалов размещаются на портале дистанционного обучения «Прометей». Учебно-методические комплексы по дисциплинам «Информационные технологии в лингвистике» и «Мультимедийные технологии», изучаемым на третьем и четвертом курсах соответственно, размещены на портале дистанционного обучения «Прометей» и включают: рабочие программы, учебные пособия, презентации по каждой лекции, инструкции к практическим работам, варианты заданий, тесты

для контроля усвоения знаний, образцы выполнения заданий. Электронная библиотека сегодня также является частью цифровой образовательной среды университета, она подключена к электронно-библиотечной системе «КнигаФонд», а также к электронно-библиотечной системе «Университетская библиотека онлайн», которые предоставляют дополнительные образовательные ресурсы по разным дисциплинам.

Цифровые компетенции студентов бакалавриата связаны с навыками эффективного пользования технологиями, и включают поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, критическое восприятие информации, производства мультимедийного контента.

Подводя итоги нашего исследования, мы можем констатировать тот факт, что формирование цифровой компетентности у студентов – будущих бакалавров-лингвистов в условиях цифровой образовательной среды будет возможным, если в процессе обучения будет реализован ряд определенных педагогических условий:

- построение образовательного процесса будет основано на компетентностном, личностно ориентированном подходах;
- методическое обеспечение процесса обучения будет наполнено модульными программами, цифровыми ресурсами;
- готовность преподавателя к использованию цифровых образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров-лингвистов к применению ИКТ в профессиональной деятельности [7].

Несмотря на то, что процесс обучения в условиях цифровой образовательной среды строится с опорой на цифровые ресурсы, являющиеся основой для организации, познавательная деятельность и самостоятельная работа студентов в большей степени зависят непосредственно от эффективности организации цифровой образовательной среды. Таким образом, в свете обозначенных компетентностей непосредственное влияние на студента оказывают элементы цифровой образовательной среды, происходит активизация психической деятельности и процессов, что отображается на протекании мыслительных процессов и способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности и эффективности усвоения знаний. Использование различных форм, методов и средств цифровой образовательной среды при изучении информационных технологий способствует личностным изменениям у будущих бакалавров-лингвистов, повышению мотивации к изучению дисциплины, росту практических навыков использования ИКТ, которые так необходимы в их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Заседание совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/54983
2. Каракозов С.Д. Митрофанов К.Г. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 4-1: 180 – 182.
3. Каракозов С.Д. Уваров А.Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде. *Проблемы современного образования*. 2016; № 2: 7 – 19.
4. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П. и др. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; № 5 (1).
5. Кушнир М.Э. Цифровая образовательная среда. *Директория*. Available at: https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a
6. Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий. *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 105 – 110.
7. Морозов А.В., Михалева О.В. Влияние современного информационно-образовательного пространства на формирование социокультурной и межкультурной коммуникации как одна из важнейших составляющих повышения качества образования будущих бакалавров-лингвистов. *Ученые записки ИУО РАО*. 2017; № 3 (63): 305 – 310.
8. *Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
9. *Петербургский международный экономический форум – 2017*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=g5AXmgvzsxY
10. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Available at: http://static.government.ru/media/files/gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf
11. Травкин И.Ю. *О цифровой образовательной среде и другие сопутствующие мысли*. Available at: https://funofteaching.tumblr.com/post
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриата)*. Available at: www.consultant.ru

References

1. *Zasedanie soveta po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/54983
2. Karakozov S.D. Mitrofanov K.G. Setevaya organizaciya obrazovaniya: tendencii i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 4-1: 180 – 182.
3. Karakozov S.D. Uvarov A.Yu. Uspeshnaya informatizaciya = transformaciya uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016; № 2: 7 – 19.
4. Kupriyanovskij V.P., Suhomlin V.A., Dobrynin A.P. i dr. Navyki v cifrovoj `ekonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; № 5 (1).
5. Kushnir M.`E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda. *Direktoriya*. Available at: https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a
6. Morozov A.V. Professional'naya podgotovka rukovoditelej sistemy obrazovaniya s ispol'zovaniem sovremennyh cifrovyh tehnologij. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 105 – 110.
7. Morozov A.V., Mihaleva O.V. Vliyanie sovremennogo informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva na formirovanie sociokul'turnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii kak odna iz vazhnejshih sostavlyayuschih povysheniya kachestva obrazovaniya buduschih bakalavrov-lingvistov. *Uchenye zapiski IUO RAO*. 2017; № 3 (63): 305 – 310.
8. *Pasport prioritetnogo proekta "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii"*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
9. *Peterburgskij mezhdunarodnyj `ekonomicheskij forum – 2017*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=g5AXmgvzsxY
10. Programma "Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii". Available at: http://static.government.ru/media/files/gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf
11. Travkin I.Yu. *O cifrovoj obrazovatel'noj srede i drugie soputstvuyuschie mysli*. Available at: https://funofteaching.tumblr.com/post
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (uroven' bakalavriata)*. Available at: www.consultant.ru

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00074

Kodzoeva M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: nigstav@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article reveals factors and conditions in the educational space of a university that contribute to self-realization, self-development of the student's personality, self-knowledge based on pedagogical reflection, formation of professional qualities of future teachers, quality training of students for professional activities in a competitive environment. Studying the conditions and factors of the formation of the professional qualities of the future teacher, the author concludes that the teacher's reflexive processes play a big role. Created in the practical activity of teachers problem situations, problematic tasks require the teacher to find effective ways to solve them, give the correct assessment on the basis of competent analysis of themselves and other participants of the situation, to look for adequate options to solve problem situations, awareness and forecast of pedagogical actions, without losing the authority of students, colleagues and parents.

Key words: **educational environment of university, professional qualities of future teacher.**

М.М. Кодзоева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас,*
E-mail: nigstav@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье раскрываются факторы и условия в образовательном пространстве вуза, способствующие самореализации, саморазвитию личности студента, самопознанию, основанных на педагогической рефлексии, формированию профессиональных качеств будущих педагогов, качественной подготовке студентов к профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды. Изучая условия и факторы формирования профессиональных качеств будущего учителя, автором делается вывод о том, что большую роль играют рефлексивные процессы учителя. Созданные в практической деятельности учителя проблемные ситуации, проблемные задачи требуют от педагога умения находить эффективные пути их решения, давать правильную оценку на основе грамотного анализ себя и других участников ситуации, искать адекватные варианты решения проблемных ситуаций, осознания и прогноза педагогических действий, не теряя авторитет у учеников, коллег и родителей.

Ключевые слова: **образовательная среда вуза, профессиональные качества будущего педагога.**

В современных социальных условиях появились новые приоритеты в государственной образовательной политике в отношении профессионального образования учителя. Современный педагог должен быть квалифицированным, ответственным, компетентным, готовым к пролонгированному профессиональному росту, мобильности. Современные динамично меняющиеся условия общества предъявляют требования к подготовке учителей высокой квалификации на этапе обучения в условиях образовательной среды вуза. Профессиональное развитие будущего педагога возможно при создании эффективных условий в образовательном пространстве вуза, способствующих самореализации, саморазвитию личности студента, самопознанию, основанных на педагогической рефлексии [1 – 4].

В процессе обучения в вузе происходит профессиональное становление студента, в котором существенную роль играет профессиональное самосознание как необходимое условие творческой реализации будущим учителем его профессиональной и личностной цели и системы ценностей.

Профессиональным самосознанием является процесс познания собственного «Я», формирование субъективных представлений о своих способностях и возможностях, отношений к своей личности, развитие регуляции в профессиональной деятельности, педагогическом общении.

Профессиональное самосознание студента динамично изменяется в процессе профессионализации. Прогрессивное развитие профессионального самосознания характеризуется возрастанием количества позитивных качеств в процессе профессиональной подготовки студента, которые активно формируют сознание будущего учителя. Становление профессионального самосознания студента происходит при соотнесении себя с профессиональной общностью.

В профессиональном становлении будущего учителя доминирующую роль играет стремление стать профессионалом, чему способствует развитие внутреннего локуса профессионального контроля, заключающегося в поиске причины успеха или неудачи, в самом себе или в профессии; осознании профессионально значимых черт и качеств, в целостном видении образа «Я» как профессионала. Как показывает ряд исследований, у будущего учителя с низким уровнем самосознания в поведении не активизируется профессиональная мотивационная направленность, мотивы в профессиональной деятельности, в профессиональном общении [3]. В будущей педагогической деятельности такой учитель будет пассивным, безынициативным, склонным к личностным деструкциям [1]. На этапе обучения в вузе необходимо сформировать у студента высокий уровень самосознания, систему прогрессивных мотивов, которые основаны на иерархии духовных ценностях. Сам будущий учитель должен быть ориентирован на перманентный профессиональный рост, личностное совершенствование, творчество. Развитие профессиональных качеств у студента связано с влиянием внешней оценки будущих профессиональных качеств учителя преподавателями вуза, самим студентом, воздействием собственных ценностных ориентаций и ожиданий. Определяющим механизмом развития профессиональных качеств является рефлексия как значимое профессиональное качество, имеющее особое место в процессе общения [2].

Современной школе нужен высокопрофессиональный учитель. Современные школьники предъявляют достаточно высокие требования к педагогам, пытаясь оценить не только приобретенные профессиональные знания, умения и навыки. Школьники оценивают уровень ключевых компетенций учителя, современность его образования.

Достаточно часто препятствием для профессионального развития студента является его неспособность адекватно оценить уровень своей профессиональной компетентности. Лишь студент, который ориентируется на самые высокие критерии в будущей профессиональной сфере, способен к самосовершенствованию. Современное общество обозначило критерии оценки педагогической деятельности. Насколько учитель соответствует этим критериям, оценивать достаточно сложно. Профессиональное развитие будущего учителя детерминируется многими факторами. Среди таких факторов доминирующая роль отводится стремлению будущего педагога к профессиональному росту и развитию у него профессионально значимых личностных качеств.

Теоретический анализ проблемы показал важность взаимосвязи профессиональной ориентации и профессионального поведения в структуре будущего профессионального труда. Обычно профессиональная ориентация рассматривается как осознание индивидом своих профессиональных склонностей и интересов, заключается в адекватности самооценки собственных возможностей и способностей в выбранной профессии в период выбора профессии, то есть профориентации. В основе формирования «жизненного типа» лежит стиль поведения человека, желание идентифицировать себя с профессиональной группой, который накладывает отпечаток на образ жизни. Достаточно важно, чтобы природные задатки способствовали развитию профессиональных качеств [1].

На этапе обучения стиль поведения будущего учителя динамично изменяется. Расширению профессионального самосознания способствует возрастание признаков профессиональной деятельности, находящих отражение в сознании профессионала, способствующих преодолению стереотипного самосознания. Профессиональное самосознание динамично соотносится с неосознаваемым, что проявляется в импульсивных действиях будущего педагога, его внутренних конфликтах между осознаваемыми профессиональными ценностями [4].

Рассматривая формирование профессиональных качеств будущего учителя, мы заострили внимание на осознании студентом себя в трех составляющих пространствах будущего педагогического труда, в каждом из которых проявляется своеобразие его индивидуальности: системе профессиональной деятельности, системе педагогического общения и системе личностных особенностей. Структуру профессионального самосознания будущего учителя составляют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [1].

Когнитивный компонент в структуре профессиональной подготовки мы оценили как совокупность когнитивных функций, направленных на самопознание студента в процессе обучения в вузе. Результатом аналитико-синтетической деятельности, включающей процесс осмысления, анализа, рефлексии является система знаний студента о себе, индуцированное представление в образе Я» [3]. Образ «Я» будущего педагога проецируется и развивается на педагогической практике, в педагогическом общении и личностном развитии.

Рассматривая аффективный компонент профессионального становления будущего учителя, мы выделяем три вида отношений, влияющих на эффективность педагогического труда: собственные педагогические действия; межличностные отношения; профессионально значимые качества [2]. В аффективную подструктуру профессионального самосознания будущего учителя входит его самооценка.

Рассматривая поведенческий компонент профессионального становления будущего учителя, мы выделяем познание самого себя, своих личностных качеств, профессиональную компетентность, особенности межличностного взаимодействия с обучающимися, развитие эмоционально-ценностного отношения к себе [2].

Удовлетворенность будущего учителя выбором своей профессии на этапе обучения в вузе трактуется как соответствие ожиданиям студента в мотивационно-ценностной сфере успеха в будущей педагогической деятельности. Мы считаем, что успеха в педагогической деятельности могут достичь студенты с адекватной самооценкой, позитивным мышлением, верой и убежденностью в профессиональной компетентности [2].

В своих исследованиях нами были получены достоверные результаты, экспериментально подтверждено, что целостный «образ Я» будущего учителя включает доминирующую систему ценностных ориентаций, способствующую осознанию целям профессиональной деятельности, направленную на поиск путей и способов развития профессионального самосознания.

В работах исследователей, анализирующих педагогические трудности учителя, наиболее часто встречается анализ деформаций и деструкций личности, связанных с прокрастинацией, отсутствием профессиональной мотивации, низким уровнем материального обеспечения, недостаточным самоконтролем и самокоррекцией педагогического труда [2]. К профессиональным деструкциям также относят низкий уровень образованности и компетентности учителя, недостаточную полноту и системность его психологических знаний, недостаточную рефлексию и низкую критичность по отношению к себе и результатам своей педагогической деятельности, неумение анализировать причины своих неудач [4]. Все это необходимо учесть на этапе обучения студента в условиях образовательной среды вуза.

Одной из центральных проблем современного учителя становится непонимание индивидуальных особенностей учеников, неумение повлиять на обучающегося, понять и осознать причины проблем в обучении и воспитании учащихся. Достаточно часто в случае возникших трудностей учитель прибегает к некор-

ректным способам, задействует механизмы психологической защиты, не приводящие к конструктивному выходу. Учитель фиксируется на ригидной установке, не задействует личностный потенциал и ресурс, не ориентируется на собственный педагогический опыт, ресурс своей личности в педагогической деятельности и общении [4]. Конструктивному преодолению педагогических трудностей способствует высокий уровень самооценки, самосознания и самоконтроля на этапе обучения в вузе.

Анализируя деструктивные факторы профессионального становления будущего учителя, исследователи определяют причины низкого уровня профессионального самосознания, которые кроются в несформированности педагогической мотивационной направленности. На этапе профессионального выбора будущий учитель не ориентировался на педагогическое призвание, выбор профессии учителя был случайным, поэтому в профессиональном поведении он руководствуется неустойчивой, бессистемной мотивацией. Такой учитель приспосабливается к профессиональной деятельности, для него работа становится средством выживания, эмоциональное состояние подвержено фрустрации, что характеризует учителя как пассивного, безынициативного работника. Если выбор профессии учителя высоко мотивирован, осознан, что способствует развитию высокого уровня профессионального самосознания, то в педагогическом труде отражается устойчивые педагогические мотивы. У такого учителя доминируют истинные духовные ценности. Студент с высоким уровнем мотивации на успех в будущей профессиональной деятельности ориентирован на перманентное профессиональное самосовершенствование, на творчество, развитие потенциала личности каждого ребенка. Такие педагоги становятся субъектами собственной мотивации [1].

В поиске эффективных средств формирования профессионально важных качеств будущих учителей в условиях вуза нами разработаны тренинги с учетом всех компонентов профессионального самосознания, предложенных в отечественной науке. В нашей программе для развития когнитивного компонента предложены техники, направленные на формирование, уточнение и расширение знаний и представлений студента о своих индивидуально-типологических особенностях, об образе «Я» как личности и будущем профессионале. Мы подобрали эффективные технологии на развитие аффективного компонента профессиональной деятельности, которые направлены на позитивное самоотношение, адекватное оценивание собственных возможностей и потенциалов. Для развития поведенческого компонента по закреплению представления о собственной Я-концепции, оценке поведения конкретных ситуациях педагогического общения нами разработаны упражнения по развитию навыков саморегуляции в педагогической деятельности.

Мы не нашли универсальной классификации факторов, которые бы повлияли на развитие профессиональных качеств будущего учителя, правомерно предположив, что они закладываются в период юности при получении профессионального образования, а значит, фактором является обучение [3].

Во многих психолого-педагогических исследованиях авторы делят условия и факторы профессионального развития будущего учителя на внешние и внутренние. Внутренние факторы включают мотивационно-ценностную ориентацию учителя, ожидания от самого себя как профессионала, ожидания учителя от профессионального труда, внутренние установки и мотивы самосовершенствоваться, удовлетворенность своей педагогической деятельностью [1].

Внешними факторами и условиями многие исследователи считают профессиональную среду, условия работы в конкретных учебных заведениях, социальные условия в обществе, отношение к профессии со стороны других людей, материальное благополучие учителя, стимулирование труда государством.

Изучая условия и факторы формирования профессиональных качеств будущего учителя, мы обратили внимание на исследование специфики рефлексивных процессов учителя, их обусловленность многообразием реально-практических ситуаций в педагогической деятельности. Созданные в практической деятельности учителя проблемные ситуации, проблемные задачи требуют от педагога умения находить эффективные пути их решения, давать правильную оценку на основе грамотного анализ себя и других участников ситуации, искать адекватные варианты решения проблемных ситуаций, осознания и прогноза педагогических действий, не теряя авторитет у учеников, коллег и родителей.

Развитию умений правильно дать себе оценку, оценить возможности и варианты педагогических действий, учитывать особенности собственного «портрета» в глазах учеников способствует самоанализ будущего учителя. Во многих исследованиях показано несовпадение самооценок учителя с внешней оценкой учениками, коллегами, родителями, что свидетельствует о низком уровне развития рефлексивных умений учителя, показывает неадекатность профессионального самосознания учителя. В ряде экспериментальных исследований выявлено, что уровень рефлексивных умений в большей степени зависит не от педагогического стажа учителя, а от его педагогического мастерства, что дает возможность развивать рефлексивные умения в студенческом возрасте [4].

Если будущий учитель имеет высокий уровень профессионального самосознания, он убежден в собственной компетентности, оценки других людей не станут причиной включения психологических защитных механизмов и эмоционального напряжения, а наоборот, послужат предметом глубокого анализа и рефлексии. Если у будущего учителя низкий уровень профессионального самосознания, то внешние оценки крайне расходятся с собственной оценкой и являются сильным фрустрирующим фактором.

Библиографический список

1. Глушкова Н.И., Боев И.В. *Современная социальная среда и личностная изменчивость учителя (психодиагностика и психологическая помощь)*. Москва: Илекса, 2003.
2. Глушкова Н.И. Деструктивное влияние эндогенных и экзогенных факторов на профессионализм учителя. *Успехи современного естествознания*. 2004; № 9: 102.
3. Кодзоева М.М. Формирование у студентов умений самоорганизации и самоуправления учебной деятельностью. *Вузовское образование и наука*: материалы Всероссийской научной конференции. Магас: ИнгГУ, 2015: 58 – 60.
4. Медведева Н.И., Усачева И.А. Диагностика профессиональных деформаций личности учителя общеобразовательной школы. *Мир образования – образование в мире*. 2012; № 1 (45): 184 – 189.

References

1. Glushkova N.I., Boev I.V. *Sovremennaya social'naya sreda i lichnostnaya izmenchivost' uchitelya (psihodiagnostika i psihologicheskaya pomosch')*. Moskva: Ileksa, 2003.
2. Glushkova N.I. Destruktivnoe vliyanie `endogennyh i `ekzogennyh faktorov na professionalizm uchitelya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2004; № 9: 102.
3. Kodzoeva M.M. Formirovanie u studentov umenij samoorganizacii i samoupravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu. *Vuzovskoe obrazovanie i nauka*: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Magas: IngGU, 2015: 58 – 60.
4. Medvedeva N.I., Usacheva I.A. Diagnostika professional'nyh deformacij lichnosti uchitelya obscheobrazovatel'noj shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; № 1 (45): 184 – 189.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 372.854 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00075

***Poshekhonov I.S.**, Chemistry teacher, Lyceum № 554 of Primorsky District of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: i.s.poshekhonov@mail.ru*

LOGICAL AND GRAPHICAL MODELING AS A MEANS OF REALIZATION DIFFERENTIAL INTEGRATION APPROACH OF DEVELOPMENT IN TEACHING PROBLEM SOLVING IN CHEMISTRY. The use of psychological researches in students' education often increases its effectiveness. The article considers the differential integration approach to the field of chemical education of school students, as the solution of problem solving. The means of its implementation in real pedagogical activity is logical and graphical modeling. Its advantages lie both in the possibility of a fairly variable development of educational and methodological techniques that contribute to the effective assimilation of the material, and in facilitating the analysis of the condition of the problem, finding a solution for students. Logical-graphic modeling has an developing effect on students' thinking, which is manifested in the positive dynamics of subject and meta-subject educational results. Reproductive problem-solving learning suppresses independent thought activity and reduces the student's cognitive interest quickly. Search of alternative psychology and pedagogical approaches is important in this regard. One of them is about the use of a principle of system differentiation, based on logical and graphical modeling that is a subject of discussion of the article.

Key words: problem solving in chemistry, differential integration approach, logical and graphical modeling.

***И.С. Пошехонов**, учитель химии, ГБОУ Лицей № 554 Приморского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: i.s.poshekhonov@mail.ru*

ЛОГИКО-ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИОННО-ИНТЕГРАЦИОННОЙ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

Использование результатов психологических исследований в процессе обучения учащихся зачастую позволяет существенно повысить его эффективность. В данной статье рассматривается дифференционно-интеграционный подход применительно к такой области химического образования школьников, как решение расчетных задач. Средством его реализации в реальной педагогической деятельности выступает логико-графическое моделирование. Его преимущества заключаются как в возможности достаточно вариативной разработки учебно-методических приемов, способствующих эффективному усвоению материала, так и в облегчении анализа условия задачи, поиска ее решения для учащихся. Логико-графическое моделирование оказывает развивающее воздействие на мышление учащихся, что проявляется в положительной динамике предметных и метапредметных образовательных результатов. Репродуктивное обучение решению задач подавляет самостоятельную мыслительную деятельность, быстро гасит познавательный интерес ученика. В этой связи важен поиск альтернативных психолого-педагогических подходов. Один из них предполагает использование принципа системной дифференциации на основе логико-графического моделирования, что является предметом обсуждения данной работы.

Ключевые слова: **расчетные задачи по химии, дифференционно-интеграционный подход, логико-графическое моделирование.**

Дихотомия дифференциации и интеграции лежит в основе всей сложности и многогранности развития познания и, следовательно, в той или иной форме всегда присутствует в образовании. Первоначально понятия интегрирования и дифференцирования относились лишь к математической области знания: для определения операций с функциями, которые по смыслу являются суммой или результатом деления соответственно. Позже эти термины вышли далеко за рамки математики и приобрели статус универсальных общенаучных категорий. Сегодня используются различные подходы в обучении, предусматривающие как движение от «целого к частям», так и от «частного к целому» в разных областях знания. В основе этих подходов лежат процессы дифференциации и интеграции. Предметом обсуждения данной статьи будет логико-графическое моделирование как средство реализации дифференционно-интеграционного подхода в обучении учащихся решению расчетных задач по химии.

В статье [1] В.А. Игнатовой анализируется проблема соотношения интеграции и дифференциации в образовании и обращается внимание на недостаточность теоретической и методологической базы интеграции в области естественнонаучных дисциплин. Безусловно, дифференциация школьного образования может быть эффективной только при соблюдении соответствующих условий (организационно-управленческих, психолого-дидактических и социально-педагогических) [2].

В рамках теории дифференциации в той или иной мере работали Г. Спенсер, Я.А. Коменский, Н.И. Чуприкова и другие философы, психологи и педагоги. В частности, в трудах Н.И. Чуприковой отмечается, что дифференционно-интеграционная теория развития должна иметь практическое значение для рациональной организации обучения.

В самой общей форме универсальный закон этой теории состоит в том, что всякое развитие есть развитие некоторой исходной «примитивной» целостности и идет в направлении от общего к частному, от целого к частям, от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. Разделяясь на более специализированные элементы, развивающаяся система становится все более сложно организованной. В то же время процессы интеграции идут параллельно, удерживая исходную целостность и формируя более высокие иерархические уровни. Все это показывает направленность развития и возможность появления новых качеств у развивающихся систем [3, 4].

Как правило, в общей структуре расчетной химической задачи выделяют две составляющие: математическую и химическую [5, с. 11]. С одной стороны, для полного понимания объекта исследования (химической расчетной задачи) необходимо такое деление, с другой, обе стороны представляют объект в его целостности. В основе любой методики обучения решению задач лежит некая классификация. В одной из своих статей [6] мы предложили вариант классификации расчетных задач по химии, основанный на логико-математической части структуры задачи. Его преимущества связаны с универсальностью по отношению к различным химическим объектам. Такая классификация позволяет работать в логике универсальной дифференционно-интеграционной теории развития как методологической основы по обучению решению задач.

I. Изучение классификации расчетных задач, базовых соотношений

Изначальный принцип дифференциации при решении задач предусматривает выделение базовых математических отношения, которые лежат в основе того или иного типа задач.

1. *Задачи, связанные с понятием количество вещества.*

Обычно в школьной практике сначала рассматриваются отношения, позволяющие вычислить количество вещества через массу и число частиц:

$$v = \frac{m}{M} \qquad v = \frac{N}{N_A}$$

Причем задачам, включающим расчет по числу частиц, уделяется неоправданно меньше внимания. Позднее вводится понятие молярного объема для газообразных веществ (в лучшем случае в другом параграфе, а в худшем – в другой главе или другом разделе) и определение количества газообразного вещества через объем:

$$v = \frac{V}{V_m}$$

Фрагментарность введения этих формул приводит впоследствии к сложностям в установлении связей между величинами, входящими в их состав, искусственному выделению типов задач и т.д. Конечно, вводить определения количества вещества через разные величины нужно последовательно. Но, во-первых, начать следует с отношения, включающего число частиц. Именно эта величина понятна школьнику, т.е. мы задаем количество вещества (1 моль) как некую порцию вещества, содержащую определенное ($6{,}02 \cdot 10^{23}$) число частиц. Объект сравнения одинаков для любого вещества. Во-вторых, после введения формул, выражающих количество вещества через массу, объем и число частиц необходима стадия интеграции, показывающая их общность и взаимосвязь:

$$v = \frac{m}{M} = \frac{V}{V_m} = \frac{N}{N_A}$$

На определенных этапах обучения процессы дифференциации и интеграции идут не вразрез, а взаимно дополняют друг друга. Даже в таком, казалось бы, узком направлении, как обучение решению расчетных задач это явно прослеживается. Принцип движения от «целого к частям» и от «частного к целому» реализован во многих дидактических концепциях. В этом ключе особенно интересно соотношение между процессами интеграции и дифференциации внутри системы. Так, среди прочего, А.Н. Поддьяков в работе [7] выделяет этот вопрос и показывает, что процессы интеграции и дифференциации, синтеза и анализа неразрывно связаны, и выделение того или иного типа процессов в качестве ведущего носит не абсолютный, а относительный характер.

2. *Задачи, связанные с понятием доля.*

Как правило, в рамках школьной программы речь идет о массовой доле растворенного вещества. В этом случае независимое базовое отношение имеет следующий вид:

$$\omega_i = \frac{m_i}{m_{\text{общ.}}} \cdot 100\ \%$$

В такой интерпретации явно прослеживается эмпирический характер обучения. Понятие «доля» само по себе является интегрированным (массовая доля, объемная доля, доля лесных насаждений, доля продаж и т.д.). Поэтому наиболее рациональным является введение обобщенного понятия «доля», а уже впоследствии его дифференциация. В случае если задачи, связанные с понятием количества вещества, уже были рассмотрены, логично дать определения массовой, объемной и мольной доли:

$$\omega_i = \frac{m_i}{m_{\text{общ.}}} \cdot 100\% \qquad \varphi_i = \frac{V_i}{V_{\text{общ.}}} \cdot 100\% \qquad \chi_i = \frac{v_i}{v_{\text{общ.}}} \cdot 100\%,$$

демонстрируя при этом общность этих соотношений. Если в рамках базовой программы по химии включено только понятие массовой доли, то важно подчеркнуть, что это может быть как массовая доля растворенного вещества, так и массовая доля компонента в сплаве или массовая доля примесей в образце минерала и т.д.

3. *Задачи, связанные расчетами по уравнению реакции.*

Рассмотрим химическое уравнение реакции в общем виде:

$$\mathrm{aA + bB = cC + dD}$$

Тогда связь количественных параметров (количество вещества – стехиометрический коэффициент) может быть записана следующим образом:

$$\frac{v(A)}{a} = \frac{v(B)}{b} = \frac{v(C)}{c} = \frac{v(D)}{d}$$

В этом случае опять же можно сказать, что стадия интеграции предшествует дифференциации. Речь идет о возможности расчета количества одного вещества (причем не имеет значения исходного или конечного) по известному количеству другого вещества. В связи с этим нам представляется нерациональным путь, связанный с расчетом через пропорции (когда заданы масса или объем одного из веществ). Вещества вступают в химические реакции в определенных мольных соотношениях. Поэтому с химической точки зрения более грамотно при решении расчетной задачи за основу брать именно количество вещества и вести дальнейший расчет через количество. Такой вариант более оптимален, особенно в задачах, где фигурирует несколько параллельных и (или) последовательных химических реакций и расчеты по пропорциям только усложняют решение. Для учащегося понятно, в каком соотношении взаимодействуют вещества, в каком соотношении образуются продукты реакции, если речь идет об атомах или молекулах (на основе уравнения химической реакции). Тогда переход к количеству вещества (прямо пропорционально числу частиц) становится абсолютно логичным.

На данном этапе происходит знакомство учащихся с обобщенными типами расчетных задач по химии, решение типовых задач, анализ базовых соотношений.

II. Построение моделей расчетных задач

Данный этап предусматривает последовательную интеграцию рассмотренных базовых отношений и возможность перехода к комбинированным задачам. Анализ условия любой расчетной химической задачи – дифференцирование на структурные базовые элементы. В случае, если эти базовые элементы учащимся известны и хорошо усвоены (предыдущий этап), то решение комбинированной задачи не вызывает особых сложностей.

Как отмечает А.Н. Аронов [8], оперирование моделями является наиболее простым, а оперирование рассуждениями – наиболее сложным действием. По этой причине для «погружения» в суть задачи, поиска оптимального решения, создания возможности обсуждения ее содержания, а также вопросов, лежащих в поле данной задачи, необходимо предварительно построить ее логико-графическую модель.

Процесс моделирования способствует продуктивной деятельности школьников на уроке за счет следующих факторов:

– наглядного представления и определения поставленной задачи,
– формирования критического отношения к изучаемому содержанию,
– стимуляции поисково-исследовательской активности.

Его также можно рассматривать как универсальное учебное действие, что является особенно актуальным и своевременным в контексте Федерального государственного образовательного стандарта.

Рассмотрим конкретный пример анализа условия и построения логико-графической модели расчетной задачи.

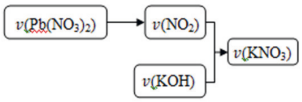
Условие. Рассчитайте массовую долю нитрата калия в растворе, полученном при растворении в 500 г 10 %-ного раствора KOH всего оксида азота (IV), который выделится при нагревании 33,1 г нитрата свинца (II).

Как отмечалось ранее, задача включает в себя химическую и математическую части. Первоначально анализируется химический смысл задачи. На этом этапе нужно составить уравнения химических реакций. В контексте данной задачи следующие:

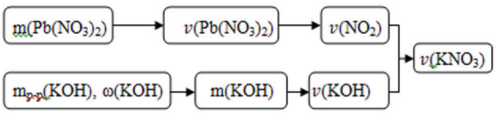
$$2Pb(NO_3)_2 = 2PbO + 4NO_2 + O_2 \qquad (1)$$

$$2NO_2 + 2KOH = KNO_3 + KNO_2 + H_2O \qquad (2)$$

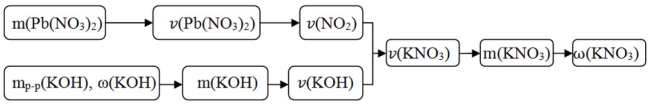
Далее уже нужно проводить расчеты, но встают вопросы «С чего начать?» и «Как связать между собой известные и искомую величину?» Поскольку составлены химические уравнения реакций, ученик основывается на расчетах по уравнению реакции (связь через количество вещества):



Количества веществ заданы по условию массы нитрата свинца и массы раствора гидроксида калия с массовой долей соответственно. Далее учащийся дополняет основу модели необходимыми логическими зависимостями:



Наконец, нужно связать количество нитрата калия с искомой величиной (его массовой долей в растворе). Эту зависимость учащийся достраивает, используя известные базовые соотношения. Таким образом, логико-графическая модель для решения этой задачи будет выглядеть следующим образом:



Предложенный подход является развитием идей, ранее выдвигавшихся в рамках системно-структурного подхода к обучению учащихся решению расчетных задач по химии. Так, в своей работе В.Н. Давыдов[9] предложил использовать генеалогические древа для описания больших систем расчетных задач. Генеалогические древа задач играли роль ориентировочных основ действий по решению расчетных задач второго (по П.Я. Гальперину) типа. Существенным отличием описанного в данной статье подхода является использование учащимися при решении расчетных задач по химии ориентировочных основ действий третьего типа. Анализ и синтез логико-математических структур расчетных задач в этом случае осуществляется учениками самостоятельно, а не основывается на изучении готовых схем.

Таким образом, нами выявлены условия реализации дифференционно-интеграционной теории в процессе ее применения к обучению учащихся решению расчетных задач по химии, а именно:

1) теоретический и обобщенный характер знаний, усваиваемых учащимися;

2) первоначальное рассмотрение основных отношений, определяющих поле базовых расчетных задач и общую структуру задач;

3) направленность обучения на умение вычленять базовые элементы в комбинированных задачах, устанавливать связь между ними.

Показано, что логико-графическое моделирование является удачным средством реализации дифференционно-интеграционного подхода при обучении учащихся решению расчетных задач по химии и позволяет построить эффективную систему обучения решению задач. Его преимущества заключаются как в возможности достаточно вариативной разработки учебно-методических приемов, способствующих эффективному усвоению материала, так и в облегчении анализа условия задачи, поиска ее решения для учащихся. Логико-графическое моделирование оказывает развивающее воздействие на мышление учащихся, что проявляется в положительной динамике предметных и метапредметных образовательных результатов.

Библиографический список

1. Игнатова В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования. *Образование и наука*. 2013; № 2 (101): 3 – 17.
2. Султанова Т.А. Конкретизация направлений развития школьного образования в современном обществе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016; Т. 5, № 4 (17): 254 – 257.
3. Чуприкова Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития. *Доклады участников круглого стола*. Москва: Языки славянских культур, 2009: 7 – 16.
4. Волкова Е.В. Историко-культурное развитие предметного содержания химии в свете общего универсального закона развития и представления о когнитивных структурах, складывающихся в процессе познания мира. *Доклады участников круглого стола*. Москва: Языки славянских культур, 2009: 29 – 44.
5. Ерыгин Д.П., Шишкин Е.А. *Методика решения задач по химии*: учебное пособие для студентов педагогических институтов по биологическим и химическим специальностям. Москва: Просвещение, 1989.
6. Пошехонов И.С. Логико-математический базис как основа классификации расчетных задач в школьном курсе химии. *Наука и школа*. 2017; № 5: 207 – 212.
7. Поддьяков А.Н. Типы соотношений интеграции и дифференциации в развивающихся системах. *Доклады участников круглого стола*. Москва: Языки славянских культур, 2009: 91 – 102.
8. Аронов А.М. Становление математического мышления учащихся основной школы. *Вопросы образования*. 2007: 146 – 159.
9. Давыдов В.Н. *Обучение школьников решению расчетных задач по химии на основе системно-структурного подхода*: учебное пособие. Челябинск, 1999.

References

1. Ignatova V.A. Integraciya i differenciaciya kak universal'nye kategorii nauki i ih otrazhenie v teorii i praktike estestvennonauchnogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 2 (101): 3 – 17.
2. Sultanova T.A. Konkretizaciya napravlenij razvitiya shkol'nogo obrazovaniya v sovremennom obschestve. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016; T. 5, № 4 (17): 254 – 257.
3. Chuprikova N.I. Vseobschij universal'nyj differencionno-integracionnyj zakon razvitiya kak osnova mezhdisciplinarnoj paradigmal'noj teorii razvitiya. *Doklady uchastnikov kruglogo stola*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009: 7 – 16.

4. Volkova E.V. Istoriko-kul'turnoe razvitie predmetnogo soderzhaniya himii v svete obschego universal'nogo zakona razvitiya i predstavleniya o kognitivnyh strukturah, skladyvayuschihsya v processe poznaniya mira. *Doklady uchastnikov kruglogo stola*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009: 29 – 44.
5. Erygin D.P., Shishkin E.A. *Metodika resheniya zadach po himii*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov po biologicheskim i himicheskim special'nostyam. Moskva: Prosveschenie, 1989.
6. Poshehonov I.S. Logiko-matematicheskij bazis kak osnova klassifikacii raschetnyh zadach v shkol'nom kurse himii. *Nauka i shkola*. 2017; № 5: 207 – 212.
7. Podd'yakov A.N. Tipy sootnoshenij integracii i differenciacii v razvivayuschihsya sistemah. *Doklady uchastnikov kruglogo stola*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009: 91 – 102.
8. Aronov A.M. Stanovlenie matematicheskogo myshleniya uchaschihsya osnovnoj shkoly. *Voprosy obrazovaniya*. 2007: 146 – 159.
9. Davydov V.N. *Obuchenie shkol'nikov resheniyu raschetnyh zadach po himii na osnove sistemno-strukturnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 12.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00076

Salamova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkal, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ramazanova P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkal, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Azizkhanova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkal, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS. The article considers the method of implementing the project method in the process of organizing foreign-language training of medical students. For a future medical specialist, knowledge of foreign languages in combination with project activities is fundamental. High-quality language training of students is impossible without the use of modern educational technologists. During the implementation of project activities, students effectively formed a foreign language professional vocabulary, formed skills for searching and presenting information in a foreign language. The authors conclude that the idea of using the project method in the process of foreign-language training of medical students has justified itself and proved its effectiveness. This gives reason to recommend this form of work for active use in the process of teaching a foreign language.

Key words: **medical students, project method, teaching, formation of professional foreign language vocabulary.**

З.М. Саламова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
П.М. Рамазанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
А.Э. Азизханова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье рассмотрена методика реализации метода проектов в процессе организации иноязычной подготовки студентов-медиков. Для будущего специалиста-медика знание иностранных языков в сочетании с проектной деятельностью оказываются основополагающими. В процессе реализации проектной деятельности студенты эффективно формировали иноязычную профессиональную лексику, навыки поиска и представления информации на иностранном языке. Авторы делают вывод о том, что идея использовать метод проектов в процессе иноязычной подготовки студентов-медиков оправдала себя и доказала свою эффективность. Это даёт нам основание рекомендовать эту форму работы для активного использования в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: **студенты-медики, проектный метод, преподавание, формирование профессиональной иноязычной лексики.**

В современном вузе студенты должны быть подготовлены на основе качественного аутентичного учебного материала к сознательному использованию иностранного языка в дальнейшей жизни и работе. Большую роль иностранный язык играет в профессиональной подготовке студентов-медиков. Эффективные технологии образования должны подготовить студентов-медиков к будущей профессиональной деятельности, в процессе которой может возникнуть необходимость получения информации на иностранном языке, общение с зарубежными коллегами, необходимость доложить о своём опыте работы на зарубежном симпозиуме и т.д. Тем самым на вузы возлагается ответственность за качественное обеспечение студентов комплексом языковых знаний, умений, навыков, что требует от учебного заведения систематического создания условий для повышения квалификации своих педагогических работников, обеспечения заведение надлежащей материально-технической базой [1 – 6].

Проект является самостоятельно планируемой и реализуемой студентами работой, где объединяются речевое общение и интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Подготовка творческого проекта особенно эффективна на заключительном этапе в работе над развитием умений и навыков во всех видах речевой деятельности студентов-медиков.

На занятиях по иностранному языку студенты-медики были организованы в микрогруппы для выполнения проектов. Каждый проект должен быть оформлен в виде презентаций (программы PowerPoint, FrontPage и др.), содержащих текстовую информацию, слайды, фотографии и т.д. Обобщённо алгоритм реализации проекта включал прохождение студентами нескольких этапов (табл. 1).

С учётом вышеуказанного при комплектовании микрогрупп подбирается состав с учётом ролевых функций, которые необходимо будет выполнять в процессе выполнения проекта (табл. 2).

Таблица 1

Алгоритм реализации технологии проектирования

Этапы реализации технологии				
Подготовительный	**Информационно-поисковый**	**Операционно-действенный**	**Демонстрационный**	**Контролирующе-коррекционный**
Выбор темы проекта в зависимости от личностных, научных интересов и предпочтений.	Поиск информации по заданной теме из различных книжных и некнижных носителей.	Оформление собранной информации в виде компьютерной презентации	Демонстрация разработанного проекта на семинарском занятии, обсуждение со всей группой студентов и преподавателем содержания разработанных слайдов, их оформления.	Рефлексия студентами-медиками своей проектно-познавательной деятельности. Исправление указанных недостатков: корректировка содержания проекта, способа его оформления.

Таблица 2

Функционально-ролевые обязанности участников рабочей микрогруппы

Функции			
Информатор	**Генератор идей**	**Технический исполнитель**	**Презентатор**
Осуществление поиска необходимой информации по выбранной теме исследования.	Творческий переработчик информации, генератор новых идей, составитель эскизов презентаций.	Электронный набор собранного материала и изготовление слайдов на основе собранного материала.	Презентация проекта на семинарском занятии, организация дискуссии с группой студентов в процессе представления проекта.

Таблица 3

Название Интернет-сайтов профилактической направленности и их краткое содержание

№	Адрес сайта в Интернете	Характер информации, составляющей содержание сайта
1.	http://www.narcom.ru/	Русский народный сервер против наркотиков содержит медицинскую информацию для больных и врачей, родителей, курс самопомощи, что говорят о наркотиках, в чем ошибаются, как с ними живут и как расстаются.
2.	http://www.narconon-standard.ru/	Содержит форум, реальные истории, фотогалерею, информацию о наркотиках и профилактике наркозависимости, здесь также можно задать вопросы специалисту.
3.	http://www.narkotikam.net/	Сайт общественного движения против наркотиков. Профилактика наркомании. Лечение наркоманов.
4.	http://nosmoking.ru/	Это некоммерческий сайт, размещающий материалы, помогающие людям бороться с пагубной привычкой курения табака.
5.	http://adic.org.ua/nosmoking/	Ресурсный центр по контролю над табаком Tobacco control resource centre.
6.	http://tfn9153.narod.ru/	Это персональный антиалкогольный сайт за трезвый и здоровый образ жизни. Содержит информацию о воздействии алкоголя на организм, антиалкогольные афоризмы, пословицы, поговорки, пить или жить, мифы об алкоголе, манифест трезвости, историю сухих законов, сведения о международной академии трезвости, о вреде пьянства и курения, об употреблении наркотиков, антиалкогольные стихи, историю пьянства на Руси, антиалкогольные рифмы и др.

В процессе работы над различными проектами студенты могли меняться ролями, но основные функции в группе сохраняются. В то же время данная дифференциация может быть и достаточно условной, так, например, осуществление поиска необходимой информации, её оформление в виде презентаций может осуществляться совместно несколькими участниками группы.

Тематика проектов для студентов-медиков могла быть разнообразной, один из проектов посвящён подготовке презентаций на английском языке на антинаркотическую и противоалкогольную тему. При этом задача студентов – собрать информацию не только с русскоязычных, но и с англоязычных сайтов и сделать презентацию на английском языке. В данном случае формируются компетенции, связанные с умением будущих врачей осуществлять профилактическую работу среди населения, в том числе используя опыт такой работы за рубежом.

При разработке проектов студенты-медики могут использовать следующие материалы:

- содержание НИРС по изучению влияния наркотических, никотиновых, алкогольных веществ на организм;
- информацию, полученную в процессе анализа психолого-педагогической литературы;
- информацию, полученную из Интернет-сайтов (табл. 3)

Представим содержание проектов, посвящённых антинаркотической и прочей профилактической работе.

Антинаркотическое направление:

- информация о видах наркотиков;
- о специфическом воздействии различных видов наркотиков на организм;
- о внешних признаках наркотического опьянения;
- фотографии младенцев-детей, чьи родители были наркоманами, имеющих физиологические уродства, не совместимые с жизнью (полученные при медицинской экспертизе);
- фотографии наркоманов с необратимыми физиологическими изменениями и др.

Антиалкогольное направление: история возникновения алкоголя; виды алкоголизма (альфа-, бета-, гамма-алкоголизм); стадии возникновения алкоголизма; специфика женского алкоголизма; пивного алкоголизма и их особенности воздействие на женский и мужской организм; фотографии органов алкоголиков (печень, головной мозг), полученные при медицинской экспертизе после смерти; фотографии младенцев-детей, чьи родители были алкоголиками, имеющих физиологические уродства, не совместимые с жизнью (полученные при медицинской экспертизе) и др.

Для изучения эффективности воздействий на студентов, полученных в результате демонстрации проектов, мы использовали анкетирование, в рамках которого слушателям предлагалось ответить на вопросы. Как следует из результатов опроса, особенно студентов поразила информация о женском и пивном алкоголизме, видах алкоголизма, воздействии на организм «лёгких» наркотиков и др.

Таблица 4

Результаты ответов студентов на вопрос «В процессе разработки проекта для меня было новым…» (в %)

Большая часть информации	Часть информации	Вся представленная информация мне известна
38	51	11

Таблица 5

Ответы студентов на вопрос: «Информация, полученная мной при подготовке проекта …» (в %)

Будет мне очень полезна	Будет принята к сведению	Возможно, поможет в будущем для налаживания профессиональных связей с зарубежными коллегами
51	18	31

Таким образом, видно, что информация, полученная в процессе выполнения проектов, заинтересовала студентов и, безусловно, сама по себе будет оказывать воздействие на них и вносить свой вклад в формирование профессиональной компетентности студентов-медиков и конкретно – в иноязычную компетентность.

Как показал наш опыт организации проектной деятельности, данный метод способствовал формированию у студентов-медиков следующих умений:

- планировать свою работу в процессе выполнения проекта;
- участвовать в совместной деятельности: выслушивать мнение других; высказывать своё мнение и, доказывая, отстаивать его и др. (тренируется практика иностранной речи);
- вести поиск необходимой информации (в том числе по Интернету);
- делать презентацию по результатам проекта;
- представлять презентацию на занятиях.

Анализ сформированности проектных умений студентов позволил:

– повысить мотивацию к изучению иностранного языка;

– расширить профессионально-ориентированную лексику;

– целенаправленно отрабатывать проектные умения, которые вызывают затруднения;

– при запуске следующего проекта выстраивать занятие, сделав акцент на формировании определённых проектных умений, которые были сформированы не в полной мере;

На основе анализа литературы [1 – 6], личного опыта, можно отметить следующее:

1. Проектная работа должна иметь конкретную цель, чтобы на занятии иностранный язык использовался как в устной, так и в письменной коммуникативной форме.

2. Проектная работа должна способствовать развитию межпредметных связей.

3. Проектная работа должна иметь профессиональную и практическую ориентацию, позволяющую увидеть связь «язык – практика», «язык – ситуация», соответствовать профессиональным интересам студентам-медикам.

4. Проектная работа должна быть ориентирована на результат, некий продукт, например, выполнение в форме PowerPoint презентаций, создание веб-сайта, коллажа и др.

5. Работа над проектом должная иметь социальную направленность, так как для достижения поставленных целей необходима совместная работа студентов, требующая развития многих социально важных качеств.

В то же время можно отметить и трудности при организации проектной деятельности:

- «сложность планирования определенной серии занятий и консультаций по проекту, что связано с рядом операций и этапов работы, значительным количеством обрабатываемой информации и участников проектной деятельности, трудностями по установлению временных рамок и сроков;
- недостаточная подготовленность преподавателя к проектным формам работы, незнание основных требований по организации и проведению подобных мероприятий, принципов и характеристик данного метода и др.» [4].

Таким образом, для будущего специалиста знание иностранных языков в сочетании с проектной деятельностью оказывается основополагающим. Следовательно, необходимо пересмотреть процесс обучения иностранным языкам таким образом, чтобы студенты еще на младших курсах учились развивать компетенции, связанные с их будущей профессией. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что идея использовать метод проектов в процессе иноязычной подготовки студентов-медиков оправдала себя и доказала свою эффективность. Это даёт нам основание рекомендовать эту форму работы и в дальнейшем.

Библиографический список

1. Кашина Е.Г. *Традиции и инновации в методике преподавания иностранного я*зыка. Самара, 2006.
2. Копылова В.В. *Методика проектной работы на уроках английского языка*. Москва: Глобус, 2007.
3. Худайберганова Э., Гулиметова Б.М. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе. *Филология и лингвистика в современном обществе*: материалы IV-й Международной научной конференции. Москва, 2016: 94 – 97.
4. Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере Национально исследовательского Томского политехнического университета). *Международный журнал экспериментального образования.* 2015; № 2-3: 371 – 374. Available at: http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6618
5. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online.* 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.
6. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts.* 2018: 375.

References

1. Kashina E.G. *Tradicii i innovacii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka*. Samara, 2006.
2. Kopylova V.V. *Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo yazyka*. Moskva: Globus, 2007.
3. Hudajberganova `E., Gulimetova B.M. Sovremennye metody i tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v vysshej shkole. *Filologiya i lingvistika v sovremennom obschestve*: materialy IV-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2016: 94 – 97.
4. Bolsunovskaya L.M., Mironova V.E., Iskorkina A.A. Specifika proektnoj metodiki v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov mladshih kursov neyazykovyh vuzov (na primere Nacional'no issledovatel'skogo Tomskogo politehnicheskogo universiteta). *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 2-3: 371 – 374. Available at: http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6618
5. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online.* 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.
6. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts.* 2018: 375.

Статья поступила в редакцию 12.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00077

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University, Moscow region; Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Sirotina S.A., *teacher, Russian Air Force Military Educational and Scientific Center "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: sveta.melyakova@mail.ru*

PROFESSIONAL CULTURE OF A PEDAGOGUE AS A FACTOR INIMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION. The article deals with development of professional culture in a modern teacher. The professional culture of a teacher is not created by itself. It manifests itself as the highest degree of professional competence development, complex system formation rep-resenting the totality of human values, professional values and personality traits, universal ways of cognition and technology teaching. In the modern sense the professional culture of teachers is one of socially significant indicators of literacy of a person, it reflects the totality of its spiritual and material values, the degree of creative self-realization and actualization. The authors conclude that the professional culture of the teacher is formed in the unity of all its components, which are always manifested holistically, incessantly from each other. As an essential characteristic and prerequisite for the effectiveness of pedagogical activities, the professional culture of the teacher contributes to the improvement of the educational process, increasing its efficiency and productivity.

Key words: **professional culture, professional culture of teachers, professional identity, professionalism, effectiveness of professional activity of teacher.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
С.А. Сиротина*, преп., Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж, E-mail: sveta.melyakova@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры современного педагога. Профессиональная культура педагога не создается сама по себе, она проявляется как высшая степень развития профессиональной компетентности, как сложное системное образование, представляющее совокупность общечеловеческих ценностей, профессионально ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и технологий педагогической деятельности. В современном понимании профессиональная культура педагога выступает одним из социально значимых показателей образованности преподавателя, отражает совокупность его духовных и материальных ценностей, степень творческой самореализации и актуализации. Авторы делают вывод о том, что профессиональная культура педагога формируется в единстве всех ее составляющих, которые всегда проявляются целостно, неотрывно друг от друга. Являясь важнейшей характеристикой и предпосылкой эффективности педагогической деятельности, профессиональная культура педагога способствует совершенствованию образовательного процесса, росту его эффективности и продуктивности.

Ключевые слова: **профессиональная культура, профессиональная культура педагога, профессиональная личность, профессионализм, результативность профессиональной деятельности педагога.**

В современном контексте модернизации образования в Российской Федерации на первый план выходит проблема повышения качества профессионального образования. Прежде всего, касается педагогического образования, от которого зависит эффективность и учебно-воспитательный потенциал всей образовательной системы страны. Одной из ключевых фигур образовательной системы является педагог, который в своей деятельности должен быть ориентирован на повышение качества образования и сосредоточение усилий на решении наиболее важных и конкретных задач обучения и воспитания [1, с. 172]. Стоит отметить, что современный педагог является не только субъектом профессиональной деятельности, но и непосредственным участником политических и социокультурных процессов, происходящих в современном обществе. При этом в качестве фактора, оказывающего существенное влияние на формирование ценностей и ориентиров, становление принципов поведения и деятельности педагога, выступает его профессиональная культура как неотъемлемый компонент в повышении качества образовательного процесса.

Неоспоримым является тот факт, что общество нуждается в педагогах с высоким уровнем профессиональной культуры, позволяющей не только в полной мере осваивать новое содержание образовательного процесса, но и быть способным к культуросообразному взаимодействию с обучающимися, осмысливать свою профессиональную миссию и профессиональную деятельность в обществе.

Сложность и многогранность вопроса формирования профессиональной культуры педагога обусловливает существование множества подходов к толкованию смысла и содержания данного понятия. Для его осмысления первоначально следует обратиться к рассмотрению термина «профессиональная культура», которая, как утверждает Гайсина Г.И., представляет собой «сущностную характеристику личности специалиста, которая определяет систему его ценностных ориентаций, оптимальный стиль профессионального поведения личности, позволяющий самостоятельно разрабатывать оригинальные технологии» [2, с. 14].

По мнению О.А. Жиляевой, профессиональную культуру необходимо рассматривать как «определенную систему, состоящую из профессионального сознания и набора поведенческих стереотипов, которые выработаны в конкретной профессиональной среде» [3, с. 106].

В свою очередь, «профессиональная культура педагога» выступает одним из социально значимых показателей образованности личности, отражающим совокупность духовных и материальных ценностей, степень творческой самореализации и актуализации.

Отсюда А. Ситник определяет «профессиональную культуру педагога» как «совокупность общей культуры личности и систему профессиональных знаний по основным направлениям педагогической деятельности» [4].

Согласимся с точкой зрения Зарецкой И.И., которая констатирует, что профессиональная культура педагога – «это общность его личных и профессиональных качеств, специфика его профессиональной деятельности в целом» [5].

Значимость профессиональной культуры педагога состоит в том, что педагог нуждается в ней для достижения желаемых результатов в профессиональной деятельности, возможности реализовать стратегию своих действий на практике. Овладение профессиональной культурой педагогом выступает обязательным условием успешности и эффективности его профессиональной деятельности. Анализ научных источников позволил выявить, что профессиональная культура определяет характер осуществления всех основных функций педагога, к которым можно отнести следующие: образовательная (наделение обучающихся необходимым набором знаний, умений и навыков с целью их применения в практической деятельности), воспитательная (привитие обучающимся системы нравственных, этических понятий, норм и требований) и развивающая (развивающий характер обучения, заключающийся в направленности взаимодействия педагога и обучающегося на всестороннее развитие личности).

Анализ педагогической и методической литературы по теме исследования позволяет выделить следующие основные составляющие профессиональной культуры педагога:

– общая культура педагога, которая рассматривается как имплицитно связанная с культурой общества, но применённая в то же время к конкретному специалисту, то есть педагогу образовательного процесса. В общей культуре педагога, опираясь на теоретические положения И. Зимней, целесообразно выделить следующие характеристики, которые определяют культуру педагога как субъекта образовательного процесса: уважительное отношение педагога к окружающим его людям, признание их чести и достоинства, а также сохранение чувства собственного достоинства в любых ситуациях социального взаимодействия; достойное поведение педагога в ситуациях бытового, профессионального и общественного взаимодействия (особенности внешнего вида педагога, манера его общения и поведения с окружающими, нравственная позиция, культура быта и т.д.); ответственное отношение к нормам и правилам, принятым в обществе; почитание и уважение педагогом социокультурных традиций, обычаев и норм в культурном взаимодействии; непосредственная готовность педагога применять общекультурный фонд знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т.д.) для совершенствования своей профессиональной деятельности; культура его интеллектуальной и предметной деятельности; непрерывность интеллектуального и эстетического развития и совершенствования педагога; его нравственная позиция в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, в желании сберечь ее культурные ценности; социальная ответственность за себя, свое поведение и поступки, за собственное благополучие и благополучие окружающих его людей;

– существенная роль в становлении профессиональной культуры педагога отводится профессиональному самовоспитанию. И в подтверждение этому приведем высказывание великого русского педагога К.Д. Ушинского, утверждавшего, что «педагог может воспитывать и образовывать только в той мере, в какой образован и воспитан он сам, и может воспитывать и образовывать только до тех пор, пока сам работает над своим воспитанием и образованием» [6]. Достижению результатов в профессиональной деятельности педагога способствует непрерывный процесс познания себя, непрерывной работы над самим собой, поскольку педагогу отводится роль некого «образца», своего рода «идеала» во всех отношениях, а не только применительно к преподаваемой дисциплине. Профессиональное самовоспитание педагога – это непрерывный процесс, который представлен в форме совершенствования профессионального мастерства;

– к одной из важнейших составляющих профессиональной культуры педагога следует отнести устойчивую мотивацию его личностно-профессионального развития, которая является одним из методов управления человеческими ресурсами, воздействия на потребности и желания в саморазвитии. Стоит отметить, что в ходе личностно-профессионального развития педагога происходит становление его как профессионала своего дела. Личностно-профессиональное развитие позволяет обеспечить осознанное развитие профессионально важных качеств личности педагога. В этой связи целесообразно вспомнить о педагогах-энтузиастах, чей выбор педагогической профессии даже в особо тяжелых условиях общественно-экономической жизни страны был обусловлен мотивами высокой социальной ценности, среди которых отметим следующие: понимание своего профессионального и гражданского долга, ответственное отношение к вопросам образования и воспитания подрастающего поколения, добросовестное выполнение своих профессиональных обязанностей, удовлетворение от работы с обучающимися, осознание своего предназначения как педагога, любовь к выбранной профессии и желание трудиться во благо и процветание общества;

– педагогическая инновационная деятельность педагога как неотъемлемая составляющая профессиональной культуры связана с преобразованием и совершенствованием образовательного процесса. В наш современный информационный век от педагога требуется умение ориентироваться в многообразном потоке информации, использовать в работе новейшие достижения науки и техники для повышения эффективности образовательного процесса, удовлетворения личных и общественных потребностей;

– личностно-творческий компонент отражает, в свою очередь, творческое начало личности педагога. Педагогическое творчество подразумевает наличие таких личностных качеств педагога, как ответственность, самостоятельность, инициативность, независимость суждений. В связи с этим становится очевидным, что профессиональная культура выступает в качестве средства творческой реализации педагогической способности личности. Оказывая непосредственное воздействие на окружающих, личность выстраивает собственную позицию, определяет собственное развитие, творчески реализуя себя в деятельности.

В данной связи следует констатировать, что, представляя собой постоянно обогащающийся ценностный потенциал общества, профессиональная культура педагога не существует как нечто данное и материально зафиксированное, она функционирует, будучи включенной в процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности. Значимыми в данной связи становятся навыки, позволяющие творчески развиваться в профессии, иметь возможность непрерывного личностного роста, саморазвития и самовоспитания, совершенствовать свою инновационную деятельность. В заключение стоит добавить, что профессиональная культура педагога формируется в единстве всех ее составляющих, которые всегда проявляются целостно, неотрывно друг от друга. Являясь важнейшей характеристикой и предпосылкой эффективности педагогической деятельности, профессиональная культура педагога способствует совершенствованию образовательного процесса, росту его эффективности и продуктивности.

Библиографический список

1. Ларина Т.В. Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2015.
2. Гайсина Г.И. *Культурологический подход в теории и практике педагогического образования.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
3. Жиляева О.А. Содержание профессиональной культуры личности. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008; № 63-1: 105 – 109.
4. Ситник А. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы. *Школа*. 1998; № 1.
5. Зарецкая И.И. *Профессиональная культура педагога*: учебное пособие. Москва: АПКиППРО, 2005.

6. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические произведения*. Москва: Просвещение, 1968.
7. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 444 – 446.
8. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.
9. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии ТЮНИНГА при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета*. 2014; № 2: 235 – 238.
10. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2010; № 3: 10.
11. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
12. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.
13. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018: 375.

References

1. Larina T.V. Pedagogicheskaya sistema obespecheniya kachestva voenno-professional'nogo obrazovaniya kursantov voennyh vuzov. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
2. Gajsina G.I. *Kul'turologicheskij podhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
3. Zhilyaeva O.A. Soderzhanie professional'noj kul'tury lichnosti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008; № 63-1: 105 – 109.
4. Sitnik A. Professional'naya kul'tura uchitelya: istoricheskie aspekty problemy. *Shkola.* 1998; № 1.
5. Zareckaya I.I. *Professional'naya kul'tura pedagoga*: uchebnoe posobie. Moskva: APKiPPRO, 2005.
6. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
7. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Tekst sovremennoj rossijskoj pressy razvlekatel'nogo tipa: model', struktura, yazykovye sredstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 444 – 446.
8. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii v sisteme formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.
9. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii TYuNINGA pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta*. 2014; № 2: 235 – 238.
10. Sorokopud Yu.V. Koncepciya modernizacii podgotovki prepodavatel'skih kadrov dlya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 3: 10.
11. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
12. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.
13. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018: 375.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00078

Guseva N.V., *senior lecturer, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR MILITARY UNIVERSITY CADETS. The article shows possibilities of information technologies in the process of diagnostics of teaching a foreign language to cadets of military universities. The most common barriers in the process of learning a foreign language by cadets and the possibility of overcoming them, including by means of pedagogical diagnostics, are considered. The author concludes that better diagnostics of the level of training can be carried out using new information technologies, the use of which determines the transfer of the system of pedagogical diagnostics to a new, qualitatively different level. When teaching a foreign language to cadets of military universities, electronic textbooks have shown good performance, an important element of which are tests of various types that allow for pedagogical diagnostics of the degree of mastery of professional – oriented foreign language vocabulary and grammar by cadets.

Key words: **cadets, foreign language, pedagogical diagnostics, electronic textbooks.**

Н.В. Гусева, *ст. преп., Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье показаны возможности информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Рассмотрены наиболее распространённые барьеры в процессе освоения иностранного языка курсантами и возможности их преодоления, в том числе средствами педагогической диагностики. Автор делает вывод о том, что более совершенную диагностику уровня обученности можно реализовать, используя новые информационные технологии, применение которых детерминирует перевод системы педагогической диагностики на новый, качественно иной уровень. При обучении иностранному языку курсантов военных вузов высокую эффективность показали электронные учебники, важным элементом которых являются тесты различного типа, позволяющие осуществить педагогическую диагностику степенью овладения курсантами профессионально ориентированной иноязычной лексикой и грамматикой.

Ключевые слова: **курсанты, иностранный язык, педагогическая диагностика, электронные учебники.**

При прохождении службы военнослужащими в современных условиях, которые сложились в результате быстро развивающейся поликультурной среды деятельности, приходится самостоятельно получать иноязычную информацию различного рода, решать проблемы дальнейшего иноязычного развития. Для успешной профессиональной реализации офицеру необходимо постоянно совершенствоваться в области изучения иностранного языка. В этой связи приоритетными направлениями в процессе обучения иностранному языку курсантов вузов является практико-ориентированность и применение наиболее эффективных технологий, которые создавали бы положительную мотивацию и снимали барьеры, существующие у курсантов в процессе освоения иностранного языка [1]. К данным барьерам можно отнести:

– недостаточный уровень школьной подготовки по иностранному языку;
– недостаточная мотивация более углублённого изучения иностранного языка и др.

Для изучения уровня подготовленности курсантов и динамики их продвижения в изучении иностранных языков необходимо использовать различные методы педагогической диагностики.

«Педагогическая диагностика – это подраздел педагогики, изучающий принципы и методы распознавания и установления признаков, характеризующих нормальный или отклоняющийся от норм ход педагогического процесса. Сущность педагогической диагностики – распознавание состояния личности (или группы) путем быстрой фиксации его важнейших (определяющих) параметров;

выявленные параметры соотносят к известным уже законам и тенденциям педагогики с целью прогноза поведения изучаемого объекта, принятия решения о воздействии на его поведение в намеченном направлении» [2].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» даётся следующее определение педагогической диагностики: «Педагогическая диагностика – это совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [3].

Наиболее серьёзными проблемами в процессе контроля знаний и умений обучаемых являются следующие (табл. 1) [4]:

Таблица 1

Анализ основных проблем контроля знаний обучаемых

№	Автор	Содержание выявленной проблемы
1.	П. Бродфут	Введение новых технологий оценивания и контроля, которые требуют увеличения нагрузки преподавателей, что вызывает противодействие с их стороны.
2.	К. Виттон	Нерешенность некоторых проблем, которые возникают при сравнении и учете данных, полученных в результате текущего контроля преподавателя и данных, полученных в централизованном тестировании.
3.	Д. Хоккер	Проблема отработки тестов, выравнивания всех его характеристик, а также проблема организации апробации заданий и теста в целом, обеспечивающая возможность его выравнивания, приспособления тестов к наметившимся изменениям в результатах обучения.
4.	К. Виттон	Нередко большие интервалы в контроле каждого обучаемого. В этом случае обучаемые перестают регулярно готовиться к занятиям, а, следовательно, и систематически закреплять пройденный материал.

Сегодня очевидно, что решить проблему создания эффективной системы педагогической диагностики в вузе, в том числе в военном, невозможно без использования информационных технологий. Информационные технологии в образовании – это технологии обучения, воспитания, научных исследований и управления, основанные на применении технических средств сбора, обработки, хранения, передачи и представления информации. Современные информационные технологии позволяют максимально автоматизировать информационную деятельность вуза. В настоящее время в военных вузах создано значительное количество программ, диагностирующих объем и качество знаний курсантов по отдельным темам, разделам изучаемых дисциплин. Среди таких программ можно выделить компьютерные тесты, диагностическая функция которых обеспечивается так называемым протоколом теста.

В протоколе теста фиксируется следующее:

– вопросы, в которых ошибался тестирующийся;
– количество пройденных вопросов;
– количество сделанных ошибок;
– время ответа на каждый вопрос теста;
– время прохождения теста;
– итоговая оценка [5].

Для создания тестов существуют и разрабатываются более совершенные инструментальные программы-оболочки, позволяющие упростить процедуру создания компьютерного теста путем формирования базы данных из набора тестовых заданий.

Рассмотрим возможности электронного учебника для диагностики знаний, умений и навыков курсантов. Важными структурными компонентами электронных учебников является система предварительного, текущего, тематического и итогового контроля. Примером организации может служить тестовая система контроля по каждому параграфу электронного учебника [5].

Важнейшие параметры электронных учебников следующие:

- **гибкость содержания** – возможность оперативного внесения необходимых изменений в учебный контент электронных учебников;
- **интерактивность** – возможность взаимодействия с компьютером при помощи системы гиперссылок при проверке заданий, всплывающих подсказок, возвращения к пройденному материалу;
- **мультимедийность** – способность представления графической, текстовой и звуковой информации в границах одного интерфейса;
- **использование программного кода** (например, HTML) как основное отличие от документов в электронном формате [8].

Как отмечает Н.В. Левандровская [8], при создании электронного учебника по дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе необходимо соблюдать определённые принципы (табл. 2).

Основные преимущества электронного учебника в учебном процессе военного вуза мы видим в возможности переработки и хранения большего количества информации, системы навигации для быстрого нахождения нужной информации, перехода к следующим файлам, способности индивидуализировать обучение, выбирая режим сложности, контролировать выполнение заданий, обеспечивая самостоятельность курсантов в процессе изучения иностранного языка.

Таблица 2

Дидактические принципы, на которых базируются подходы создания электронных учебников в военном вузе

№	Принципы	Реализация принципов в процессе работе с электронным учебником курсантами военного вуза
1.	**научности**	– представление в содержании учебника актуальной лексики на иностранном языке последних достижений военной науки и практики;
2.	**наглядности**	– полный комплекс мультимедиа (графика, видео-, аудио-, анимация) воздействует на все виды органов чувств человека, а «эффективность усвоения знаний закономерно зависит от подключения к процессу познания разнообразных органов чувств человека, которые взаимосвязаны с памятью и мышлением»;
3.	**доступности**	– представление учебной информации дает возможность курсантам выбирать уровень сложности материала, учитывая необходимую систему подсказок и контроля;
4.	**сознательности и активности**	– направлен на самостоятельное изучение курсантами актуальной для них лексики иностранного языка при проверке тренировочных и тестовых заданий;
5.	**последовательности и систематичности**	– система изложения материала и набор ссылок и гиперссылок дают логическую последовательность в изучении материала, его усвоении и контроле и возможности выбора действий;
6.	**прочности**	– достигается путем повторения курсантами пройденного материала с помощью перехода к прошедшим занятиям, проверкой полученных знаний;
7.	**связи теории с практикой**	– практическое закрепление теоретического и лексического материала и моделирование профессионально-речевых ситуаций, в которых может оказаться военнослужащий.

Автор Н.В. Левандровская [8] описывает опыт применения электронного учебника, который успешно реализуется при подготовке курсантов. Данный учебник – «Вооруженные силы» – содержит материал для обучения четырем основным видам деятельности, которые формируют профессионально-речевые компетенции на иностранном языке: чтение, говорение, аудирование и письмо. Учебный материал. представленный в учебнике, знакомит с военной культурой и традициями англоязычных стран, а также расширяет кругозор будущих военных специалистов при помощи всех форм мультимедиа (графики, фото, видео- и аудиоанимации). В данном учебнике широко представлен блок, направленный на педагогическую диагностику, терминологический словарь и грамматический справочник, система тестовых заданий для самоконтроля и самостоятельного изучения.

Для того чтобы диагностика знаний курсантов была эффективной, в электронном учебнике необходимо соблюдать следующие условия:

- в соответствии с теорией тестирования необходимо создавать четыре формы тестовых заданий в зависимости от типа структурной единицы, необходимого уровня усвоения и поставленной цели;
- создание теста проходит в режиме диалога пользователя с компьютером;
- компьютер последовательно «прогоняет» пользователя по структурной формуле выбранного параграфа, помогая создавать тестовые задания на каждую структурную единицу и каждую логическую связь;
- часть тестовых заданий создается компьютером автоматически, без вмешательства пользователя, а только по его указанию;
- часть тестовых заданий создается автоматизированно, совместно пользователем и компьютером [9].

Тематический контроль реализуется с помощью обобщающего теста по каждому разделу электронного учебника.

Тем самым при помощи электронного учебника можно создать условия для преодоления барьеров в изучении иностранного языка курсантами [10 – 12].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что эффективное управление учебно-воспитательным процессом в такой сложной педагогической системе, как вуз, невозможно без организации системы комплексной диагностики каждого из его звеньев. Более совершенную диагностику уровня обученности можно осуществить, используя новые информационные технологии, применение

которых детерминирует перевод системы педагогической диагностики на новый, качественно иной уровень. При обучении иностранному языку курсантов военных вузов хорошую эффективность показали электронные учебники, важным элементом которых являются тесты различного типа, позволяющие осуществить педагогическую диагностику степенью овладения курсантами профессионально ориентированной иноязычной лексикой и грамматикой.

Библиографический список

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации. *Язык и культ*ура. 2018; № 41: 217 – 240.
2. *Педагогическая диагностика*. Available at: https://paidagogos.com/pedagogicheskaya-diagnostika.html
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
4. Еськова И.В. *Педагогическая диагностика как средство управления процессом обучения в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2001.
5. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76).
6. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 494 – 497.
7. Перфилова М.А. *Применение методов активного обучения иностранному языку курсантов в вузе государственной противопожарной службы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург. 2004.
8. Левандровская Н.В. Электронный учебник как средство обучения профессионально-ориентированному английскому языку в военном вузе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; № S7: 34.
9. Матрос Д.Ш. *Педагогический мониторинг*. Available at: https://journals.susu.ru/pit-edu/article/viewFile/313/237
10. Шаталова Н.С. *Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2002.
11. Герасимова Т.Н. Особенности педагогического мышления преподавателя военного вуза. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 1 (65): 52 – 59.
12. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018: 375.

References

1. Bezukladnikov K.`E., Kruze B.A., Vahrusheva O.V. Obuchenie inostrannomu yazyku kursantov voennogo vuza v usloviyah samoorganizacii. *Yazyk i kul'tu*ra. 2018; № 41: 217 – 240.
2. *Pedagogicheskaya diagnostika*. Available at: https://paidagogos.com/pedagogicheskaya-diagnostika.html
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
4. Es'kova I.V. *Pedagogicheskaya diagnostika kak sredstvo upravleniya processom obucheniya v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2001.
5. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76).
6. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Sredstva ob`ektivacii istoricheskogo konteksta v voennoj proze: fakt, dokument, vymysel. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 494 – 497.
7. Perfilova M.A. *Primenenie metodov aktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku kursantov v vuze gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg. 2004.
8. Levandrovskaya N.V. `Elektronnyj uchebnik kak sredstvo obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v voennom vuze. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; № S7: 34.
9. Matros D.Sh. *Pedagogicheskij monitoring*. Available at: https://journals.susu.ru/pit-edu/article/viewFile/313/237
10. Shatalova N.S. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya rechevogo komponenta professional'noj podgotovki inostrannyh voennosluzhaschih v vuze*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
11. Gerasimova T.N. Osobennosti pedagogicheskogo myshleniya prepodavatelya voennogo vuza. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 1 (65): 52 – 59.
12. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018: 375.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 371.12 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00079

***Barabas A.A.**, Director of the Regional Center for Quality Assessment and Informatization of Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: andrey.barabas@rcokio.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION TEACHERS' READINESS FOR DESIGNING INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT. Ensuring the competitiveness of Russian education is the one of the paramount tasks of Russian education system. It has determined the need for the teacher to master the ability to perform assessment activities in educational process, including ensuring the functioning of the internal system of education quality assessment (ISEQA). In the article author identified the teachers' main professional difficulties impeding the implementation of assessment activities. It also revealed that developing teachers' readiness for designing ISEQA depends on especial organizational and pedagogical conditions. The author identified the necessary organizational and pedagogical conditions, ways to implement them, and clarified this definition.

Key words: **education quality assessment, internal system of education quality assessment, readiness for designing internal system of education quality assessment, readiness development, organizational and pedagogical conditions.**

***А.А. Барабас,** директор ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск, E-mail: andrey.barabas@rcokio.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Обеспечение конкурентоспособности российского образования, являющееся одной из первостепенных задач, стоящих перед российской системой образования, обусловило необходимость овладения педагогом умением осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе, в том числе обеспечивать функционирование внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). В статье определены основные профессиональные дефициты педагогов, препятствующие реализации оценочной деятельности, а также выявлено, что основополагающим в развития готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО становится создание определенных организационно-педагогических условий. Автором было уточнено определение данного понятия, выявлены необходимые организационно-педагогические условия, а также способы их реализации.

Ключевые слова: **оценка качества образования, внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), готовность учителей к проектированию ВСОКО, развитие готовности, организационно-педагогические условия.**

В последние десятилетия в Российской Федерации большое внимание уделяется вопросам качества образования, что обусловлено целым рядом обстоятельств:

- изменением социально-экономических условий на современном этапе развития Российской Федерации, что предъявляет более высокие требования к современному человеку;
- необходимостью повышения конкурентоспособности России и её национальной безопасности [1];
- переходом к постиндустриальному обществу, основанному на информационных технологиях, процессом глобализации, связанным с открытостью пространства культуры и информации, динамичным развитием рынка труда [2, 3];
- необходимостью непрерывного образования [3];
- введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, порождающим необходимость соответствовать их требованиям [1];
- переходом на компетентностный подход в образовании, требующим необходимость поиска или создания соответствующей системы оценивания ключевых компетенций учащихся [3, 4];
- изменением действующего законодательства в части предоставления широкой автономии образовательным организациям, в том числе в вопросах разработки и утверждения образовательной программы образовательной организации, материально-технического обеспечения образовательной деятельности, приема на работу сотрудников, разработки и утверждения по согласованию с учредителем программ развития образовательной организации, осуществления текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установлением их форм, периодичности и порядка проведения, ответственности за результат образовательной деятельности, в том числе в части формирования и функционирования внутренней системы оценки качества образования [5].

Майским указом Президента России 2018 года поставлена задача по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [6]. Эта задача требует участия российских школьников не только в мониторинговых и оценочных процедурах российского уровня (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, НИКО), но и в международных исследованиях качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS и др.), что позволит сопоставить результаты «внутренней» (национальной) оценки качества образования с результатами «внешней» (международной). Именно данное сравнение результатов исследований определило некоторые направления реформирования содержания российского образования, стало основой для создания в России собственной системы оценки качества образования, учитывающей мировые стандарты [7].

Изменение требований к качеству образования привело к необходимости изменений требований к педагогу. Профессиональным стандартом «Педагог» закреплена обобщенная трудовая функция по проектированию и реализации основных образовательных программ, в рамках которой педагогические работники должны уметь осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе, использовать современные способы оценивания и т.д. [8].

Таким образом, динамичное социально-экономическое развитие российской экономики, процесс глобализации, развитие рынка труда, нормативно-правовое регулирование предъявляют новые, более высокие требования к российской системе образования в части повышения качества образования. Современное образовательное законодательство закрепляет ответственность образовательной организации за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к ее компетенции, качество образования своих выпускников, в том числе функционирование внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО).

Вопросы формирования ВСОКО продолжают оставаться дискуссионными, т.к. на законодательном уровне продолжает оставаться неурегулированным вопрос о показателях, относящихся к функционированию ВСОКО. Проведенный анализ понятия «внутренняя система оценки качества образования» позволил нам прийти к выводу, что данный термин в настоящее время трактуется как сложная система, содержащая множество взаимосвязанных элементов, взаимоотношений разных групп, направленных на формирование объективной информации о деятельности образовательной организации. На основе данной информации формируется база данных, которая позволит принимать управленческие решения, направленные на повышение эффективности деятельности и дальнейшее развитие образовательной организации, совершенствование образовательного процесса и профессионального развития педагога [9].

Несомненно, данная деятельность будет очень тесно связана с ежегодным самообследованием и проектированием программы развития образовательной организации.

Проведенные опросы учителей позволяют сделать вывод о том, что процессы самообследования и проектирования программы развития образовательной организации не могут осуществляться только администрацией. Данные процессы, равно как и процесс оценки качества образования, оценки качества условий и оценки качества образовательных программ, не могут проходить без непосредственного участия самих педагогов. Именно этот вывод приводит нас к мысли о том, что современный учитель должен уметь:

– проектировать собственную педагогическую деятельность, индивидуальные образовательные результаты класса (группы) и конкретных обучающихся;
– анализировать результаты собственной деятельности и деятельности обучающихся;
– вносить необходимые коррективы в данную деятельность;
– ориентироваться на современные «тренды» мирового и отечественного образования (функциональная грамотность, читательская грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность, гибкие компетенции и т.д.);
– отвечать на современные вызовы.

Для осуществления процесса проектирования ВСОКО необходимо сформировать готовность педагогических работников к этому процессу [10] и создать соответствующие организационно-педагогические условия.

Целью данной статьи является выявление организационно-педагогических условий, способствующих процессу развития готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

В связи с поставленной целью нами был проведен анализ теории и практики последних лет, в ходе которого мы пришли к выводу о том, что данное понятие стало предметом изучения многих ученых и практиков (Бабанский Ю.К., Беликов В.А., Бондаренко Н.Г., Володин А.А., Галкина О.В., Козырева Е.И., Левшина Н.И., Павлов С.Н., Полонский В.М., Сергеева Е.В., Чандра М.Ю., Чернова Е.С. и др.) [11 – 18 и др.].

Согласимся с Володиным А.А., Бондаренко Н.Г., которые отмечают, что единой конвенционально принятой дефиниции понятия «организационно-педагогические условия» не существует [12]. Ученые и практики под данным понятием понимают:

- *характеристику педагогической системы*, отражающую *совокупность потенциальных возможностей* образовательной среды, реализация которых обеспечит *эффективное функционирование и развитие педагогической системы* [12];
- совокупность объективных возможностей, обеспечивающих *успешное решение поставленных задач* [13];
- не только совокупность объективных возможностей обучения и воспитания населения, организационных форм и материальных возможностей, а также такие *обстоятельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия*, которые являются результатами целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности [15];
- совокупность возможностей, содержания, форм, методов, *целостного образовательного процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности* [11];
- *группу условий*, используемую в педагогической теории для научного обоснования процессуального аспекта исследуемого объекта педагогической системы с целью определения *совокупности таких возможностей* (мер воздействия), которые *обеспечат эффективное функционирование и развитие* [18] и пр.

Проведенный нами анализ позволяет выделить ряд позиций, которые формируют данное понятие: педагогическая система, совокупность возможностей, эффективность функционирования и развития системы, взаимодействие субъектов, достижение целей педагогической деятельности и пр., которые становятся ключевыми с позиции системно-деятельностного подхода при формировании понятия.

При этом важным становится и определение понятия «условия» как философской категории. Полонский В.М. под «условием» понимает совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [17].

Исследователи выделяют разные группы условий, необходимые для осуществления определенных видов деятельности. Так, например, Бабанский Ю.К. в своём исследовании выделяет две группы условий – внутренние и внешние [16]. На наш взгляд, такое разделение является ключевым, т.к. оно согласовано с основными направлениями оценочных исследований, которые проводит (или в которых участвует) образовательная организация: внутренние и внешние.

Таким образом, под организационно-педагогическими условиями, необходимыми для развития готовности педагогических работников к проектированию ВСОКО, мы будем понимать педагогическую систему, отражающую совокупность возможностей, направленных на управление процессом инновационного функционирования образовательной организации, успешное и эффективное решение поставленных педагогических и управленческих целей по развитию педагогической системы и педагогических работников общеобразовательной организации.

Проведенный нами анализ уровня владения учителями профессиональными компетенциями, современных требований к профессиональной деятельности педагогических работников (учителей), содержательных и технологических аспектов владения педагогами оценочной деятельностью, позволил выявить основные профессиональные дефициты, к которым относятся:

- слабое владение способами работы по достижению новых образовательных результатов;
- слабое владение информационными системами, которые содержат результаты оценочных процедур;
- слабый уровень владения методологическими основами оценочной деятельности;

- недостаточное знание содержания и результатов международных исследований качества образования;
- недостаточно сформированное умение проектирования оценочных действий в рамках осуществления образовательной деятельности, направленное на формирование гибких компетенций и навыков XXI века.

Для устранения выявленных дефицитов необходимо создать организационно-педагогические условия на уровне дополнительного профессионального образования и образовательной организации, что позволит сформировать совокупность внешних и внутренних факторов, которые будут воздействовать на педагогическую систему и стимулировать её инновационное функционирование, направленное на успешное и эффективное решение поставленных целей [12], [19].

С учетом вышеизложенного и на основе анализа научных трудов и практики образования нами были выявлены следующие организационно-педагогические условия, необходимые для развития готовности педагогических работников к проектированию ВСОКО:

- актуализация знаний об оценочных процедурах, методологии исследования, результатах оценочных процедур и пр., в том числе осознание своих дефицитов;
- формирование (укрепление, развитие) мотивационно-ценностного отношения к проектированию ВСОКО;
- формирование индивидуального маршрута педагога, направленного на развитие оценочной компетенции;
- формирование сетевого экспертного сообщества;
- развитие умения работать в цифровой образовательной среде, т.е. формирование умения работать с имеющимися информационными ресурсами, базами данных.

Кратко рассмотрим способы реализации установленных организационно-педагогических условий.

Первым организационно-педагогическим условием является актуализация, которая предполагает с помощью обоснованных нами диагностических процедур выявление исходного уровня готовности учителя к проектированию ВСОКО. По результатам диагностики предполагается повышение мотивации к оценочной деятельности, осознание её значимости для деятельности педагога и образовательной организации (проектирование дальнейшего развития и пр.) в современных условиях, ознакомление с методологией оценочной деятельности, развитие психолого-педагогической компетенции.

В рамках второго условия происходит формирование мотивационно-ценностного отношения к проектированию ВСОКО, которое заключается в умении анализировать и интерпретировать итоги оценочной деятельности, критически осмысливать результат и формировать персонализированный результат обучения, умение предлагать варианты решения существующих проблем и достижения более высоко персонализированного результата, в том числе с использованием современной цифровой образовательной среды и информационных систем управления.

Формирование мотивационной готовности к оценочной деятельности дает возможность самосовершенствования и дальнейшего профессионального развития учителя.

В рамках третьего условия предполагается формирование индивидуального образовательного маршрута педагога, направленного на совершенствование и развитие оценочной компетенции и устранение выявленных в рамках первого этапа профессиональных дефицитов. Данные мероприятия могут осуществляться через формальное, неформальное, информальное образование и спонтанное обучение.

Особый смысл данное условие приобретает в рамках реализации национального проекта «Образование», который предполагает создание сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов во всех субъектах Российской Федерации [15]. Формы деятельности в рамках данных мероприятий могут быть различными, осуществляющимися как в очной, так и в дистанционной форме, как с использованием традиционных технологий, так и с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды. Главное заключается в том, что каждый педагогический работник должен иметь возможность добровольного прохождения оценки уровня своей квалификации, получения заключения по ее итогам и формирования персонализированного маршрута устранения имеющихся профессиональных дефицитов. Особо важным в этом становятся мероприятия, связанные с практикой, обменом опытом и повышением роли самообразования. В целом все мероприятия в рамках реализации данного условия должны способствовать дальнейшему профессиональному росту учителя, порождать новые идеи и оценивать альтернативы развития, реализовывать системные изменения.

В рамках реализации данного условия возможно и создание программ формального повышения квалификации по вопросам оценочной деятельности и проектирования ВСОКО, которые должны помочь педагогическим работникам актуализировать свои знания в области оценочных процедур, а администрации образовательной организации – сформировать команду единомышленников, которая станет будущим разработчиком ВСОКО. Основные содержательные блоки должны позволить ликвидировать педагогическим работникам испытываемые трудности в нормативно-правовой области, теоретических и методологических подходах к управлению, содержательному и процессуальному совершенствованию ВСОКО, эффективных практиках управления ее совершенствованием, методологических основах оценочной деятельности технологий осуществления оценочной деятельности педагога [19].

Четвертое условие, на наш взгляд, тесно связано с третьим и предполагает формирование регионального сетевого экспертного сообщества, включающего в себя педагогических работников, прошедших повышение квалификации по отдельным оценочным процедурам (эксперты ЕГЭ, эксперты ОГЭ, аттестация педагогических кадров, эксперты олимпиад и пр.).

Включение педагогов в экспертную среду позволит получить опыт оценочно-критериальной деятельности, что даст возможность использовать его дальше в рамках проектирования ВСОКО и программы развития образовательной организации.

Пятым условием является развитие умения работать в цифровой образовательной среде, которое приобретает свою значимость в связи с активным развитием информационных систем и информационных ресурсов. Использование цифровой среды позволяет педагогам обеспечить достижение персонализированного образовательного результата и построить индивидуальный маршрут развития обучающегося, способствует повышению профессионализма педагогических работников и ликвидации у них имеющихся профессиональных дефицитов.

Таким образом, реализация перечисленных организационно-педагогических условий позволит развить готовность учителей общеобразовательных организаций к проектированию ВСОКО.

Библиографический список

1. Шишов С.Е., Кальней В.А., Гриба Е.Ю. *Мониторинг качества образовательного процесса в школе:* монография. Москва, 2020.
2. Ломакина Т.Ю. Дзюбенко С.В. *Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя.* Москва; Санкт-Петербург, 2017.
3. Шляйхер А. *Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века?* Москва, 2019.
4. Пашкевич А.В. *Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы:* монография. Москва, 2019.
5. *Об образовании в Российской Федерации:* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/
6. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года.* Указ Президента Российской Федерации от 18.05.2018 года № 204. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
7. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. *Век живи – век учись: непрерывное образование в России*. Москва, 2019.
8. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».* Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
9. Барабас А.А. Сущность и особенности развития готовности учителей общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования. *Мир, культуры, образования.* 2019; № 4 (77): 11 – 15.
10. Барабас А.А. Исследование готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования. *Современные наукоемкие технологии.* 2018; № 2: 115 – 121.
11. Беликов В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект:* монография. Москва, 2004.
12. Володин А.А., Бондаренко Н.Г Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки.* 2014; № 2: 143 – 152.
13. Козырева Е.Ч. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры сельского учителя начальных классов. *Методология и методика естественных наук:* сборник научных трудов. Омск, 1999; Выпуск 5.
14. Павлов С.Н. *Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 1999.
15. *Паспорт национального проекта «Образование»* (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/
16. *Педагогика:* учебное пособие для студентов педагогических институтов. Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва, 1988.
17. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике.* Москва, 2004.
18. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ ВУЗа. *Фундаментальные исследования.* 2013; № 10: 870 – 874.

19. Барабас А.А. Отбор содержания повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации по вопросам проектирования и использования результатов внутренней системы оценки качества образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2019; № 3 (40): 31 – 42.

References

1. Shishov S.E., Kal'nej V.A., Griba E.Yu. *Monitoring kachestva obrazovatel'nogo processa v shkole*: monografiya. Moskva, 2020.
2. Lomakina T.Yu. Dzyubenko S.V. *Teoriya i praktika razvitiya issledovatel'skih kompetencij uchitelya*. Moskva; Sankt-Peterburg, 2017.
3. Shlyajher A. *Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nuyu sistemu XXI veka?* Moskva, 2019.
4. Pashkevich A.V. *Sozdanie sistemy ocenivaniya klyuchevyh kompetencij uchaschihsya massovoj shkoly*: monografiya. Moskva, 2019.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/38e6fc208f73b94f1595dbebf3aafb62c3f41281/
6. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 18.05.2018 goda № 204. Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/43027
7. Korshunov I.A., Gaponova O.S., Peshkova V.M. *Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii*. Moskva, 2019.
8. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
9. Barabas A.A. Suschnost' i osobennosti razvitiya gotovnosti uchitelej obscheobrazovatel'noj organizacii k proektirovaniyu vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya. *Mir, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 11 – 15.
10. Barabas A.A. Issledovanie gotovnosti pedagogicheskih rabotnikov obscheobrazovatel'nyh organizacij k proektirovaniyu vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; № 2: 115 – 121.
11. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspekt*: monografiya. Moskva, 2004.
12. Volodin A.A., Bondarenko N.G Analiz soderzhaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 143 – 152.
13. Kozyreva E.Ch. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoj kul'tury sel'skogo uchitelya nachal'nyh klassov. *Metodologiya i metodika estestvennyh nauk*: sbornik nauchnyh trudov. Omsk, 1999; Vypusk 5.
14. Pavlov S.N. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya obschestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 1999.
15. *Pasport nacional'nogo proekta "Obrazovanie"* (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 N 16). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/
16. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih institutov. Pod redakciej Yu.K. Babanskogo. Moskva, 1988.
17. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva, 2004.
18. Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii monitoringa kachestva osvoeniya obuchayuschimisya osnovnyh obrazovatel'nyh programm VUZa. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 10: 870 – 874.
19. Barabas A.A. Otbor soderzhaniya povysheniya kvalifikacii pedagogov obscheobrazovatel'noj organizacii po voprosam proektirovaniya i ispol'zovaniya rezul'tatov vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2019; № 3 (40): 31 – 42.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00080

***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*
***Plotnikov K.Yu.**, PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru*
***Hellene Hiner**, Music Vision International LLC (Houston, USA), E-mail: admin@softmozart.com*

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INTERACTIVE ONLINE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The search for the most correct approaches in the pedagogical development of new features of information technology tools that are applicable to interactive music training (for example, learning to play a musical instrument using a computer program) makes this study relevant. Its purpose is to consider as key characteristics of music computer technologies (MCT), such as interactivity, network interaction, and the performance of educational functions. The use of MCTs allows, on the one hand, to develop an effective method of appropriate training, on the other hand, they can become a recommendation for developers of new versions of those software and hardware complexes, with the help of which students learn three important components of musical skill at once in a convenient mode: the keyboard of a certain instrument, musical notation and musical theory. In addition to confirming that MCTs can and should act as an interactive online educational environment, the authors come to the conclusion that it is necessary to prepare a repertoire list for the implementation of the educational process in such conditions, as well as the need to search for organizational and legal forms of this activity.

Key words: **interactive interaction, information technologies (IT), teaching methods, music computer technologies (MCT), educational environment, music training, technical training tools.**

***И.Б. Горбунова,** д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***К.Ю. Плотников,** канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: zvukimus@mail.ru*
***Е. Хайнер,** музыковед, директор LLC «Vision International», г. Хьюстон, E-mail: admin@softmozart.com*

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Поиск наиболее правильных подходов в педагогическом освоении новых возможностей инструментария информационных технологий применимо к интерактивному обучению музыке (на примере обучения игре на музыкальном инструменте с помощью компьютерной программы) делает актуальным данное исследование. Его целью является рассмотрение в качестве ключевых таких характеристик музыкально-компьютерных технологий (МКТ), как интерактивность, сетевое взаимодействие, выполнение образовательной функции. Использование МКТ позволяют, с одной стороны, разрабатывать действенную методику соответствующего обучения, с другой стороны, способны стать рекомендацией для разработчиков новых версий тех программно-аппаратных комплексов, с помощью которых учащиеся осваивают в удобном для себя режиме сразу три важнейших компонента музыкального мастерства: клавиатуру определённого инструмента, нотную грамоту и музыкальную теорию. Кроме подтверждения того, что МКТ могут и должны выступать в качестве интерактивной сетевой образовательной среды, авторы приходят к выводу о необходимости подготовки репертуарного списка для осуществления образовательного процесса в таких условиях, а также – о необходимости поиска организационно-правовых форм этой деятельности.

Ключевые слова: **интерактивное взаимодействие, информационные технологии (ИТ), методика обучения, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), образовательная среда, обучение музыке, технические средства обучения.**

Полидисциплинарность феномена музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ) [1] как новой высокотехнологичной образовательной творческой среды обусловила выбор метода комплексного феноменального анализа с применением методологии имплицитно представляемых выводов: использование МКТ позволяют разрабатывать действенную методику соответствующего обучения и способны стать основой для разработки новых версий тех программно-ап-

паратных комплексов, с помощью которых учащиеся могут осваивать в удобном для себя режиме и на творческих примерах сразу три важнейших изначальных компонента музыкального мастерства – клавиатуру определённого инструмента, нотную грамоту и музыкальную теорию.

МКТ могут и должны выступать в качестве интерактивной сетевой образовательной среды. Авторы приводят аргументы в пользу необходимости подготовки репертуарного списка для осуществления образовательного процесса в таких условиях, а также – необходимости поиска организационно-правовых форм этой деятельности.

Появление и развитие (за два последние десятилетия) широкого спектра возможностей МКТ является общепризнанным фактом, несмотря на имеющиеся до настоящего времени различия обозначения, на наш взгляд, менее точно отражающие суть данного феномена: 'music technology' (D.B. Williams & P.R. Webster и др.) [2], 'digital technology' / 'digital music technology' (R. Crawford и др.) [3], 'computer-based technology' (P. Webster и др.) [4].

Мы можем констатировать, что различные аспекты практического применения этих технологий (МКТ) находятся в сфере внимания:

а) музыкантов-профессионалов – к примеру, МКТ как творческая лаборатория композитора и музыканта-программиста (от метода Я. Ксенакиса до сочинений Э. Артемьева, Г. Белова, разработок С. Чибирёва) [5], МКТ как аналитический аппарат искусствоведа, музыковеда, кибернетика (от позиции Э. Курса, М. Б. Игнатьева до исследований И. Горбуновой и М. Заливадного) [6] и культуролога (исследования Л.Ю. Романенко, проект И. Алиевой, И. Горбуновой, С. Мезенцевой) [7], [8];

б) специалистов, работающих со звукозаписывающей и звуковоспроизводящей техникой, – звукорежиссёров киностудий и звукооператоров массовых мероприятий в процессе создания фильма и проведения концерта (спектакля и т.п.), руководителей творческих коллективов и их помощников в ходе репетиционной и концертной деятельности и др., от практических разработок Х. Раффаседера, Дж. Рейсса, С. Фроста и др. до реализации этого направления школьниками в проекте WorldSkills Junior;

в) педагогических работников общего и дополнительного, а также инклюзивного образования (к примеру, [9 – 11]), предпрофессионального и профессионального, в том числе – высшего музыкального и педагогического образования [12].

Но, несомненно, учитывая, во-первых, высочайшее, ничем другим не заменимое предназначение музыки (как многогранной сферы творчества, «живого» хранилища, общечеловеческой и определённой национальной культуры, как языка и средства коммуникации), во-вторых, те новые, открывшиеся с появлением МКТ возможности для взаимодействия человека с музыкой (в том числе с музыкальным материалом, с музыкальным инструментом), надо ответственно признать: важнейшим субъектом, взаимодействующим с МКТ, являются дети (подростки, молодёжь).

Следовательно, применимо в первую очередь именно к ним (к их возрастным возможностям и особенностям) должна разрабатываться методика обучения, должны развиваться и подвергаться корректировке (с позиций природосообразности, оптимального воспитательного эффекта и др.) как софт, так и хард-МКТ.

На наш взгляд, наиболее актуальная проблема в сфере применения МКТ в области общего образования (включая предпрофессиональное образование) – это проблема, представленная в единстве двух составляющих:

– с одной стороны, во-первых, осознание преимуществ и недостатков имеющейся программно-аппаратной базы современных МКТ, во-вторых, продумывание и артикуляция такого варианта их изменения, при котором преимущества становятся максимально осуществимыми, а недостатки – устранёнными, либо легко устранимыми или минимальными;

– с другой, разработка действенной правильной методики освоения МКТ учеником (с учётом особенностей конкретных категорий обучающихся).

Встаёт вопрос: «Какие же характеристики МКТ могут быть положены в основу решения заявленной проблемы, выступать в качестве ключевых?»

Мы предлагаем рассмотреть в качестве основополагающей характеристики МКТ (являющегося частным специфическим проявлением ИТ [13]) интерактивность взаимодействия обучающегося музыке в условиях сетевой образовательной среды.

Для наблюдения за интерактивностью (не путать с проявлением этого принципа в другом контексте – [14]) в наиболее явном её проявлении мы, рассматривая весь спектр всевозможных программно-аппаратных комплексов, в том числе оформляемых как компьютерная программа-приложение (для смартфона, планшета, стационарного компьютера), ограничиваем своё внимание на разработках, предназначенных для обучения игре (и, собственно, для игры) на музыкальном инструменте.

Выдвигая такое предположение и ограничивая область рассмотрения, мы получаем возможность обратить внимание на интерактивный характер взаимодействия ученика с инструментом, ученика с музыкальным материалом (к примеру, с нотным текстом, различными параметрами звука – громкостью, регистром, тембром, музыкальной фактурой и др.) как отличительной особенности (на всех трёх уровнях – технологическом, художественном, педагогическом), которой обладают музыкально-компьютерные технологии по сравнению с инструментарием музыкального образования предыдущих эпох.

Отметим, что, рассматривая поставленный вопрос в рамках обозначенной проблемы, мы из-за ограничений объёма статьи сжато даём обзор исторических аспектов использования арсенала МКТ в учебном творческом процессе.

Методология имплицитно представляемых (на 1 – 2 наиболее, на наш взгляд, характерных примерах) выводов обусловлена двумя факторами:

– полидисциплинарной (искусство, информатика, педагогика, техника и технология, психология и др.) природой феномена МКТ,

– форматом данной статьи.

Эндогенные факторы (подобные значимому для возрастной группы испытуемых фактору продолжительности времени в «зефирном» эксперименте Уолтера Мишеля и другие индивидуальные психологические характеристики) минимализированы.

Материалы, взятые для анализа:

– статистические данные по пользовательскому рынку продуктов, входящих в категорию МКТ (к примеру, [15], а также иные материалы этого и других сайтов, посвящённых ИТ-индустрии);

– общие и частные характеристики конкретных версий программно-аппаратных комплексов, позволяющих обучающемуся наиболее эффективно взаимодействовать с образовательной средой (к примеру, [16]);

– результаты предыдущих научных исследований, зафиксированные в научных статьях (из базы Scopus, Web of Science, российских научных журналов соответствующего профиля, входящих в список ВАК РФ, к примеру, [17, 18] и др.);

– результаты педагогических наблюдений, в том числе в ходе разработки и внедрения методик освоения МКТ-инструментов, представляемые в ходе международных научно-практических конференций (к примеру, Международной конференции «Современное музыкальное образование», ежегодно организуемой и проводимой Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией имени Н.А. Римского-Корсакова и др.).

Результаты

1. Многолетние наблюдения и статистические данные показывают:

– ИТ-индустрия является одним из передовых секторов современной экономики, при том, что оценка её достижений содержит крайние полюса – от надежд на позитивные изменения до апокалипсических прогнозов, происходит совершенствование и удешевление средств мобильной связи и техники (в том числе смартфонов, различных аппаратов, работающих со звуком и пр.), развитие их функционала и др. [19];

– потребительский рынок подвержен непрекращающейся ротации, в том числе в том, что касается программно-аппаратного комплекса, через который представляются ИТ (и, в том числе, МКТ как специфической части ИТ);

– одни модели техники и версии софта сменяются другими, какие-то фирмы-разработчики и фирмы-производители появляются, в дальнейшем продолжая выпускать продукт, какие-то – исчезают.

2. В числе разработок рассматриваемого нами направления МКТ исключительно важными и перспективными являются те, что используют достижения и преимущества этих технологий для организации интерактивного взаимодействия ученика сразу с тремя пространственно-временными элементами музыки:

а) с нотным текстом (от 1-й, 2-х строк до партитуры / перенося графику с бумажных источников на компьютерный экран, дисплей планшета, смартфона),

б) с клавиатурой музыкального инструмента, а также – остальными его средствами: педаль, переключатель тембров, регистров и др., что осуществляется через операции, выполняемые как в режиме реального времени, так и в режиме предварительного приготовления),

в) со звуком, являющимся, с одной стороны, отображением слуховых представлений художественного образа (в том числе заключённого в нотном тексте), с другой стороны, звуком как результатом определённой степени накопленного музицирующим мастерства использования технических средств конкретного музыкального инструмента.

Добавим, что в настоящее время существуют цифровые программно-аппаратные комплексы, использующие фортепианную, баянную, саксофоновую, гитарную клавиатурную систему (Yamaha, Roland, Casio и др.).

Можно отметить, что, став письменным тысячелетие назад, музыкальный язык получил значительное развитие в России, где развивались и продолжают развиваться традиции именно классического музыкального образования, начала которого – в домашнем музицировании (и в театральном творчестве) дворян, позже развитые в систему, начинавшуюся с детских музыкальных школ, ныне преобразившуюся в государственную сеть дополнительного образования детей.

3. Педагогические наблюдения (куда, конечно же, входит и опыт родителей, когда-то пожелавших отдать своего ребёнка на обучение игре на музыкальном инструменте – неважно: в детскую музыкальную школу или детскую школу искусств (ДМШ/ДШИ), в студию, частному преподавателю) показывают, что путь полноценного постижения богатства и многообразия музыкальной культуры, заключающийся в освоении её в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, как раз связан ещё и с необходимостью изучения нотной грамоты и музыкальной теории. Трудоёмкость, многозадачность такого обучения включает одновременное выполнение обучающимся сразу трёх действий:

а) видеть и дешифровать ноты,

б) играть по нотам на каком-либо инструменте (причём освоение одного инструмента чаще всего не позволяет применить этот опыт к другому инструменту), что ранее делало музыкальное образование либо элитарным (для тех, кто может оплатить многие часы занятий, кто при этой сложности не потерял естественную природную тягу к музыке), либо – несколько ущербным (в самом лучшем, но достижимом редкими единицами случае – научиться играть по слуху, а не по нотам);

в) знать правила музыки и слухом контролировать их соблюдение.

4. Удовлетворённость самого ученика (а также – его родителей и педагога) художественным результатом процесса освоения музыкального инструмента приходит только вместе:

– с преодолением преград в технике игры (с развитием мелкой пальцевой, крупной кистевой моторики, отсутствия и/или устранения зажатости плечевого пояса и др.),

– с достижением определённого уровня свободы чтения нотного текста (и после запоминания конкретного музыкального произведения наизусть).

5. И, наконец, цитата, которая, по нашему мнению, может служить методологическим эпиграфом для многих исследований в области цифровой педагогики [20]: «При рассмотрении вопроса о том, использовать технологию или нет, всегда следует задавать некоторые основные вопросы. Во-первых, делает ли технология то, на что я не способен без технологии? Во-вторых, позволяет ли технология выполнять задачу проще, быстрее и с той же или большей точностью? В-третьих, возможно ли реализовать технологию? Если ответ на все три вопроса положительный, то следует уверенно внедрять эту технологию» (M. Liu и др. [21, с. 253].

Обсуждение

1. Понимая обратимость (по мере накопления самого жизненного опыта, в том числе – навыков рефлексии и управления собой) причинно-следственных связей психической реакции и эмоционального состояния человека и зная интерпретации коэффициента А. Лосады (Losada ratio, [22]) от 3:1, применимого и к социальным отношениям, и к отношению человека к своей деятельности, можно сделать выводы о необходимости выстраивания такого режима обучения и применения такой методики обучения, чтобы соотношение успешных попыток к затруднениям не выходило за пределы зоны от 3-х до 7-ми к 1-му.

Такое соотношение достижимо при следующих условиях:

– наличие высоких исходных индивидуальных показателей, связанных с морфогенетическими особенностями строения и развития определённых функциональных зон человеческого мозга [23] (стоит упомянуть о доказанной и признанной учёными пользе занятия музыкальными видами деятельности, состоящей, во-первых, в особом уровне эмоциональной окраски, во-вторых, в возможности использования при этом личностью механизма сублимации, в-третьих, в обращённости сразу к трём модальностям – к визуальному, аудиальному и тактильно-мышечному комплексу реакций [24]);

– разработка и грамотное применение такой методической системы, которая способна наиболее полно учитывать индивидуальные предпочтения, ограничения и потенциал ученика (недаром единственный, приносящий результаты режим обучение музыке – это индивидуальный урок);

– использование инструментария, наиболее полно переводящего сложность процесса обучения {игре + нотам + музыкальной грамоте} в творчество, а значит, включающего в свой арсенал интерактивность [25], проявляемую по отношению ко всем трём компонентам (звук, визуальный ряд, взаимоотношение с клавиатурой).

2. Одной из попыток создать образовательную систему на принципе интерактивности является разработка одним из авторов данной статьи, Е. Хайнер, программы «Софт Моцарт» (Soft Way to Mozart) и, в том числе, последующее включение и развитие опыта её реализации в деятельности специалистом УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена при организации обучения студентов (бакалавриата и магистратуры), курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки [26 – 28].

О перспективности данного подхода говорят:

– востребованность этого курса, действующего в настоящее время в разных странах мира – Австралии, Великобритании, Израиле, Казахстане, Кубе, Мексике, Нидерландах, Перу, Польше, России, Сингапуре, Турции, США, Чили и др.;

– положительные отзывы профессиональных музыкантов и педагогов-музыкантов, самих обучающихся, их родственников и друзей (см., к примеру, https://www.musiceducation2.org/pages/soft-way-to-mozart-science-old);

– собственно сама заложенная в идее возможность комплексной реализации принципа интерактивности сразу по отношению: а) к нотному тексту, б) его привязке к клавиатуре (в контексте данной программы – к фортепианной) и взаимодействие с этой реальной или виртуальной клавиатурой, в) анализу компьютерной программой и предлагаемого по её алгоритму ответа на осуществление учеником проигрывания конкретного выдаваемого на экран нотного текста (с получением реального звукового результата).

3. С появлением и полноценной реализацией принципа интерактивности обучение игре на музыкальном инструменте через программно-аппаратный комплекс МКТ [29] становится не мечтой, а делом, осуществляемым в конкретике организационных шагов, формой домашнего музицирования (значение которого трудно переоценить для развития мозга детей / подростков для творческого развития молодого поколения). Такое семейное музыкальное образование, безусловно, будет способствовать укреплению связей между поколениями, станет современным (и таким дефицитным в настоящее время) средством культурного досуга, дающим молодёжи устойчивые ориентиры в жизни, развивающим художественный вкус.

Необходимо отметить, что подобная практика может распространяться независимо от социального статуса конкретной семьи.

4. Педагогическое и родительское сообщества, по-разному в своих секторах оценивая масштабы и темп распространения ИТ, всё же единодушно:

а) признают факт освоения инструментария МКТ (равно, как и остальных ИТ), которое происходит в режиме перманентных изменений интерфейсов программ-приложений, добавления / исключения каких-то опций и др.,

б) осознают, что объективно оценить образовательный эффект внедрения новых технологий отдельному специалисту (учёному, педагогу-практику), а значит – и достаточно взвешено проанализировать меру успешности разрабатываемой «прямо на ходу» методики, достаточно сложно.

Учитывая это (п. 4-4/а, б), надо признать в качестве оптимального использование сетевого взаимодействия участников образовательной деятельности и, таким образом, МКТ в данном случае функционируют как интерактивная сетевая образовательная среда.

Такая среда способна объединить тех, кто выступает субъектами образовательной деятельности, связанной с обучением игре на музыкальном инструменте:

– учеников, осваивающих определённый инструментарий МКТ (в определённой степени самостоятельно и под руководством наставника, родителя),

– педагогов, которые становятся альтернативой тем псевдо-учителям, что берут на себя такую роль путём размещения в сети неграмотных видеоуроков, различных советов, действенных для одних случаев, но бесполезных и даже вредных – для других.

5. Очень важно добавить ещё один аспект выявленной проблемы: так как освоение любого музыкального инструмента, обучение музыке происходит на примерах конкретных музыкальных произведений, вопрос репертуара (ответственно формируемого на ряде принципов – [30], [31]), является, безусловно, одним из решающих в разработке методики обучения с использованием интерактивной сетевой образовательной среды.

Такой продуманный репертуарный список в российском варианте (что применимо и для других национальных систем образования) позволяет устранить противоречие, при котором, с одной стороны, имеются компьютерные и методические разработки, выстраиваемые на основе общепризнанных достижений отечественной классической музыкальной школы и музыкального классического образования, с другой стороны, – этот опыт крайне скудно представлен не только и в собственной стране, но и в мире.

В качестве заключения отметим следующее.

1. Музыкально-компьютерные технологии на современном этапе своего развития (технологического, педагогического обеспечения) в секторе освоения музыкального инструмента могут и должны выступать в качестве интерактивной сетевой образовательной среды.

2. Такая среда (впервые с момента создания нотного письма, когда ни один из существующих подходов в обучении музыкальной грамоте и др. элементам музыкантского ремесла до сих пор не позволял соединить все три элемента в одно целое) предоставляет возможность для взаимодействия учителя / ученика с компьютерной графикой и с интерактивностью манипулирования с виртуальной или реальной компьютерной клавиатурой.

3. Разработка методики обучения игре на музыкальном инструменте в интерактивной сетевой образовательной среде связана с решением ряда вопросов:

– определение организационных форм осуществления образовательного процесса (данная проблема переплетена с вопросом регулирования интеллектуальной собственности, правового статуса участников, взаимодействующих в такой сети),

– создание вариантов репертуарного списка,

– корректировка / разработка программно-аппаратных средств с учётом педагогической и музыкантской оценки (и прогноза).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2004; № 4 (9): 123 – 138.
2. *Experiencing music technology: software, data, and hardware*. Schirmer Books, 1999.
3. Crawford R. *Authentic Learning and Digital Technology in the Music Classroom*. Victoria: Monash University, 2007. Available at: https://trove.nla.gov.au/work/35149324?q&versionId=43654170
4. Webster P. Computer-based technology and music teaching and learning. *The new handbook of research on music teaching and learning*. NY: Oxford University Press, 2002: 416 – 439. https://ru.scribd.com/document/382434165/The-New-Handbook-of-Research-on-Music-Teaching-and-Learning-a-Project-of-the-Music-Educators-National-Conference

5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity. *Opción*. 2019; № 22: 392 – 409.
6. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. Проблемы музыкальной науки. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
7. Алиева И.Г., Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерные технологии как инструмент трансляции и сохранения музыкального фольклора (на примере Дальнего Востока России). Проблемы музыкальной науки. 2019; № 1 (34): 140 – 149.
8. Alieva I.G., Gorbunova I.B., Mezentseva S.V. Music Computer Technologies as a Worth-While Means of Folklore Studying, Preserving and Transmission. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 201; T. 24, № 6S: 118 – 131.
9. Jacko V. A., Choi J. Ho, Carballo A., Charlson Br., Moore J.E. A New Synthesis of Sound and Tactile Music Code Instruction in a Pilot Online Braille Music Curriculum. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2015: 153 – 157. DOI: 10.1177/0145482x1510900212
10. Gorbunova I.B., Govorova A.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. ISSEP. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham. 2018; Vol. 11169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-629
11. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music *Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 15 – 18.
12. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; T. 35. № 24S: 360 – 375.
13. Одинец В.П. Зарисовки по истории компьютерных наук: учебное пособие: в 3 ч. Сыктывкар: Коми пединститут, 2013; Ч. III.
14. Stensæth K. Music therapy and interactive musical media in the future: Reflections on the subject-object interaction. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 4: 312 – 327. DOI: 10.1080/08098131.2018.1439085
15. Рейтинг производителей смартфонов, 2019. Available at: https://www.itrew.ru
16. Music Vision International LLC. Available at: http://www.softmozart.com
17. Petrovic-Dzerdz M., Trépanier A. Online Hunting, Gathering and Sharing – A Return to Experiential Learning in a Digital Age. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018; № 19 (2). Available at: https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3732
18. Calderón-Garrido D., Cisneros P., García I.D., Fernández D., de las Heras-Fernández R.. La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electró-nica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2019; № 16: 43 – 55. DOI: https://doi.org/10.5209/reciem.60768
19. Карабанова О.А. Возрастно-психологический и психолого-педагогический подходы к обеспечению информационной безопасности детей и подростков. Сайт Роскомнадзора. Available at: http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/?print=1
20. Bauer W.I., *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Published to Oxford Scholarship Online: 2014. DOI:10,1093/acprof:oco/9780199890590.001.0001.
21. Liu M., Su S., Liu S., Harron J., Fickert C., Sherman B. Exploring 3D immersive and interactive technology for designing educational learning experiences. In Neto, de Souza R., Gomes A. S. (Eds.), *Handbook of research on 3-D virtual environments and hypermedia for ubiquitous learning*. Hershey, PA: IGI Global. 2016: 243 – 259. DOI: 10.4018 / 978-1-5225-5469-1.ch051.
22. Losada M., Heaphy E. The role of positivity and connectivity in the performance of business teams. *American behavioral scientist*. 2004; T. 47, №. 6: 740 – 765.
23. Hernandez-Ruiz E. How is music processed? Tentative answers from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019; Vol. 28, № 4: 315 – 332, DOI: 10.1080/08098131.2019.1587785
24. Schüler A. The Integration of Information in a Digital, Multi-modal Learning Environment. *Learning and Instruction*. 2019; Vol. 59: 76 – 87. Available at: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.005
25. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion. *International Journal of Supply Chain Management*. 2019; T. 8, № 6: 436 – 445.
26. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Conference Communicative Strategies of Information Society*: P*roceedings of the International. Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. (CSIS 2018). Available at: https://doi.org/10.2991/csis-18.2019.25
27. Горбунова И.Б. Концепция музыкально-компьютерного педагогического образования в России. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 4 (77): 267 – 275.
28. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов-музыкантов. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 1 (68): 232 – 234.
29. Cremata R., Powell B. Digitally mediated keyboard learning: Speed of mastery, level of retention and student perspectives. *Journal of Music, Technology & Education*. 2016; Vol. 9, № 2: 145 – 159 (15). DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.145_1
30. Плотников К.Ю. К вопросу о значении художественного репертуара для обучения музыке в общеобразовательной школе и, в целом, для образовательного процесса. Актуальные проблемы современной культуры и образования: сборник научных статей по материалам I-й Международной конференции молодых учёных, 29 – 31 марта, Москва, 2016; Выпуск I: 73 – 79.
31. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Music-Related Educational Project for Contemporary General Music Education of Schoolchildren. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2019; Vol. 9, Issue 13: 683 – 699.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena*. 2004; № 4 (9): 123 – 138.
2. *Experiencing music technology: software, data, and hardware*. Schirmer Books, 1999.
3. Crawford R. *Authentic Learning and Digital Technology in the Music Classroom*. Victoria: Monash University, 2007. Available at: https://trove.nla.gov.au/work/35149324?q&versionId=43654170
4. Webster P. Computer-based technology and music teaching and learning. *The new handbook of research on music teaching and learning*. NY: Oxford University Press, 2002: 416 – 439.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the process of musical creativity. *Opción*. 2019; № 22: 392 – 409.
6. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
7. Alieva I.G., Gorbunova I.B., Mezenceva S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak instrument translyacii i sohraneniya muzykal'nogo fol'klora (na primere Dal'nego Vostoka Rossii). *Problemy muzykal'noj nauki*. 2019; № 1 (34): 140 – 149.
8. Alieva I.G., Gorbunova I.B., Mezentseva S.V. Music Computer Technologies as a Worth-While Means of Folklore Studying, Preserving and Transmission. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 201; T. 24, № 6S: 118 – 131.
9. Jacko V. A., Choi J. Ho, Carballo A., Charlson Br., Moore J.E. A New Synthesis of Sound and Tactile Music Code Instruction in a Pilot Online Braille Music Curriculum. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2015: 153 – 157. DOI: 10.1177/0145482x1510900212
10. Gorbunova I.B., Govorova A.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. ISSEP. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham. 2018; Vol. 11169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-629
11. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music *Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment*. Int'l Conference Proceedings, 2018: 15 – 18.
12. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; T. 35. № 24S: 360 – 375.
13. Odinec V.P. *Zarisovki po istorii komp'yuternyh nauk*: uchebnoe posobie: v 3 ch. Syktyvkar: Komi pedinstitut, 2013; Ch. III.
14. Stensæth K. Music therapy and interactive musical media in the future: Reflections on the subject-object interaction. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2018; Vol. 27, № 4: 312 – 327. DOI: 10.1080/08098131.2018.1439085
15. *Rejting proizvoditelej smartfonov*, 2019. Available at: https://www.itrew.ru/
16. Music Vision International LLC. Available at: http://www.softmozart.com/
17. Petrovic-Dzerdz M., Trépanier A. Online Hunting, Gathering and Sharing – A Return to Experiential Learning in a Digital Age. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018; № 19 (2). Available at: https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3732
18. Calderón-Garrido D., Cisneros P., García I.D., Fernández D., de las Heras-Fernández R.. La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electró-nica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2019; № 16: 43 – 55. DOI: https://doi.org/10.5209/reciem.60768
19. Karabanova O.A. *Vozrastno-psihologicheskij i psihologo-pedagogicheskij podhody k obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti detej i pod*rostkov. Sajt Roskomnadzora. Available at: http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/?print=1
20. Bauer W.I., *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Published to Oxford Scholarship Online: 2014. DOI:10,1093/acprof:oso/9780199890590.001.0001.
21. Liu M., Su S., Liu S., Harron J., Fickert C., Sherman B. Exploring 3D immersive and interactive technology for designing educational learning experiences. In Neto, de Souza R., Gomes A. S. (Eds.), *Handbook of research on 3-D virtual environments and hypermedia for ubiquitous learning*. Hershey, PA: IGI Global. 2016: 243 – 259. DOI: 10.4018 / 978-1-5225-5469-1.ch051.

22. Losada M., Heaphy E. The role of positivity and connectivity in the performance of business teams. *American behavioral scientist*. 2004; T. 47, №. 6: 740 – 765.
23. Hernandez-Ruiz E. How is music processed? Tentative answers from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*. 2019; Vol. 28, № 4: 315 – 332, DOI: 10.1080/08098131.2019.1587785
24. Schüler A. The Integration of Information in a Digital, Multi-modal Learning Environment. *Learning and Instruction*. 2019; Vol. 59: 76 – 87. Available at: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.005
25. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion. *International Journal of Supply Chain Management*. 2019; T. 8, № 6: 436 – 445.
26. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Conference Communicative Strategies of Information Society*: *Rroceedings of the International. Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. (CSIS 2018). Available at: https://doi.org/10.2991/csis-18.2019.25
27. Gorbunova I.B. Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 267 – 275.
28. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: povyshenie kvalifikacii i professional'naya perepodgotovka pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 232 – 234.
29. Cremata R., Powell B. Digitally mediated keyboard learning: Speed of mastery, level of retention and student perspectives. *Journal of Music, Technology & Education*. 2016; Vol. 9, № 2: 145 – 159 (15). DOI: https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.145_1
30. Plotnikov K.Yu. K voprosu o znachenii hudozhestvennogo repertuara dlya obucheniya muzyke v obscheobrazovatel'noj shkole i, v celom, dlya obrazovatel'nogo processa. *Aktual'nye problemy sovremennoj kul'tury i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh statej po materialam I-j Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh, 29 – 31 marta, Moskva, 2016; Vypusk I: 73 – 79.
31. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Music-Related Educational Project for Contemporary General Music Education of Schoolchildren. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2019; Vol. 9, Issue 13: 683 – 699.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 372.881.111.22 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00081

Huseynova N.M., *doctoral postgraduate, Department of German Philology, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

DIDACTIC GAMES AND PRINCIPLES OF THEIR SELECTION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article deals with the peculiarities of selecting didactic games for teaching a foreign language in schools in Azerbaijan. The use of didactic games in the educational process for the development of students' speech in a foreign language should be based on the basic principles of school didactics. Each game contains elements of learning, and for students – it is a kind of activity, an exciting activity, so the diadactic game has ample opportunities to provide a communicative orientation of learning, regardless of the stage of formation of speech skills. In the speech situation, conditions are defined that determine the direction of the speech action to the target. The game gives rules, compliance with which ensures the normal course of the process. Performing this or that task, students mobilize all their knowledge, their entire linguistic experience, direct their thoughts. The game also activates speech activity. Students begin to speak a foreign language using their vocabulary and acquired speech models.

Key words: **selection, didactic games, didactics, foreign language teaching, training, method, curriculum.**

Н.М. Гусейнова, *диссертант, Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ПРИНЦИПЫ ИХ ОТБОРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются особенности отбора дидактических игр при обучении иностранному языку в школах Азербайджана. Использование дидактических игр в учебном процессе для развития речи учащихся на иностранном языке должно основываться на основных принципах школьной дидактики. Каждая игра несёт в себе элементы обучения, а для учащихся – это своеобразная форма деятельности, увлекательное занятие, поэтому дидактическая игра имеет широкие возможности для обеспечения коммуникативной ориентации обучения, независимо от стадии формирования речевых навыков. В речевой ситуации заданы условия, определяющие направление речевого действия к цели. В игре даются правила, соблюдение которых обеспечивает нормальный ход самого процесса. Выполняя ту или иную задачу, учащиеся мобилизуют все свои знания, весь языковой опыт, направляют мысль. Игра активизирует и речевую деятельность. Учащиеся начинают говорить на иностранном языке, используя лексический запас и усвоенные ими речевые модели.

Ключевые слова: **отбор, дидактические игры, дидактика, преподавание иностранного языка, обучение, метод, куррикулум.**

В нормативных документах в области образования обучение иностранным языкам рассматривается как важный компонент содержания языкового образования в Азербайджанской Республике. Одним из ведущих принципов построения системы обучения иностранному языку учащихся в современных условиях является коммуникативная направленность обучения. Действующие программы и учебники для азербайджанской школы содержат многие ситуативные темы. На основе этих ситуативных тем создаётся атмосфера обучения иностранному языку, речевой коммуникации [1].

Если до школы игра является основной формой деятельности детей, то в школе меняется для них форма игры. Игры на уроке имеют практическую направленность и служат обучению.

Школьная практика показывает, что создание на уроке определённой атмосферы имеет особое значение при обучении иностранному языку. Включение игровых элементов в учебный процесс делает его интересным, помогает учащимся выразить себя на изучаемом языке. «Использование дидактических игр на уроках способствует овладению иностранным языком как средством общения. Известный азербайджанский писатель Абдулла Шаиг писал: «Именно во время игры ребёнок учится тонкостям родного языка, усваивает мелодию его и то, что называется «духом языка» [2, с. 46].

Дидактическая игра является необходимым на начальном этапе способом и формой обучения, сообщения элементарных знаний, выработки определённых умений и навыков. При помощи дидактических игр изучается новый материал, повторяется и закрепляется пройденный, используются знания на практике. Дидактическая игра помогает формированию у школьников внимания, наблюдательности, памяти, развитию мышления, проявлению самостоятельности, инициативности.

Обращение учителя к миру детских игр привлекает внимание учащихся всех возрастов. Поэтому нужно использовать дидактические игры во всех классах. Использование дидактических игр важно для современной школы, которая ведет активные поиски наиболее результативных методов, путей и приёмов, помогающих научить работать на уроке с интересом, учиться с увлечением.

Игра всегда была и будет специфической формой деятельности детей, и умелое использование игровых приёмов в учебных целях активизирует учащихся, помогает преодолеть трудности при овладении языковыми умениями и навыками.

Большинство игр по русскому языку не носит ситуативного характера и тем самым имеет существенные отличия от учебной речевой ситуации.

В речевой ситуации обстоятельства могут быть естественными и воображаемыми. Речевые ситуации преследует цель – заставить учащихся оформлять свои мысли на иностранном языке, формировать у них умение мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях. Но игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в его результате, а в самом процессе. Следовательно, игра отличается от речевой ситуации и по своей мотивации.

В речевой ситуации заданы условия, определяющие направление речевого действия к цели. В игре даются правила, соблюдение которых обеспечивает нормальный ход самого процесса.

Выполняя ту или иную задачу, учащиеся мобилизуют все свои знания, весь свой языковой опыт, направляют мысль. Игра активизирует и речевую деятельность. Учащиеся начинают говорить на иностранном языке, используя свой лексический запас и усвоенные речевые модели.

В современной лингводидактике дидактическая игра рассматривается как форма обучения, которая имеет сложную структуру. Первый элемент в структуре игры – это дидактическая задача, вытекающая из целей обучающего и воспитательного воздействия игры. Дидактическая задача свидетельствует о познавательной и обучающей направленности игровой деятельности детей на уроках иностранного языка. Известно, что дидактическая задача любого урока

иностранного языка определяется самим учителем, отражая его обучающую деятельность.

А игровая задача как структурный элемент дидактической игры реализуется непосредственно в ходе игровой деятельности. Наличие одновременно дидактической и игровой задач отражает обучающую суть игры на уроках иностранного языка, взаимосвязь и взаимодействие обучения и игры. Следующим наиболее важным элементом, выделяемым в структуры дидактической игры, являются игровые действия. По мнению исследователей и методистов, игровые действия – это главная составляющая дидактической игры, без которой нет и самой игры [3]. Игровые действия детей как рисунок сюжета игры должны быть тщательно отработаны в ходе подготовки к ней. Лишь в этом случае игра будет носить истинный обучающий характер и станет более содержательной, ибо участник игры перевоплощается и активно, через коммуникацию, решает жизненно важные задачи.

К числу структурных элементов дидактической игры можно отнести и правила игры. Содержание и направленность правил определяются дидактическими целями формирования личности ребёнка. Правила игры содержат нравственные требования к взаимоотношениям участников игры, к решению ее дидактической задачи. Учитель иностранного языка через правила управляет игрой, ходом познавательной деятельности учащихся.

Поэтому правила игры выполняют одновременно обучающую, организующую, дисциплинирующую и регулирующую функции. В дидактической игре содержится комплекс психической деятельности детей: мысли, чувства, переживания, сопереживания и т.д.

Следует отметить, что перечисленные структурные элементы дидактической игры составляют нечто единое целое, взаимообусловлены и взаимосвязаны. Высоко оценивая дидактическую игру как особый вид игровой деятельности и средство обучения, мы не можем решить все вопросы в полном их объёме. Но думаем, что наше исследование поможет педагогам обдумать, осмыслить, творчески обогатить, целенаправленно использовать опыт дидактических игр в учебном процессе.

По-настоящему интересными могут быть игры, которые решают общие задачи воспитания учащихся: развития устойчивого интереса и любви к иностранному языку, приобретения первоначальных навыков и умений общения на иностранном языке. При подготовке игры важно нацелить учащихся на активное участие в ней.

При разработке методики организации и проведения дидактических игр на начальном этапе обучения в азербайджанской школе следует придерживаться следующих основных принципов обучения:

а) учёт особенностей родного языка при обучении иностранному языку;

б) роль и место принципа преемственности в обучении иностранному языку.

В современной лингводидактике учёт родного языка учащихся при обучении иностранному языку в азербайджанской школе рассматривается как важнейший принцип обучения. Данный принцип приучает учащихся правильно выражать свои мысли на иностранном языке, развивает познавательную активность в ходе игры.

Практика показывает, что навыки родной речи помогают учащимся овладевать соответствующими навыками иностранной речи. «Умения учащихся воспринимать речевой материал, классифицировать и обобщать те или иные явления родного языка содействуют приобретению ими таких же умений на материале иностранного языка» [3, с. 41].

В основе принципа учёта родного языка учащихся лежит известное высказывание академика Л.В. Щербы о том, что «можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс.), но изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно» [4, с. 131].

Вопрос использования родного языка в ходе дидактической игры на уроках иностранного языка, по мнению некоторых исследователей, имеет ряд важных аспектов [4].

1. Скрытый учёт особенностей родного языка учащихся, которые реализуются в структуре и последовательности языкового материала. Суть скрытого учёта родного языка учащихся состоит в определении объёма, выборе приёмов, упражнений, подчёркивании важности усваиваемого явления, включённого в содержание игры.

2. Транспозиция, т.е. опора на знания родного языка, которые имеют одинаковую языковую природу с фактами изучаемого иностранного языка. Перенос этих знаний на соответствующие явления иностранного языка, безусловно, облегчит формирование навыков и умений овладения иностранным языком.

3. Интерференция, отрицательное влияние фактов родного языка на изучение соответствующих явлений изучаемого языка. Система «антиинтерференционных» упражнений должна быть направлена на более глубокое изучение фактов обоих языков с целью снятия отрицательных влияний родного языка.

4. Открытый способ особенностей родного языка учащихся, который реализуется путём явного сравнения фактов языков. Это может быть перевод, сравнение, сопоставление обоих языков, оказавших большое значение в формировании элементарных навыков общения на иностранном языке.

Вопросами учёта родного языка в методическом плане занимались многие азербайджанские учёные, такие как Р.Ю. Барсук, Ф.Я. Вейсаллы и др.

Ш.А. Амонашвили пишет: «В начальный период формирования речи на неродном языке напряжение речеобразования очень высокое, и оно вызывает отрицательную эмоцию...» [5, с. 41]. По его мнению, речеобразование на неродном языке напряжённое, органы речи функционируют в специфическом для речевого поведения качестве [5].

Грамматика как таковая, отсутствующая в системе заданий, присутствует подспудно в форме моделей, образцов, побуждений к построению различных синтаксических конструкций.

Изучение работы по новым учебникам и проведение специальных экспериментов показало, что при куррикулярной системе обучения иностранному языку появляются более рациональные условия для развития речи учащихся-азербайджанцев и при использовании дидактических игр.

Реализация преемственности в использовании дидактических игр обеспечивает внутрипредметную интеграцию, состоящую в непосредственной связи и правильном соотношении между разделами, аспектами предмета «иностранный язык» на разных ступенях его изучения,

В современной лингводидактике и педагогической психологии даётся чёткое определение преемственности в обучении иностранному языку как одного из важных дидактических принципов. Сущность преемственности заключается в «последовательном, систематичном расположении языкового материала, в опоре на усвоенное и на достигнутый уровень речевого развития» [6, с. 18].

Во время дидактической игры принцип преемственности осуществляется с учётом содержания и сюжета игры, а также закономерностей усвоения того или иного языкового материала учащимися. Например, усвоение активной иноязычной лексики происходит эффективно, если участник игры произносит её, опираясь на уже усвоенное фонетические и орфоэпическое правило.

Особенностью реализации принципа преемственности служит и то, что в ходе игры основные установки программы и содержание учебного материала, изложенного в учебнике, должны учитываться при составлении композиции и сюжетной линии игры.

При организации и проведении дидактических игр на уроках иностранного языка в азербайджанской школе наряду с принципами учёта родного языка и роли и места преемственности в обучении учащихся-азербайджанцев следует придерживаться и других классических принципов дидактики: доступности, индивидуальности, наглядности, научности, систематичности, единства теории и практики и др., которые призваны обеспечить целостный и комплексный подход к речевому развитию учащихся.

Доступность обучения предусматривает учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся во время игры и объём разыгрываемого языкового материала. Учитель иностранного языка сам должен предварительно проверить материал на предмет доступности учащимися [7, с. 9]. В то же время учитель должен помнить, что доступность в ходе дидактической игры – это далеко не принцип какого-то облегчённого обучения: игра должна быть организована и проведена с соблюдением допустимой меры трудности, иначе она покажется учащимся неинтересной, пропадёт познавательный интерес, не сложатся черты характера, необходимые для преодоления трудностей.

Индивидуальный подход при поведении дидактической игры предполагает знание и учёт индивидуальных особенностей каждого ученика: его наклонностей, интересов, пробелов в знаниях и умениях, уровня развития каждого ученика. Если во время урока индивидуальность – это внимание учителя к каждому ученику, помощь индивидуального характера, подбор соответствующих вопросов и заданий с учётом личностных возможностей и пробелов в знаниях и т.д., то вне урока – это вовлечение учащихся в кружки по интересам, факультативы, конкретная помощь и т.п. В ходе игры принцип индивидуальности реализуется с учётом урочного и внеурочного подходов.

Наглядность предполагает опору на чувственное восприятие (слух, зрение, осязание и т.д.) и нацелена на развитие у учащихся представлений на основе непосредственного познания реальных предметов и явлений. Наглядным материалом при этом служит в первую очередь сам язык – живая речь, звучащая и написанная, образец иноязычной речи, как правило, художественные произведения, служащие материалом для наблюдений над языком, анализа, упражнений. Поэтому в методике иностранного языка говорят о «слуховой наглядности», особенно при изучении фонетики, орфоэпии, интонации, орфографии. При проведении игр в закреплении навыков письма, орфографии особую роль играет, конечно же, зрительная наглядность.

Реализация принципа научности при проведении дидактической игры состоит в том, что учащимся даются строго проверенные, определённые в современной лингвистике и лингводидактике положения; минимизированные во имя его доступности, необходимости и достаточности для выражения учащимися мысли. С этой целью порой изучаются новые языковые термины (артикль, суффикс, абзац и т.д.).

Согласно принципу единства теории и практики в обучении иностранному языку теоретические знания о языке изучаются с целью приобретения навыков практического общения на изучаемом иностранном языке. В ходе дидактической игры живая речь участников – это проявление именно слаженных действий механизмов речи [8]. Единство теории и практики при использовании дидактических игр обеспечивается умением применять типовые речевые образцы в виде словосочетаний, предложений и текста [9].

Принцип систематичности состоит в том, что все разделы и аспекты языка преподносятся последовательно, в системном изложении от простого к сложному, от неполного знания к полному, от лёгкого к трудному, от известного к неизвестному. Систематичность обучения наблюдается в организации работы учащихся. Именно системное изложение фактов языка служит важнейшим условием и базой формирования у учащихся целостного представления о языке как о системе знаков.

Эффективность процесса обучения, который зиждется на таких принципах, как демократизация, гуманизация, дифференциация, индивидуализация, интеграция и т.д., не может быть обеспечена без параллельного качественного изменения подходов к процессу обучению в целом.

Суть этих подходов сводится к реализации следующих дидактических принципов построения иноязычного образования:

– Личностно ориентированный принцип (ученик как личность является основной фигурой процесса обучения);
– принцип активного обучения;
– принцип развивающего обучения.
– принцип «опережающего обучения»;
– принцип гибкости языкового образования;
– принцип сотрудничества;
– принцип группового обучения [10].

Реализация всех перечисленных выше принципов современной лингводидактики имеет важное значение при организации и проведении дидактических игр на начальном этапе обучения иностранному языку. Потому что именно на начальной стадии изучения неродных языков закладывается прочный фундамент овладения учащимися новыми речевыми умениями и навыками.

Библиографический список

1. *Azərbaycan Respublikasinin ümumtəhsil məktəbləri üçün xarici dil fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (I – XI siniflər)*. Bakı, 2013.
2. Şaiq A. *Seçilmiş əsərləri*. III cild. Bakı, 1996.
3. Barsuk R.Y. *Azərbaycan məktəblərində xarici dil tədrisinin bəzi problemləri*. Bakı: Maarif, 1967.
4. Hüseynzadə G. Xarici dillərin tədrisində islahatlarm tətbiqi: Müəllimyönümlü tədrisdən tələbəyönümlü tədrisə keçid. *Elm ilinə həsr olunmuş xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri II Respublika elmi konfransının materialları*. Bakı: ADU nəşriyyatı, 2009: 220 – 226.
5. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе. Вопросы психологии. 1984; № 5: 39 – 46.
6. Люблинская А.А. Детская психология. Москва, 1971.
7. Негневицкая Е.И. Игровые формы активизации лексики. Русский язык в молдавской школе. 1983; № 4: 8 – 13.
8. Реформатский А.А. Введение в языкознание. Москва, 1976.
9. Тагиев М.Т. Лингвистические проблемы порождения речи и речевого поведения на неродном языке. Лингвистические основы изучения русского языка как неродного: тезисы докладов. Баку, 1989: 59 – 61.
10. Həmzəyev M.Ə. *Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları*. Bakı: Adiloğlu, 2003.

References

1. *Azərbaycan Respublikasinin ümumtəhsil məktəbləri üçün xarici dil fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (I – XI siniflər)*. Bakı, 2013.
2. Şaiq A. *Seçilmiş əsərləri*. III cild. Bakı, 1996.
3. Barsuk R.Y. *Azərbaycan məktəblərində xarici dil tədrisinin bəzi problemləri*. Bakı: Maarif, 1967.
4. Hüseynzadə G. Xarici dillərin tədrisində islahatlarm tətbiqi: Müəllimyönümlü tədrisdən tələbəyönümlü tədrisə keçid. *Elm ilinə həsr olunmuş xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri II Respublika elmi konfransının materialları*. Bakı: ADU nəşriyyatı, 2009: 220 – 226.
5. Amonashvili Sh.A. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchaschihsya v nachal'noj shkole. *Voprosy psihologii*. 1984; № 5: 39 – 46.
6. Lyublinskaya A.A. *Detskaya psihologiya*. Moskva, 1971.
7. Negnevickaya E.I. Igrovye formy aktivizacii leksiki. *Russkij yazyk v moldavskoj shkole*. 1983; № 4: 8 – 13.
8. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 1976.
9. Tagiev M.T. Lingvisticheskie problemy porozhdeniya rechi i rechevogo povedeniya na nerodnom yazyke. *Lingvisticheskie osnovy izucheniya russkogo yazyka kak nerodnogo*: tezisy dokladov. Baku, 1989: 59 – 61.
10. Həmzəyev M.Ə. *Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları*. Bakı: Adiloğlu, 2003.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 56.013 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00082

Milutina A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: milyutinaaa@cspu.ru*

Lukinyh N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The South Ural State University of Humanities and Education, Dean of Faculty of Primary School Teachers Training (Chelyabinsk, Russia), E-mail: lukinyhnv@cspu.ru*

POSSIBILITIES OF USING MEDIA TOOLS IN THE FORMATION OF SEMANTIC READING IN PRIMARY SCHOOL. The article deals with a problem of implementing the work on semantic reading in accordance with modern requirements for teaching younger students in the framework of legal documents. The planned results of the primary school graduate are analyzed in detail, and the features of their achievement, taking into account the students' appeal to the field of media. The work is an argument for the use of media in the development of the semantic reading, the semantic definition of reading in elementary school, his typology describes the main components of reading and their relation with area media, justified the introduction of media into the content learning of younger students. In addition, the article contains a review of the works of scientists and methodologists who consider the problem of formation of semantic reading in primary school and the introduction of the field into the education system. The paper presents options for tasks on the formation and development of semantic reading using the capabilities of media tools in the subjects "Literary reading" and "Russian language". At the end of the work, conclusions are drawn about the possibilities of using media tools in other primary school subjects, the state of the problem of using media tools in the formation of semantic reading in primary school, and changes occurring in primary education in accordance with the constantly increasing information flow and technological progress.

Key words: **media field, primary education, semantic reading, media tools, primary school graduate, media competence, Russian language, literary reading.**

А.А. Милютина, *канд. пед. наук, ст. преп., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: milyutinaaa@cspu.ru*

Н.В. Лукиных, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, декан факультета подготовки учителей начальных классов, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: lukinyhnv@cspu.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАСРЕДСТВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема реализации работы по смысловому чтению в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к обучению младших школьников в рамках нормативно-правовых документов. Также подробно проанализированы планируемые результаты выпускника начальной школы и особенности их достижения с учетом обращения учащихся к области медиа. Работа представляет собой аргументацию использования медиасредств в процессе освоения смыслового чтения, дается определение смыслового чтения в начальной школе, его типология, описаны основные составляющие этого чтения, их связь с областью медиа, обосновано внедрение медиасредств в содержание обучения младших школьников. Кроме этого,

в статье содержится обзор работ ученых и методистов, рассматривающих проблему формирования смыслового чтения в начальной школе и внедрения области медиа в систему образования. Представлены варианты заданий по формированию и развитию смыслового чтения с использованием возможностей медиасредств по предметам «Литературное чтение» и «Русский язык». В завершении работы сделаны выводы о возможностях использования медиасредств в рамках других предметов начальной школы, состоянии проблемы использования медиасредств при формировании смыслового чтения в начальной школе, изменениях, происходящих в начальном образовании в соответствии с постоянно увеличивающимся информационным потоком и технологическим прогрессом.

Ключевые слова: **область медиа, начальное образование, смысловое чтение, медиасредства, выпускник начальной школы, медиакомпетенция, русский язык, литературное чтение.**

Современное образование сегодня должно становиться новой системой эффективного, удобного и динамичного взаимодействия всех ее участников. Это связано с требованиями национального проекта «Цифровая экономика» [1], содержанием Указа Президента Российской Федерации (РФ) от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» [2], внедрением во все отрасли жизнедеятельности человека различных медиасредств, а также огромным объемом информации, постоянно увеличивающимся в Интернет-пространстве.

Изменения, обозначенные в содержании этих нормативно-правовых документов, должны происходить в первую очередь в начальной школе. Чтобы конкретизировать их, необходимо обратиться к требованиям, предъявляемым к выпускнику начальной школы в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [3]. Так как область медиа окружает человека с самого его рождения, а использовать медиасредства он начинает еще с дошкольного возраста, то в начальной школе необходимо сформировать определенный уровень медиакомпетенции. В содержании ФГОС НОО обозначено, каких результатов должен достигнуть выпускник начальной школы. Отметим те, которые сегодня связаны и с областью медиа: поиск и выделение необходимой информации, в том числе с использованием общедоступных в начальной школе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) источников информации; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; смысловое чтение и др. [3]. Эти требования можно напрямую соотнести с областью медиа, так как каждый ученик, заходя на тот или иной сайт, уже потребляет контент; осознанно или произвольно младший школьник строит речевое высказывание не только при непосредственном общении, но и опосредованно, в социальных сетях, применяя смысловое чтение в ходе изучения произведений, работая с содержанием учебников по различным предметам, а также при просмотровом знакомстве с информацией на сайтах или страницах социальных сетей, решая задания проверочных работ разного уровня не только в классе, но и на онлайн-платформах (Учи.ру, Олимпиада «+» и др.). Таким образом, чтение младших школьников постоянно осуществляется и в области медиа, где это оно также должно реализовываться. Кроме этого, в ФГОС НОО и Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) представлена ИКТ-компетентность, содержание которой доказывает необходимость преемственности работы с областью медиа между начальной и основной школой, а в дальнейшем – высшим образованием и профессиональной деятельностью человека [4].

Таким образом, учитель начальных классов должен быть ориентирован на работу с медиасредствами.

Однако использование медиасредств должно быть органичным и соответствовать логике урока, а также являться эффективным при достижении предметных и метапредметных результатов. Одним из важнейших результатов, которыми должен обладать младший школьник к концу обучения в начальной школе, является достижение определенного уровня смыслового чтения. В проекте новой редакции ФГОС НОО большое внимание уделяется именно ему [5], так как оно способствует развитию таких качеств, как понимание содержания информации, ее анализ, сравнение, видоизменение, генерирование, классификация, детализация и т.д.

Поэтому в рамках формирования смыслового чтения важно использовать возможности медиасредств, ведь в современных условиях жизни ребенок уже с дошкольного возраста начинает использовать их только в качестве развлечения. Учитель должен продемонстрировать младшим школьникам эти возможности, обучить использованию медиасредств в учебной деятельности, чтобы учащиеся могли применять навыки смыслового чтения не только в рамках чтения произведения, но и при работе с информацией в области медиа. Такая работа способствует переводу смыслового чтения младшего школьника на новый уровень (область медиа) и повышению интереса к чтению (новый формат чтения).

В этой связи считаем неверным говорить о смысловом чтении только в контексте работы с текстами печатных вариантов (работа с заданиями, оценка и интерпретация прочитанного, использование разных типов смыслового чтения, определение основной и второстепенной информации и др.) без обращения к медиасредствам. Задача данной работы – не вытеснить традиционное чтение, а преобразовать работу над смысловым чтением в соответствии с современным уровнем жизни и требованиями нормативно-правовых документов, реализуемых сегодня в системе начального образования.

Для формирования смыслового чтения особенности медиасредств имеют огромное значение, так как способствуют более мобильному, познавательному изучению предметов, работе с информацией, текстами в новых форматах. Необходимость их использования для формирования навыков смыслового чтения также связана с современными требованиями образовательной системы государства, а также с условиями жизни современного общества, где чтение осуществляется в основном в виртуальном пространстве.

Возможности использования медиасредств для формирования смыслового чтения рассматриваем на примере предмета «Литературное чтение». Это связано с тем, что без определенного уровня навыка чтения, читательской и языковой компетентности, читательской грамотности и др. невозможно дальнейшее обучение по любому предмету.

Работа по формированию смыслового чтения в начальной школе представляет собой сложный процесс, так как противоречия между формируемым навыком механического чтения и пониманием прочитанной информации возникли еще в середине XIX века и до сих пор обсуждаются такими учеными и методистами, как Лавлинский С.П. [6], Пранцова Г.В., Романичева Е.С. [7].

Проанализировав их взгляды, мы определили общую технологию смыслового чтения в рамках предмета «Литературное чтение», включающую три этапа работы с информацией:

1. Работа до чтения.
2. Работа во время чтения.
3. Работа с информацией после чтения [8].

С учетом современных требований информационного общества в содержании работы над этими этапами можно использовать современные медиасредства, доступные учителю начальных классов.

Первый этап включает работу по антиципации. На примере виртуального пространства предлагаем следующую работу с учащимися: рассмотреть скриншот входящих сообщений в социальной сети и предположить, как будем общаться с каждым собеседником. Задача этой работы – сформировать у учащихся понимание о том, как необходимо общаться с тем или иным собеседником в виртуальном пространстве.

Следующий вариант работы по предугадыванию предлагаем проводить на примере сайтов для учащихся начальной школы. Для этого на экран интерактивной доски можно вывести страницу браузера с поисковым запросом по теме урока литературного чтения, прочитать с учащимися названия сайтов и определить, что может быть представлено на каждом из них, а также предположить, какой из сайтов будет полезен младшим школьникам для работы по теме урока. Задача этого задания состоит в том, чтобы младшие школьники научились выбирать нужную для выполнения заданий информацию быстро и правильно.

На втором этапе формирования смыслового чтения обращаемся к анализу информации (текста). Предлагаем здесь работать с поисковым запросом браузера: младшим школьникам предлагается задание, направленное на нахождение дополнительной информации об авторе произведения в интернете (общая биография была озвучена раннее). Учащимся в кабинете (компьютерном классе) выдаются карточки с заданиями следующего типа: Найдите информацию о том, где родился автор / названия 3 произведений / где учился автор произведения / годы жизни автора / что повлияло на написание произведения и др. Задание выполняется младшими школьниками в паре с постоянной консультацией учителя. Ребята открывают браузер, вводят поисковый запрос, предварительно обсудив, как его нужно сформулировать, чтобы найти необходимую информацию, открывают сайты и ищут там ответ на вопрос.

В этой работе важно научить младших школьников правильно формулировать поисковый запрос, т.е. выделять ключевые слова и грамотно его строить, а также осваивать параллельно с другими видами чтения еще и просмотровое.

На третьем этапе работы после чтения текста (информации) предлагаем просматривать фильмы/мультфильмы/ чтение стихотворения и сравнивать то, как представлена информация в искусстве, мультипликации и др.

Рассматривая распространенную в настоящее время проблему Интернета с точки зрения детского возраста, а именно использования медиасредств только для развлечения и просмотрового чтения, можно сказать, что организация работы по формированию навыков смыслового чтения и их применение на уроке может решить проблему использования медиасредств в учебных целях и развития интереса учащихся к обучению, а также ознакомительного и обучающего чтения. В статье смысловое чтение рассматривается в рамках начального образования, поэтому базой, на которой строится просмотровое чтение, является работа с ознакомительной и обучающей его разновидностями. Не имея представления о грамотной работе с медиаспространством, учащиеся используют любой девайс для просмотрового чтения. Учитель может создать определенные правила и законы нахождения младшего школьника в виртуальном медиапространстве и обучить правильной учебной работе с информацией в сети. В рамках предметов может осуществляться учебная деятельность с языковой информацией виртуального

мира, определенными сайтами, предназначенными для учащихся начальной школы. Младшие школьники могут научиться находить нужную информацию при выполнении задания или упражнения с помощью браузера, (научившись правильно и грамотно вводить поисковый запрос), исключать второстепенную или лишнюю иформацию, осуществлять грамотное взаимодействие в медиамире под руководством учителя, реализовывать творческую деятельность в рамках предмета и т.д.), ориентироваться в современном языковом медиапрстранстве, тем самым развивая смысловое чтение.

На сегодняшний день во многих городах России (Москве, Екатеринбурге и т.д.) область медиа присутствует в учебных методических комплексах начального образования многих школ. Издается большое количество учебных материалов, на обложках которых присутствует qr-код, с помощью которого можно скачать электронный вариант рабочей тетради или учебника. Во всех школах сейчас на законодательном уровне используется система «Сетевой город. Образование», где в виртуальном пространстве задействованы все участники образовательного процесса. Все это доказывает важность использования возможностей медиасредств при формировании смыслового чтения в системах начального общего и основного общего образования, так как девайс является одним из адекватных медиасредств, способствующих позитивным изменениям процесса языкового обучения, развитию интереса к чтению, эффективной работе с информацией, плодотворной учебной деятельности младших школьников, реализуемой ими в реальном времени.

Библиографический список

1. Абдрахманова Г.И. *Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение:* доклады к XX-й апрельской Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, 9 – 12 апреля, Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019 г.
2. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы.* Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Available at: http://standart.edu.ru
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. *Корпорация «Российский учебник».* Available at: https://rosuchebnik.ru/
6. Лавлинский С.П. *Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход:* учебное пособие для студентов-филологов. Москва: Прогресс-Традиция: ИНФРА-М, 2003.
7. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. *Методика обучения литературе: практикум:* учебное пособие. Москва: Флинта, 2017.
8. Миронов А.В. *Теория и технология преподавания интегрированного курса «Окружающий мир»:* учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019.

References

1. Abdrahmanova G.I. *Chto takoe cifrovaya `ekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie*: doklady k XX-j aprel'skoj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya `ekonomiki i obschestva, 9 – 12 aprelya, Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019 g.
2. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody*. Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: http://standart.edu.ru/
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
5. *Korporaciya «Rossijskij uchebnik»*. Available at: https://rosuchebnik.ru/
6. Lavlinskij S.P. *Tehnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod:* uchebnoe posobie dlya studentov-filologov. Moskva: Progress-Tradiciya: INFRA-M, 2003.
7. Romanicheva E.S., Prancova G.V. *Metodika obucheniya literatur*e: *praktikum*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2017.
8. Mironov A.V. *Teoriya i tehnologiya prepodavaniya integrirovannogo kursa «Okruzhayuschij mir»*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2019.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00083

***Ngoma A.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: savenann@mail.ru*
***Ngoma Louhouolo G.J.**, postgraduate (International Relations), (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: juniordegoldy1@yahoo.fr*

THE CONCEPT OF "CROSS-CULTURAL COMMUNICATION" AND "INTERCULTURAL COMPETENCE" IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE. The article is dedicated to a current issue of forming the intercultural competence of a teacher of Russian as a foreign language in the process of cross-cultural communication. A plan of successful preparation and realization of the cross-cultural communication act has been developed and described for creating a comfortable educational environment for foreign students who are learning Russian as a foreign language. The levels of cross-cultural literate personality (and ways of achievement with a help of language, cultural and communicative competencies) are described. It's proved that a teacher, who has a high level of the intercultural competence, makes a positive impact on promotion of the Russian language abroad and the strengthening of our country's reputation as a democratic state, which is open to different nations and their cultures, the relationship of mutual understanding and trust with representatives of other countries, and the formation of the most complete concept of Russia as a perspective and trustworthy partner, the intention of foreign students to continue their studies in Russian universities and in Russian language.

Key words: **cross-cultural communication, intercultural competence, intercultural literacy, Russian as a foreign language.**

***А.Д. Нгома,** канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: savenann@mail.ru*
***Г.Ж. Нгома Лухуоло,** преп.-исследователь, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: juniordegoldy1@yahoo.fr*

ПОНЯТИЯ «КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» И «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу формирования межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в процессе кросс-культурной коммуникации. Разработан и описан поэтапный план успешной подготовки и реализации акта кросс-культурной коммуникации для создания комфортной образовательной среды при освоении дисциплины «Русский язык как иностранный» иностранными обучающимися. Описаны уровни межкультурно грамотной личности и пути их достижения с помощью формирования языковой, культурной и коммуникативной компетентностей. Доказано, что преподаватель русского языка как иностранного, обладающий высоким уровнем межкультурной компетентности, может оказать положительное влияние на продвижение русского языка за рубежом, укрепление репутации Российской Федерации как демократического государства, которое открыто для разных народов и культур, развивать отношения взаимопонимания и доверия с представителями других стран, формировать наиболее полное представление о России как перспективном и надежном партнере.

Ключевые слова: **кросс-культурная коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурно грамотная личность, русский язык как иностранный.**

В эпоху глобализации, а это основная тенденция развития мирового сообщества в XXI веке, остро встает вопрос о межкультурных связях, влиянии культур друг на друга, интерпретации явлений, характерных для одного народа, другим и так далее.

В связи с этим встает вопрос о компетентности личности, транслирующей свой опыт межкультурного общения, будь то политик, журналист или блогер в соцсетях. В данном контексте видится основополагающим и обоснованным принцип разграничения понятий *межкультурная* и *кросс-культурная* коммуникация. *Кросс-культурная* коммуникация предполагает личное общение представителей двух культур, в то время как опосредованные контакты формируют знания *в области межкультурной коммуникации*, что отражает компетентность субъекта в данной области и его уровень межкультурной грамотности.

В наши дни преподаватели русского языка как иностранного в российских вузах ежедневно вовлечены в акты кросс-культурной коммуникации, так как в ход занятия неизбежно вовлечены представители минимум двух, а чаще и более, культур и, как правило, стран. Преподаватель и иностранный обучающийся – каждый из них является представителем нации или этноса с точно сформулированной совокупностью суждений, понятий, поведенческих моделей, характеризующих его как представителя конкретной социальной целостности. В связи с этим преподаватель русского языка как иностранного играет важную роль в формировании мнений и суждений о России и русских людях в сознании иностранной общественности, и от него зависит (особенно на начальном этапе обучения, когда создаётся первое впечатление и мнение, которое, как известно, довольно затруднительно потом изменить), каким государством будет воспринята Российская Федерация, и какими станут гетеростереотипы об этой стране и её народе. Таким образом, преподаватель русского языка как иностранного, несомненно, должен обладать межкультурной компетентностью, чтобы оказать положительное влияние на продвижение русского языка за рубежом, укрепление репутации Российской Федерации как демократического государства, которое открыто для разных народов и культур, развивать отношения взаимопонимания и доверия с представителями других стран, формировать наиболее полное представление о России как перспективном и надежном партнере [1].

Цель исследования:

– определить влияние опыта кросс-культурной коммуникации и уровня межкультурной компетентности преподавателя русского языка как иностранного на формирование комфортной образовательной среды при освоении дисциплины «Русский язык как иностранный» иностранными обучающимися.

Задачи:

– описать и проанализировать поэтапную модель успешной подготовки и реализации акта кросс-культурной коммуникации в контексте преподавания русского языка как иностранного.

I. Теория «кросс-культурной» коммуникации

На современном этапе развитие теории кросс-культурной коммуникации связано с именем Барри Томалина и его школы. В его работе «Культурное сознание» [2] обозначены три обязательных аспекта, овладение которыми необходимо для того, чтобы понять культуру чужой страны: 1) основная информация о стране и её народе; 2) жизненные принципы и ценности; 3) поведенческие модели жителей страны. Последний пункт, несомненно, предполагает наличие личных контактов между представителями различных культур. Опосредованное общение, например, посредством письменной речи, не может позволить оценить полный спектр поведенческих моделей (в частности, имплицитные формы выражения, экстралингвистические факторы). Учеными объем и содержание кросс-культурной коммуникации определяются речевым общением в устной и письменной форме с учётом языка тела и речевого этикета («Communication can involve spoken and written language, body language and the language of etiquette and protocol») [3, с, 2].

Также ими был разработан поэтапный план реализации успешного акта кросс-культурной коммуникации. Он состоит из пяти пунктов, следуя которым коммуникант должен, во-первых, овладеть культурными знаниями (осведомиться об экономическом, политическом, географическом, этнолингвистическом положении страны и владеть информацией о каждодневной жизни страны). Во-вторых, изучить характерное культурное поведение жителей страны. В-третьих, вычленить их культурные ценности и жизненные принципы. В-четвертых, стоит уделить внимание культурным предпочтениям. И, в-пятых, следует пройти этап культурной адаптации, соответственно, коммуникант для вынесения объективных суждений должен пробыть в контакте с носителем другой культуры достаточно длительный срок, чтобы пройти все стадии адаптации: от «медового месяца» и «культурного шока» до понимания и принятия особенностей другой культуры [4].

При успешном прохождении всех пяти стадий возможна уверенная и адекватная коммуникации личности с представителем другой культуры [5].

Согласно данной стратегии преподавателю русского языка как иностранного до начала занятий следует изучить состав группы иностранных обучающихся на предмет их происхождения, определить, выходцами каких стран они являются, далее обратиться к общим сведениям об этих странах: необходимо знать географическое положение, политическую и экономическую ситуацию, кроме того, обладать одним или несколькими официальными языками для ведения дискуссии и составления текстовых материалов для самых первых занятий, а также создания психологически комфортной образовательной среды для обучающихся. Во-вторых, преподавателю русского языка как иностранного необходимо обратить внимание на особенности менталитета жителей данной страны, религиозную принадлежность обучающихся, в частности, правилам этикета и поведения в общественных местах. Например, согласно деловому этикету Ирана, мужчинам запрещено здороваться за руку с женщиной, касаться при взятии любого предмета или смотреть прямо в глаза, что может вызвать недопонимание на первых занятиях РКИ [6]. А в американской бизнес-культуре женщина имеет равные права с мужчиной и может расценить отсутствие рукопожатия как знак недоверия, в то время как другие виды прикосновений могут быть приняты за сексуальные домогательства [7].

Согласно концепции Б. Томаллина, преподаватель русского языка как иностранного должен изучить концептосферу понятий *обучение* и *образование* нации, к которой относит себя иностранный обучающийся, чтобы определить основные культурные ценности, принципы и предпочтения. Известно, что, например, студенты – выходцы КНР склонны к письменным формам работы, основанным на заучивании текстов, лексических и грамматических клише, посредством которой усвоение материала проходит быстрее и качественнее [8]. В то время как жители Латинской Америки настроены на коммуникативный аспект изучения языка с активным использованием наглядных средств [9]. Последним пунктом приведенной выше методологии является этап культурной адаптации, который для преподавателя русского языка как иностранного заключается в ежедневных актах кросс-культурной коммуникации в рамках занятий и внеаудиторной работы с иностранными обучающимися; накопленный опыт развивает и обогащает межкультурную компетентность преподавателя с каждым новым учебным годом или каждой новой группой учащихся.

Таким образом, преподавателю русского языка как иностранного помимо лингвистических и методологических задач следует уделить внимание и культурологическому аспекту при подготовке к занятиям, а также помнить о культурных особенностях обучающихся в процессе отбора учебного материала.

II. Межкультурная компетенция

Одним из центральных аспектов теории кросс-культурной коммуникации является научное понятие *кросс-культурная компетенция.* На протяжении веков эффективное взаимодействие между представителями различных культур достигалось посредством умения коммуниканта спонтанно адаптироваться в ходе опыта общения, но в наши дни мы имеем возможность приобрести данный навык с помощью обучения, что в значительной степени облегчает коммуникацию в различных областях: политике, социологии, журналистике, лингвистике, в частности обучении иностранным языкам.

Межкультурно компетентная личность «способна понимать и принимать специфические модели восприятия, отношения к миру, мышления и поведения представителей иных, чуждых по отношению к данному индивидууму культур. Составными частями кросс-культурной компетенции являются эмоциональная отзывчивость и межкультурная восприимчивость» [10, с. 30].

Данное понятие основано на *теории культурной грамотности,* которая отражена в работе Э. Хирша, и основным условием эффективной межкультурной коммуникации определяет «достаточный уровень культурной грамотности, который предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры» [11 с. 6].

Э. Хирш в своей концепции выделяет основной фактор, определяющий уровень межкультурно грамотной личности, – это акт кросс-культурной коммуникации, так как вне коммуникации данная компетенция не может быть сформирована. Только конкретный опыт коммуникативной ситуации может выявить уровень кросс-культурной компетенции личности.

Соответственно, преподаватель русского языка как иностранного, совершая акты кросс-культурной коммуникации в процессе преподавания, осваивает межкультурную компетенцию, но какой уровень межкультурно грамотной личности будет им достигнут, зависит от его дальнейшего адекватного транслирования в массы результатов данной коммуникации: субъект должен понимать культурный минимум, присущий его партнеру по коммуникации, который, в свою очередь, представляет иную культуру, так как «глубокое знание различных культурных символов соответствующей национальной культуры» влияет на эффективность общения. Обращаясь к лингвистике, языковые значения, содержания текстов, реализация дискурса в различных культурных сообществах опираются на данный фонд знаний, он позволяет преподавателю при отборе и анализе текстов в рамках курса «Русский язык как иностранный» обеспечить адекватный уровень понимания эксплицитной и имплицитной информации, соотнести прочитанное с культурным контекстом. Культурная грамотность, согласно Э. Хиршу, «делает нас хозяевами стандартного инструмента познания и коммуникации, таким образом позволяя нам передавать и получать сложную информацию устно и письменно, во времени и пространстве» [11, с. 7]. Стоит отметить, что высокий уровень межкультурно грамотной личности позволяет преподавателю русского языка как иностранного не только познать специфическую информацию о конкретной отдельной культуре, нации или этносе, но и обогатить мировосприятие в целом.

Составляющими кросс-культурной коммуникации являются следующие компетенции: *языковая, культурная и коммуникативная.* Успешный и эффективный уровень кросс-культурного взаимопонимания возможен при условии наличия

всех этих трех компетенций. В случае отсутствия или низкого уровня компетенции любого звена возможно неадекватное понимание речи и поведения носителя другой культуры. В современном мире является недостаточным знание иностранного языка, так как в случае кросс-культурной коммуникации на неродном языке от коммуниканта ждут соответствующего уровня культурной грамотности, что не всегда совпадает.

Э. Хирш выделяет следующие уровни кросс-культурной компетенции, в зависимости от наличия *языковой, культурной и коммуникативной* составляющих:

- необходимый для выживания;
- достаточный для вхождения в чужую культуру;
- обеспечивающий полноценное существование в новой культуре – ее «присвоение»;
- позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности [11, с. 7].

В преподавании русского языка как иностранного при беспереводном методе обучения неизбежно выпадает одно звено, а именно *языковая* компетенция. Иностранному обучающемуся требуется 100 – 120 учебных часов на освоение элементарного уровня владения языком (А1). В связи с этим роль уровня межкультурно грамотной личности преподавателя возрастает в несколько раз.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости использования опыта кросс-культурной коммуникации и повышения уровня межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного для формирования комфортной образовательной среды при освоении дисциплины «Русский язык как иностранный» иностранными обучающимися, преподавателю необходимо тщательно анализировать культурологические составляющие и реализовывать приобретенные знания на практике. Преподаватель русского языка как иностранного должен обладать высоким уровнем межкультурной компетентности, чтобы оказать положительное влияние на продвижение русского языка за рубежом, укрепление репутации Российской Федерации как демократического государства, которое открыто для разных народов и культур, развивать отношения взаимопонимания и доверия с представителями других стран, формировать наиболее полное представление о России как перспективном и надежном партнере.

Библиографический список

1. *Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом* (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283) Available at: http://kremlin.ru/acts/news/50644
2. Tomalin B. *Cultural Awareness*. Oxford University Press, 1994.
3. Hurn B.J., Tomalin B. *Cross-Cultural Communication.* N.Y.: Palgrave Macmillan, 2013.
4. Питерова А.Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления. *Наука. Общество. Государство.* 2014: 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya
5. Tomalin B., Nicks M. *The World's Business Cultures and How to Unlock Them, Thorogood Publishing*. London, 2007.
6. *Деловая культура Ирана. Этикет*. Available at: http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/465/
7. *Деловая культура США. Этикет.* Available at: http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/502/
8. Ван Г. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование в России.* 2016: 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-osobennostyah-sistemy-obucheniya-kitayskih-studentov-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu
9. Васильев П. *Особенности межкультурной коммуникации со студентами из Латинской Америки на уроках преподавания РКИ.* Available at:http://sietarrussia.ru/2019/04/21/%d0%be%d1%81%d0%be%d0%b1%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d0%b8-%d0%bc%d0%b5%d0%b6%d0%ba%d1%83%d0%bb%d1%8c%d1%82%d1%83%d1%80%d0%bd%d0%be%d0%b9-%d0%ba%d0%be%d0%bc%d0%bc%d1%83%d0%bd%d0%b8%d0%ba%d0%b0/
10. Савенкова А.Д. *Образ России в английской публицистике 20 – 40-х гг. XX в.: к проблеме кросс-культурной коммуникации* (Г. Дж. Уэллс, У.С. Моэм, Дж. Б. Пристли). Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2016.
11. Hirsh E.D. Jr., Kett J.F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin, 2002.

References

1. *Koncepciya gosudarstvennoj podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom* (utv. Prezidentom RF 03.11.2015 N Pr-2283) Available at: http://kremlin.ru/acts/news/50644
2. Tomalin B. *Cultural Awareness*. Oxford University Press, 1994.
3. Hurn B.J., Tomalin B. *Cross-Cultural Communication.* N.Y.: Palgrave Macmillan, 2013.
4. Piterova A.Yu. Kul'turnyj shok: osobennosti i puti preodoleniya. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo*. 2014: 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya
5. Tomalin B., Nicks M. *The World's Business Cultures and How to Unlock Them, Thorogood Publishing*. London, 2007.
6. *Delovaya kul'tura Irana. `Etiket*. Available at: http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/465/
7. *Delovaya kul'tura SShA. `Etiket*. Available at: http://www.rusexporter.ru/business-etiquette/502/
8. Van G. O nekotoryh osobennostyah sistemy obucheniya kitajskih studentov russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2016: 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-osobennostyah-sistemy-obucheniya-kitayskih-studentov-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu
9. Vasil'ev P. *Osobennosti mezhkul'turnoj kommunikacii so studentami iz Latinskoj Ameriki na urokah prepodavaniya RKI*. Available at:http://sietarrussia.ru/2019/04/21/%d0%be%d1%81%d0%be%d0%b1%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d0%b8-%d0%bc%d0%b5%d0%b6%d0%ba%d1%83%d0%bb%d1%8c%d1%82%d1%83%d1%80%d0%bd%d0%be%d0%b9-%d0%ba%d0%be%d0%bc%d0%bc%d1%83%d0%bd%d0%b8%d0%ba%d0%b0/
10. Savenkova A.D. *Obraz Rossii v anglijskoj publicistike 20 – 40-h gg. XX v.: k probleme kross-kul'turnoj kommunikacii (G. Dzh. U`ells, U.S. Mo`em, Dzh. B. Pristli)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2016.
11. Hirsh E.D. Jr., Kett J.F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00084

***Popova O.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshina (Biysk, Russia), E-mail: pov@bigpi.biysk.ru*

***Osipov V.A.**, postgraduate, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshina (Biysk, Russia), E-mail: ova0702@mail.ru*

UNIFIED INFORMATION EDUCATIONAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A PLATFORM FOR TRAINING A PROFESSIONALLY REQUESTED SPECIALIST. The article is dedicated to issues of professional training of cadets of a military university in the light of modernizing Russian education and reforming the system of the Armed Forces of the Russian Federation. The study notes that the quality of professional education of future officers largely depends on the level of development of the components of a single informational educational space of a military university, as well as the professional competencies required by a modern officer without fail include the possession of media competence as a predicted result of the educational activities of a military university. Particular attention is paid in the article to the results of the formative phase of the study to verify the effectiveness of the design model of the military educational institute's EIOP, aimed at the formation of cadets media competence. In conclusion, it is emphasized that the creation and implementation of a design model for the EIOP of a military university leads to the successful formation of media competence of future officers.

Key words: **common information educational space, media competence, military university, higher education, professional training.**

***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*

***В.А. Осипов,** аспирант, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: ova0702@mail.ru*

ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки курсантов военного вуза в свете модернизации российского образования и реформирования системы Вооруженных Сил Российской Федерации. В исследовании отмечается, что качество профессионального образования будущих офицеров во многом зависит от уровня разработанности компонентов единого информационного образовательного пространства военного вуза (ЕИОП), а также профессиональных компетенций, необходимых современному офицеру, которые в обязательном порядке включают и владение медиакомпетентностью как прогнозируемым результатом образовательной деятельности военного вуза. Особое внимание уделено в статье результатам формирующего этапа исследования по проверке эффективности модели проектирования ЕИОП военного вуза, направленной на воспитание медиакомпетентности курсантов. В заключение подчеркивается, что создание и внедрение модели проектирования ЕИОП военного вуза приводит к успешному формированию медиакомпетентности будущих офицеров.

Ключевые слова: **единое информационное образовательное пространство, медиакомпетентность, военный вуз, высшее образование, профессиональная подготовка.**

В современных условиях всеобщей глобализации и информатизации, совершенствования компьютерных технологий и повышения значимости виртуального интерактивного взаимодействия особенно актуальным становится проблема проектирования единого информационного пространства образовательной организации как части проекта в области образования («Современная цифровая образовательная среда в РФ») [1]. Уровень развития и применения информационных технологий, глобальной сети Интернет в образовательном процессе военных вузов, в том числе связанных с формированием и развитием информационных пространств, является одним из решающих факторов, оказывающих значительное влияние на повышение качества профессиональной подготовки военных специалистов, что в целом может обеспечить усиление высшего командного корпуса и обороноспособности страны.

За последние десятилетия в связи со стремительной компьютеризацией, информатизацией всех сфер деятельности, значительно возрос объем перерабатываемой информации, ее востребованность при принятии решений на различных уровнях. Принятая еще в 1995 г. в Российской Федерации (далее – РФ) «Концепция формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов» явилась базовым документом для стратегического планирования и реализации информационной политики государства [2].

Указанная тенденция подразумевает широкое распространение обмена электронными документами и другими информационными ресурсами. Современная социокультурная ситуация все больше раскрывает себя как новая историческая эпоха информационного и цифрового общества, которая бросает вызовы основным его институтам, в том числе образовательным [3]. Как подчеркивают С.А. Курносова, Е.Ю. Никитина, именно «образование является одной из первых областей информатизации социума, призванной формировать новую информационную культуру человека – личности, умеющей работать в условиях внедрения информационных технологий, компьютеризации, медиатизации и интеллектуальных сфер деятельности человека» [4]; «предполагающую наличие информационной грамотности, информационного мировоззрения, обеспечивающего мотивацию информационной подготовки личности» [5].

Система высшего образования сама по себе является катализатором процесса информатизации общества, инструментом формирования медиакомпетентности, подготовки профессионалов новой формации. Прогностический характер современного военного образования ориентирует на поиск новых педагогических информационных технологий, которые позволят подготовить будущих офицеров, умеющих использовать информационные технологии в процессе профессиональной деятельности, ориентирующихся в постоянно меняющихся и растущих объемах информации, умеющих критически мыслить и принимать решения в ситуациях неопределенности и создавать собственные информационные ресурсы.

Проектирование единого информационного образовательного пространства (далее – ЕИОП) военного вуза рассматривается сегодня как одна из инновационных практик современной высшей школы [6].

Реальная педагогика информационного пространства военного вуза позволит превратить его в глобальный источник знаний, пространство для профессионального взаимодействия, становления и развития. Необходимо отметить, что наша принципиальная позиция заключается в том, что качество профессиональной подготовки будущих офицеров во многом зависит от уровня разработанности компонентов ЕИОП военного вуза, от степени их соответствия основным целевым установкам деятельности образовательной организации и способности ЕИОП к интеграции в мировое образовательное пространство.

Процесс профессионального взаимодействия в информационном обществе военного вуза через ЕИОП представлен нами в контексте профессиональных, социокультурных и личностных характеристик курсантов. Основная цель ЕИОП военного вуза – это объединение всех имеющихся информационных ресурсов, необходимых для профессиональной подготовки будущих офицеров: органов военного управления, в том числе органов управления военным образованием и войсковых частей; военных образовательных, научных и общеобразовательных организаций Министерства обороны РФ, электронных библиотечных ресурсов и баз данных центров обработки информации федеральных органов исполнительной власти, научной работы Вооруженных Сил РФ.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что исследование вопросов проектирования ЕИОП военного вуза для профессиональной подготовки будущих офицеров в настоящее время является актуальной задачей педагогической науки.

Подчеркнем, что ФГОС 3++ изменил требования к результатам освоения основных образовательных профессиональных программ (далее – ОПОП), условиям реализации и структуре ОПОП, последствием которых стало создание и развитие в военном вузе единого информационного образовательного пространства, активного использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Причем информационные технологии являются не дополнительным средством в профессиональном военном образовании, а основополагающей частью целостного военно-педагогического процесса, направленного на повышение качества подготовки офицеров.

Разделяя точку зрения В.А. Оринчук, В.Е. Туватовой, отметим, что качество профессиональной подготовки будущих офицеров во многом зависит от уровня разработанности компонентов ЕИОП военного вуза, от степени их соответствия основным целевым установкам деятельности образовательной организации и его способности к интеграции в мировое образовательное пространство [7]. А проектирование ЕИОП военного вуза рассматривается как одна из инновационных практик современной высшей школы.

Мы считаем, что основная цель ЕИОП военного вуза – объединение всех имеющихся информационных ресурсов, необходимых для профессиональной подготовки будущих офицеров: органов военного управления, в том числе органов управления военным образованием и войсковых частей; военных образовательных, научных и общеобразовательных организаций МО РФ; электронных библиотечных ресурсов и баз данных центров обработки информации федеральных органов исполнительной власти; научной работы ВС РФ [8].

Под «ЕИОП военного вуза» мы понимаем целенаправленно организованное пространство образовательной организации, сочетающее две взаимодополняющие медиасреды (открытую и закрытую), направленное на развитие медиакомпетентности будущих офицеров, осуществление профессионально-культурного диалога в медиа-обществе (на материале средств необходимой при подготовке офицера информации). Таким образом, результатом освоения информационного пространства, коадаптация его с образовательным пространством военного вуза в рамках профессиональной подготовки является формирование медиакомпетентности будущих офицеров [9, 10].

В ходе выполнения исследования в Новосибирском высшем военном командном училище спроектировано и создано *ЕИОП* для подготовки будущих офицеров, включающее межведомственное электронное взаимодействие, основными функциями которого являются:

- формирование, ведение и актуализация централизованных справочников и классификаторов;
- предоставление вузам типовых электронных сервисов;
- ведение единого реестра и единых протоколов обмена информацией для автоматизированных систем военного назначения;
- создание единых личных кабинетов, формирование и ведение портфолио курсантов и преподавателей, что предусмотрено требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

По образовательной деятельности и организации взаимодействий с курсантами ЭГ в рамках ЕИОП автоматизировано три направления:

– процессы сопровождения образовательной деятельности;
– процессы контроля образовательной деятельности;
– процессы планирования образовательной деятельности.

Это существенно облегчило нам как организацию учебной и самостоятельной работы курсантов, так и проведение контроля за всеми этапами формирующего эксперимента.

В ходе формирующего этапа исследования был проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели проектирования ЕИОП военного вуза, направленной на формирование медиа-

компетентности будущего офицера. Для этого были решены следующие частные задачи:

1) с помощью разработанной и внедренной модели проектирования ЕИОП военного вуза организован медиаобразовательный процесс, стимулирующий формирование медиакомпетентности будущего офицера;

2) отслеживалась динамика показателей сформированности компонентов медиакомпетентности будущего офицера;

3) в завершении исследования проведен анализ эффективности модели проектирования ЕИОП военного вуза.

Проверка модели проектирования ЕИОП военного вуза проводилась нами в течение двух лет: исследование исходного уровня медиакомпетентности будущего офицера было проведено в 2016 – 2017 гг., формирующий этап эксперимента был организован в 2018 и контрольный этап – в 2019 г.

На контрольном этапе эксперимента проведена проверка эффективности внедрения компонентов модели проектирования ЕИОП военного вуза в образовательный процесс подготовки курсантов ЭГ, а также сопоставление результатов обучения в ЭГ и КГ. На контрольном этапе эксперимента выявились статистически значимые различия в уровнях сформированности медиакомпетентности у курсантов контрольной и экспериментальной групп. Проведенные исследования и контрольные срезы по выявлению уровней медиакомпетентности курсантов представлены по мотивационному, когнитивному и операционно-деятельностному компонентам. Результаты исследования мотивационного компонента медиакомпетентности будущего офицера в ЭГ и в КГ представлены в табл. 1.

Таблица 1

Мотивационный компонент в структуре медиакомпетентности будущего офицера (контрольный этап)

Группа	*Уровень сформированности мотивационного компонента*					
	низкий		*средний*		*высокий*	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	15	8	27	18	108	72
КГ	54	36	36	24	60	40

Анализ полученных данных показал, что наблюдаются значительные различия мотивационного показателя медиакомпетентности будущего офицера в ЭГ и в КГ. Контрольные срезы доказывают, что применение модели проектирования ЕИОП военного вуза способствует формированию у доминирующей части курсантов ЭК (72%) высокого уровня мотивации к использованию медиапространства, медиаресурсов и медиаданных в обучении, в то время как в КГ только 40% курсантов достигают высокого уровня. Особенно настораживают результаты по низкому уровню мотивации. Низкий уровень мотивации в КГ у 36% курсантов и только у 10% ЭГ.

Большое значение для эффективности любого образовательного процесса имеет когнитивный компонент медиакомпетентности. Результаты контрольного среза уровней медиакомпетентности на контрольном этапе в ЭГ и КГ представлены в табл. 2.

Анализ полученных в ходе исследования результатов (табл. 2) доказал эффективность применения модели проектирования ЕИОП военного вуза и ее использования для формирования медиакомпетентности в ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе. Мы выявили, что у большинства курсантов ЭГ наблюдается высокий уровень сформированности когнитивного компонента. Такой результат выявлен у 96% курсантов. Средний уровень зафиксирован у 4%, низкий уровень не выявлен ни у одного курсанта экспериментальной группы. В то же время контрольная группа показала иные результаты. Высокий результат обнаружен только у 10%, средний у 44% и низкий у 46% курсантов КГ.

Таблица 2

Когнитивный компонент в структуре медиакомпетентности будущего офицера (контрольный этап)

Группа	*Уровень сформированности когнитивного компонента*					
	низкий		*средний*		*высокий*	
	Кол-во чел.	*%*	*Кол-во чел.*	*%*	*Кол-во чел.*	*%*
ЭГ	0	0	6	4	144	96
КГ	69	46	66	44	15	10

Учитывая, что абсолютно всем офицерам в своей профессиональной деятельности будет необходимо очень оперативное реагирование на различные штатные и нештатные ситуации, практически мгновенное решение задач в операционной или информационной деятельности, будущим офицерам уже в период учебы необходимо овладение различными профессиональными компетенциями. При этом мы выявили, что профессиональные компетенции, необходимые современному офицеру, в обязательном порядке включают и владение медиакомпетентностью. Поэтому контрольные изменения операционно-деятельностного компонента медиакомпетентности курсантов также важны для определения эффективности внедрения модели проектирования ЕИОП военного вуза. Результаты исследования сформированности операционно-деятельностного компонента медиакомпетентности курсанта, будущего офицера представлены в табл. 3.

Таблица 3

Операционно-деятельностный компонент в структуре медиакомпетентности будущего офицера (контрольный этап)

Группа	*Уровень сформированности операционно-деятельностного компонента*					
	низкий		*средний*		*высокий*	
	Кол-во чел.	*%*	*Кол-во чел.*	*%*	*Кол-во чел.*	*%*
ЭГ	6	4	46	4	98	92
КГ	78	52	66	44	6	4

Из табл. 3 видно, что 92% курсантов ЭГ и только 4% КГ показали высокий уровень сформированности операционно-деятельностного компонента. Замеры по данному показателю также подтвердили, что внедрение модели проектирования ЕИОП повышает профессионализм будущих офицеров в рамках данного компонента медиакомпетентности. Сравнительные результаты сформированности медиакомпетентности будущих офицеров представлены на гистограмме рис. 1.

Из таблиц 1 – 3 и рис. 1 видно, что получено статистически значимое различие между результатами ЭГ и КГ. Это дает нам основание считать, что создание и внедрение модели проектирования ЕИОП военного вуза приводит к успешному

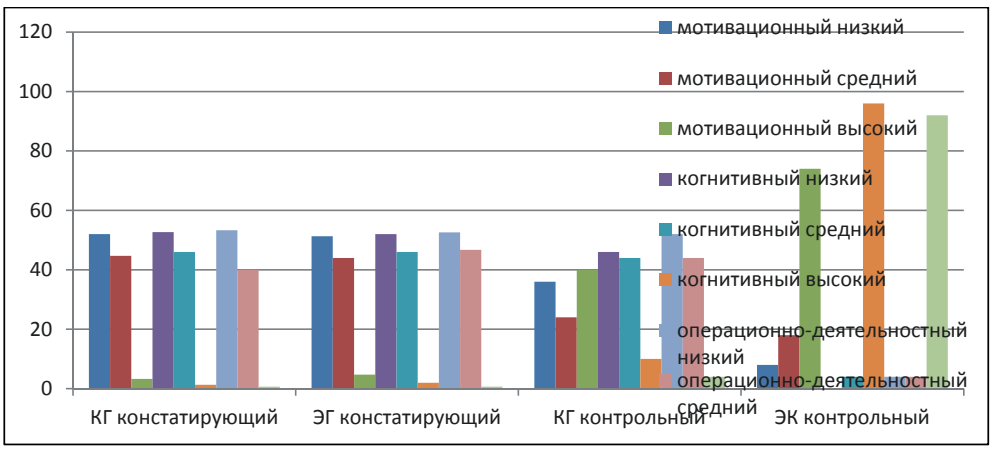


Рис. 1. Сравнительные результаты сформированности медиакомпетентности будущих офицеров на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в % от числа респондентов)

формированию медиакомпетентности будущих офицеров. Применение ЕИОП оказало значимое положительное воздействующее влияние на уровни сформированности медиакомпетентности как компонента профессиональной компетентности будущих офицеров в части мотивационного, когнитивного и операционно-деятельностного показателей.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа дает основание заключить, что в процессе внедрения модели проектирования ЕИОП отмечается положительная динамика формирования уровня всех компонентов медиакомпетентности будущих офицеров в экспериментальной группе. Это подтверждает эффективность использования разработанной модели.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с внедрением единого информационного образовательного пространства для всех курсантов, всех направлений и специальностей, а также исследование влияния ЕИОП на формирование других профессиональных компетенций будущих офицеров.

Библиографический список

1. *Современная цифровая образовательная среда в РФ. Проект в области образования.* Утверждён Правительством РФ 25.10.2016 г. в рамках реализации государственной программы «Развитие образования на 2013 – 2020 гг.».
2. *Концепция формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов.* Available at: http://www.nsc.ru/win/laws/russ_kon.htm
3. Бурдилов А.И. *Проектирование педагогических условий применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе военно-морского вуза.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2012.
4. Никитина Е.Ю. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентностного выпускника. *Вестник ЧГПУ.* 2012; № 4: 149.
5. Матвеева Н.С. Самостоятельная образовательная деятельность курсантов и Интернет-ресурсы. *Гуманитарные проблемы военного дела*. 2017; № 2 (11): 120 – 124.
6. Осипов В.А. Единое информационное образовательное пространство военного вуза как фактор повышения качества профессиональной подготовки выпускников вуза. *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации:* материалы VII-й Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 19 – 21 декабря, Новосибирск: Издательство НГПУ, 2018: 48 – 50.
7. Оринчук В.А., Туватова В.Е. Практика применения инновационных образваотельных технологий в высшей школе. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2014; № 4 (16): 137 – 140.
8. Осипов В.А. Формирование медиакомпетентности будущих офицеров как результат профессиональной подготовки в условиях единого информационного образовательного пространства военного вуза**.** *Профессионализм офицера: сущность, содержание, перспективы развития:* материалы Международной научно-практической конференции, 14 – 15 марта, Москва: МАНПО, 2019: 470 – 473.
9. Осипов В.А. Медиакомпетентность как результат профессиональной подготовки будущих офицеров в условиях единого информационного образовательного пространства. *ЦИТИСЭ.* 2019; № 4: 295 – 303. DOI: http://doi.org/10.15350/24097616.2019.4.29
10. Попова О.В., Осипов В.А. Теоретические основы проектирования единого информационного образовательного пространства военного вуза. *Инновации в жизнь.* 2016; № 3 (18): 109 – 118.

References

1. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF.* Proekt v oblasti obrazovaniya. Utverzhden Pravitel'stvom RF 25.10.2016 g. v ramkah realizacii gosudarstvennoj programmy «Razvitie obrazovaniya na 2013 – 2020 gg.».
2. *Koncepciya formirovaniya i razvitiya edinogo informacionnogo prostranstva Rossii i sootvetstvuyuschih gosudarstvennyh informacionnyh resursov*. Available at: http://www.nsc.ru/win/laws/russ_kon.htm
3. Burdilov A.I. *Proektirovanie pedagogicheskih uslovij primeneniya informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe voenno-morskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2012.
4. Nikitina E.Yu. Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo vuza kak faktor podgotovki kompetentnostnogo vypusknika. *Vestnik ChGPU*. 2012; № 4: 149.
5. Matveeva N.S. Samostoyatel'naya obrazovatel'naya deyatel'nost' kursantov i Internet-resursy. *Gumanitarnye problemy voennogo dela*. 2017; № 2 (11): 120 – 124.
6. Osipov V.A. Edinoe informacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo voennogo vuza kak faktor povysheniya kachestva professional'noj podgotovki vypusknikov vuza. *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii:* materialy VII-j Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 19 – 21 dekabrya, Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2018: 48 – 50.
7. Orinchuk V.A., Tuvatova V.E. Praktika primeneniya innovacionnyh obrazvaotel'nyh tehnologij v vysshej shkole. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2014; № 4 (16): 137 – 140.
8. Osipov V.A. Formirovanie mediakompetentnosti buduschih oficerov kak rezul'tat professional'noj podgotovki v usloviyah edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva voennogo vuza**.** *Professionalizm oficera: suschnost', soderzhanie, perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 14 – 15 marta, Moskva: MANPO, 2019: 470 – 473.
9. Osipov V.A. Mediakompetentnost' kak rezul'tat professional'noj podgotovki buduschih oficerov v usloviyah edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *CITIS`E.* 2019; № 4: 295 – 303. DOI: http://doi.org/10.15350/24097616.2019.4.29
10. Popova O.V., Osipov V.A. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva voennogo vuza. *Innovacii v zhizn'.* 2016; № 3 (18): 109 – 118.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 745(470.67) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00085

Kandayeva N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Dagestan), E-mail: nazhibatk@mail.ru*

ARTS AND CRAFTS OF DAGESTAN IN AESTHETIC EDUCATION AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS. In aesthetic education and creative development, different nations have a wide range of applications and the prospect of using decorative and applied art. The use of elements of decorative and applied art of the people of Dagestan in the lessons of fine art is an urgent task in solving the problems of aesthetic education and creative development of children of primary school age Republic of Dagestan. The use of elements of decorative and applied art in the process of teaching objects of artistic and aesthetic cycle is the most important problem in the methodology of the educational process in primary school. Familiarity with elements of decorative and applied art contributes to the introduction of junior schoolchildren to the material and spiritual culture of ancestors, helps to understand historical facts and phenomena, critical approach to false concepts and ideas, to form a value system based on a real perception of the surrounding reality.

Key words: **arts and crafts, aesthetic education, culture, art, art and aesthetic education, national culture.**

Н.А. Кандаева, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nazhibatk@mail.ru*

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО ДАГЕСТАНА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В эстетическом воспитании и творческом развитии у разных народов широка область применения и перспектива использования декоративно-прикладного искусства. Использование элементов декоративно-прикладного искусства народов Дагестана на уроках изобразительного искусства является актуальной задачей в решении проблем эстетического воспитания и творческого развития детей младшего школьного возраста Республики Дагестан. Применение элементов декоративно-прикладного искусства в процессе преподавания предметов художественно-эстетического цикла является важнейшей проблемой методики организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Ознакомление с элементами декоративно-прикладного искусства

способствует приобщению младших школьников к материальной и духовной культуре предков, помогает осмыслить исторические факты и явления, критически подходить к ложным понятиям и представлениям, формировать систему ценностей, основанную на реальном восприятии окружающей действительности.

Ключевые слова: **декоративно-прикладное искусство, эстетическое воспитание, культура, искусство, творческое развитие, художественно-эстетическое образование, национальная культура.**

На современном этапе развития общества со всей остротой встает проблема гуманизации общеобразовательной системы, а, следовательно, прежде всего, повышенного внимания к комплексу школьных дисциплин художественно-эстетического цикла, способствующих формированию творческой личности.

При разработке и обосновании теоретических основ эстетического воспитания и творческого развития младших школьников необходимо рассмотреть и принять во внимание передовые достижения в этой области общероссийской образовательно-воспитательной системы, целесообразно сочетающей в себе общегосударственные, региональные и художественные традиции [1 – 12].

В эстетическом воспитании и творческом развитии у разных народов широка область и плодотворна перспектива использования декоративно-прикладного искусства. Оно привлекает к себе поистине удивительной художественной силой и эстетической убедительностью. **В** форме вещей, в их орнаментальном оформлении находят отражение исконные идеалы народной эстетики. Поэтому естественно, что это практически неисчерпаемое богатство необходимо творчески и плодотворно использовать в художественно-эстетическом и творческом развитии в начальной школе. Многие учёные, которые внесли вклад в развитие педагогики в разделе воспитания и обучения учащихся на примере народного декоративно-прикладного искусства, указывали на его существенную роль в развитии подрастающего поколения. Рассмотрим ряд высказываний учёных, посвящённых данной проблеме (табл. 1)

Таблица 1

Высказывания учёных о роли декоративно-прикладного искусства в воспитании

№	Высказывание	Учёный
1.	«Народ живет, пока живет его культура, чтобы сохранить народ, необходимо сохранить его культуру. Приобщение детей к народному искусству способствует не только раскрытию богатства культуры, но и воспитывает чувство национальной гордости и осознания единства народов нашей страны, и через овладение национальной культурой можно прийти к осознанию ценностей не только культуры народов России, но и всего мира» [3, с. 152].	Лихачев Д.С.
2.	«Анализ истории обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству на различных этапах развития общества показывает, что во все времена это обучение традиционно базировалось на бережном изучении и творческом обобщении опыта прошлого, усвоении и использовании художественных традиций. … Использование опыта обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству базируется на том, что он складывался столетиями, прошел многовековую проверку практикой, и это позволило создать, отобрать наиболее удачные образцы, методы, приемы, своего рода эстетические и художественные эталоны» [6, с. 4].	Раджабов И.М.
3.	«Художественный образный язык орнамента... является средством выражения народного мировоззрения, его философского обобщения явлений окружающей действительности» [4, с. 15].	Маслова Г.С.
4.	«Национальное искусство – это тот дом, из которого дети отправляются по дорогам мирового искусства… Необходимо привязать ребенка всеми его чувствами, эмоциями к дереву культуры его народа» [5, с. 15].	Неменский Б.М.
5.	«Народное искусство, национальное по содержанию, способно активно воздействовать на духовное развитие человека, на формирование патриотических и интернациональных чувств» [7, с. 20].	Халезова Н.Б.

Продуманное применение декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе начальной школы и последующих уровней обучения, приобщение учащихся к национальной культуре способствует формированию у подрастающего поколения следующих личностных образований:

- этнического самосознания,
- национальной гордости,
- чувства достоинства,
- ответственности за благополучие и процветание малой Родины и др.

В целом применение декоративно-прикладного искусства на занятиях способствует гармоничному развитию личности, а также сохранению и преумножению традиционных материальных и духовно-нравственных ценностей [2, с. 34].

Издавна развитие декоративно-прикладного искусства Дагестана в той или иной мере зависело от природно-климатических особенностей местности, знаменательных исторических событий и особенностей современной жизни соотечественников.

Декоративно-прикладное искусство, облик которого во многом предопределяется наличием местных природных материалов, является ярким свидетельством мастерства, критериев красоты и эстетических предпочтений нескольких поколений, формой постижения и отображения мира с помощью художественных образов. В изделиях декоративно-прикладного искусства, формообразующих и орнаментальных решениях особенно ярко проявляются наиболее значимые черты менталитета, специфики национального характера каждого народа. Через декорировку, эстетику форм и художественное совершенство вещей находят отражение представления предков о законах мироздания.

Как показывают исследования, проведённые экспедицией, во многих селах, аулах, домах жителей республики Дагестан сохранились деревянные изделия с художественной резьбой:

- разнообразные, искусно вырезанные лари для хранения зерна,
- различные оригинальные мерки для муки,
- подставки для вилок, ложек и др.

В Дагестане трудно найти такое селение, где бы жители ни занимались изготовлением тех или иных художественных изделий бытового назначения. Например, в некоторых селениях изготавливают художественные изделия из разнообразных художественных материалов:

- кубачинские женщины вышивают женские головные уборы, покрывала – «каз», вяжут шерстяные джурабы;
- кубачинские мужчины издавна являются хорошими ювелирами,
- балхарские женщины – умелицы керамического и ткацкого производства.

Целые районы Южного Дагестана знамениты производством высокохудожественных ворсовых ковров.

Учитель может применять во всех видах учебного процесса, предусмотренных школьной программой по изобразительному искусству, элементы народного творчества, промысла. Тем самым декоративно-прикладное искусство народных художественных промыслов может выступать как незаменимое наглядное пособие для проведения занятий с учащимися.

Таким образом, по итогам педагогических исследований в различных городах и селениях Дагестана, а именно: анкетирования, бесед, систематического наблюдения организации образовательно-воспитательной работы в начальной школе, сравнительного анализа степени и эффективности использования материала декоративно-прикладного искусства на уроках ИЗО, следует назвать главные недостатки в работе педагогов в области преподавания декоративно-прикладного искусства в школе:

- слабое использование декоративно-прикладного искусства в обучении младших школьников в общеобразовательных учреждениях многонациональной республики; недостаточный объем реализации образовательно-воспитательного потенциала декоративно-прикладного искусства;
- неэффективное использование педагогами различных учебных дисциплин, в частности изобразительного искусства, материала декоративно-прикладного искусства в качестве наглядно-иллюстративных пособий;
- недостаточная изученность декоративно-прикладного искусства в педагогическом институте, университете, педагогических училищах республики, отсутствие у студентов достаточных навыков изучения декоративно-прикладного искусства родного края;
- слабый организационный контроль органов народного образования, администрации школ и районов проблем совершенствования методики преподавания ИЗО, школьными дисциплинами эстетического цикла, использования образовательно-воспитательного потенциала декоративно-прикладного искусства и др.

Вместе с тем изучение опыта передовых учителей, активно использующих декоративно-прикладное искусство в школах Дагестана, показывает, что продуманное и систематизированное привлечение местного материала на уроках эстетического цикла, организация кружков, экскурсий, создание уголков и музеев не только помогают расширению кругозора, более эффективному освоению программного материала, но и способствуют формированию гармоничных отношений в многонациональном коллективе, подпитывают патриотические чувства дагестанских школьников.

Использование самобытных форм и традиционного орнаментального декора в творческих композициях на уроках по изобразительному искусству дает конкретное понимание предмета, устраняя формализм преподавания, связывает теоретические знания с окружающей действительностью. Таким образом, устные объяснения и комментарии педагога могут быть наглядно подкреплены демонстрацией различного рода объектами материальной и духовной культуры горцев, освоение которых является эффективным средством педагогического воздействия на формирование эстетического восприятия младшими школьниками национальной художественной культуры.

В целях наиболее эффективного эстетического воспитания и творческого развития младших школьников и приобщения их к национальной культуре Дагестана необходимо использовать все разнообразие декоративно-прикладного искусства республики: ворсовые и безворсовые ковры искусных табасаранских и лезгинских мастериц, балхарскую расписную керамику, великолепные памятники резьбы по камню и дереву, народный костюм и др.

В зависимости от конкретных целей, поставленных перед учащимися школ многонациональной республики, в сфере интересов школьной деятельности может оказаться как территория всего Дагестана, так и несколько административных районов, города, горного селения, окрестностей школы и др.

Библиографический список

1. Кандаева Н.А. *Эстетическое воспитание школьников средствами краеведения (на материале Республики Дагестан).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2006.
2. Кандаева Н.А., Бачиева Э.Ю. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе приобщения к культуре и искусству родного края. *Известия ДГПУ.* 2012: 33 – 37.
3. Лихачев Б.Т. *Педагогика*. Москва, 1992.
4. Маслова Г.С. *Орнамент русской народной вышивки.* Москва, 1978.
5. Неменский Б.М. *Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания.* Москва: Просвещение, 1987.
6. Халезова Н.Б., Курочкина Н.А., Пантюхина Н.Б. *Лепка в детском саду:* книга для воспитателя детского сада. Москва: Просвещение, 1986: 3 – 21.
7. Саутиева Ф.Б. Теоретические подходы формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 74 – 76.
8. Саутиева Ф.Б. Устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 252 – 254.
9. Саутиева Ф.Б. Характеристика условий использования фольклора в эстетическом воспитании школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 274 – 275.
10. Раджабов И.М., Магомедгаджиева Э.М. Актуализация использования традиций народного костюма в художественном образовании и эстетическом воспитании школьников республики Дагестан. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 88 – 89.
11. Раджабов И.М., Магомедгаджиева Э.М. Педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 282 – 284.
12. Эдиев И.В. Анализ условий приобщения студентов к художественной культуре средствами народных художественных промыслов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 310 – 311.

References

1. Kandaeva N.A. *`Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami kraevedeniya (na materiale Respubliki Dagestan).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
2. Kandaeva N.A., Bachieva `E.Yu. `Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov v processe priobscheniya k kul'ture i iskusstvu rodnogo kraya. *Izvestiya DGPU*. 2012: 33 – 37.
3. Lihachev B.T. *Pedagogika*. Moskva, 1992.
4. Maslova G.S. *Ornament russkoj narodnoj vyshivki*. Moskva, 1978.
5. Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty: O problemah `esteticheskogo vospitaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
6. Halezova N.B., Kurochkina N.A., Pantyuhina N.B. *Lepka v detskom sadu*: kniga dlya vospitatelya detskogo sada. Moskva: Prosveschenie, 1986: 3 – 21.
7. Sautieva F.B. Teoreticheskie podhody formirovaniya lichnosti shkol'nika v processe `esteticheskogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 74 – 76.
8. Sautieva F.B. Ustnoe po`eticheskoe nasledie i zhanrovye raznovidnosti ingushskogo fol'klora v `esteticheskom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 252 – 254.
9. Sautieva F.B. Harakteristika uslovij ispol'zovaniya fol'klora v `esteticheskom vospitanii shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 274 – 275.
10. Radzhabov I.M., Magomedgadzhieva `E.M. Aktualizaciya ispol'zovaniya tradicij narodnogo kostyuma v hudozhestvennom obrazovanii i `esteticheskom vospitanii shkol'nikov respubliki Dagestan. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 88 – 89.
11. Radzhabov I.M., Magomedgadzhieva `E.M. Pedagogicheskij potencial tvorcheskogo naslediya predkov v formirovanii hudozhestvennoj kul'tury shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 282 – 284.
12. `Ediev I.V. Analiz uslovij priobscheniya studentov k hudozhestvennoj kul'ture sredstvami narodnyh hudozhestvennyh promyslov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 310 – 311.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 373.5.013.42+378.14.015.62 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00086

Kotkova G.Ye., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and History Social Pedagogy and Social Work, Oryol State University, Head of the Laboratory of rural school (Oryol, Russia), E-mail: kotkova-57@mail.ru*
Abdulkader A.L., *postgraduate, Oryol State University (Oryol, Russia), E-mail: soranmaw@gmail.com*

FACTORS DETERMINING THE SOCIAL DEVELOPMENT OF A RURAL STUDENT. The article considers the basics and components of the system of support for the upbringing of children, analyses the resources and factors that determine the social development of a rural schoolboy in models of adaptive complexes of Oryol Region, ensuring harmony of "moral necessity" of subjects of intergenerational relations and conditions of sociocultural space of the village. This pedagogical model and implementation practice confirm that the mainstreaming of the development of creative individuality takes place through the step-by-step immersion of the child in the "field of social relations" and actions with the subjects of components of social systems. The article describes the results of the socio-pedagogical study on the socio-cultural experience of modern rural adolescents.

Key words: **"helping education," support, adaptive complexes, factors, interagency cooperation, resource base of social development.**

Г.Е. Котькова, *д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», зав. лаб. сельской школы, г. Орёл, E-mail: kotkova-57@mail.ru*
А.Л. Абдулкадер, *аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, E-mail: soranmaw@gmail.com*

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются сущность и составляющие компоненты системы сопровождения воспитания детей, дан анализ ресурсов и факторов, определяющих социальное развитие сельского школьника в моделях адаптивных комплексов Орловского региона, обеспечивающих гармонию «нравственной необходимости» субъектов межпоколенческих отношений и условий социокультурного пространства села. Данная педагогическая модель и практика реализации подтверждают, что актуализация развития творческой индивидуальности происходит посредством поэтапного погружения ребенка в «поле социальных отношений» и действий с субъектами компонентов социальных систем. В статье изложены результаты социально-педагогического исследования по изучению социокультурного опыта современных сельских подростков.

Ключевые слова: **«помогающее воспитание», сопровождение, адаптивные комплексы, факторы, межведомственное взаимодействие, ресурсная база социального развития.**

Таблица 1

Показатели социального развития школьников
на констатирующем этапе исследования (по результатам анкетирования)

Шкалы / Уровень	опыт общественной жизни	опыт социального взаимодействия	опыт социокультурной жизни	опыт участия в общественно-трудовой деятельности	опыт участия в домашнем труде	опыт в семье
высокий	19 (9,5%)	81 (40,5%)	77 (38,5%)	128 (64%)	171 (85,5%)	154 (77%)
средний	109 (54,5%)	107 (53,5%)	79 (39,5%)	59 (29,5%)	18 (9%)	37 (18,5%)
низкий	72 (36%)	12 (6%)	44 (22%)	13 (6,5%)	11 (5,5%)	9 (4,5%)

Последствия системного и духовного кризиса в современном обществе становятся все более наглядными. Новые тенденции отличаются переоценкой устоявшихся ценностей. И в первую очередь это касается человеческих отношений. Многие педагогические принципы признаны неактуальными, а новые еще не успели сложиться окончательно.

Воспитание школьников несет на себе отпечаток социальных условий, бытового окружения, воздействия различных общественных объединений. Естественно поэтому, что только при согласовании всех этих влияний можно повышать действенность воспитывающей среды детства. Организующим центром социального партнерства территориального сообщества призвана выступать школа. Это связано с рядом факторов [1, 2, 3].

В Орловском регионе с 2004 года мы начали решать масштабные задачи, исследуя проблемы комплексного сопровождения всех участников образовательного процесса. В инновационной деятельности в составе научно-исследовательской лаборатории сельской школы ФГБОУ ВО «ОГУ имени Тургенева» участвуют образовательные организации Орловской области, апробированы актуальные модели сопровождения личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села. В 2017 – 2020 гг. реализуется проект «Активация социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства» (сетевой проект ФГБНУ «ИИДСиВ РАО», где участвуют сегодня 1 340 обучающихся, 140 педагогов).

Наша практика показала, что эффективное воспитание и реальная социализация ребенка в социокультурном пространстве возможны только при условии «следования рядом» с ним взрослого в процессе особо организованной деятельности. Такое педагогическое сопровождение личностного развития ребенка мы рассматриваем как «помогающее воспитание», которое призвано стимулировать становление позитивной активности воспитанника-обучающегося и помочь подрастающему человеку обрести ценностно-смысловые ориентиры в контексте парадигмы самообразования [4, 5].

Специально организованное локальное пространство, «место в социуме» посредством взаимодействия компонентов формирует межпоколенные воспитательные отношения, активную среду личностного развития детей. Построение модели происходит по ситуации как в социокультурном пространстве села («открытая архитектура» для компонентов, реализующих функцию воспитания), так и в «поле личностного развития» ребенка. Связующее звено каждого адаптивного комплекса села – специалисты Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения и/или Центра детского творчества [6, 7, 8].

Социокультурный опыт сельских школьников мы рассматриваем как реальные предпосылки для дальнейшего их нравственного, жизненного и профессионального самоопределения. Несомненно, что богатство и разнообразие позитивного социокультурного опыта современного ребенка влияет на успешность его социализации, адаптации к новым требованиям социума, интеграции в общество [9, 10].

Содержанием педагогического исследования (2018 – 2019 гг.) явился опытный проект организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений, входящих в лабораторию сельской школы. Исходной задачей и результатом явилось определение факторов, способствующих социальному развитию школьников. В качестве ведущего фактора нами определена активная модель направленного социального развития ребенка в социокультурном пространстве современного села. Для апробации универсальной модели сопровождения социального развития ребенка была сформирована выборка в количестве 200 обучающихся школ Орловского региона.

Мы проанализировали уровень социального развития школьника-подростка (13 – 14 лет) на начальном и итоговом этапах исследования. Для оценки уровня социального развития школьников использовался метод анкетирования. Анкета позволяла оценить степень развития у школьников следующих видов социального опыта: жизненный опыт; опыт учебной деятельности; опыт общественной жизни; опыт социального взаимодействия; социокультурной жизни; опыт участия в общественно-трудовой деятельности; опыт участия в домашнем труде; в социальной жизни и др.

Так, например, по шкале «Опыт социального взаимодействия» оценивались такие параметры социального развития, как деятельность в команде, взаимодействие с другими школьниками и взрослыми, участие в соревнованиях, общение в подростковых компаниях.

Шкала «Опыт социокультурной жизни» охватывает следующие параметры социального развития: участие в конкурсах, смотрах, в благотворительных и патриотических мероприятиях, праздниках, опыт помощи другим, посещение музеев, библиотек.

По шкале «Опыт участия в домашнем труде» оценивались такие параметры социального развития, как оказание помощи в уходе за растениями, животными, а также помощи взрослым по дому, в том числе с младшими детьми.

В шкалу «Опыт в семье» вошли те элементы социального опыта, которые связаны с совместной деятельностью школьника с родителями и другими членами семьи, например, прием гостей, посещение религиозных мероприятий и т.д.

Таким образом, проведенное анкетирование позволило нам изучить различные аспекты социального развития школьников. В результате проведенного исследования все полученные показатели социального развития школьников были дифференцированы по степени выраженности и классифицированы в соответствии с уровнем социального развития (высокий, средний и низкий).

Мы проанализировали показатели социального опыта школьников, принимавших участие в исследовании на начальном и завершающем его этапе. Данные социального развития школьников, полученные на констатирующем этапе исследования, отражены в табл. 1.

Полученные данные отражают специфичность жизни сельских школьников. В силу объективной необходимости они с раннего возраста включены в работу по дому, помогают родителям ухаживать за домашними животными, выращивать

Таблица 2

Показатели социального развития школьников на завершающем этапе исследования
(по результатам анкетирования)

Шкалы / Уровень	опыт общественной жизни	опыт социального взаимодействия	опыт социокультурной жизни	опыт участия в общественно-трудовой деятельности	опыт участия в домашнем труде	опыт в социальной жизни	опыт в семье
высокий	61 (30,5%)	166 (83%)	158 (79%)	165 (82,5%)	178 (89%)	38 (19%)	161 (80,5%)
средний	129 (64,5%)	32 (16%)	40 (20%)	33 (16,5%)	19 (9,5%)	149 (74,5%)	36 (18%)
низкий	10 (5%)	2 (1%)	2 (1%)	2 (1%)	3 (1,5%)	13 (6,5%)	3 (1,5%)

растения на огороде. Наиболее высокие показатели характерны для таких сфер социального развития, как домашний труд (85,5%), семья (77%), общественно-трудовая деятельность (64%).

Низкие показатели получены нами по таким аспектам социального развития, как опыт в общественной и социальной жизни (5,5% и 9,5%), которые включают в себя такие компоненты, как общественная работа, членство в организации, наличие публикаций, участие в конкурсах, работа в команде, работа в качестве волонтера или наставника, употребление психоактивных веществ, опыт отношений со сверстником противоположного пола.

На наш взгляд, полученные данные также обусловлены особенностями организации жизни в селе, так как у сельских школьников, по сравнению с городскими, меньше возможностей для участия в различных конкурсах, нет площадок, на которых они могли бы реализовать себя как в волонтерской, так и в творческой деятельности (возможность публиковать результаты своего творчества и т.д.). Также, по нашему мнению, ответы на вопросы об употреблении психоактивных веществ (табака, алкоголя, наркотиков) были искажены под действием фактора социальной желательности (дети стремились выглядеть лучше в глазах исследователя), а также стремлением скрыть свое негативное поведение от взрослых. Мы также проанализировали показатели социального развития школьников на завершающем этапе исследования. Показатели данного этапа отражены в табл. 2.

Таким образом, полученные нами результаты подтвердили позитивное влияние социального партнерства. При этом следует отметить, что развитие получили все сферы социального опыта школьников: от тех сфер, которые связаны с семьей и школой, до тех, которые обусловлены работой в команде, принадлежностью к организации и т.д.

Включение школьников в реализацию исследования, в работу лаборатории сельской школы, на наш взгляд, дало им возможность реализовать себя, возможность работать в команде, почувствовать свою принадлежность к большой общности, возможность участвовать в различных мероприятиях, в том числе экологических и патриотических и т.д. Все это способствовало развитию их социального опыта. Необходимость включаться в реализацию проекта расширила возможности детей в работе с оргтехникой, необходимость готовить проекты, презентации, выступления с помощью взрослых, совместная творческая деятельность детей и родителей оказала позитивное влияние на ту часть социального опыта, которая связана с семьей.

Последующие научные поиски при развитии данной проблемы просматриваются в более углубленном исследовании моделирующей деятельности педагога – в построении многоаспектной модели деятельности сопровождающего специалиста по организации сетевого взаимодействия в социокультурном пространстве села.

Библиографический список

1. *Инновации и традиции сельской школы:* материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017.
2. Колесникова И.А. *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1999.
3. Коркина О.С., Котьков Н.Н., Котькова Г.Е. *Социальное образование на переломе эпох:* коллективная монография. Орел, 2015.
4. Котькова Г.Е. *Педагогическое сопровождение как системное условие личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села:* монография. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2010.
5. Котькова Г.Е., Котьков Н.Н. Педагогическое сопровождение социального воспитания сельских школьников. *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2019; № 2: 57 – 63.
6. Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19 – 20 октября, Орел, 2017.
7. *Лаборатория сельской школы в Орловском образовательном пространстве:* информационно-методическое пособие. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2014.
8. *Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села:* монография. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2014.
9. Котькова Г.Е. Создание воспитывающей среды сельских школьников. *Педагогика сельской школы:* научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2019; № 1 (1): 46 – 55.
10. Котькова Г.Е., Абдулкадер А.Л. Ресурсы активации взаимодействия родителей и детей в социокультурном пространстве села. *Ученые записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019; № 1 (82): 268 – 271.

References

1. *Innovacii i tradicii sel'skoj shkoly:* materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: FGBOU VO «OGU imeni I.S. Turgeneva», 2017.
2. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhparadigmal'noj refleksii*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 1999.
3. Korkina O.S., Kot'kov N.N., Kot'kova G.E. *Social'noe obrazovanie na perelome `epoh:* kollektivnaya monografiya. Orel, 2015.
4. Kot'kova G.E. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak sistemnoe uslovie lichnostnogo razvitiya rebenka v sociokul'turnom prostranstve sela*: monografiya. Orel: GOU VPO «OGU», OOO PF «Operativnaya poligrafiya», 2010.
5. Kot'kova G.E., Kot'kov N.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'nogo vospitaniya sel'skih shkol'nikov. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*. 2019; № 2: 57 – 63.
6. *Vospitanie i problemy social'noj bezopasnosti detstva v sovremennoj Rossii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 19 – 20 oktyabrya, Orel, 2017.
7. *Laboratoriya sel'skoj shkoly v Orlovskom obrazovatel'nom prostranstve:* informacionno-metodicheskoe posobie. Orel: FGBOU VPO «OGU», 2014.
8. *Vospitatel'nye resursy sociokul'turnogo prostranstva sela*: monografiya. Orel: FGBOU VPO «OGU», 2014.
9. Kot'kova G.E. Sozdanie vospityvayuschej sredy sel'skih shkol'nikov. *Pedagogika sel'skoj shkoly:* nauchnyj zhurnal. Yaroslavl': RIO YaGPU. 2019; № 1 (1): 46 – 55.
10. Kot'kova G.E., Abdulkader A.L. Resursy aktivacii vzaimodejstviya roditelej i detej v sociokul'turnom prostranstve sela. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019; № 1 (82): 268 – 271.

Статья поступила в редакцию 04. 02.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00087

Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Education and Technology Department of Preschool and Supplementary Education, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

Hasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Education and Technology Department of Preschool and Supplementary Education, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Mungiyeva N.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Education and Technology Department of Preschool and Supplementary Education, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru*

UPDATE THE RESULTS OF THE EXPERIENCE OF THE FREE SCHOOLCHILDREN ON THE INDEPENDENT. The article describes ways to improve the self-performance of elementary school students through intra-class individualization of self-work, as well as material for practical application. In the work the authors proceede from the assumption that if in the course of teaching teachers they skillfully choose forms and methods of individualization, the student will be able to feel comfortable in the lesson, receiving development that would not contradict his psychological status (opportunities, inclinations, interests). The authors conclude that the individualization of learning should be carried out on the basis of the diagnosis of success of each student by systematically and timely identification of the level of assimilation of each section of the program, analysis of the results of monitoring studies, recommendations of the school psychologist, constructive dialogue with parents.

Key words: **individualization, independent work, monodidactic technologies, lesson-dialogue.**

З.Ш. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

Д.И. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

Н.З. Мунгиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье описываются некоторые пути повышения эффективности самостоятельной работы учащихся начальных классов посредством внутриклассной индивидуализации самостоятельной работы, а также материал для практического применения. В своей работе мы исходили из предположения, что если в процессе обучения учитель, зная индивидуально-типологические особенности учащихся, будет умело подбирать формы и методы индивидуализации, ученик сможет комфортно чувствовать себя на уроке, получая развитие, которое не противоречило бы его психологическому статусу (возможностям, склонностям, интересам). Авторы делают вывод о том, что индивидуализацию обучения необходимо осуществлять на основе диагностики успешности деятельности каждого ученика с помощью систематического и своевременного выявления уровня усвоения каждого раздела программы, анализа результатов мониторинговых исследовании, рекомендаций школьного психолога, конструктивного диалога с родителями.

Ключевые слова: **индивидуализация, самостоятельная работа, монодидактические технологии, урок-диалог.**

Современный этап развития общества характеризуется стремительным возрастанием объема научной информации. В этих условиях обществу необходим человек, способный к активному творческому овладению знаниями, умеющий быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию и прогнозировать развитие событий.

В этой связи особенно актуальными становятся требования к личным качествам учащихся. Наиболее востребованным является умение осуществлять поиск необходимого материала, тем самым самостоятельно пополнять и обновлять знания, умение их творчески применять.

С учётом заказа общества, ФГОС НОО ориентирован на становление личностных характеристик выпускника начальной школы:

- владение основами умения учиться,
- любознательность,
- способность к организации собственной деятельности,
- готовность действовать самостоятельно и др. [8].

Тем самым ориентация обучения на саморазвивающуюся личность детерминирует учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, предоставление им права выбора путей и способов учения.

Индивидуализация – это процесс учета и развития индивидуально-психологических особенностей личности учащихся всеми формами и методами системы обучения в школе. Как показывает анализ деятельности учителей-практиков [1 – 7 и др.], индивидуализация обучения осуществляется на основе анализа успешности обучения каждого учащегося с помощью систематического выявления уровня усвоения каждого раздела программы.

Можно выделить следующие приёмы, реализуемые на уроках, способствующие практической реализации индивидуализации обучения (табл. 1).

Таблица 1

Общие приёмы, реализуемые на уроках, способствующие практической реализации индивидуализации обучения

№	Приёмы
1.	Создание на уроке благоприятной обстановки для каждого учащегося;
2.	Создание атмосферы заинтересованности каждого учащегося в работе на уроке и заинтересованности всего класса в работе каждого ученика;
3.	Активное стимулирование учащихся к высказываниям без боязни получить неправильный ответ;
4.	Поощрение стремления всех учащихся находить свои способы работы, анализировать способы работы других учащихся в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные способы и приёмы деятельности;
5.	Организация на уроках таких педагогических ситуаций, которые позволяли бы каждому учащемуся проявлять самостоятельность, инициативу, избирательность в способах работы и др.
6.	Использование на уроках различных дидактических материалов, в том числе на электронных носителях;
7.	Оценка учащихся не только по критерию правильно – неправильно, но и по характеру процесса его деятельности и др.

В основе индивидуализации в образовании лежит совместная деятельность учителя и учеников, которая направлена на перевод учебной деятельности на субъект-субъектные отношения, в которых учитель выступает в роли помощника и консультанта.

Как показал анализ деятельности в процессе реализации индивидуализированного обучения, между учителем и учащимися выстраиваются паритетные взаимодействия, которые достигаются следующим образом (табл. 2):

В отечественной образовательной практике представляет интерес так называемая адаптивная система обучения. Она создана на основе классно-урочной системы, при данной системе 60 – 80% времени учитель выделяет на индивидуальную работу учащихся. На уроке выстраивается оригинальная нелинейная конструкция урока:

- на первой половине урока происходит обучение всех учащихся,

Таблица 2

Способы реализации взаимодействия при организации индивидуализированного обучения

№	Способы реализации взаимодействия
1.	использование монодидактических технологий (уроков-тренингов, диалоговых уроков, адаптивных уроков, организация работы учащихся в группах);
2.	индивидуализация домашних заданий учащихся, исходя из успеваемости, уровня познавательной самостоятельности и активного интереса к учению;
3.	индивидуализация учебных заданий для самостоятельной работы учащихся на уроке: организация деятельности учащихся по индивидуальным инструкциям, которые составляются в трех вариантах (по степени трудности),
4.	использование на уроках метода проектов, инфо-коммуникативных технологий.

- на второй половине урока реализуется два параллельных процесса: 1) самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками; 2) использование обобщенных схем, работа в парах сменного состава, многоуровневых заданий с адаптацией.

Ещё один способ организовать индивидуализированное обучение – это разделение учебного материала на модули, представляющие собой подтемы крупных тем. По каждой теме учебный процесс может быть организован в несколько этапов (табл. 3).

Таблица 3

Этапы реализации модулей в технологии индивидуализированного обучения

№	Этапы	Содержание этапов
1.	Первый этап – «диалоговое погружение» в изучаемую подтему.	Роль учителя заключается в организации диалогового общения, в котором проявляются индивидуальные смыслы, сопоставление учащимися собственного интуитивного понимания с общепринятым.
2.	Второй этап – самостоятельная практическая деятельность учащихся.	Выбор учащимися уровня сложности заданий с последующим их выполнением. Роль учителя – оказание помощи учащимся в выборе заданий, форм и организации их выполнения, при необходимости – оказание консультирование учащихся.
3.	Третий этап – этап внутреннего контроля – самоконтроля.	На данном этапе учащиеся отвечают на вопросы: «Что я знаю? Что я умею? На каком уровне я освоил эту тему?» Роль учителя заключается в обеспечении учащихся учебным материалом, организации самоконтроля учащихся, выборе коррекционной работы, с помощью чего они могли бы осуществить самоконтроль.
4.	Четвертый этап – этап внешнего контроля.	Этап, на котором учитель выступает контролером за выполнением учащимися контрольных заданий, он осуществляет проверку выполненной работы, оценивает ее. На всех остальных этапах учитель выступает помощником, консультантом.

При реализации модуля эффективно использовать так называемые диалоговые уроки. Уроки-диалоги в технологии индивидуализированного обучения могут выполнить функцию контроля, если они проводятся в заключение работы в модуле. На таких уроках обычно обсуждаются наиболее сложные вопросы из нового материала, на данных уроках также могут разрешаться затруднения, возникающие в самостоятельной работе учащихся.

«Древо целей» при реализации диалоговых уроков представлено в табл. 4:

Таблица 4

«Древо целей» при реализации диалоговых уроков

№	Цели уроков
1.	Определение «полей знания» и «полей незнания» учащихся.
2.	Ознакомление с научным содержанием основных понятий модуля.
3.	Определение логики изучения вопросов модуля.
4.	Обнаружение «индивидуальных смыслов» основных понятий по изучаемой теме.
5.	Сопоставление индивидуальных смыслов понятий с научным содержанием понятий и др.

Как отмечают авторы [2, 3 и др.], использование диалоговых уроков при изучении нового материала строится на личных представлениях учащихся об изучаемых понятиях, на высказывании детских предположений и индивидуальных смыслов. Контроль за работой учащихся учитель осуществляет при помощи проведения итоговых диалоговых уроков.

Итоговые уроки включают следующие формы контроля:

- устный контроль направлен на определение уровня сформированности смысловой и процессуальной стороны изучаемого материала;
- письменный контроль – проверка знаний учащихся при помощи разноуровневых систем контрольных заданий, соответствующих уровням сложности обучающих заданий.

Как показывает практика, использование разноуровневых контрольных заданий способствует развитию у учащихся навыков самоконтроля, так как контрольные задания дети получают в самом начале работы в модуле и, зная их содержание, могут контролировать свои действия в процессе выполнения предложенной обучающей работы.

При этом особенно важным представляется необходимость организации деятельности по повышению профессионализма в вопросах организации самостоятельной работы учащихся средствами индивидуализации [6, 7].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что индивидуализацию обучения необходимо осуществлять на основе диагностики успешности деятельности каждого ученика с помощью систематического и своевременного выявления уровня усвоения каждого раздела программы, анализа результатов мониторинговых исследований, рекомендаций школьного психолога, конструктивного диалога с родителями.

Эти ресурсы способствуют организации учебно-познавательной деятельности: ученики учатся работать вместе, приобретая опыт работы со сверстниками, вырабатываются умения само- и взаимопроверки, рефлексии, ответственности. Несомненно, это повышает качество преподавания, обучения, развития, так как ученики проходят все «сами» от самоорганизации до самовыражения.

Библиографический список

1. Сологубова Н.Б. *Индивидуализация обучения как средство повышения эффективности учебной деятельности младших школьников на уроках математики.* Available at: https://docplayer.ru/89251588-Individualizaciya-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-na-urokah-matematiki.html
2. Берлизова Е.Ю. *Индивидуализированное обучение младших школьников математике.* Автореферат диссертации…кандидата педагогических наук. Новосибирск 2000.
3. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как фактор успешности обучения и развития детей. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 7 – 8.
4. Нурмагомедов Д.М., Гашаров Н.Г., Магомедов Н.Г., Махмудов Х.М., Арсланалиева Д.И. Формирование логического универсального учебного действия классификации в процессе обучения математике младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 56 – 58.
5. Заикина Е.С. Педагогические условия самообразования и саморазвития будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 225 – 227.
6. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера. Москва, 2019.
7. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.* Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/2365

References

1. Sologubova N.B. *Individualizaciya obucheniya kak sredstvo povysheniya `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov na urokah matematiki.* Available at: https://docplayer.ru/89251588-Individualizaciya-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-na-urokah-matematiki.html
2. Berlizova E.Yu. *Individualizirovannoe obuchenie mladshih shkol'nikov matematike.* Avtoreferat dissertacii…kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk 2000.
3. Arskieva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak faktor uspeshnosti obucheniya i razvitiya detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 7 – 8.
4. Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Magomedov N.G., Mahmudov H.M., Arslanalieva D.I. Formirovanie logicheskogo universal'nogo uchebnogo dejstviya klassifikacii v processe obucheniya matematike mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 56 – 58.
5. Zaikina E.S. Pedagogicheskie usloviya samoobrazovaniya i samorazvitiya buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 225 – 227.
6. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
7. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; T. 16, № 4: 1860 – 1872.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00088

Tarieva V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, North Ossetian State Teachers' Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

Khatueva R.I., *undergraduate, Department of Defectology, North Ossetian State Educational Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

INDIVIDUALIZATION AS THE WAY TO MAKE THE INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS MOST EFFECTIVE. The urgency of the problem is determined by the fact that the individualization of independent educational activities of students can bring the educational process in line with the new requirements of the state, society to the necessary level of training of future teachers in accordance with the level of sociocultural and economic development of the country. Individualization of independent educational activities of students considerations of different approaches to the practical implementation of individualizationand independent educational activities of students. Three main forms of individualization are described: personal individualization; subject individualization individualization by student's degree of independence. The authors describe various types of independent work, conditions of individualization of independent educational activities of future teachers.The need to increase theadaptation of graduates to the constant changes in the social and economic conditions of our country is increasing.

Key words: **students, future teachers, individualization of independent educational activities of students, forms of individualization types of individualization.**

В.А. Тариева, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

Р.И. Хатуева, *магистрант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Актуальность обозначенной проблемы детерминирована тем, что индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов способна привести образовательный процесс согласно новым требованиям государства, общества к необходимому уровню профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с уровнем социокультурного и экономического развития страны. В статье приводятся разные определения понятия «индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов», рассматриваются различные подходы к практической реализации индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов. Описаны три основные формы индивидуализации: личностная, предметная и индивидуализация по степени самостоятельности студента. Авторами описаны различные виды самостоятельной работы, условия индивидуализации самостоятельной учебной деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: **студенты, будущие педагоги, индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов, формы индивидуализации, виды индивидуализации.**

В современной России остро стоит проблема подготовки компетентного педагога, обладающего способностью решать поставленные задачи в различных условиях, обладать творческой активностью и самостоятельностью в принятии решений, а также в выработке стратегий в процессе планирования образовательной деятельности. Многие учёные всё чаще склоняются к мысли о том, что для успешного решения данного вопроса необходимо создание условий для повышения роли самостоятельной учебной деятельности студентов, организованной на основе учета индивидуальных особенностей каждого из них в процессе обучения в вузе. Между тем процесс формирования самостоятельной деятельности студентов был обоснован в работах отечественных учёных П.И. Пидкасистого, М.И. Махмутова и др. ещё в конце XX в.

В то же время необходимо признать, что личностно ориентированная парадигма, которая стала реализовываться в отечественной образовательной практике уже в XXI в., требует существенного пересмотра подходов к организации самостоятельной учебной деятельности студентов на основе учета их индивидуальных особенностей [1 – 14].

Как отмечает В.Ф. Кошелев [10], при организации профессиональной подготовки должны реализовываться интересы личности, предусматривающие самореализацию личностных потребностей, а также последующую востребованность на рынке труда. Тем самым образование должно реализовывать так называемый «ресурс свободы» и выполнять заказ не только государства, но и осуществлять образовательные потребности семьи, личности.

Таблица 1

Подходы к определению понятия «индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов»

№	Определение	Автор
1.	«Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов в педагогическом вузе представляет двусторонний процесс организации самостоятельной учебной деятельности студентов, который на основе результатов диагностики индивидуальных особенностей студентов обеспечивает: выбор преподавателем средств, темпов, приемов самостоятельной учебной деятельности, форм контроля за выполнением указанной деятельности (внешняя сторона индивидуализации); развитие у студента положительной мотивации, рефлексивных умений, учебной самостоятельности (внутренняя сторона индивидуализации); при этом результатом данного процесса является достижение максимальной эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов – будущих педагогов».	Кузнецова Е.В.
2.	«Индивидуализация самостоятельной работы студентов – это процесс, заключающийся в создании условий для выстраивания студентом индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы с целью повышения уровня его профессиональной подготовки на основе формирования субъектной позиции. Основаниями индивидуализации самостоятельной работы являются наличие опыта работы по специальности, степень субъектности, потребность в применении полученных знаний и умений на практике, способность выполнять функции, делегированные преподавателем».	Царькова К. М.
3.	«Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студента предполагает построение его индивидуальной образовательной траектории на основе индивидуального учебного плана в соответствии с личностными психолого-педагогическими характеристиками».	Морозова Д.А.
1.	«Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов направлена на раскрытие потенциала; на формирование способности к самоорганизации учебной деятельности; на достижение эффективности в процессе выполнения самостоятельной работы».	Кузнецова Е.В., Кирсанов А.А.
2.	«Сущность индивидуализации процесса обучения студентов представляет собой организацию, содержание и методику учебного процесса в вузе с учетом индивидуальных особенностей студентов, возможностей преподавателей и педагогических условий процесса обучения на каждом ее этапе».	Кваоок Т.Я.
4.	«Индивидуализация процесса обучения студентов основана на взаимосвязи внешней (адаптация содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям студента, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуально-профессионального потенциала) и внутренней (направленность будущего учителя на саморазвитие и собственную деятельность, обеспечивающую реализацию его индивидуальности, осознанное приобретение педагогического образования и становление позитивной индивидуальной позиции относительно будущей профессии) составляющих».	Бурлакова Т.В.

Таблица 2

Основные формы индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов

№	Форма индивидуализации	Её содержание
1.	Личностная индивидуализация	Предполагает использование заданий, различных по форме выполнения (исследование, доклад, творческая работа, мультимедийная презентация, и др.), по способу представления информации (в виде схем графиков, таблиц, текста, видеоряда, иллюстраций и др.). При реализации данного подхода студент выбирает из предложенных заданий те, которые соответствуют его личностным особенностям.
2.	Предметная индивидуализация	Предполагает использование заданий различного уровня сложности посредством составления банка заданий; в процессе реализации предметной индивидуализации студентам предлагаются индивидуальные планы изучения темы, составленные с учетом индивидуальных особенностей, выявленных в результате проведения комплекса диагностических мероприятий.
3.	Индивидуализация по степени самостоятельности студента	Предусматривает различный удельный вес деятельности преподавателя по руководству их самостоятельной учебной деятельностью. Степень самостоятельности может использоваться как фактор сложности предлагаемого задания либо зависеть от личностных особенностей студента.

Как отмечает Е.В. Кузнецова и др. [1], анализ накопленных знаний, касающихся вопросов подготовки будущих учителей, позволяет утверждать, что индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми требованиями государства, в частности ФГОС, и общества в целом к необходимому уровню профессиональной подготовки будущих педагогов.

Как показал анализ работ [1 – 5], многие авторы рассматривают индивидуализацию самостоятельной работы как фактор совершенствования образовательного процесса в высшей школе, а также успешного развития профессиональной компетентности.

Приведём определения понятия «индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов», представленные авторами, которые наиболее полно за последнее время исследовали данную проблему (табл. 1)

На основе анализа педагогической литературы [1 – 10] по проблеме индивидуализации и обобщения практического опыта экспериментальных школ, реализующих индивидуализированное обучение, было выделено три основные формы индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов (табл. 2).

Достаточную эффективность показали следующие виды самостоятельной индивидуализированной работы будущих педагогов:

- создание эссе,
- разработка глоссария к отдельным темам,
- подготовка проектов с мультимедийной презентацией по теме,
- оформление схем, таблиц, графиков,
- создание презентаций к отдельным темам на выбор;
- создание портфолио достижений,
- подготовка деловой игры,
- разработка планов-конспектов уроков,
- разработка сценария воспитательных мероприятий,
- подготовка выступления на конференции, конкурсе педагогического мастерства, педагогической олимпиаде и др.

Подводя итог проведенного анализа деятельности по обозначенной проблеме, можно выделить условия, способствующие индивидуализации самостоятельной работы будущих педагогов. Их можно разделить на две основные группы:

Внутренние условия, предполагающие сформированный у студентов высокий уровень мотивации к самостоятельной работе; сформированная потребность в самообразовании; адекватная самооценка образовательных достижений;

Внешние условия, предполагающие высокий уровень профессионализма преподавателей вуза [10 – 14], которые проводят работу со студентами; наличие информационно-методического оснащения самостоятельной работы студентов; реализация технологии адаптивной системы обучения, заключающейся не только в сообщении новой информации, но и в обучении студентов приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению самостоятельно добывать знания; обеспечение возможности выстраивания студентами индивидуальных маршрутов выполнения самостоятельной работы; создание ситуаций, стимулирующих рефлексию через самоанализ, самооценку, взаимооценку.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.В. *Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов в педагогическом вузе:* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Шуя, 2012.
2. Царькова К.М. *Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2013.
3. Абылкасимова А.Е. *Формирование познавательной самостоятельности студентов-математиков в системе методической подготовки в университете:* Диссертация … доктора педагогических наук. Алматы, 1995.
4. Бурденюк Г.М. *Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2013.
5. Ведюгина В.А. *Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и эффективность применения технических средств для его реализации.* Минск: Издательство БГУ, 2009.
6. Ветрова З.Д. *Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности (на материале обучения иностранным языкам в неязыковом вузе).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Jленинград, 2002.
7. Дайри Н.Г. Важнейшие пути организации активной самостоятельной деятельности, связи обучения с жизнью. *Обучении истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения.* Москва: Просвещение, 2011: 314 – 411.
8. *Организация самостоятельной работы и непрерывного контроля знаний студентов:* тезисы докладов краевой научно-практической конференции. Под редакцией В.М. Лопаткина. Барнаул, 2009.
9. Кузнецова Е.В. Индивидуализация внеучебной деятельности студентов. *Традиционные и инновационные технологии воспитания в образовательном процессе:* материалы IV-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2011; Ч. II: 233 – 236.
10. Кошелев В.Ф. *Педагогические условия индивидуализации обучения студентов в процессе профессиональной подготовки.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Сходня. 2006.
11. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера.* Москва, 2019.
12. Чотчаева З.А., Сорокопуд Ю.В. Реализация управленческих воздействий на студентов в условиях высшего образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 163 – 165.
13. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета.* 2014; № 2: 235 – 238.
14. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online.* 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

References

1. Kuznecova E.V. *Individualizaciya samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2012.
2. Car'kova K.M. *Individualizaciya samostoyatel'noj raboty studentov-zaochnikov v processe izucheniya pedagogicheskih disciplin*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2013.
3. Abylkasimova A.E. *Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov-matematikov v sisteme metodicheskoj podgotovki v universitete*: Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Almaty, 1995.
4. Burdenyuk G.M. *Upravlenie samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nost'yu pri obuchenii inostrannym yazykam vzroslyh*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
5. Vedyugina V.A. *Pedagogicheskie problemy samokontrolya v obuchenii i `effektivnost' primeneniya tehnicheskih sredstv dlya ego realizacii*. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 2009.
6. Vetrova Z.D. *Individual'nyj podhod k studentam v processe uchebnoj deyatel'nosti (na materiale obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Jleningrad, 2002.
7. Dajri N.G. Vazhnejshie puti organizacii aktivnoj samostoyatel'noj deyatel'nosti, svyazi obucheniya s zhizn'yu. *Obuchenii istorii v starshih klassah srednej shkoly: Poznavatel'naya aktivnost' uchaschihsya i `effektivnost' obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 2011: 314 – 411.
8. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty i nepreryvnogo kontrolya znanij studentov*: tezisy dokladov kraevoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej V.M. Lopatkina. Barnaul, 2009.
9. Kuznecova E.V. Individualizaciya vneuchebnoj deyatel'nosti studentov. *Tradicionnye i innovacionnye tehnologii vospitaniya v obrazovatel'nom processe*: materialy IV-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Glazov: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2011; Ch. II: 233 – 236.
10. Koshelev V.F. P*edagogicheskie usloviya individualizacii obucheniya studentov v processe professional'noj podgotovki.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Shodnya. 2006.
11. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era.* Moskva, 2019.
12. Chotchaeva Z.A., Sorokopud Yu.V. Realizaciya upravlencheskih vozdejstvij na studentov v usloviyah vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 163 – 165.
13. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii tyuninga pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta*. 2014; № 2: 235 – 238.
14. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online.* 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 378.147:51 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00089

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Department of Higher Mathematics, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*
***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*

SOME ASPECTS OF ARRANGING STUDENTS' TEAM-WORK IN TEACHING MATHEMATICS AT A TRANSPORT UNIVERSITY. The article deals with the process of arranging team-work for students of technical specialities in teaching mathematics. The authors reveal problems of developing team building skills of future engineers at the initial stage of their training, thus laying the foundation of the most important competency of the graduate – the ability to work in a team. At the same time the authors touch upon the problem of students' skills formation necessary not only in the process of work in a small group, but also the abilities to assume their leadership role. The developed technique of arranging the described type of activity is implemented for the students specializing in "Train traffic enforcement system". The technique in question involves a decision of several problems: study of the discipline section, formation of team work skills, conducting ongoing performance monitoring, inclusion of a competitive aspect in the learning process, disclosure of personality including leadership qualities of students.

Key words: **theory of chances, team-work building, leadership qualities development, ongoing performance monitoring, unguided work control.**

***Е.А. Швед,** канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. зав. каф. высшей математики, Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***В.А. Болотюк,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru*
***Л.А. Болотюк,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ

Статья посвящена процессу организации командной работы студентов технических специальностей вуза при обучении дисциплине «Математика». Авторы раскрывают проблемы формирования навыков командной работы будущих инженеров на начальном этапе их обучения в вузе, закладывая тем самым начало процесса становления одной из важнейших компетенций выпускника – способности работать в команде. Параллельно затрагивается проблема формирования у студентов навыков, необходимых не только в процессе самой работы в небольшой группе, но и способностей к возложенной на них руководящей роли. Разработанная методика организации описанного вида деятельности реализована для студентов, обучающихся по специальности «Системы обеспечения движения поездов». Рассматриваемый прием предполагает решение одновременно нескольких задач: изучение раздела дисциплины, формирование навыков работы в команде, проведение текущего контроля успеваемости, включение в процесс обучения соревновательного аспекта, раскрытие личностных, в том числе лидерских качеств студентов.

Ключевые слова: **теория вероятностей, организация командной работы, формирование лидерских качеств, текущий контроль успеваемости, контроль самостоятельной работы.**

В современных условиях ключевой задачей при подготовке инженеров путей сообщения является организация образовательного процесса, обеспечивающего формирование компетенций в соответствии с ФГОС 3++. Кроме того, согласно Приказу Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» при проведении учебных занятий «…организация обеспечивает развитие у обучающихся навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерских качеств…» [1]. Таким образом, формирование навыков командной работы студентов, раскрытие их лидерских качеств должно являться неотъемлемой частью процесса обучения будущих специалистов железной дороги.

ОАО Российские железные дороги (РЖД) является крупнейшим предприятием, которое использует командный менеджмент [2]. Зона высокой опасности подразумевает слаженность взаимодействия сотрудников, большую ответственность специалистов и служб. Все процессы максимально структурированы, прописаны до мелочей [3]. Именно поэтому каждый выпускник университета путей сообщения должен уметь работать в команде.

В настоящее время существует множество подходов к определению понятий «команда» и «командная работа». Так, например, М. Армстронг придерживается следующего определения: «Команда – это небольшое число людей со взаимодополняющими навыками, людей, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность» [4, с. 401].

В.П. Бесенко, Б.М. Жуков, А.А. Романов в своей работе [5] отмечают, что команда – это небольшая группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих в ходе достижения поставленных целей. Организация команды строится на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей и владеющих отработанными процедурами взаимодействия.

По определению Д. Катценбаха и Д. Смита, команда – это малочисленная группа людей со взаимодополняемыми навыками, приверженных общим миссии, целям и подходу к делу, за реализацию которых они несут коллективную ответственность [6].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко дают следующее определение: команда – это автономный самоуправляемый коллектив профессионалов, способный оперативно, эффективно и качественно решать поставленные перед ним задачи [7].

Н.Ф. Плотникова, проведя подробный анализ работ исследователей, изучающих командный подход, предлагает следующее определение: командная работа – активный процесс выполнения совместной работы для достижения общих целей. Команда – это небольшая группа людей, обладающая навыками взаимозаменяемости, совместно работающая для выполнения общей цели и несущая ответственность друг перед другом за ее выполнение [8]. В своей работе Н.Ф. Плотникова [9] рассматривает команду как форму организации обучения студентов вуза и выделяет четыре этапа её становления: первый этап – формирование, второй этап – штурм, третий этап – нормализация, четвёртый этап – представление. Именно этой терминологии мы и будем придерживаться.

Методике обучения студентов работе в команде посвящено немало исследований, например, А.Д. Малышева в своей работе рассматривает особенности подготовки к работе в команде студентов-билингвов [10]. В.Л. Тихонова изучает вопросы формирования лидерских качеств студентов [11]. Алексеева А.И. занимается разработкой методик обучения в команде для студентов сельскохозяйственного вуза [12]. Ю.В. Васильева и И.Д. Белоновская применяют метод проблемных ситуаций с целью формирования командных умений студентов колледжа промышленности и транспорта, учитывая при этом мнение работодателей [13]. Однако большинство исследований носят общий характер, не учитывают специфику будущей специальности выпускников и не раскрывают путей преодоления отрицательных моментов командной работы. Поэтому проблема разработки методики обучения работе в команде студентов университета путей сообщения является актуальной.

В настоящей работе кратко описана методика развития навыков командной работы и формирования лидерских качеств будущих инженеров путей сообщения, обучающихся по специальности «Системы обеспечения движения поездов». В целях развития у обучающихся навыков командной работы в Омском государственном университете путей сообщения применяются методики, разработанные преподавателями кафедры высшей математики [14, 15, 16]. Важно отметить, что командная работа предполагает, что учебная группа, в которой будет проводиться такая работа – это уже устоявшийся студенческий коллектив, поэтому подобного вида учебные занятия будут более эффективны в третьем или четвертом семестрах, когда студенческий коллектив уже сформировался и сложились дружеские доверительные отношения среди студентов (создание условий для третьего и четвёртого этапов становления команд). Тогда как подобная методика, примененная в первом или втором семестре, когда студенты мало знакомы друг с другом, и период адаптации к новым условиям еще не завершен, не всегда может привести к ожидаемым результатам. Формирование навыков командной работы – процесс долгий, поэтому подготовка к обучению студентов работе в команде должна начинаться с первого курса, с первого семестра (первый и второй этапы становления команд). В рамках подготовки студентов первого курса к работе в команде следует организовывать коллективное обучение. Коллектив-

ным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого [17, с. 262]. Для обеспечения начальных этапов становления команд преподаватели кафедры побуждают (наводящие вопросы) и поощряют (дополнительные баллы помощникам) студентов первого курса к свободному общению друг с другом на учебных занятиях (разумеется, содержание и форма общения всегда ограничиваются темой текущего учебного занятия или темами, непосредственно связанными с ним). Практика показывает, что подобный подход не только способствует наиболее полной реализации самообучения студентов, но и помимо роста среднего балла успеваемости создаёт условия для запуска процесса формирования навыков командной работы на первом этапе (формирование). Это также помогает студентам лучше узнать друг друга, подружиться и сократить период адаптации к учебному процессу вуза.

Занятия со студентами в форме командных математических боёв, командной защиты типовых расчётов, проведения командных математических олимпиад для студентов первого курса создают ключевые предпосылки для процесса формирования навыков командной работы на втором и третьем этапе (штурм и нормализация). Одним из запускающих мотивацию командной работы факторов выступает способ оценивания активности студентов и её результатов. Каждый студент вносит свой вклад в общую оценку команды, каждый студент команды получает оценку своей команды, т.е. нерасторопность или неподготовленность влекут за собой снижение оценки всей команде и каждому её члену. Другим ключевым способом активизации мотивации является способ формирования результата работы команды, который достижим лишь при получении правильных результатов ее всеми членами.

Рассмотрим командную организацию контроля при изучении раздела «Теория вероятностей» (второй курс), предусмотренного рабочей программой дисциплины «Математика» в четвертом семестре, что наиболее полно иллюстрирует описываемую методику.

Процесс организации текущего контроля основан на командном способе защиты индивидуальных заданий (типовых расчётов), получаемых студентами. Осуществляется формирование команд, выдача заданий для предварительной подготовки к защите изученного раздела, разработка балльно-рейтинговой системы оценивания.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что наиболее оптимальное количество членов команды 5 –7 человек [18], [19]. А.М. Карякин отмечает, что наиболее разумным было бы иметь команду как можно меньшей численности, однако достаточно большую, чтобы компетентность ее членов соответствовала требованиям поставленной задачи [20].

В зависимости от количества человек в команде подбирается и способ случайного выбора того члена команды, который будет в дальнейшем защищать решение задачи. Главным требованием для способа осуществления такого выбора является равная возможность быть выбранным для каждого члена команды, что довольно легко обеспечить, использовав при выборе любую практическую реализацию равномерного закона распределения случайной величины. Например, для команды из шести человек наиболее простым способом является следующий: каждому члену команды присваивается порядковый номер от одного до шести, а в дальнейшем используется бросание игральной кости для выбора отвечающего. Распределение номеров среди студентов может осуществляться, например, с помощью жеребьевки. Формирование же самих команд можно предоставить студентам в соответствии с их пожеланиями, а можно опять-таки прибегнуть к методам случайного отбора.

Здесь следует отнестись более внимательно к способу формирования команд, поскольку в устоявшемся студенческом коллективе при достаточно дружеских отношениях внутри учебной группы, даже при формировании команд случайным образом возникновение конфликтов, способных помешать или отрицательно повлиять на результаты командной работы, довольно малы. Опыт показывает, что если на первых курсах проводилась регулярная подготовительная работа по формированию навыков командной работы, то формирование команд не создаёт никаких существенных препятствий. При наличии в группе новых студентов отсутствии доверительных отношений между некоторыми студентами, при серьезной разнице в подготовке наиболее сильных и наименее подготовленных студентов за формирование команд следует взяться преподавателю. В этом случае при подборе задач для студентов появляется возможность (незаметно для них) использовать разноуровневые задания (в зависимости от среднего уровня подготовки в команде), однако это делать следует аккуратно, не привлекая к этому моменту особого внимания студентов.

Задания для предварительной подготовки к защите конкретного раздела выдаются командам заранее, причем при нашем подходе каждый член команды получает свое, индивидуальное задание, например, это типовые задачи прикладного характера на использование центральной предельной теоремы [14, с. 223].

Студенты прорабатывают решения своих задач, разбирают и обсуждают решения задач своих товарищей по команде, подготавливают карточки с необходимыми формулами и (при необходимости) калькуляторы и таблицы значений специальных функций. Затем проводится защита раздела в командной форме.

Применяемая балльно-рейтинговая оценка разработана в соответствии с принятой в Омском государственном университете путей сообщения системой текущего контроля и предполагает 100-балльную шкалу. Оценивание происходит в два этапа – основной и дополнительный. Основной этап предполагает получение до 80 баллов, а дополнительный – до 20 баллов.

На основном этапе один из членов команды подходит к преподавателю и объясняет решение своей задачи. Полученная студентом оценка выставляется каждому члену команды. Максимальный балл выставляется преподавателем при условии полного, теоретически обоснованного и правильного решения задачи. Балл может снижаться при возникновении ошибок в рассуждениях, в применяемых формулах или в вычислениях. Также в процессе решения задачи можно использовать формулы, заранее записанные студентами на специальных карточках (с потерей некоторого количества баллов). Когда каждая команда получила возможность ответить, и баллы выставлены за основной этап, можно переходить к дополнительному этапу.

Дополнительный этап предполагает решение командами (совместно) задач той же тематики, однако условия этих задач заранее известны не были. Возможность ответа получает та из команд, которая оказалась готовой к ответу раньше остальных. Заметим, что защищать выработанное командой решение задачи будет выбранный наудачу студент, поэтому каждому члену команды важно уметь отстоять решение задачи, иначе дополнительные баллы заработать не получится. Объяснение решения осуществляется перед всей группой на доске. После окончания ответа вызванного студента члены других команд могут задавать вопросы по решению задачи или указывать на допущенные ошибки, что также оценивается определенным количеством баллов. Здесь возможны ситуации, когда ни одна из команд не готова предложить решение задачи, тогда преподаватель может делать некоторые подсказки, наталкивая студентов на выбор правильного направления рассуждений. Может быть использован блиц-раунд, состоящий из нескольких несложных заданий.

Приведем результаты проведенного эксперимента. Эксперимент проводился во втором семестре 2018 – 2019 учебного года для студентов второго курса, обучающихся по специальности «Системы обеспечения движения поездов». Раздел «Теория вероятностей», изучаемый в данном семестре, состоит из двух частей: случайные события и их вероятности, случайные величины. Каждая часть включает четыре подраздела. Самостоятельная работа в контрольных группах и командный способ защиты индивидуальных заданий в экспериментальных группах проводились по каждому подразделу. Приведем перечень этих подразделов. Часть первая «Случайные события и их вероятности»: 1. Комбинаторика. 2. Случайные события. 3. Формула полной вероятности и формулы Байеса. 4. Схема Бернулли. Часть вторая «Случайные величины»: 5. Дискретные случайные величины. 6. Непрерывные случайные величины и их числовые характеристики. 7. Важнейшие законы распределения непрерывных случайных величин и их свойства. 8. Важнейшие закономерности теории непрерывных случайных величин.

Средние баллы верно выполненных заданий по каждой самостоятельной работе в контрольных группах (27.1 и 27.2) и по каждой командной защите в экспериментальных группах (27.3 и 27.4) приведены в табл. 1.

Таким образом, средний результат в экспериментальных группах выше, чем в контрольных на 10 баллов, хотя общий результат невысок. Это объясняется тем, что в 2017 году средний балл ЕГЭ по математике среди абитуриентов, поступивших в наш университет, был равен 50 баллам, т.е. большинство студентов имели низкий уровень математической подготовки, что затрудняло восприятие

Таблица 1

Средние баллы результатов эксперимента

Группы *1*		Темы								Средний балл по группе	Средний балл по двум группам
		2	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*			
Контрольные группы	*27.1*	42	45	48	52	60	42	54	55	50	50,5
	27.2	45	50	47	59	53	44	61	52	51	
Экспериментальные группы	*27.3*	52	59	60	60	62	53	59	65	59	60,5
	27.4	60	62	58	65	67	59	69	59	62	

и усвоение нового материала. Перечислим положительные стороны примененной методики. Во-первых, улучшились результаты. Во-вторых, как показал опрос студентов, им интереснее работать в команде, в связи с чем сократилось количество пропусков занятий без уважительной причины. Т.е. возросла мотивация студентов к обучению. В-третьих, многие студенты изъявили желание участвовать в студенческой конференции, поскольку почувствовали себя увереннее, научившись объяснять, разъяснять учебный материал своим друзьям. Наряду с этим нельзя не отметить один отрицательный момент, который возник в ходе проведения эксперимента. К сожалению, некоторые студенты пропускали занятия по причине болезни, из-за чего состав команд менялся или команды работали не в полном составе, что замедляло процесс обучения.

Заметим, что в ОмГУПСе одним из основных мероприятий, показывающих успешность формирования навыков командной работы, является командная математическая олимпиада для студентов второго курса.

Итак, эффективность командной работы зависит от многих факторов, но наиболее важны для нас два: успешно сформированная команда и умение студентов сотрудничать друг с другом [21], что обязательно предполагает проведение описанной выше подготовительной работы со студентами первого курса.

Библиографический список

1. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры* (зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 N 47415). Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 N 301. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/
2. Бурлакова Ю.В. Особенности использования командного менеджмента на предприятиях РЖД. *Молодой ученый.* 2016; № 12: 1150 – 1151. Available at: https://moluch.ru/archive/116/31896/
3. *РЖД: престижное место работы и достойный соцпакет.* Available at: http://resumenator.ru/kompanii/rzhd-karera-na-zheleznoj-doroge-rabota-s-polnym- socpaketom/
4. Армстронг М. *Основы менеджмента.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
5. Басенко В.П., Жуков Б.М., Романов А.А. *Организационное поведение: современные аспекты трудовых отношений:* учебное пособие. Москва: Издательство: «Академия Естествознания», 2009.
6. Катценбах Д., Смит Д. *Командный подход. Создание высокоэффективной организации.* Москва: ООО «Альпина Паблишер», 2013.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. *Теория и практика командообразования.* Современная технология создания команд. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
8. Плотникова Н.Ф. Особенности обучения студентов в командах. *Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом:* сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2015; № 2: 24 – 27.
9. Плотникова Н.Ф. *Команда и командный подход:* учебное пособие. Плотникова. Казань: ТГГПУ, 2008.
10. Малышева А.Д. Формирование готовности к работе в команде студентов-билингвов (на примере Республики Саха (Якутия). *Перспективы науки и образования.* 2018; № 4 (34): 15 – 20. Available at: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/09/1804pno.pdf
11. Тихонова В.Л. Формирование критического мышления – основа воспитания лидерских качеств студенчества. *Манускрипт*. Тамбов: Грамота, 2018; № 10(96): 92 – 95.
12. Алексеева А.И. Командная работа студентов вуза при изучении дисциплин «Технология растениеводства» и «Основы агрономии». *Молодой ученый.* 2017; № 14: 585 – 587. Available at: https://moluch.ru/archive/148/41842/
13. Васильева Ю.В., Белоновская И.Д. Метод проблемных ситуаций как инструментарий формирования командных умений студентов технических специальностей. *Вестник ОГУ.* Оренбург: ОГУ, 2014; № 11 (172): 173 – 178.
14. Болотнюк В.А., Болотнюк Л.А., Гринь А.Г. и др. *Практикум и индивидуальные задания по курсу теории вероятностей (типовые расчёты):* учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2010.
15. Болотюк Л.А., Сокольникова А.М., Швед Е.А. *Применение интерактивных методов обучения на практических занятиях по теории вероятностей и эконометрике.* Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/70pvn313.pdf
16. Окишев С.В. Преподавание отдельных разделов математики с использованием системы оракулов. *Инновационные педагогические технологии:* сборник научных трудов. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2009: 151 – 158.
17. Кукушин В.С. *Теория и методика обучения:* учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
18. Машков В.Н. *Психология управления.* Санкт-Петербург: Издательство В.А. Михайлова, 2000.
19. *Организационное поведение.* Под редакцией Э.М. Короткова и А.Н. Силина. Тюмень: Вектор Бук, 1998.
20. Карякин А.М. *Командная работа: основы теории и практики.* Иваново: Ивановский государственный энергетический университет, 2003.
21. Темиргалиева М.М. Командная работа: слагаемые успеха. *Психологи на b17.ru.* Available at: http://www.b17.ru/article/17157/

References

1. *Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury* (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 14.07.2017 N 47415). Prikaz Minobrnauki Rossii ot 05.04.2017 N 301. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/
2. Burlakova Yu.V. Osobennosti ispol'zovaniya komandnogo menedzhmenta na predpriyatiyah RZhD. *Molodoj uchenyj.* 2016; № 12: 1150 – 1151. Available at: https://moluch.ru/archive/116/31896/
3. *RZhD: prestizhnoe mesto raboty i dostojnyj socpaket.* Available at: http://resumenator.ru/kompanii/rzhd-karera-na-zheleznoj-doroge-rabota-s-polnym- socpaketom/
4. Armstrong M. *Osnovy menedzhmenta*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
5. Basenko V.P., Zhukov B.M., Romanov A.A. *Organizacionnoe povedenie: sovremennye aspekty trudovyh otnoshenij:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo: «Akademiya Estestvoznaniya», 2009.
6. Katcenbah D., Smit D. *Komandnyj podhod. Sozdanie vysoko`effektivnoj organizacii*. Moskva: OOO «Al'pina Pablisher», 2013.
7. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Frolov D.F., Grabenko T.M. *Teoriya i praktika komandoobrazovaniya. Sovremennaya tehnologiya sozdaniya komand.* Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
8. Plotnikova N.F. Osobennosti obucheniya studentov v komandah. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki i psihologii v Rossii i za rubezhom*: sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2015; № 2: 24 – 27.
9. Plotnikova N.F. *Komanda i komandnyj podhod:* uchebnoe posobie. Plotnikova. Kazan': TGGPU, 2008.
10. Malysheva A.D. Formirovanie gotovnosti k rabote v komande studentov-bilingvov (na primere Respubliki Saha (Yakutiya). *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 4 (34): 15 – 20. Available at: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/09/1804pno.pdf
11. Tihonova V.L. Formirovanie kriticheskogo myshleniya – osnova vospitaniya liderskih kachestv studenchestva. *Manuskript*. Tambov: Gramota, 2018; № 10(96): 92 – 95.
12. Alekseeva A.I. Komandnaya rabota studentov vuza pri izuchenii disciplin «Tehnologiya rastenievodstva» i «Osnovy agronomii». *Molodoj uchenyj*. 2017; № 14: 585 – 587. Available at: https://moluch.ru/archive/148/41842/
13. Vasil'eva Yu.V., Belonovskaya I.D. Metod problemnyh situacij kak instrumentarij formirovaniya komandnyh umenij studentov tehnicheskih special'nostej. *Vestnik OGU*. Orenburg: OGU, 2014; № 11 (172): 173 – 178.
14. Bolotnyuk V.A., Bolotnyuk L.A., Grin' A.G. i dr. *Praktikum i individual'nye zadaniya po kursu teorii veroyatnostej (tipovye raschety):* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2010.
15. Bolotyuk L.A., Sokol'nikova A.M., Shved E.A. *Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya na prakticheskih zanyatiyah po teorii veroyatnostej i `ekonometrike*. Available at: https://naukovedenie.ru/PDF/70pvn313.pdf
16. Okishev S.V. Prepodavanie otdel'nyh razdelov matematiki s ispol'zovaniem sistemy orakulov. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii:* sbornik nauchnyh trudov. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gumanitarnogo universiteta, 2009: 151 – 158.
17. Kukushin V.S. *Teoriya i metodika obucheniya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
18. Mashkov V.N. *Psihologiya upravleniya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo V.A. Mihajlova, 2000.
19. *Organizacionnoe povedenie.* Pod redakciej `E.M. Korotkova i A.N. Silina. Tyumen': Vektor Buk, 1998.
20. Karyakin A.M. *Komandnaya rabota: osnovy teorii i praktiki*. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj `energeticheskij universitet, 2003.
21. Temirgalieva M.M. Komandnaya rabota: slagaemye uspeha. *Psihologi na b17.ru.* Available at: http://www.b17.ru/article/17157/

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00090

Rondyrev-Ilinsky V.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: osipt@list.ru*
Bashirova L.F., *student, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: liana.bashirova.1997@mail.ru*
Kuznetsova V.P., *Cand. of Sciences (Geography), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: Ver597@yandex.ru*
Strelova A.E., *undergraduate, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: strae150896@mail.ru*

METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF LIFE SAFETY MANAGEMENT IN THE PERIOD OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR TRAINING ON "FIRE SAFETY" AND "HAZARDS OF THE NATURAL ENVIRONMENT". The article deals with an issue of professional training of teachers on Life Safety Management life activity, which is currently relevant in the educational process. The authors, focusing on the importance of protecting the health and safety of the younger generation, justify the need to provide future teachers with special knowledge and skills on fundamental issues in the field of fire safety, and dangerous factors of the natural environment. Examples of special methods of data processing and presentation of visual material for optimal study of the spatial and temporal distribution of adverse natural factors and their impact on the health of the population and on the territory of the region are shown.

Key words: **teacher of Life Safety Management, professionalism, competence, skills, knowledge, skills, fire safety, adverse and dangerous environmental factors, environmental safety.**

В.Б. Рондырев-Ильинский, *канд. пед. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail:* osipt@list.ru
Л.Ф. Баширова*, студентка, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: liana.bashirova.1997@mail.ru*
В.П. Кузнецова, *канд. геогр. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: Ver597@yandex.ru*
А.Е. Стрелова*, магистрант, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: strae150896@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМАМ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» И «ОПАСНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ»

В статье рассматривается актуальный на сегодняшний день в образовательном процессе вопрос профессиональной подготовки учителей основ безопасной жизнедеятельности. Авторы, акцентируя внимание на важности охраны здоровья и обеспечения безопасности подрастающего поколения, аргументированно обосновывают необходимость снабжения будущих учителей ОБЖ специальными знаниями и навыками по основополагающим вопросам в области пожарной безопасности и опасным факторам природной среды. Показаны примеры специальных методов обработки данных и формы представления наглядного материала для оптимального изучения особенностей пространственно-временного распространения неблагоприятных природных факторов и их влияния на здоровье населения и на территории региона.

Ключевые слова: **учитель основ безопасной жизнедеятельности, профессионализм, компетентность, умения, знания, навыки, пожарная безопасность, неблагоприятные и опасные факторы окружающей среды, экологическая безопасность.**

В настоящее время система государственного общего образования совместно с Федеральными государственными образовательными стандартами предъявляет огромные требования не только к подготовке учащихся школ по направлению безопасности жизнедеятельности, но и к их личностным характеристикам. Данное требование, предъявляемое к выпускникам образовательных систем, позволяет вывести на новый уровень все актуальные вопросы по оптимизации подготовки студентов, которые в будущем станут педагогами ОБЖ.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, который непосредственно относится к системе высшего образования, учебная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» является обязательной к изучению для всех без исключения групп студентов. В ней затрагиваются вопросы, которые влияют на приоритеты жизнедеятельности общества, и направлены на создание культуры безопасности, риск-ориентированного мышления и экологического сознания учащегося высшего учебного заведения. Всё это является одной из актуальных задач данной учебной дисциплины [1]. Если в конце прошлого столетия, как правило, основы безопасной жизнедеятельности преподавали бывшие учителя начальной военной подготовки, трудового воспитания и те педагоги, у кого была недостаточная часовая нагрузка, то сегодня вузы страны серьёзно и весьма ответственно подходят к вопросу подготовки высококвалифицированных кадров – будущих преподавателей ОБЖ. Именно на них возлагается ответственность за качественное обеспечение школьников теми знаниями, которые необходимы им каждый день, каждый час их самостоятельной жизни [2].

На сегодняшний день Россия пребывает на этапе объединения в общемировое культурное, экономическое и политическое сообщество. Кроме того, Российская Федерация может оказать существенное воздействие на всё международное пространство. Это очень важный этап, требующий определенных интеллектуальных вложений, прежде всего, путем высокого качества профессиональной подготовки педагогов. Для решения этой задачи требуются эффективные инструменты, которые позволят обеспечить достойный уровень российской науки, культуры и, конечно, образования как основных духовных факторов, обусловливающих социально-экономическое развитие страны [3].

В современных условиях качественное высшее педагогическое образование обретает положение ведущего фактора не только экономического и социального прогресса, но и в первую очередь обеспечивает решение проблем здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности подрастающего поколения. Модернизация общества и образования ставит перед будущими учителями основ безопасной жизнедеятельности определенные задачи, грамотное решение которых способствует формированию на высоком уровне профессионализма будущих преподавателей, умеющих передать свои знания учащимся образовательных учреждений. Современный учитель обязан соответствовать требованиям Министерства науки и высшего образования РФ, Федеральным образовательным стандартам и стандарту педагога, выполнять свои квалификационные обязанности, всецело отвечать запросам и желаниям родителей своих воспитанников, быть заметным и незаменимым в коллективе единомышленников. В этой связи высшая школа должна обеспечить будущего педагога специальными сведениями, умениями и навыками в определенной области знаний, сформировать у него методическую подготовленность для преподавания дисциплины. И качество обучения будущих педагогов главным образом оказывает влияние на самих учащихся, так как именно этот аспект предоставляет в будущем педагогу возможность эффективно строить свою карьеру и легко приспосабливаться к изменениям в педагогической среде [4].

Проводя исследовательскую работу для раскрытия приоритетных направлений, которые составляют основу профессионального обучения направления ОБЖ, был проведён опрос учащихся Нижневартовского государственного университета, в котором приняло участие 68 студентов. Вопрос, на который отвечали студенты: «Определите главные составляющие элементы педагога при профессиональном обучении направления ОБЖ». На него был предложен следующий перечень ответов:

1. Хорошие знания предмета ОБЖ;
2. Полученные навыки при психолого-педагогическом обучении;
3. Личностные качества педагога;
4. Знания основных методик обучения ОБЖ.

Было выявлено, что большинство студентов (50%) считают, что знание предмета является самым значимым показателем профессиональной подготовки учителя ОБЖ, так как знания являются одним из факторов, определяющих возможности педагога в его педагогической деятельности: 20% считают, что деятельность учителя требует от него большой социальной ответственности, идейной стойкости, сознательности, политической надёжности, духовной культуры и высокой нравственности. Эти и многие другие качества педагога должны быть ориентиром для учащихся, так как в школьном возрасте одним из мощных средств воспитания является пример взрослых, в том числе – личность учителя. 17% опрошенных считают, что знание методики обучения является первостепенным, так как методика исследует и разрабатывает цели обучения ОБЖ, определяет содержание учебного материала по ОБЖ и построение предмета, формы, методы, средства обучения, воспитания и развития школьников; 13% студентов выбрали знание психолого-педагогических основ обучения (рис. 1).



Рис. 1. Приоритеты основных составляющих профессиональной подготовки учителя ОБЖ (по мнению студентов-практикантов)

Можно сделать вывод о том, что будущим учителям необходимо уделять внимание специальной методической обработке содержания уроков, особой организации учебного процесса и глубокому проникновению в психологию каждого ученика.

С целью успешного формирования профессионально значимых качеств будущих учителей ОБЖ, высшей школе следует особое внимание уделять общепедагогическим основам. Данные качества целесообразно рассматривать в таких аспектах, как профессиональная нравственность, компетентность, педагогическое мастерство и инициативность. Компетентность предполагает познания в области общей педагогики, возрастной психологии и физиологии, методики преподавания основ безопасной жизнедеятельности, нормативно-правового обеспечения безопасности жизнедеятельности вне школьных стен и в общеобразовательных учреждениях. Стоит отметить, что настоящий профессионализм педагога по ОБЖ состоит не только из общих поверхностных знаний, но также из психолого-педагогических и специальных знаний и умений [5].

Однако общие знания тоже играют существенную роль при формировании и оттачивании педагогического мастерства учащихся. Так, общие знания черпаются из гуманитарных, естественнонаучных, социально-экономических, математических и других учебных дисциплин. В комплексе полученные знания формируют мировоззрение учителя и его культуру. Для формирования культуры общественной безопасности студентов педагогу необходимы специальные знания. Особое внимание стоит обратить на психолого-педагогические знания, которые обеспечивают учителю контакт со своими воспитанниками, понимание школьников в различных, даже самых сложных ситуациях и предполагают умение учителя ОБЖ излагать учебный материал в форме, доступной и понятной каждой отдельной возрастной группе. Все эти аспекты являются непосредственными факторами успешного усвоения детьми предмета основ безопасной жизнедеятельности [6].

На сегодняшний день накоплен большой опыт, разработаны, апробированы самые рациональные и эффективные программы высших учебных заведений для студентов при осуществлении подготовки будущих учителей ОБЖ [7].

Одними из обязательных разделов ОБЖ являются пожарная безопасность и опасности окружающей среды и их влияние на здоровье человека. В последнее время в вузах России получила распространение и общее признание такая форма работы с будущими специалистами, как технопарк, которая подразумевает «отрыв» студентов от вузовской скамьи и организацию занятий в условиях производства. В области безопасности жизнедеятельности такими объектами являются: пожарная часть, структуры МЧС, станции скорой помощи и ожоговые отделения клинических больниц. Для оптимального решения вопроса получения студентами необходимых умений, навыков и знаний, касающихся пожарной безопасности, им предоставляется возможность принимать участие в тренировочных «тревогах», «тушении пожара», «выезде на место происшествия», сборах и выезде на тренировочные полигоны.

Формирование системных знаний, умений и навыков в области пожарной безопасности требует дополнительного времени. Благодаря данным темам учащиеся получат целостное представление о культуре пожарной безопасности (табл. 1).

В настоящее время изучение учащимися опасных природных факторов и их влияния на жизнедеятельность населения как одного из важнейших аспектов обеспечения экологической безопасности является также актуальным направлением. Реализация концепции экологической безопасности принимает во внимание подготовку и издание учебно-методических материалов с включением вопросов охраны окружающей среды, экологической безопасности и безопасного природопользования для всех уровней образовательного процесса [8]. В этой связи в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» необходима разработка соответствующих методических материалов.

При изучении опасностей влияния неблагоприятных природных условий на здоровье населения следует учитывать динамику статистических данных. В курсе безопасности жизнедеятельности для более полного изучения природных опасностей, в том числе регионального характера, целесообразно применять наглядный материал – картографические произведения [9]. Безусловно, тематические картографические произведения дополняют теоретический материал и наглядно демонстрируют особенности пространственного распространения изучаемых объектов, процессов и явлений, связанных с экологическими опасностями.

Кроме этого, возникает необходимость в изучении региональных особенностей опасных процессов, поскольку в результате изучения региональных опасностей в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», учащиеся приобретают умение идентифицировать основные опасности непосредственно своей среды обитания, оценивать риск их реализации, выбирать методы защиты от опасностей применительно к конкретному региону и к сфере своей будущей профессиональной деятельности [10]. При этом для оптимального изучения особенностей пространственно-временного распространения неблагоприятных природных факторов и их влияния на здоровье населения и на территории региона следует применять специальные методы обработки данных и определять формы представления наглядного материала. Примером применения специального методического материала по изучению природных опасностей на уроках ОБЖ могут служить картографические материалы с приведенной статистической информацией, характеризующие особенности распространения очагов природных пожаров на территории региона (рис. 2).

Преподавателю ОБЖ в ходе своей профессиональной деятельности рекомендуется разрабатывать для обучающихся средних образовательных учреждений методический материал по изучению региональных неблагоприятных природных факторов и их влиянию на здоровье населения, что необходимо для более продуктивного освоения учащимися темы опасных факторов окружающей среды и защите от них. Разработанный методический материал может применяться непосредственно на уроках ОБЖ, а также для проведения тематических внеклассных мероприятий среди обучающихся общеобразовательных учреждений.

Таблица 1

Тематическое планирование по разделу «Пожарная безопасность»

№	Название темы	Количество часов	Тип занятий	Тип контроля
1	Введение. История организации пожарной охраны в России	1	Лекция	Собеседование, рассказ
2	Знакомство с профессией пожарного	1	Лекция	Собеседование
3	Общие сведения о пожаре и его развитии	1	Лекция	Собеседование, рассказ
4	Последствия пожаров	1	Лекция	Описание наблюдений
5	Огнетушащие вещества и основные способы прекращения горения	1	Лекция	Тестирование
6	Назначение, виды и использование пожарно-технического вооружения	2	Лекция	Рассказ
7	Назначение, виды и практическое применение первичных средств пожаротушения	2	Лекция, экскурсия	Индивидуальное составление плана действий при ликвидации пожара
8	Правила пожарной безопасности в школе	1	Дискуссия	Письменная работа
9	Правила пожарной безопасности в быту	1	Лекция	Тестирование
10	Лесные пожары. Классификация. Последствия	2	Лекция	Собеседование
11	Правила безопасного поведения при возникновении лесных пожаров	2	Лекция, игра	Тестирование
12	Оказание доврачебной помощи пострадавшим при пожарах	1	Практика	Практическая работа

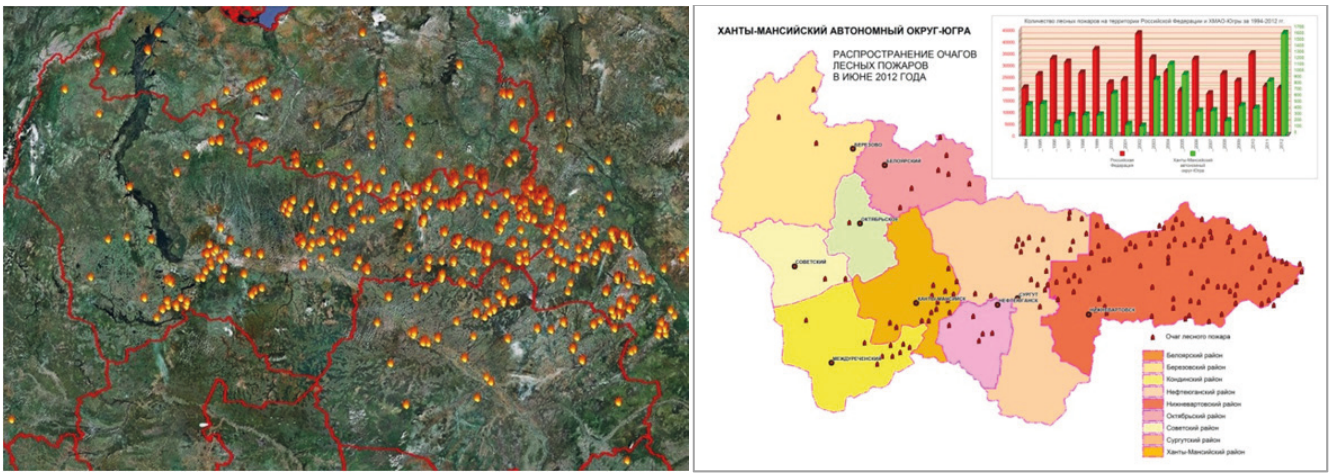


Рис. 2. Иллюстративные материалы по теме «Природные пожары»: космоснимок территории ХМАО-Югры в период природных пожаров летом 2012 г. и тематическая карта-схема природных пожаров в 2012 году на территории ХМАО-Югры [10]



Рис. 3. Анализ качества знаний у обучающихся среднего образовательного учреждения по теме «Влияние опасных факторов окружающей среды на здоровье населения»

Проведено исследование уровня подготовки обучающихся по теме «Влияние природных факторов на здоровье населения» среди учащихся 11 класса МОУ СОШ № 5 г. Нижневартовска. Результаты контрольного тестирования свидетельствуют о невысоком уровне знаний обучающихся по теме неблагоприятного влияния на здоровье населения климатогеографических и экологических факторов. Большинство обучающихся не имеют представления об особенностях воздействия климатогеографических факторов округа на здоровье человека. В качестве методического материала для изучения неблагоприятных природных факторов в условиях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и их влияния на здоровье населения разработан план-конспект с учетов анализа статистических данных.

Как показывают результаты исследования, после изучения обучающимися 11 класса неблагоприятных природных факторов и их влияния на здоровье населения территории ХМАО – Югры на основе разработанного методического материала в рамках дисциплины ОБЖ общее количество правильных ответов на вопросы контрольного теста заметно увеличилось (рис. 3).

В процессе обучения нами диагностирован относительно высокий уровень усвоения обучающимися пройденного материала, отражающийся в достаточно хорошем владении понятийно-терминологическим аппаратом, наличие знаний о неблагоприятных природных факторах и их влиянии на здоровье населения, а также знаний о пространственном распространении региональных опасностей и чрезвычайных ситуаций, источников, причин их возникновения на территории округа.

Таким образом, применение специального тематического методического материала для учащихся образовательных учреждений способствует весьма эффективному процессу обучения и качественному усвоению предмета ОБЖ

Библиографический список

1. Девисилов В.А. Примерная программа дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». *Безопасность в техносфере*. 2010; № 2: 52 – 64.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005; № 8: 26 – 44.
3. Загуменных К.Э. *Педагогические условия формирования основ профессионализма учителя ОБЖ*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Курск, 2007.
4. Ряхов Д.Г. Педагогические условия формирования профессионально значимых качеств будущих учителей ОБЖ. *Международный научный журнал NOVATION*. 2016; № 1: 35 – 36.
5. Абрамова С.В. *Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности:* учебное пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012.
6. Ряхов Д.Г. Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей ОБЖ. *Педагогический журнал*. 2016; № 5: 220 – 228.
7. Михайлов А.А. Культура безопасности жизнедеятельности в социуме студентов – будущих педагогов: компоненты и уровни сформированности. *Вестник военного университета*. 2012; № 2: 70 – 74.
8. *Концепция экологической безопасности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на период до 2020 года*. Available at: http://www.ecougra.ru/politic/strategy/concept
9. Кузнецова Э.А. Применение метода геоинформационного картографирования в изучении чрезвычайных ситуаций. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы*. 2014; № 3: 18 – 21
10. Кузнецов В.П., Рондырев-Ильинский В.Б. Изучение лесопожарной обстановки на территории Нижневартовского района студентами в процессе их профессионального образования. *Информационные технологии в экологии:* материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России. 2018; № 3: 46 – 49.

References

1. Devisilov V.A. Primernaya programma discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». *Bezopasnost' v tehnosfere*. 2010; № 2: 52 – 64.
2. Druzhilov S.A. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psihologicheskij podhod. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie*. 2005; № 8: 26 – 44.
3. Zagumennyh K.`E. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov professionalizma uchitelya OBZh*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2007.
4. Ryahov D.G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no znachimyh kachestv buduschih uchitelej OBZh. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal NOVATION*. 2016; № 1: 35 – 36.
5. Abramova S.V. *Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2012.
6. Ryahov D.G. Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschih prepodavatelej OBZh. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 5: 220 – 228.
7. Mihajlov A.A. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sociume studentov – buduschih pedagogov: komponenty i urovni sformirovannosti. *Vestnik voennogo universiteta*. 2012; № 2: 70 – 74.
8. *Koncepciya `ekologicheskoj bezopasnosti Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry na period do 2020 goda*. Available at: http://www.ecougra.ru/politic/strategy/concept
9. Kuznecova `E.A. Primenenie metoda geoinformacionnogo kartografirovaniya v izuchenii chrezvychajnyh situacij. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy*. 2014; № 3: 18 – 21
10. Kuznecov V.P., Rondyrev-Il'inskij V.B. Izuchenie lesopozharnoj obstanovki na territorii Nizhnevartovskogo rajona studentami v processe ih professional'nogo obrazovaniya. *Informacionnye tehnologii v `ekologii* >: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj godu `ekologii v Rossii. 2018; № 3: 46 – 49.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00091

Zhondorova G.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: zhondorova@mail.ru*

Zalutskaya S.Yu.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: zs-saha@mail.ru*

SCIENTIFIC, SOCIO-EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL RESOURCE OF THE EDUCATIONAL PROJECT "TALES OF THE RUSSIAN USTYE". The article reveals a problem of organizing project activities as a productive technology for training, education, and vocational guidance of students using the example of the educational project "Tales of the Russian Ustye", initiated by the philological faculty of Northeast Federal University named after M.K. Ammosov. The project consists of three main components: the translation of the unique heritage of Yakutia – the tales of the Russian Estuary from the language of old-Russian dialects, which have preserved their features for four centuries in a foreign language, into the modern Russian literary language; publication of the collection "Tales of the Russian Ustye"; cycle of events supporting the promotion of the project in the information and educational environment of the Republic of Sakha (Yakutia). The project's ultimate goal is to include unique folklore material in the curricula of educational institutions in the region working in a multilingual educational and socio-cultural environment.

Key words: **project activities, educational project, federal university, fairy tales, Russian Ustye, old-timers.**

Г.Е. Жондорова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zhondorova@mail.ru*

С.Ю. Залуцкая*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zs-saha@mail.ru*

НАУЧНЫЙ, СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «СКАЗКИ РУССКОГО УСТЬЯ»

В статье раскрывается проблема организации проектной деятельности как продуктивной технологии обучения, воспитания, профессиональной ориентации обучающихся на примере образовательного проекта «Сказки Русского Устья», инициированного филологическим факультетом Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Проект состоит из трех основных составляющих: перевод уникального достояния Якутии – сказок Русского Устья с языка старожильческих русских говоров, сохранивших в условиях иноязычия свои особенности в течение четырёх столетий, на современный русский литературный язык; издание сборника «Сказки Русского Устья»; цикл мероприятий, поддерживающих продвижение проекта в информационно-образовательной среде Республики Саха (Якутия). Сверхзадача проекта – включение уникального фольклорного материала в учебные программы образовательных организаций региона, работающих в условиях полилингвальной образовательной и социально-культурной среды.

Ключевые слова: **проектная деятельность, образовательный проект, федеральный университет, сказки, Русское Устье, старожилы.**

Проектная деятельность обучающихся в высшем образовании давно зарекомендовала себя как универсальный вид деятельности, позволяющий одновременно решать целый комплекс задач, направленных на повышение качества подготовки будущих кадров для самых разнообразных сегментов рынка труда. В соответствии с действующими Федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС) всех направлений подготовки выпускник российского вуза должен быть готов к выполнению профессиональных заданий различных типов, в число которых входит и проектирование, характеризуемое в русской философии «как метод деятельностного познания» [1], «механизм культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо» [2, с. 168]. Человек творящий, созидающий, способный создавать новое, оригинальное, преобразующее окружающий мир, – главный результат процесса образования в течение всей жизни, обогащающего личность не только необходимым набором компетенций, но и готовностью к творческому самоопределению, самовыражению, саморазвитию и самореализации. Абсолютное большинство современных профессий, количество которых только возрастает, требует единства интеллектуальных и творческих усилий, быстроты реакции в постоянно изменяющихся обстоятельствах, не простого исполнительства, а оригинальных решений даже самых стандартных задач. Активизировать творческий, интеллектуальный потенциал студентов, плодотворно формировать их профессиональные компетенции, научить сотрудничеству в достижении общих целей, подготовить к успешной адаптации в социуме возможно посредством адекватно отвечающей современным вызовам в образовании и экономике проектной технологии, ориентированной на решение практических, профессиональных, социальных, научных задач.

С целью реализации требований ФГОС высшего образования в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова (далее – СВФУ) проектирование, проектная деятельность введена как учебная дисциплина в учебные планы основных и дополнительных образовательных программ всех направлений подготовки, в том числе таких гуманитарных направлений, как «Филология» и «Педагогическое образование». Освоение данных дисциплин, например, «Проектной деятельности в филологическом образовании», предполагает в качестве планируемых результатов обучения то, что обучающийся будет «знать необходимые для осуществления профессиональной деятельности правовые нормы и методологию принятия управленческих решений; экономические основы профессиональной деятельности; уметь разрабатывать план, определять целевые этапы и основные направления работы, выбирать оптимальные способы решения поставленных задач, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; владеть методикой организации проектной деятельности (категория компетенций: «Разработка и реализация проектов»)» [3]. Качество таких результатов находится в прямой зависимости от того, насколько полилингвальная образовательная среда федерального вуза способствует активному участию студентов в проектной деятельности на всех этапах обучения, и насколько она стимулирует обучающихся к самостоятельному инициированию и управлению проектами, разработке своих стартапов, наличие которых стало для федеральных вузов одним из критериев эффективности их научной, инновационной, образовательной и предпринимательской деятельности, одним из показателей результативности таких субъектов инновационной структуры университета, как бизнес-инкубаторы, технопарки, стартап-акселираторы, малые инновационные предприятия, проектный офис и др.

Проектирование в научной, образовательной, воспитательной, профориентационной, просветительской деятельности филологического факультета (далее – ФЛФ) СВФУ является основной технологией, применяемой для достижения тех или иных целей за определённый период времени с привлечением профессорско-педагогического состава, студентов, аспирантов, участников образовательного округа университета и его социальных партнёров. На факульте-

те реализуются как краткосрочные (флэшмобы «Время читать!» и «Читать – не вредно! Вредно – не читать!»; арт-выставка «Либертариум»; просветительская акция «За чистый язык и чистый город!», благотворительная акция «Корзинка Молли» и другие), так и долгосрочные проекты (экскурсионный проект «Литературный Якутск»; социально-культурный проект «Пойдём, почитаем»; социально-культурный проект «Читающий университет»; образовательный проект «Методический портрет учителя», профориентационный проект «Педсовет», образовательно-просветительский проект «Литературная гостиная “Серебряный шар”» и другие), осуществляющиеся как временными творческими коллективами, так и всем составом старейшего подразделения СВФУ.

Из реализованных в 2019 году проектов как лучшая практика организации совместной проектной деятельности преподавателей и студентов различных уровней подготовки характеризуется саморазвивающийся образовательно-просветительский проект «Сказки Русского Устья» (SKAZKI.RU) (далее – сказки РУ) с богатым научным, социально-культурным, просветительским ресурсом.

В основе концепции данного проекта – феномен сказки как одного из центральных фольклорных жанров, являющегося своеобразной сокровищницей народной мудрости, а также универсальным средством передачи народных представлений об окружающем мире и самом человеке, составляющих основу национальной картины мира. Это предполагает возможность лингводидактического использования для организации проектной деятельности студентов – будущих филологов, учителей, журналистов и PR-менеджеров уникального и богатейшего памятника истории – сказок Русского Устья. Русское Устье – название населённого пункта, где *предположительно с начала XVII века русские старожилы компактно проживают среди иноязычного окружения на арктической территории Республики Саха (Якутия) – самого крупного субъекта Российской Федерации. Старожильческое население представляет собой древнейшую группу русского народа в Сибири, в чьих* говорах, главным образом в индигирском, «законсервированы», продолжают сохраняться элементы языка XVI – XVII вв. Индигирские старожилы сохранили также древние русские песни, обряды, предметы быта, давно забытые в других местах России и неизвестные русским других мест Якутии.

*Р*усские старожильческие говоры на территории Якутии и по реке Лена изучаются учёными филологического факультета с 1958 года: организовываются научные диалектологические экспедиции на места для сбора материала, издан четырёхтомный «Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии» [4], проводится сравнительно-исторический анализ языкового материала. Многолетние исследования фольклора русских старожилов позволяют сделать вывод, что сказки русскоустьинцев – одна из замечательных страниц народной поэзии не только Якутии, но и русского этноса в целом. Сказки Русского Устья содержат богатый потенциал фольклорной лексики и включают описания реалий русской жизни в Арктике. Они наполнены лингвокультурологическими единицами, актуализация которых среди подрастающего поколения и жителей республики является достаточно значимой, но представляющей огромную трудность, обусловленную непониманием современными школьниками ключевых языковых фактов истории русской культуры, поскольку данный жанр устного творчества жителей Русского Устья содержит много этнографических реалий и языковых особенностей. Также в организации проекта продвижения сказок в информационно-образовательной среде региона следует считать значимым факт, что эти фольклорные произведения, обладающие несомненным воспитательным, культурологическим, гражданским потенциалом, практически не присутствуют ни в информационной, ни в образовательной, ни в культурной среде Республики Саха (Якутия). Они не изучаются в школьном курсе литературы даже на правах регионального компонента.

Поэтому главными целями образовательного проекта ФЛФ СВФУ стало продвижение среди школьников республики уникального памятника истории и культуры Якутии – сказок РУ, создание условий для организации сетевой образовательной среды, а также расширение научных и профессиональных связей с образовательным сообществом России. Научной базой проекта послужил литературный пересказ преподавателями ФЛФ сказок, зафиксированных в сборнике «Фольклор Русского Устья» [5], куда вошёл собранный почти за столетие материал. Работа временного научного коллектива по адаптации сказочного контента к современным языковым и бытовым реалиям осуществлялась поэтапно. На первом – организационно-исследовательском – этапе был изучен весь массив имеющегося фольклорного материала с целью введения его в широкий лингвокультурный оборот; произведен в соответствии с разработанными критериями отбор сказок, с одной стороны, характеризующих русскоустьинскую сказочную традицию, имеющую своё лицо и свой естественный язык, сильную индивидуальную школу народных сказителей, с другой стороны, актуализирующих воспитательный потенциал устного народного творчества – чувство гордости за свою малую родину, уважение к истории народа, традиционные нравственные ценности, а также стимулирующих творческие силы, воображение слушателей и читателей.

Помимо этого переработка текстов сказок РУ предполагала исследование участниками проекта, преподавателями и студентами, языка русских старожилов Якутии в единстве с культурой народа, реконструирование ключевых концептов культуры, в которых нашли отражение жизнь русских старожилов на берегах Индигирки, их история, культура, обычаи, миропонимание, верования, взаимоотношения с другими народами. Основная масса анализируемого материала представлена записями Н.А. Габышева [6], участника фольклорно-диалектологической экспедиции Института языка, литературы и истории ЯФ СО РАН, обследовавшей Русское Устье в 1946 году, опубликованными в сборнике фольклора Русского Устья. Также для образовательного проекта «Сказки РУ» были использованы записи якутских учёных М.Ф. Дружининой и Н.Г. Самсонова – организаторов студенческих диалектологических экспедиций. Всего на первом этапе проекта было проанализировано и отобрано для перевода на современный русский литературный язык свыше ста двадцати сказочных текстов. Исследование показало, что характер развития региона русских старожилов низовий Индигирки как населенного пункта во многом определил специфику местной сказочной традиции. Этот «островок древнерусской культуры», как назвали его краеведы, создавался не вполне ясным, полузагадочным путем, и временные, и пространственные рамки, и пути заселения его до сих пор окончательно не установлены. Формирование здесь постоянного населения происходило тогда, когда русский народ как этническая общность уже состоялся на «материке», откуда прибыли первопоселенцы РУ. Судя даже по сказочным текстам, вряд ли это было одномоментное переселение с запада России, хотя историки склоняются как раз к обратному мнению.

Население низовий Индигирки, входящее в состав Русско-Устьинского наслега, в разное время менялось в численности, но обычно не превышало трехсот (сюда входят и обруселые аборигены края), поэтому даже три десятка сказочников, представляющих традицию локуса за более чем 120-летний период – репрезентативный показатель. Развиваясь своим особым путем, русскоустьинская сказка даже в теперешнем её состоянии почти не знала общерусских сказкотворческих тенденций современности: психологизации, мотивировок, стремления к бытовизму в волшебных повествованиях, усиления социальных акцентов, «поэзии деталей». В этом смысле исследование фольклорной традиции края является историко-этнографическим источником в изучении русских старожилов Индигирки. Северо-восточная русская сказка отличается своеобразием, предпосылки которого во многом коренятся в историко-этнографических, социально-географических и других особенностях жизни края. Поэтому в процессе актуализации научного потенциала проекта «Сказки РУ» необходимо было, прежде всего, обратить внимание на комплекс материальной и духовной культуры индигирцев, который помогает объяснить специфику творческого бытования их сказочных повествований в отдельности и в целом – как местной школы.

Ещё политический ссыльный В.М. Зензинов, опубликовавший в 1914 г. работу «Старинные люди у холодного океана. Русское Устье Якутской области, Верхоянского округа», отмечал, что русскоустинцы «живут замкнутым русским миром, совершенно не сливаясь с окружающим их кольцом из якутов, юкагиров, ламутов и чукчей» [7, с. 34]. Особое предпочтение русскоустинцы отдают сказке волшебной, в которой сохранился наиболее архаичный пласт лексики. Средневековый, старинный по языку и стилю сказочный фонд явился могучим стимулом в сохранении традиционного мировоззрения и национального самосознания этого сколка русской нации, оазиса Древней Руси. Сказки являются неотъемлемой частью культуры и бытового самосознания русских старожилов Заполярья. Русскоустинская сказочная традиция на фоне общерусской выглядит ярко индивидуальной, самобытной и уникальной. В качестве примера приведём текст одной из таких сказок в литературной обработке участников образовательно-просветительского проекта. Называется она «Пузливая юрта»: «*Досельные рассказывали, что в стародавние времена жили-были старик со старухой, у старика-то одна дочь была, у старухи – другая. Ненавидела старуха старикову дочь и придумала, как падчерицу со двора согнать, пусть ее пузливая юрта как следует напугает: – Вези, вези ее, старик, в пузливую юрту, на трескун-мороз! Старик затужил, заплакал, однако делать нечего, увез дочку свою в домок, пузливую юрту-то. Осталась девушка бедная одна в юрте, трясется, печалится. Нашла в чувале дрова, стойком стояли, разожгла, клюкой пошурудила, раньше ее ожегом называли, потеплело. Тут мышки выскочили, просят: – Красна девица, дай пирожка! Угостила мышек. Вдруг слышит шум да грохот, как будто кто-то катится. Испугалась девушка. К пузливой юрте подкатилась голова, поет: «Ступи-ступи ступеньки, лепи-лепи лепеньки». Страшно девушке, схватила ожег, приготовилась. Открыла голова дверь, тут девушка и стукнула ее ожегом, благословясь, а из головы-то золото вылилось! На следующий день привез старик ее домой с полным подолом золота. Позавидовала старуха, заставила старика свою дочь отвезти в пузливую юрту. Также мышки приходили, есть просили. Старухина дочка им ничего не дала. Также голова прикатилась, пела. Ничего не дождалась. Рассердился Голова и съел старухину дочку. Когда старик приехал, то пузливая юрта уже закуржавела, и никого в ней не было. Собачка лает: Хозяин пустые сани везет! Заплакала, заголосила старуха, да поздно» (по мотивам записи со слов А.Н. Щелкановой, 1968-го года)* [8, с. 35 – 42].

На втором – информационно-рекламном – этапе проекта «Сказки Русского Устья» (SKAZKI.RU) решались задачи публикации адаптированного к современным языковым реалиям фольклорного материала; широкого использования научного, образовательного и просветительского ресурса проекта в региональной информационно-культурной среде, в образовательных программах для обучающихся с целью стимулирования интереса якутских школьников к изучению истории и культуры родного края, особенностей языка и стилистики сказок. Мотивационными инструментами воздействия на целевую аудиторию стали различного рода PR-акции, информирование населения республики в электронных и печат-

ных региональных и федеральных средствах массовой информации, а также сайтах федерального университета, соорганизаторов проекта Русской общины Республики Саха (Якутия) и партнёров проекта: Государственного академического русского драматического театра имени А.С. Пушкина, Национальной библиотеки Республики Саха (Якутия), АО «Алмазы Анабара», а также рекламные акции в популярных социальных сетях (Instagram, Facebook, Вконтакте), в том числе видеохостинге «YouTube», и мессенджерах (Whatsapp).

Выбор рекламных и PR-технологий осуществляли студенты ФЛФ, они же разрабатывали тексты рекламных и информационных сообщений, фирменный стиль проекта и все необходимые графические, дизайнерские решения по оформлению рекламных и PR-продуктов. Будущие филологи, учителя, журналисты и специалисты сферы общественных коммуникаций самостоятельно занимались продвижением проекта в рамках учебной практики и внеаудиторной работы. Так, например, особый интерес студенты проявили к созданию буктрейлера, в группу разработчиков которого вошли бакалавры, магистранты и молодые преподаватели ФЛФ СВФУ. Продуктом их профессионально-творческой, профориентационной деятельности явился видеоролик, отвечающий всем требованиям жанра: нескучный, красочный, познавательный, информационно насыщенный и сохраняющий интригу для будущих читателей сказок РУ – школьников Якутии. В проектировании обучающиеся совершенствовали свои универсальные и профессиональные компетенции, обогащали знания о малой родине и её истории, постигали специфику своей будущей профессии в контексте решения актуальных социально-культурных проблем региона. Результат информационно-рекламной кампании, пропаганды чтения превзошёл все ожидания составителей и издателей книги, грантодателей (администрация ГО «Г. Якутск»), организаторов проекта: спрос на книгу в бумажном формате (есть и оцифрованный вариант) превысил предложение; стали востребованными информационные сообщения о проекте «Сказки Русского Устья», популярные лекции о Русском Устье в образовательных организациях г. Якутска; целевая аудитория проекта расширилась до возрастного ценза «6+» и на сегодняшний день включает в себя дошкольников, школьников, студентов, родителей, учителей литературы, истории и национальной культуры, а также всех неравнодушных к истории родного края и его людям.

Данные выводы подтверждают проведённые филологическим факультетом СВФУ презентационные мероприятия, в которых приняли участие организаторы образовательного проекта, а также представители дошкольных учреждений, школ, библиотек, национальных общин, профильных министерств и ведомств. Участники презентаций нового издания смогли увидеть инсценировки сказок, поставленные детсадовцами и учениками школы-интерната, послушать народные произведения в исполнении актёров-профессионалов, узнать историю возникновения в Якутии поселения русских старожилов, а также посмотреть аутентичные национальные костюмы и танцы, услышать песни и речь их потомков, приехавших на встречу с читателями из далёкого, труднодоступного Русского Устья. Особый интерес аудитории вызвало художественное оформление книги, выполненное М. Мищенко – первым графиком из числа русскоустинцев и ставшее основой фирменного стиля образовательного проекта «SKAZKI.RU».

Презентационные мероприятия дали мощный импульс к дальнейшему продвижению образовательного проекта и положили начало его саморазвитию, в чём убеждают новые акции и проекты, осуществляемые разными сегментами целевой аудитории: например, конкурс рисунков по мотивам сказок РУ среди детских садов, квесты школьников, чтение сказок на уроках в начальной школе и другие. Так, образовательно-просветительский проект «Сказки Русского Устья» (SKAZKI.RU) вступил в третий этап реализации, главная цель которого – включение уникального фольклорного материала в национально-региональный блок учебных программ школ Якутии. Основные задачи, решаемые на данном этапе:

– актуализация деятельности по разработке лингводидактического мультимедийного варианта проекта;

– участие во всероссийских и международных научных конференциях членов коллектива экспертов проекта с презентацией результатов научных исследований произведений устного народного творчества РУ, популяризация научных результатов проекта среди профессионального сообщества;

– внедрение в учебный процесс образовательных организаций Якутии лингводидактического материала сказок РУ;

– проведение викторин, конкурсов, квестов и других просветительских мероприятий среди читателей в Дни славянской письменности и День русского языка;

– организация и проведение художественного онлайн-чтения сказок РУ школьниками и династиями жителей республики, в том числе русскоустинцев;

– создание стажировочных и консультационных сетевых площадок для учителей, включающих в образовательный процесс или внеклассную работу лингводидактический потенциал сказок РУ для практического поли- и билингвального изучения языка в единстве с культурой народа; актуализация ключевых концептов, в которых нашли отражение жизнь русского народа, его история, культура, обычаи, миропонимание, верования, взаимоотношения с другими народам;

– другое.

На данном этапе реализации научный, образовательный и воспитательный ресурс «Сказок РУ» обеспечивает и высокую социальную эффективность проекта: способствует популяризации в Республике Саха (Якутия) и за её пределами уникального народного достояния – языка русских старожильческих говоров Якутии; актуализирует ценностный потенциал фольклора народов Арктики; стимулирует внимание широкой общественности к проблемам сохранения единственного в своём роде исторического феномена Русского Устья. Общественная миссия проекта требует привлечения новых материальных и человеческих ресурсов, ориентирует его участников на расширение сети социальных партнёров, в число которых входят общественные и государственные структуры, жители республики разных возрастов, профессий и социального статуса; на совершенствование социального пространства и повышение социальной активности субъектов мультикультурной Якутии; на широкий общественный резонанс посредством инструментов масмедиа. Миссия обеспечивает перспективное развитие проекта при условии обеспечения сильного менеджмента, заинтересованного в его дальнейшем продвижении.

Библиографический список

1. Фёдоров Н.Ф. Философия общего дела (отрывки). *Русский космизм: Антология философской мысли*. Москва: Педагогика–Пресс, 1993: 69 – 78.
2. Каган М.С. *Философия культуры:* учебное пособие. Санкт-Петербург, 1996.
3. *Рабочая программа дисциплины «Проектная деятельность в филологическом образовании»*. Available at: http://yagu.s-vfu.ru/enrol/index.php?id=17218.
4. Дружинина М.Ф. *Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. Г – И*. Якутск, 2002.
5. *Фольклор Русского Устья*. Ленинград: Наука, 1986.
6. *Архив Якутского филиала СО РАН*, Институт языка литературы и истории. АЯНЦ: ед. хр. 453, инв. № 1040; ед. хр. 779, инв. № 1235; ед. хр. 780, инв. № 1236; ААН: Фонд 47, оп. 2, д. 171; [141].
7. Зензинов В.М. *Старинные люди у холодного океана*. Якутск: Якутский край, 2001.
8. *Сказки Русского Устья*. Составитель Г.Е. Жондорова и др. Красноярск: ИЦ «Инспаер», 2019.

References

1. Fedorov N.F. Filosofiya obschego dela (otryvki). *Russkij kosmizm: Antologiya filosofskoj mysli*. Moskva: Pedagogika-Press, 1993: 69 – 78.
2. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 1996.
3. *Rabochaya programma discipliny «Proektnaya deyatel'nost' v filologicheskom obrazovanii»*. Available at: http://yagu.s-vfu.ru/enrol/index.php?id=17218.
4. Druzhinina M.F. *Slovar' russkih starozhil'cheskih govorov na territorii Yakutii. G – I*. Yakutsk, 2002.
5. *Fol'klor Russkogo Ust'ya*. Leningrad: Nauka, 1986.
6. *Arhiv Yakutskogo filiala SO RAN*, Institut yazyka literatury i istorii. AYaNC: ed. hr. 453, inv. № 1040; ed. hr. 779, inv. № 1235; ed. hr. 780, inv. № 1236; AAN: Fond 47, op. 2, d. 171; [141].
7. Zenzinov V.M. *Starinnye lyudi u holodnogo okeana*. Yakutsk: Yakutskij kraj, 2001.
8. *Skazki Russkogo Ust'ya*. Sostavitel' G.E. Zhondorova i dr. Krasnoyarsk: IC «Inspaer», 2019.

Статья поступила в редакцию 06.02.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00092

Kashitsyna Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*
Vasilieva M.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: ipk1@yandex.ru*

METHODS OF TEACHING THE SOLUTION OF WORD PROBLEMS IN MATHEMATICS USING ICT FACILITIES. The article is based on the requirements for the planned results of the development of the approximate basic educational program, one of which is the ability to solve text problems, model reasoning when searching for solutions to problems, and design your own problems of these types. The article substantiates the actual problem of increasing the level of professional

competence of mathematics teachers in the field of information technologies in teaching mathematics. The possibility of using the IISS computer program "Mathematics on computers"is shown. Methodical recommendations and examples of solving traffic problems in grades 5-6 are given. Special attention is paid to the meaning and role of text problems solved by arithmetic. The article is addressed to teachers and students of pedagogical universities, methodologists, and math teachers.

Key words: **information technology, multimedia programs, task editor, word problems, problems on motion, methods of solving problems.**

Ю.Н. Кашицына, *канд. пед. наук., доц., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*
М.В. Васильева, *канд. пед. наук., доц. Академия социального управления, г. Москва, E-mail: ipk1@yandex.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИКТ

Статья основывается на требованиях к планируемым результатам освоения примерной основной образовательной программы, одним из которых является умение решать текстовые задачи, моделировать рассуждения при поиске решения задач; конструировать собственные задачи указанных типов. Обосновывается актуальная задача повышения уровня профессиональной компетентности учителей математики в области применения информационных технологий при обучении математике. Показана возможность использования компьютерной программы ИИСС «Математика на компьютерах». Приведены методические рекомендации и примеры решения задач на движение в 5 – 6 классах. Особое внимание в статье уделено значению и роли текстовых задач, решаемых арифметическим способом. Статья адресована педагогам и студентам педагогических вузов, методистам, учителям математики.

Ключевые слова: **информационные технологии, мультимедийные программы, редактор задач, текстовые задачи, задачи на движение, методика решения задач.**

Образовательную политику в области общего математического образования сегодня определяют Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования, профессиональный стандарт педагога, Концепция развития математического образования, приоритетный национальный проект «Образование» [1, 2]. Успех нашей страны, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов [3]. Современная система математического образования является прямой наследницей советской системы. В России исторически уделялось особое внимание арифметическим текстовым задачам и текстовым задачам практического содержания. К арифметическим задачам относятся все текстовые задачи, решение которых осуществляется по действиям или составлением выражения.

Обучение арифметике традиционно основывалось на освоении вычислительных умений, связанных с практическими расчетами. Но основная линия арифметики – линия числа – была еще не разработана, поэтому все обучение вычислениям велось через текстовые задачи. С помощью текстовых задач как старинного способа передачи математических знаний и приемов рассуждений в обществе научились формировать важные общеучебные действия: анализ текста, выделение условия задачи и главного вопроса, составление плана решения; поиск решения; проверка полученного результата. К середине 50-х годов XX века сложилась развитая типология задач, включающая задачи на части, проценты, совместную работу и другие. Оформились в методике преподавания математики этапы решения задачи: 1. Восприятие и анализ текста, представление о происходящем процессе, визуализация; 2. Поиск решения (составление плана): построение наглядной модели условия задачи (рисунка), в которой даны значения; 3. Процесс решения (реализация плана): запись решения задачи, интерпретация вычислительных результатов в задаче; 4. Проверка решения задачи, запись ответа, обобщение и конкретизация задачи, составление аналогичных задач, поиск других способов решения, возможно, алгебраического способа («взгляд назад» Пойа) [4, 5].

Учитель всегда организует свою деятельность с предвидением того результата, который хочет получить в итоге, ориентиром ему сегодня служит Примерная основная образовательная программа общего образования. Текстовые задачи сначала предъявляются обучающимся начальной школы, процесс формирования умения решать текстовые задачи арифметическим способом продолжается в 5 – 6 классах. Проблемы, связанные с неверным решением задачи, с затруднением в решении текстовых задач появляются у учителя основной школы при переходе учащихся в 5 класс. Учителю необходимо решить эти проблемы по завершении курса математики в 6 классе, до появления курсов алгебры и геометрии. Примерная основная образовательная программа основного общего образования выделяет текстовые задачи как результат усвоения содержания курса математики основного общего образования [2].

Текстовые задачи, решаемые арифметическим способом, вызывают затруднения у обучающихся, которые отчётливо видны по результатам ВПР по математике в 5 и 6 классах. Более миллиона пятиклассников страны 20 апреля 2017 года писали Всероссийскую проверочную работу (ВПР) по математике. Из них 51 119 (пятьдесят одна тысяча сто девятнадцать) учащихся пришлось на Московскую область. Назначение ВПР по математике – оценить уровень общеобразовательной подготовки обучающихся пятого класса в соответствии с требованиями ФГОС ООО [6]. Работа позволяет осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий и овладения межпредметными понятиями. ВПР содержат 14 заданий. Оцениваются по 1 или 2 баллам. Всего 20 баллов. Рассмотрим пример текстовой задачи из ВПР для пятого класса. *В матче баскетбольная команда набрала 112 очков. Лучший игрок этой команды заработал четверть всех очков. Сколько очков заработали все остальные игроки команды вместе?* Текстовую задачу на нахождение части от числа в 2 или 3 действия выполнили чуть больше половины пятиклассников (56%). Задание лучше было выполнено в тех вариантах, где нужно было найти дробь с числителем 1 (например, четверть числа). Основные ошибки связаны с непониманием условия и вопроса задачи. Другой пример текстовой задачи. *В парке отдыха в течение недели брали напрокат роликовые коньки 900 человек, а велосипеды за эту же неделю — на 20% меньше. На сколько меньше человек брало в аренду велосипеды, чем роликовые коньки?* Это текстовая задача на нахождение процента от числа стала одним из самых сложных заданий, с ним справились 43% пятиклассников. Частично это можно объяснить той же причиной, что и в задании 3: в ряде УМК тема «Проценты» изучается в 6 классе. Тем не менее очевидно, что задания, связанные с вычислением процентов, являются традиционно сложными для учащихся и требуют кропотливой работы учителя для формирования навыка их решения у учащихся.

Использование возможностей современных средств информационных технологий на уроках математики имеет очевидные преимущества: это и большая наглядность, и значительная экономия времени на различных этапах урока. Информационные технологии при организации учебного процесса становятся средством активизации познавательной деятельности учащихся и достижения ими более высоких образовательных результатов [7, 8, 9]. Работа с мультимедийным и интерактивным оборудованием повышает у школьников интерес к предмету, даёт возможность создания интересного урока с компьютерной поддержкой, повышает наглядность и динамику процессов подачи и усвоения материала, позволяет установить мгновенную обратную связь, осуществлять дифференцированный подход, интерактивное взаимодействие [10, 11]. Для учителей математики на сегодняшний день разработано много компьютерных программ, адаптированных к школьным курсам математики: «Живая математика», «Математика на компьютерах», «GeoGebra», «Математический конструктор», применение которых позволяет наиболее эффективно организовывать уроки математики в процессе освоения функций и графиков, решения текстовых задач, планиметрических и стереометрических понятий и теорем, а также задач проектного и исследовательского характера [12, 13].

Мультимедийные технологии с элементами интерактивного взаимодействия с пользователем, используемые авторами-разработчиками ИИСС «Математика на компьютерах», призваны автоматизировать все основные этапы об-



Рис. 1. Вид ИИСС «Математика на компьютерах» при запуске

учения – от изложения учебного материала до контроля знаний и выставления итоговых оценок. При этом весь обязательный учебный материал переводится в яркую, увлекательную, с разумной долей игрового подхода мультимедийную форму с использованием графики, анимации (в том числе интерактивной), звуковых эффектов и голосового сопровождения. Рассмотрим особенности содержания компьютерной среды. При запуске программы открывается общий интерфейс (рис. 1). Нас интересуют программные модули (рис. 2).

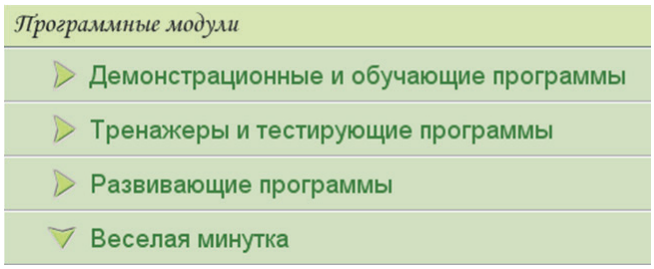


Рис. 2. Программные модули ИИСС «Математика на компьютерах»

Рассмотрим раздел: демонстрационные и обучающие программы. **Задачи на движение – обучающая программа по теме «Решение задач на движение», содержащая демонстрационную и тестирующую части.** Программа представлена в виде анимационного ролика, демонстрирующего вид движения объектов с подробным описанием решений задач, позволяющим учащимся самостоятельно проводить сравнительный анализ задач разного типа, тем самым улучшая качество усвоения материала (рис. 3). Имеется встроенный редактор задач, которым учитель может пользоваться при подготовке дидактического материала, например, моделировать задачу на движение по суше или воде (рис. 4).



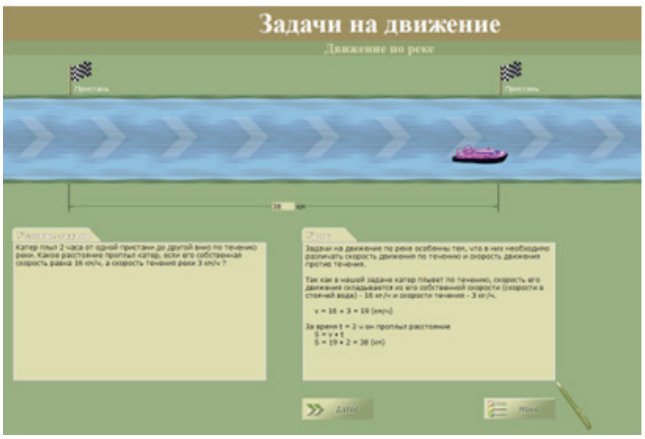


Рис. 3., Рис. 4. Программа по теме «Решение задач на движение»

В некоторых программах раздела «Тренажеры и тестирующие программы» присутствует краткая теоретическая часть, предназначенная для повторения знаний. Практически во всех программах присутствует контроль времени, помогающий учителю дифференцировать задания и корректировать оценку. Задачи на движение – тестирующая программа по теме «Решение задач на движение». После запуска программы появляется окно выбора задач (рис. 5), (рис. 6).

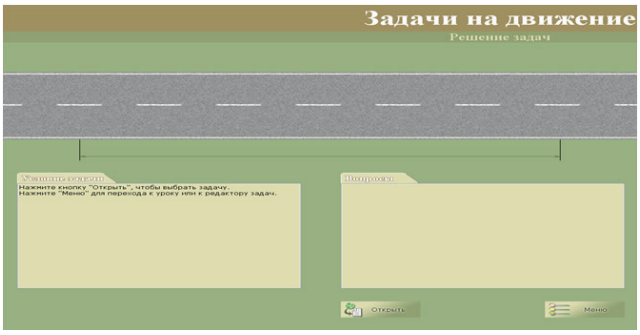


Рис. 5. Программа по теме «Решение задач на движение»

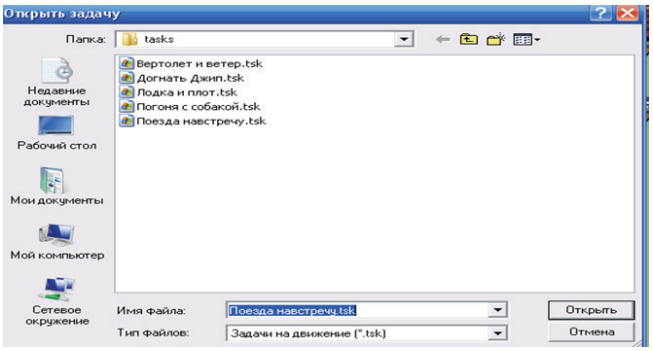


Рис. 6. Окно выбора задач на движение

Чтобы запустить редактор задач модуля **«Задачи на движение»,** необходимо запустить обучающую (либо тестирующую) программу «Задачи на движение». В окне программы появится меню (рис. 7), в перечне которого необходимо выбрать пункт «Конструктор задач» (рис. 8). Появится окно редактора задач (рис. 9).



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9

Редактор задач позволяет создавать иллюстрации различных текстовых задач на движение: движение по грунту, асфальту, железной дороге, реке, небу.

Рассмотрим процесс создания задачи на конкретном примере.

Задача № 1. Автомобиль выехал из пункта А со скоростью 60км/ч. Через 1,5 ч вслед за ним выехал второй автомобиль со скоростью 80 км/ч. Через какое время второй автомобиль догонит первый?

Шаг 1: запуск редактора задач.

Шаг 2: в окне «Условие задачи» (рис. 10) записываем текст условия нашей задачи.

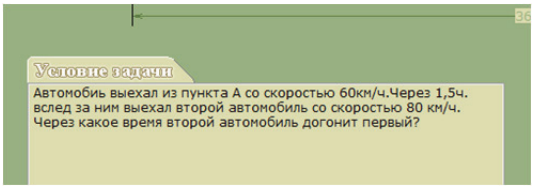


Рис. 10

Шаг 3: выбираем поверхность движения – Асфальт (рис. 11).

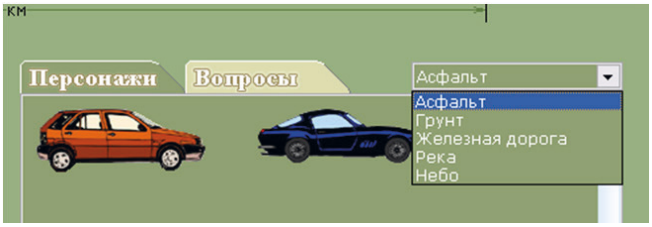


Рис. 11

Шаг 4: выбираем «участников» задачи. В данном случае это два автомобиля. Для этого с помощью левой клавиши мыши перетаскиваем выбранные объекты из вкладки «Персонажи» (рис. 12) в поле асфальтированной дороги.



Рис. 12

Шаг 5: выбираем названия пункта отправления автомобилей (рис. 13).

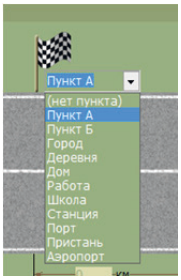


Рис. 13

Шаг 6: чтобы автомобили двигались, необходимо задать скорость, время движения и расстояние, которые они проходят. При этом надо указать, задан тот или иной параметр в условии или нет, кликнув по соответствующему параметру правой кнопкой мыши. В появившемся окне (рис. 14) отмечаем, что скорости автомобилей заданы условием задачи.

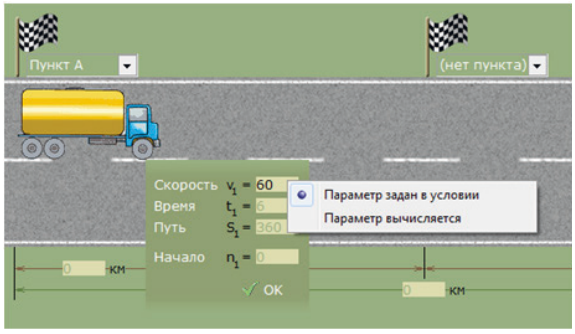


Рис. 14

Шаг 7: задаем расстояние (строка «Путь»), устанавливаем опцию «Параметр вычисляется» (рис. 15).



Рис. 15

Шаг 8: во вкладке «Вопросы» задаем вопросы и ответы нашей текстовой задачи (рис. 16). Программа также предусматривает возможность создания подсказок (наводящих вопросов).

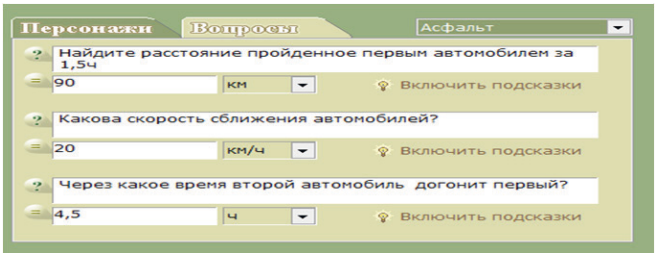


Рис. 16

Шаг 9: в нижнем левом углу окна редактора задаем продолжительность событий (6ч) и единицы измерения (рис. 17).



Рис. 17

Шаг 10: если все сделано правильно, при нажатии на кнопку «Старт» автомобили должны начать двигаться и остановиться в заданном месте (рис. 18), (рис.19).

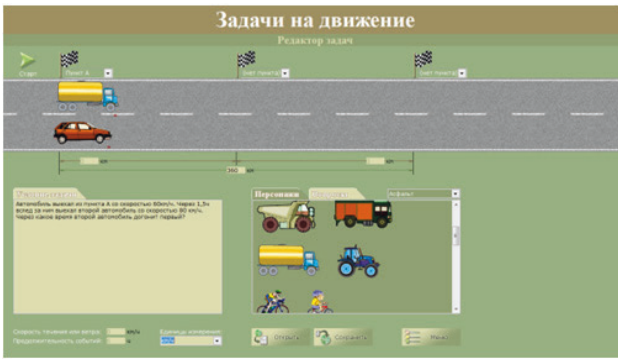


Рис. 18

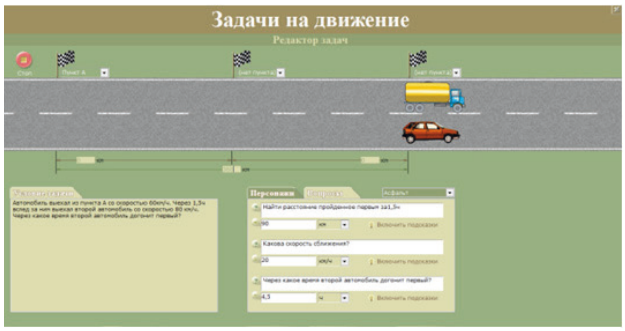


Рис. 19

Шаг 11: сохраняем задачу нажатием кнопки «Сохранить». В появившемся окне (рис. 20) выбираем место, где будет храниться данная задача.

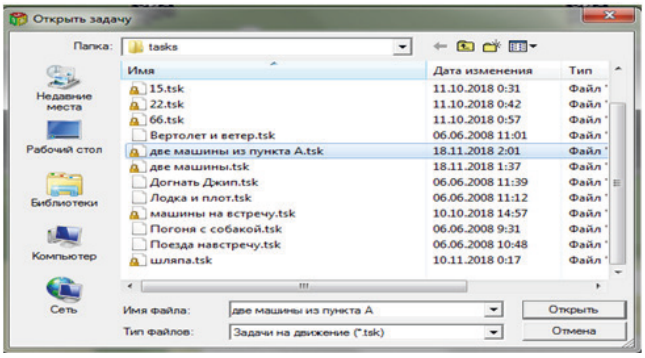


Рис. 20

Шаг 12: решим созданную нами задачу. Для этого в основном меню выберем пункт «Решение задач». Указываем путь к нахождению задачи. При открытии задачи появится окно с иллюстрацией и условием задачи. При нажатии кнопки «Старт» автомобили начнут движение и остановятся на месте встречи. Решив задачу, в графе «Ответ» окна «Вопросы» необходимо записать ответ. Окно с результатом решения задачи появится после нажатия кнопки «Готово».

Рассмотрим в качестве примера решение текстовой задачи на движение по воде.

Задача 2: Папа и сын плывут на лодке против течения. В какой-то момент сын уронил за борт папину шляпу. Только через 15 мин папа заметил пропажу. Как далеко друг от друга в этот момент находились лодка и шляпа, если собственная скорость лодки 8 км/ч, а скорость течения 3 км/ч?

Традиционно в тетради ученика в соответствии с этапами решения задачи должна быть краткая запись, чертёж. Интерпретация вычислительных результатов в задаче, исследование полученного решения задачи. Рассмотрим решение этой задачи с применением программы «Математика на компьютерах». Учитель заранее создаёт задачу в конструкторе задач и предъявляет её учащимся (рис. 21).

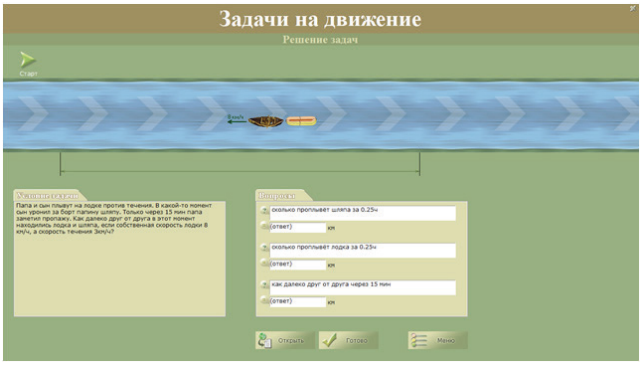


Рис. 21

С помощью анимации появляется демонстрация движения лодки и шляпы по реке (рис. 22).

В конструкторе учитель задаёт вопросы, которые помогают обучающемуся осуществить поиск решения задачи.

Решение задачи по действиям может быть выполнено двумя способами.

Запись решения в тетради обучающегося (1 вариант):

1) 5 + 3 = 8 (км/ч) – скорость удаления;

2) 8 * 0,25 = 2 (км)

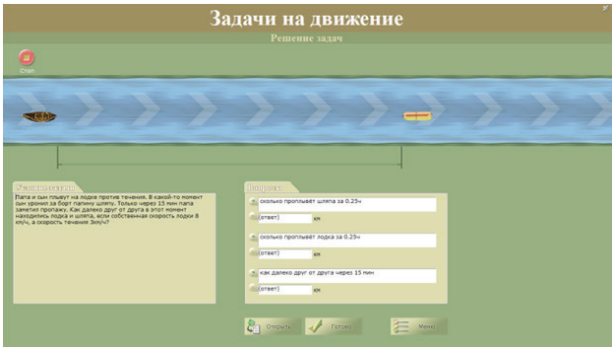


Рис. 22

Ответ: расстояние между лодкой и шляпой через 15 минут равно 2 км.

Запись решения в тетради обучающегося (2 вариант):

1) 3 * 0,25 = 0,75 (км/ч) – путь шляпы за 15 минут;

2) 5 * 0,25 = 1,25 (км/ч) – путь лодки за 15 минут;

3) 1,25 + 0,75 = 2 (км)

Ответ: расстояние между лодкой и шляпой через 15 минут равно 2 км.

В результате программа выдаст результат о правильности решения задачи (рис. 23).

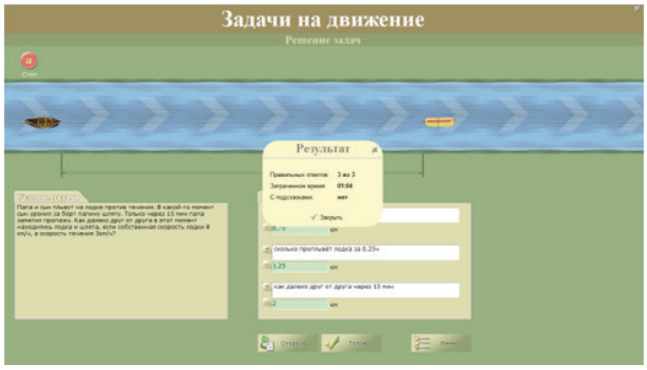


Рис. 23

В процессе исследования задачи, обнаружения другого способа решения можно поставить перед учащимися проблему: как изменилось бы решение задачи, если бы вместо реки было озеро? Есть ли лишние условия в исходной задаче?

Вашему вниманию сейчас была представлена возможность использования программы «Математика на компьютерах». В отличие от классических методов работы с текстовыми задачами «Математика на компьютерах» позволяет построить наглядную модель условия задачи, что способствует более эффективному поиску правильного решения задачи. Текстовые задачи, решаемые арифметическим способом, или арифметические текстовые задачи традиционно входят в содержание Контрольно-измерительных материалов итоговой аттестации по математике в форме ВПР, ОГЭ ЕГЭ и, как показывает статистика, вызывают затруднения у учащихся чаще всего на этапе моделирования. Из этого следует, что учителю необходимо больше времени уделять работе с текстовыми задачами, анализу условий, умению грамотно излагать шаги решения, аргументации своего решения, применять возможности компьютерных технологий и помнить свою историю для поддержки высокого качества математического образования в нашей стране.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015). Available at: http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.* Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017). Available at: http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html
3. *Приоритетный национальный проект «Образование».* Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16).
4. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С. *Методика и технология обучения математике. Курс лекций*: пособие для вузов. Москва: Дрофа, 2008.
5. Фридман Л.М. *Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика*: учебное пособие для учителей и студентов педагогических вузов и колледжей. Москва: Шк. Пресса, 2002.
6. *Всероссийские проверочные работы.* Информационный портал. Available at: https://vpr.statgrad.org/#vpr2017/
7. Кашицына Ю.Н. Возможности программы «Живая математика» в процессе решения задач по геометрии на доказательство. *Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе*: межвузовский сборник трудов. Москва, 2018; Выпуск 26: 107 – 112.
8. Васильева М.В. Использование и реализация средств современных информационных технологий при обучении математике. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2016; Выпуск 2: 1104 – 1112.
9. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. *Теория обучения в информационном обществе*. Москва: Просвещение, 2011.
10. Васильева М.В., Алексеева Е.Е., Кашицына Ю.Н. Использование интерактивных сред при решении математических задач. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2019; Выпуск 3, Ч. 1: 155 – 164. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou

11. Кашицына Ю.Н. Использование возможностей программы «Живая математика» в процессе дистанционного обучения геометрии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2018; Выпуск 1: 1048 – 1055.
12. Васильева М.В., Мардахаева Е.Л. Геометрические модели при изучении задач на движение с использованием возможностей компьютерного моделирования. *ЦИТИСЭ*. 2017; № 2 (11): 16.
13. Кашицына Ю.Н. Методика формирования коммуникативных учебных действий при обучении решению задач на составление уравнений. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2015; Выпуск 1: 2995 – 3003. Available at: http://e.asou-mo.ru/index.php/en/explore/elektronnye-sborniki-asou?limitstart=0

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 (red. ot 31.12.2015). Available at: http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.05.2012 № 413 (red. ot 29.06.2017). Available at: http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html
3. *Prioritetnyj nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24.12.2018 № 16).
4. Stefanova N.L., Podhodova N.S. *Metodika i tehnologiya obucheniya matematike. Kurs lekcij*: posobie dlya vuzov. Moskva: Drofa, 2008.
5. Fridman L.M. *Syuzhetnye zadachi po matematike. Istoriya, teoriya, metodika*: uchebnoe posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskih vuzov i kolledzhej. Moskva: Shk. Pressa, 2002.
6. *Vserossijskie proverochnye raboty*. Informacionnyj portal. Available at: https://vpr.statgrad.org/#vpr2017/
7. Kashicyna Yu.N. Vozmozhnosti programmy «Zhivaya matematika» v processe resheniya zadach po geometrii na dokazatel'stvo. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike v shkole i vuze*: mezhvuzovskij sbornik trudov. Moskva, 2018; Vypusk 26: 107 – 112.
8. Vasil'eva M.V. Ispol'zovanie i realizaciya sredstv sovremennyh informacionnyh tehnologij pri obuchenii matematike. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2016; Vypusk 2: 1104 – 1112.
9. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. *Teoriya obucheniya v informacionnom obschestve*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
10. Vasil'eva M.V., Alekseeva E.E., Kashicyna Yu.N. Ispol'zovanie interaktivnyh sred pri reshenii matematicheskih zadach. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2019; Vypusk 3, Ch. 1: 155 – 164. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou
11. Kashicyna Yu.N. Ispol'zovanie vozmozhnostej programmy «Zhivaya matematika» v processe distancionnogo obucheniya geometrii obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2018; Vypusk 1: 1048 – 1055.
12. Vasil'eva M.V., Mardahaeva E.L. Geometricheskie modeli pri izuchenii zadach na dvizhenie s ispol'zovaniem vozmozhnostej komp'yuternogo modelirovaniya. *CITIS`E*. 2017; № 2 (11): 16.
13. Kashicyna Yu.N. Metodika formirovaniya kommunikativnyh uchebnyh dejstvij pri obuchenii resheniyu zadach na sostavlenie uravnenij. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2015; Vypusk 1: 2995 – 3003. Available at: http://e.asou-mo.ru/index.php/en/explore/elektronnye-sborniki-asou?limitstart=0

Статья поступила в редакцию 06.02.20

УДК 378.183 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00093

Nikulin A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: nikulinav74@yandex.ru*
Katkanova I.N., s*enior teacher, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: sport@vogu35.ru*
Konovalov V.L., *senior teacher, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: ksport@vogu35.ru*

STUDENTS' ATTITUDE TO PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS. In the article, the problem of students' attitude to physical culture and sports is considered as an actual socio-pedagogical problem. The necessity of increasing the motivation of students for systematic physical culture and sports in the educational space of the University is justified. The main activities of students in their free time are defined, the main motivations of students to engage in physical culture and sports are formulated, and the results of a study conducted at the Vologda State University are presented. The paper gives the author's interpretation of the reasons for the decrease in students' interest in regular physical education and sports, and suggests ways to solve this problem.

Key words: **students, physical culture and sports, motivation, motive, students' motor activity.**

А.В. Никулин, *канд. пед. наук, доц., Вологодский государственный университет, г. Вологда, E-mail: nikulinav74@yandex.ru*
И.Н. Катканова, *ст. преп., Вологодский государственный университет, г. Вологда, E-mail: sport@vogu35.ru*
В.Л. Коновалов, *ст. преп., Вологодский государственный университет, г. Вологда, E-mail: ksport@vogu35.ru*

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

В статье вопрос отношения студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом рассматривается как актуальная социально-педагогическая проблема. Обоснована необходимость повышения мотивации обучающихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом в образовательном пространстве вуза. Определены важнейшие виды деятельности студентов в свободное от учебы время, сформулированы основные мотивы студентов к занятиям физической культурой и спортом, представлены результаты исследования, проведенного в Вологодском государственном университете. В работе дана авторская интерпретация причин снижения интереса студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом и предложены пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: **студенты, физическая культура и спорт, мотивация, мотив, двигательная активность студентов.**

Высокая учебная нагрузка, трудовая занятость в режиме рабочего дня, «уход» из реального в виртуальное пространство общения и, как следствие, вытекающие из этого проблемы в межличностном общении приводят к снижению уровня здоровья, умственной и физической работоспособности [1, с. 23].

Одной из приоритетных задач, стоящих перед высшей школой, является повышение мотивации у студенческой молодежи в регулярных, целенаправленно организованных занятиях физической культурой и спортом. Формирование мотивации и на ее основе организация регулярных занятий физической культурой и спортом позволит не только эффективно решать задачу сохранения и укрепления здоровья обучающихся, но и создать условия для всестороннего развития личности, повышения успеваемости, организации досуга [2, 3].

Анализ теоретической литературы по исследуемой проблеме и ее современное состояние позволили выявить основные противоречия: с одной стороны, реализуется целенаправленная государственной политика по созданию условий для занятий физической культурой и спортом всех групп населения, в том числе и студенческой молодежи, с другой стороны, в образовательном пространстве вуза отсутствует системно организованная работа по созданию комфортной среды для реализации потребностей в области физической культуры и спорта; в вузе имеются возможности по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом, и отсутствует системно организованная работа в данном направлении; признается необходимость формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом, и отсутствует научно-методическое обеспечение подготовки в образовательной деятельности вуза.

Отмеченные противоречия обусловили обращение к настоящей теме исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы оптимальные педагогические условия формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в образовательном пространстве вуза?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

Поиск эффективных путей разрешения обозначенных выше противоречий привел нас к постановке следующих **задач**: изучить отношение студентов Во-

логодского государственного университета к занятиям физической культурой и спортом и определить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия повышения мотивации студентов к данному виду занятий.

Необходимость глубокого изучения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом потребовала использование комплекса разнообразных методов исследования: теоретический анализ состояния проблемы в современной практике физкультурного образования в вузе, наблюдения, беседы, опытно-экспериментальная работа, обобщение цельного авторского опыта работы, анкетирование. Любой из методов выполнял по отношению к другим компенсирующую и контролирующую роль.

Посредством анкетирования выявлялись интересы, склонности, основные мотивы к занятиям физической культурой и спортом.

Результаты анкетирования были обработаны и представлены в виде диаграмм.

Результаты

В 2018 – 2019 учебном году в Вологодском государственном университете было проведено исследование, в котором приняли участие 126 студентов 1 – 3 курса института машиностроения, энергетики и транспорта и института математики, естественных и компьютерных наук. Примерно половина студентов (а именно 48%) относятся к основной медицинской группе, 25% – к подготовительной, 19% – к специальной и 8% являются полностью освобожденными от занятий физической культуры.

Исходя из понимания, что «эффективность организации работы зависит от начального уровня вовлеченности в двигательную активность на данный момент времени» [4, с. 65], респондентам необходимо было ответить на вопрос: «Как часто Вы занимаетесь физической культурой и спортом?»

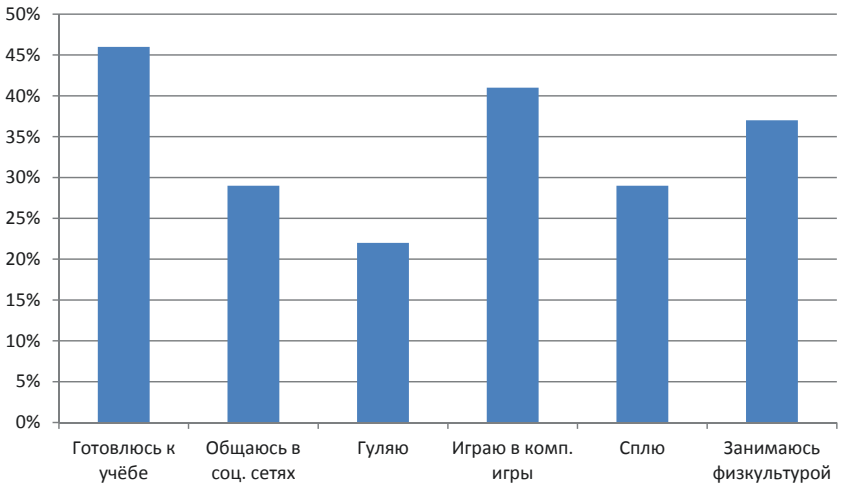


Рис. 1. Занятия студентов в свободное от учебы время (выбиралось несколько наиболее значимых вариантов)

Результаты показали, что регулярно занимаются физической культурой и спортом менее половины обучающихся (44%), занимаются физкультурой только на учебном процессе в университете 29%, каждый пятый периодически уделяет время занятиям, 7% имеют желание, но, по собственному мнению, не имеют возможности.

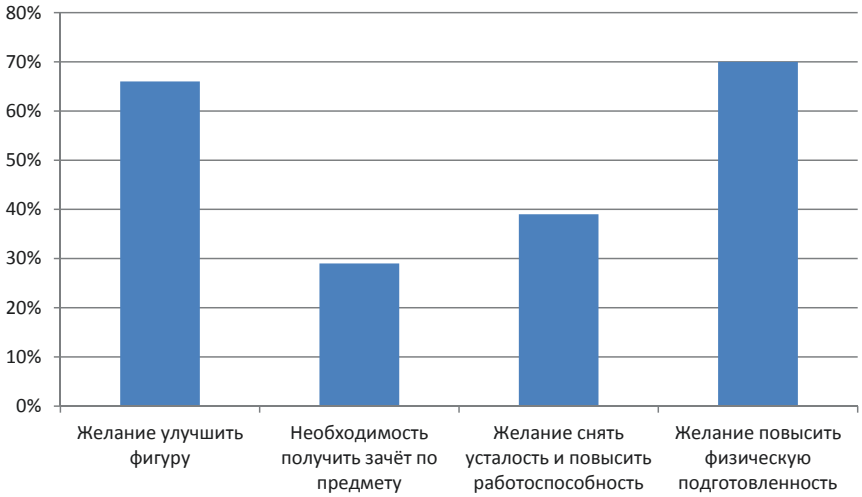


Рис. 2. Ведущие мотивы занятий физической культурой и спортом (выбиралось несколько наиболее значимых мотивов)

Особый интерес вызывают ответы на вопрос «Сколько, по вашему мнению, времени необходимо заниматься в день (в неделю)? (Не считая академических часов)». 32% опрошенных считают, что в день необходимо заниматься 1 час, 51% – 2 часа, остальные воздержались от ответа. Касательно недельного режима, 39% считают, что нужно заниматься 3 – 5 часов, 61% – 6 – 8 часов. Из полученных ответов можно сделать вывод, что студенты признают и понимают необходимость регулярных занятий физической культурой.

Вместе с тем анализ ответов на следующий вопрос «Планируете ли Вы в режиме дня время для занятий физической культурой?» вызывает тревогу: только 38% респондентов выбрали ответ «да». Почти две трети опрошенных целенаправленно не планируют свои занятия: 20% – не планируют, 36% – редко и 6% – в выходные.

Отвечая на вопрос «Нравятся ли Вам занятия в вузе?» 75% считают, что им нравится предмет, 10% – не нравится, 15% не определились, что говорит о достаточно высокой степени удовлетворенности проводимыми учебными занятиями в вузе.

На вопрос «Ощущаете ли Вы оздоровительный эффект от занятий физической культурой в течение семестра?» 83% опрашиваемых ответили «да», 7% ответили «нет» и также 7% ответили «не знаю».

Наиболее распространенными ответами на вопрос «Как вы проводите свободное от учёбы время?» были связанные с работой на компьютере: «готовлюсь к учебе», «играю в компьютерные игры», «общаюсь в социальных сетях», что повышает актуальность занятий физической культурой и спортом как основного фактора в профилактике заболеваний, связанных с гиподинамией (рис. 1).

На вопрос «Ходите ли вы на какие-либо спортивные секции/кружки?» 10% студентов ответили, что ходят в секции/кружки в вузе и 27% ходят в городские секции/кружки (рис. 2).

66% опрашиваемых находят смысл занятий в желании улучшить фигуру, 29% видят причину в необходимости получить зачёт по предмету, 39% желают снять усталость и повысить работоспособность, 51% хочет воспитать волю, характер, занимаясь на занятиях физической культуры и 70% желают повысить физическую подготовленность.

На вопрос «Какие причины препятствуют занятиям физической культурой и спортом?» 7% опрашиваемых ответили, что нехватка денежных средств препятствует занятиям физической культурой, 41% ответили, что мешает усталость, 20% не хотят заниматься, 37% не видят преград для занятия физической культурой и 12% ответили, что им не позволяет здоровье.

Таким образом, по результатам тестирования и анкетирования можно заключить, что в целом результаты нельзя считать положительными, хотя при анализе отдельных вопросов можно удостовериться, что респонденты видят определённую пользу для себя в занятиях физической культурой, и про полное отсутствие мотивации речи идти не может, но всё же вопросы мотивации студентов на двигательную активность в условиях академических занятий остаются актуальными и требуют привлечения специалистов к их решению.

Основным условием формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям физической культуры является совершенствование процесса физического воспитания за счёт внедрения различных организационно-методических форм и инновационных технологий.

В результате опытно-экспериментальной работы выявлено следующее:

– большинство студентов регулярно занимаются физической культурой и спортом. Основными мотивами к занятиям физической культурой и спортом являются укрепление здоровья, саморазвитие и получение удовольствия в свое свободное время, только незначительная часть от общего количества обучающихся считает, что занятия физической культурой в вузе бесполезны. Также установлено, что примерно 90% опрошенных студентов намерены продолжить заниматься физической культурой и спортом после окончания обучения в университете;

– негативное отношение студентов к дисциплине «Физическая культура» можно объяснить тем, что на учебных занятиях в недостаточной мере учитываются индивидуальные возможности студента, его мотивы и потребности. Следовательно, при такой организации занятий у студентов теряется интерес к дисциплине, снижается посещаемость и эффективность занятий;

– мотивация к занятиям физической культурой и спортом – особое состояние личности, направлен-

ное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Следует согласиться, что «повышение мотивации наступает не сразу, так как студентам необходимо осмыслить предложенные им способы сохранения и укрепления своего здоровья, освоить их, убедиться в позитивном влиянии этих способов на здоровье. Поэтому можно ожидать, что повышение мотивации будет происходить в течение всего периода обучения студентов в вузе» [5, с. 9].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Необходима целенаправленная работа по повышению мотивации студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом как необходимому условию формирования здорового образа жизни и укреплению и сохранению здоровья студентов. В связи с этим одной из основных задач дисциплины «Физическая культура», является развитие познавательного интереса студентов к занятиям физической культурой. Для решения данной задачи, во-первых, следует учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной деятельности, во-вторых, необходимо формировать у студентов осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни и сохранении собственного здоровья, в-третьих, недостаточно использовать традиционные формы организации физкультурной, спортивно-массовой работы в вузе: для повышения мотивации необходимо использовать потенциал всех субъектов в образовательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. Ермолаева И.Ю., Никулин А.В. Изучение мотивации к занятиям физической культурой и спортом у студентов – юношей на примере Вологодского государственного университета. *Тенденции развития науки и образования*. 2019; Ч. 7: 23.
2. Старостина А.В. Изучение проблемы отношения студентов к физической культуре. *Актуальные вопросы образования в сфере физической культуры и спорта: сборник научных трудов.* Вологда: ВоГУ, 2019; Выпуск 8: 120 – 125.
3. Старостина А.В. Исследование отношения студентов к физической культуре в ВУЗе. *Виртуаль-32*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Издательство МарГУ, 2018; № 32-1: 139 – 143.
4. Никулин А.В., Бушманова О.И., Вьюшин С.Г. Формирование готовности студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза. *Физическая культура, спорт и здоровье.* Йошкар-Ола, 2018; № 32-1: 67.
5. Никулин А.В., Вьюшин С.Г., Орехова И.В. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза. *Тенденции развития науки и образования*. 2018; Ч.: 9.

References

1. Ermolaeva I.Yu., Nikulin A.V. Izuchenie motivacii k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom u studentov – yunoshej na primere Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2019; Ch. 7: 23.
2. Ctarostina A.V. Izuchenie problemy otnosheniya studentov k fizicheskoj kul'ture. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta: sbornik nauchnyh trudov.* Vologda: VoGU, 2019; Vypusk 8: 120 – 125.
3. Starostina A.V. Issledovanie otnosheniya studentov k fizicheskoj kul'ture v VUZe. *Virtual'-32*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Joshkar-Ola: Izdatel'stvo MarGU, 2018; № 32-1: 139 – 143.
4. Nikulin A.V., Bushmanova O.I., V'yushin S.G. Formirovanie gotovnosti studentov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj v sportivnom klube vuza. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e.* Joshkar-Ola, 2018; № 32-1: 67.
5. Nikulin A.V., V'yushin S.G., Orehova I.V. Formirovanie motivacii studentov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj v sportivnom klube vuza. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2018; Ch.: 9.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00094

Efimov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru*
Evdoshenko V.V., *Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru*
Shumakova Ye.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Administrative Law and Administrative, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia)*

TO THE QUESTION OF IMPORTANCE OF IMPROVEMENT OF POLICULTURAL EDUCATION OF POLICE OFFICERS. The article is dedicated to an analysis of a problem of the formation of multicultural education of police officers. Multicultural education is an important part of the prevention of professional deformations of police officers. This is especially true for employees of large cities, where a number of administrative offences and criminal offences are higher among illegal immigrants. Constantly confronting the duty of service with the offences of this category of citizens, employees with a low level of multiculturalism often transfer their own attitude towards offenders on representatives of other nationalities in general, which generates deformity in both professional and personal development. The article proposes theoretical and methodological solutions for the development of multicultural education, based on the gradual process of its formation. The authors conclude that the education of the culture of interethnic relations requires an appeal not only to consciousness, but also to the necessary-meaning sphere of the person, for the change of which also requires a deep influence.

Key words: **culture, science, enlightenment, education, training, moral education.**

А.А. Ефимов*, канд. пед. наук, доц., ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru*
В.В. Евдошенко*, канд. экон. наук, нач. каф. административного права и административной деятельности, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru*
Е.В. Шумакова*, канд. пед. наук, преп., ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь*

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Данная статья посвящена анализу проблемы формирования поликультурного воспитания сотрудников полиции. Поликультурное воспитание является важной составляющей профилактики профессиональных деформаций сотрудников ОВД. Особенно это касается сотрудников крупных городов, где целый ряд административных правонарушений и уголовных преступлений выше в среде нелегальных иммигрантов. Постоянно сталкиваясь по долгу службы с правонарушениями этой категории граждан, сотрудники с низким уровнем поликультурности нередко переносят собственное отношение к правонарушителям на представителей других национальностей в целом, что порождает деформацию и в профессиональном, и в личностном развитии. В статье предлагаются теоретико-методологические решения по развитию поликультурного воспитания, основанные на поэтапном процессе его формирования. Авторы делают вывод о том, что воспитание культуры межнациональных отношений требуют обращения не только к сознанию, но и потребностно-смысловой сфере человека, для изменения которой также требуется глубинное влияние.

Ключевые слова: **культура, наука, просвещение, воспитание, обучение, нравственное воспитание, поликультурное воспитание**.

Сущность и содержание поликультурного воспитания позволяет выделить наиболее важные направления, по которым оно осуществляется. Перечислим их кратко и затем рассмотрим условия совершенствования поликультурного воспитания сотрудников органов внутренних дел, направленного на пресечение попыток проникновения в служебные коллективы проявлений национализма, ксенофобии, политического и религиозного экстремизма. К ним относятся: межкультурное информирование и просвещение; культурно-просветительская деятельность; воспитание культуры, направленное против этноцентризма, или формирование толерантности; профилактика этнических конфликтов сотрудниками органов внутренних дел [1 – 6].

Наиболее распространённой формой поликультурного воспитания является просветительская деятельность, направленная, во-первых, на осознание проблемы, истории развития межэтнических отношений в стране и в каждом регионе, а во-вторых, на взаимообогащение культур и традиций в процессе культурно-просветительской деятельности. Обсуждение проблем межэтнических отношений наиболее последовательно может осуществляться как на этапе профессиональной подготовки сотрудников в образовательных учреждениях МВД России, так и в процессе служебной подготовки в подразделениях ОВД. Результативность этого направления поликультурного воспитания определяется мерой его эмоциональной насыщенности.

Традиционно поликультурное воспитание осуществляется именно как обмен культурными достижениями каждой нации через литературу, театр, кино, живопись, музыку, художественную самодеятельность. Эта сфера в наибольшей мере дает возможность эмоционального обогащения представителей разных национальностей, независимо от того, проживают ли они на одной территории или на разных. Признавая значение культурно-просветительского направления, следует подчеркнуть, что оно действенно в социально стабильной обстановке, и должно рассматриваться как последующий этап поликультурного воспитания.

В связи с этим можно говорить об опыте поликультурного воспитания в образовательных учреждениях МВД России, которое осуществляется особенно интенсивно в последние годы в связи с актуальностью данной задачи. В наибольшей мере здесь используется организация взаимодействия и взаимоотношений курсантов в учебных группах, где обучаются представители разных национальностей. В процессе осуществления поликультурного воспитания рекомендуется проводить знакомство с культурой разных народностей на тематических вечерах, концертах художественной самодеятельности, через стенную печать, с использованием современных информационных средств.

Более эффективным является использование современных форм просветительской работы с применением интерактивных и игровых методов просвещения, обмена опыта соответствующей работы в регионе, проведению соответствующих научных мероприятий, на которых обсуждались бы такие проблемные вопросы, как активизация миграционных потоков, подходы и задачи органов внутренних дел на различных этапах проявления конфликтов, вопросы, посвященные профилактике межэтнических конфликтов, взаимодействию с казачеством, представителями различных диаспор, также опыт профилактики конфликтов совместными действиями органов внутренних дел и структур гражданского общества и т.д. Каждому сотруднику полиции необходимо знать не только формы протестных акций, лидеров диаспор и религиозных деятелей своих районов, но и проявлять терпение, с уважением относиться к представителям иной веры, изучать их традиции и обычаи, чтобы уметь правильно строить отношения.

Кроме того, необходимы эффективные действия по интеграции мигрантов в существующую социокультурную среду города. Это весьма сложная задача, поскольку значительное количество иммигрантов, которое представляет собой группу риска с точки зрения возникновения национальных конфликтов, как раз и представляет наиболее неквалифицированную и слабо образованную часть приезжающих в страну для нахождения работы, заработка или даже легкой наживы. Их позитивные интересы находятся на родине и жителей города (или поселка), куда они приезжают на заработки, они воспринимают лишь как средство для удовлетворения собственных нужд. Продуктивный выход в работе с этой категорией мигрантов заключается, во-первых, в их обязательной легализации, а во-вторых, в установлении их связей с национальной диаспорой в конкретном населенном пункте. Особое значение, как показывает практика, здесь приобретает адаптация временных мигрантов к языковой среде. Знание языка позволяет в некоторой степени расширять контакты мигрантов, их кругозор, служит общему развитию и повышению уровня образованности.

Гораздо благополучнее обстоит дело с иммигрантами, которые намерены остаться в неродной стране на значительный период времени или постоянно. Они сами заинтересованы в стабилизации социальной обстановки, формировании позитивного отношения к ним со стороны национального большинства. Здесь также большую роль играет активность диаспоры и ее лидеров. Задача поликультурного воспитания заключается в установлении добрососедских отношений, сохранении собственной национальной идентичности при уважении и принятии традиций других национальностей. Здесь важную помощь могут оказать средства массовой информации, шире информируя коренных жителей города о религиозных верованиях, национальных праздниках, выставках, концертах, иных событиях, которые происходят в многонациональных городах или поселках.

Помимо этого, необходимо исключить практику освещения в средствах массовой информации наиболее опасных тенденций отражения межэтнических отношений.

Воспитание и обучение должны содействовать образованию, которое позволяет человеку любой культуры осознать свои корни и тем самым определить место, которое он занимает в современном мире, и одновременно – привить ему уважение к другим культурам. Таким образом, перед субъектами образовательной деятельности стоит двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей, т.е. поликультурное воспитание.

Значение, которое придается в современном мире поликультурному воспитанию граждан, связано с процессами глобализации, межличностными, межгрупповыми и межэтническими конфликтами, различными дискриминационными явлениями, классовыми, политическими и религиозными противоречиями в многонациональных сообществах.

Поликультурное воспитание – одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией. Поликультурная педагогика может быть оценена как непременный инструмент выхода из кризиса воспитания и образования.

Следует отметить, что решение такого рода проблем осуществляется как в процессе реализации социальных программ на федеральном и региональном уровнях, так и в рамках программ формирования толерантности населения в конкретном регионе. В то же время толерантность рассматривается как первая ступень, начальная задача поликультурного воспитания.

В содержании поликультурного воспитания преобладают меры познавательного характера. В то же время из психолого-педагогической литературы явственно следует, что сущностью воспитания является изменение отношения к себе, к другим людям, к окружающему миру. Просвещение и воспитание тесно взаимосвязаны, однако если в процессе овладения знаниями не происходит обогащения эмоциональной, чувственной сферы, не расширяются ценности, отсутствует переживание и сопереживание, то само по себе просвещенческое направление оказывается малоэффективным. Воспитание является изменением внутренних регуляторов социального поведения. Такими регуляторами являются природные (биологические и социально-биологические) потребности, на основе которых строятся потребности социально-культурные (их называют чаще ценностями и смыслами жизнедеятельности человека).

При организации поликультурного воспитания необходима поэтапность. Первым этапом является формирование толерантности как терпимости к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям.

Вторым этапом педагогической деятельности в поликультурном воспитании является развитие восприятия, отношений и действий в разнонациональном социальном окружении, построенных на основе знания и уважения к иным культурам, осознания исторических условий их формирования, понимания их вклада в единое социальное пространство.

Третий, наивысший этап включает в себя формирование поликультурного мировоззрения человека, живущего в эпоху глобализации, информатизации, осознания интересов, общих для представителей всех культур. На данном этапе существенно расширяется масштаб личности человека, расширяется система его социальных ценностей.

Сотрудники правоохранительных органов сталкиваются, прежде всего, с социальными последствиями недостаточно развитой культуры межнационального общения. Им приходится участвовать в предупреждении межнациональных конфликтов и их разрешении. Поэтому для сотрудников ОВД поликультурное воспитание имеет значение с четырех точек зрения.

Во-первых, в рамках профессиональной деятельности достаточный уровень поликультурной воспитанности позволяет адекватно, без предвзятости выстраивать профессиональное общение с гражданами. Это относится как к регионам с исторически сложившимся многонациональным населением, так и в регионах, где распространены национальные диаспоры, легальные и нелегальные иммигранты, гастарбайтеры, правонарушители-«гастролеры» из республик СНГ. Данная проблема носит характер государственной безопасности, т.к. современные сепаратистские, националистические проявления опасны для целостности России.

Во-вторых, также в рамках профессиональной деятельности определенным категориям сотрудников ОВД (участковым уполномоченным полиции, сотрудникам пресс-служб и отделов пропаганды ГИБДД, сотрудникам подразделений по делам несовершеннолетних, сотрудникам подразделений по вопросам миграции, руководителям иных подразделений полиции) по долгу службы приходится решать задачи профилактики межнациональных конфликтов среди граждан, входящих в группу социального риска.

В-третьих, поликультурное воспитание является важной составляющей профилактики профессиональных деформаций сотрудников ОВД. Особенно это касается сотрудников крупных городов, где целый ряд административных правонарушений и уголовных преступлений выше в среде нелегальных иммигрантов. Постоянно сталкиваясь по долгу службы с правонарушениями этой категории граждан, сотрудники с низким уровнем поликультурности нередко переносят

собственное отношение к правонарушителям на представителей других национальностей в целом, что порождает деформацию и в профессиональном, и в личностном развитии.

Соответствующие отрицательные установки порождают также и напряженность с коллегами в многонациональных коллективах подразделений ОВД [3]. Поэтому этой точки зрения поликультурное воспитание сотрудников ОВД должно препятствовать проникновению в служебные коллективы проявлений национализма, ксенофобии, политического и религиозного экстремизма. И основным направлением для решения данной задачи будет являться первый его этап – формирование толерантности в подразделениях правоохранительных органов.

В четвертых, поликультурное воспитание сотрудников ОВД имеет значение для повышения их общей личностной культуры, масштабности самосознания. Известно, что личность не воспитывается «по частям». Система отношений, которая характеризует социальную сущность человека (отношения к себе, к другим, к делу), находит свои проявления в разных сферах жизнедеятельности и формируется в них же. Поэтому нравственное, правовое, умственное, эстетическое, поликультурное воспитание тесно взаимосвязаны между собой (используя в каждом случае собственные средства) и влияют на все сферы жизнедеятельности человека.

Таким образом, поликультурное воспитание имеет своей целью снятие социальной напряженности и гармонизацию отношений между людьми разных национальностей, живущих на одной территории по историческим или ситуативным причинам. Кроме того, следует отметить, что межэтнические отношения строятся на основе мировоззренческих позиций человека, которые формируются под влиянием жизненного опыта, и для их изменения требуется либо длительное время, либо определенная критическая ситуация в жизни. При этом большую роль играет самообразование [4 – 6]. Воспитание культуры межнациональных отношений требуют обращения не только к сознанию, но и потребностно-смысловой сфере человека, для изменения которой также необходимо глубинное влияние.

Библиографический список

1. Джуринский А.Н. *Поликультурное образование в многонациональном социуме*: учебник. Москва, 2018.
2. Кочеров Ю.Н., Мартусенко С.Н. Проблема культуры личности сотрудника правоохранительных органов как совокупности составляющих ее подкультур. *Вестник университета*. 2012; № 9-1: 269 – 273.
3. Ооржак Л.Н. Формирование этнической толерантности в многонациональных коллективах как неотъемлемое условие психологического обеспечения эффективной оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. *Психологическое обеспечение правоохранительной деятельности: проблемы и перспективы*: материалы научно-практической конференции. Москва, 2008: 85 – 87.
4. Кочеров Ю.Н. Самопознание в профессиональном становлении и развитии сотрудника органов внутренних дел. *Вестник Академии права и управления*. 2015; № 40: 262 – 267.
5. Кочеров Ю.Н. *Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел*: монография. Ставрополь, 2015.
6. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Роль самовоспитания в процессе формирования личности курсанта системы образовательных учреждений МВД России. *Сборник научных трудов:* по материалам III-й Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Петрова, Н.С. Часовских. 2016; 89 – 90.

References

1. Dzhurinskij A.N. *Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume*: uchebnik. Moskva, 2018.
2. Kocherov Yu.N., Martusenko S.N. Problema kul'tury lichnosti sotrudnika pravoohranitel'nyh organov kak sovokupnosti sostavlyayuschih ee podkul'tur. *Vestnik universiteta*. 2012; № 9-1: 269 – 273.
3. Oorzhak L.N. Formirovanie `etnicheskoj tolerantnosti v mnogonacional'nyh kollektivah kak neot`emlemoe uslovie psihologicheskogo obespecheniya `effektivnoj operativno-sluzhebnoj deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del. *Psihologicheskoe obespechenie pravoohranitel'noj deyatel'nosti: problemy i perspektivy*: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2008: 85 – 87.
4. Kocherov Yu.N. Samopoznanie v professional'nom stanovlenii i razvitii sotrudnika organov vnutrennih del. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; № 40: 262 – 267.
5. Kocherov Yu.N. *Samoobrazovanie i professional'no-lichnostnoe razvitie sotrudnika organov vnutrennih del*: monografiya. Stavropol', 2015.
6. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Rol' samovospitaniya v processe formirovaniya lichnosti kursanta sistemy obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Sbornik nauchnyh trudov:* po materialam III-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej A.V. Petrova, N.S. Chasovskih. 2016; 89 – 90.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00095

Efimov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru*
Evdoshenko V.V., *Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Administrative Law and Administrative Activity, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru*
Shumakova Ye.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Administrative Law and Administrative, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia)*

DEVIATIONS AMONG POLICE STAFF AS THE MOST IMPORTANT REASON FOR DEPRECATING THE IMAGE OF THE POLICE. The paper studies ways to prevent professional deformities in police officers in order to reduce the number of psychological deviations, their appearance and development, as well as to the analysis of the problems of forming a positive image of a police officer, which determines public opinion, is the main criterion for evaluating the activities of the police. Special attention is paid to the need to form the right attitude to the observance of the rule of law and official discipline, to increase the level of legal culture and legal awareness. Prevention as a system of measures for working with personnel includes a wide range of preventive measures of a non-psychological and psychological nature. The authors conclude that the positive image of the internal affairs officer, who has absorbed historical experience and changed in connection with the reform of the socio-economic and political system of Russian society, should to meet the requirements of the public for a police officer.

Key words: **professional deformation, psychological readiness, professional recruitment, prevention, social security, prevention of behavioral deviations, legal culture, legal awareness, educational work, image of police officer, professional image, public opinion, positive image.**

А.А. Ефимов*, канд. пед. наук, доц., ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru*
В.В. Евдошенко*, канд. экон. наук, нач. каф. административного права и административной деятельности, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: viktor-evdoshenko@yandex.ru*
Е.В. Шумакова*, канд. пед. наук, преп., ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь*

ДЕВИАЦИИ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРИЧИНА УХУДШЕНИЯ ИХ ИМИДЖА

Данная статья посвящена профилактике профессиональных деформаций у сотрудников полиции с целью снижения численности психологических девиаций, их появления и развития, а также анализу проблем формирования позитивного имиджа сотрудника полиции, который, определяя общественное мнение, является основным критерием оценки деятельности полиции. Особое внимание обращается на необходимость формирования правильного отношения к соблюдению законности и служебной дисциплины, повышению уровня правовой культуры и правосознания. Профилактика как система меро-

приятий по работе с личным составом включает в себя широкий спектр предупредительных мер непсихологического и психологического характера. Авторы делают вывод о том, что позитивный имидж личности сотрудника органов внутренних дел, вобравший в себя исторический опыт и изменявшийся в связи с реформированием социально-экономической и политической системы российского общества, должен соответствовать тем требованиям, которые предъявляет общество к сотруднику полиции.

Ключевые слова: **профессиональная деформация, психологическая готовность, профессиональный набор, профилактика, социальное обеспечение, профилактика девиаций поведения, правовая культура, правосознание, воспитательная работа, имидж сотрудника полиции, профессиональный имидж, общественное мнение, положительный имидж, полиция.**

Девиации и девиантность в структуре поведенческой активности сотрудников органов внутренних дел в последние годы имеет тенденцию к росту и качественно-количественной трансформации. Наблюдается сохранение аутодеструктивной активности – самоубийства, алкоголизм, наркомания. Наиболее опасной формой девиации является криминальное поведение и деструктивные конфликты в служебных коллективах, семьях сотрудников. Имеются в виду коррупция, злоупотребление служебным положением, агрессия и насилие. Все эти негативные тенденции наносят ущерб имиджу сотрудников и снижают эффективность деятельности органов внутренних дел [1 – 7].

Существующая аксиома указывает, что «всегда были, есть и будут люди, которые в силу разных причин и обстоятельств отклоняются от существующих норм. Поэтому следует контролировать поведение людей, чтобы масштабы девиаций не превышали допустимый уровень» [1, с. 44]. Но кто может указать этот «допустимый уровень» или «норму» отклонений для сотрудников органов внутренних дел? С учетом особой социальной значимости функций правоохранительных органов каждое правонарушение или преступление, совершенное сотрудником, создает реальную угрозу существованию людей, стабильности общественного порядка. Именно осознание опасности такого рода девиаций привело к появлению междисциплинарной сферы научного знания – девиантологии.

Важным для правильного понимания природы девиантного поведения является также знание основных этапов его развития, выявляемых путем распознавания и установления наиболее устойчивых социально-психологических признаков. Результаты исследований свидетельствуют, что девиантное поведение развивается постепенно, проходит определенные стадии и имеет в своей основе взаимодействие комплекса различных причин, условий, предпосылок и признаков, знание которых помогает корректировать поведение сотрудника. Особенно уязвимыми для формирования той или иной формы девиации являются молодые сотрудники и те, кто прослужил более десяти лет. Для молодых сотрудников характерно наличие небольшого жизненного опыта, отсутствие устойчивых убеждений и мотивов службы. Нередко молодой сотрудник сам ищет или активно создает обостренные ситуации, целенаправленно использует эффект экстремальности в попытке уйти от всего обыденного, будничного, повседневного.

Таким образом, профилактическая деятельность должна соответствовать конфигурации объекта воздействий, строиться по системным принципам. С этой точки зрения задачи профилактики девиантного поведения сотрудников органов внутренних дел целесообразно рассматривать с позиции интегративно-холистического подхода с выделением специфики девиаций на различных уровнях их зарождения и проявления. При этом каждый уровень требует должной организации, психолого-педагогического и психологического сопровождения.

Меры организационного характера, способствующие устранению факторов, влияющих на уровень девиантности сотрудников и служебных коллективов, включают в себя систему планирования и управления, а также согласованный процесс формулирования и реализации основных целей, идейных и мировоззренческих установок, идеалов, которые обеспечивают смысловую регуляцию поведения личного состава органов внутренних дел.

Как представляется, назрела необходимость перевода ценностно-смысловой оценки той или иной формы девиации сотрудника с уровня личностно-деятельностного на уровень жизнедеятельности личности. Тем самым в сознании сотрудника должна быть преодолена существующая сегодня дихотомия – «я на службе – я дома, я вне службы»; «на службе я вынужден следовать нормам и требованиям, которые меня ограничивают, а вот вне рамок выполнения своих профессиональных обязанностей я могу делать все, что мне заблагорассудиться – нарушать нравственные, правовые и медицинские нормы». Отсюда цель профилактики девиантного поведения будет заключаться в формировании здорового образа жизни сотрудников органов внутренних дел, где нет места вредным привычкам, разрушающим здоровье человека, а также невозможно поведение, угрожающее жизни и здоровью других граждан, спокойствию и стабильности общества.

Наиболее сложной задачей преодоления девиаций является формирование нравственных привычек и морально-этических ценностей у сотрудников (честь, честность, мужество, самоотверженность, верность долгу и др.). Данное положение особенно актуально для молодых сотрудников, которые нередко демонстрируют относительно хорошее знание нравственных норм, но не собираются избавляться от вредных или даже опасных форм отклоняющегося поведения. Здесь необходим положительный пример более опытных сотрудников, руководителей служб и подразделений, стимулирование потребности личности в преодолении вредных привычек и способов адаптации к жизненным ситуациям. В противном случае закрепление неконструктивных копинг-стратегий впоследствии может привести к профессиональной деформации личности. Поэтому предупредительные меры непсихологического характера включают в себя организационно-управленческую и воспитательную (педагогическую работу) работу в ОВД, осуществляемую преимущественно аппаратами по работе с личным составом, руководством органов, подразделений и учреждений внутренних дел, а также большую работу по самовоспитанию [4 – 7].

Важно подчеркнуть, что психологическая профилактика девиаций сотрудников должна носить непрерывный, динамический характер, опираться на требования принципов развития, единства сознания и деятельности. Систематические обследования психологами личного состава должны не только накапливать психодиагностический материал, но и предполагать его научное осмысление и построение обоснованного прогноза тенденций развития личности и деятельности. Особое внимание следует обращать на тех сотрудников, которые являются кандидатами или уже состоялись в качестве ответственных руководителей служб и подразделений. В противном случае психологическая превенция особо разрушительных форм девиаций будет отставать от личностной динамики и становиться бесполезной.

Отклоняющееся поведение представляет собой внешнее проявление био-психо-социальной структуры индивида, включающей различные уровни – от конституциональной ранимости и сниженных адаптивных способностей (наиболее устойчивый и наименее изменяемый) до поведенческого стереотипа, социально поддерживающих условий (наиболее регулируемый уровень) и психологической предрасположенности (устойчивый и медленно изменяемый в ходе длительного социально-педагогического воздействия).

Стратегия профилактики девиантности сотрудников заключается в адресном, поэтапном ослаблении или устранении деструктивных форм поведения, играющих псевдокомпенсаторную роль и препятствующих полной профессиональной самореализации личности. Эффективность профилактики обусловливается наличием подготовленных специалистов и разнообразием (от длительных до периодически действующих) программ профилактики и коррекции девиантного поведения с позиций интегрально-холистического подхода, заставляющих задуматься о здоровом образе жизни и заняться самовоспитанием и самооздоровлением.

Таким образом, различного рода девиации наносят существенный вред позитивному имиджу сотрудника полиции, и, несмотря на множество факторов, влияющих на положительную оценку деятельности сотрудника правоохранительных органов, определяющими являются личностные качества человека, сделавшего своей профессией службу в органах внутренних дел.

До сих пор в СМИ остается «немодным» ярко и образно доносить до населения информацию о том, что подавляющее большинство сотрудников правоохранительных органов честно и добросовестно выполняют должностные обязанности и эффективно действуют по раскрытию и расследованию преступлений, охране общественного порядка, проявляют твердость, профессионально-нравственную устойчивость и непримиримость в борьбе с представителями преступного мира.

В условиях сложной политической, социально-экономической и криминальной обстановки сотрудники правоохранительных органов показывают образцы мужества и героизма при выполнении своего служебного долга. Однако позитивные моменты в деятельности правоохранительных органов не меняют сложившегося за многие годы негативного к ним отношения. Существует критика органов внутренних дел, содержащая обвинения в непрофессионализме, отсутствии объективности при рассмотрении правонарушений, обвинительном уклоне в процессуальной сфере, безответственности, пренебрежении действующим законодательством, бюрократизме, коррупции и т.п.

Выход из сложившегося положения может быть найден исходя из признания, что источником и катализатором недоверия большого числа граждан к правоохранительным органам выступают, прежде всего, негативные явления в их деятельности.

Самым значимым, масштабным и эффективным аспектом профилактической деятельности является воспитание профессиональных качеств у сотрудников органов внутренних дел – профессионализм сотрудника.

Профессионализм сотрудника органов внутренних дел – необходимое условие его самореализации в системе общественных отношений демократического общества, но одного этого недостаточно. В условиях формирования гражданского общества и правового государства воспитанию профессиональных качеств необходимо придать дальнейшее совершенствование и качественное обновление как общей, так и индивидуальной системы профилактики девиации в нравственно-правовом поведении сотрудников органов внутренних дел. Под общей профилактикой понимается комплекс политических, социально-экономических, правовых и организационных мероприятий, направленных на повышение престижа службы в органах внутренних дел, правовое обеспечение и регламентацию их деятельности, повышение профессионализма кадрового состава, технической

вооруженности и материальной обеспеченности, финансовое обеспечение как служебной деятельности, так и труда сотрудников.

Индивидуальная профилактика включает такие мероприятия, которые направлены на предупреждение конкретных видов отклоняющегося поведения сотрудников органов внутренних дел – грубость, низкая правовая культура, правовой нигилизм, попрание законных прав потерпевших, взяточничество, преступления, пьянство, наркомания и т.д.

В основе противоправного поведения значительного числа сотрудников правоохранительных органов выступают эгоцентрические мотивы психологического свойства. К эгоцентрическим источникам поведения сотрудников относятся мотивы превосходства по отношению к иным лицам. В данном случае проявляется неоправданное завышение собственной значимости, прикрываемое наличием властно-распорядительных полномочий, предусмотренных законом.

Особую озабоченность представляют сотрудники, нарушающие законность из корыстных побуждений. Как показывает практика, корыстные мотивы обладают устойчивым динамизмом и свидетельствуют о значительных, чаще всего необратимых деформациях личностных качеств. Поэтому при подборе кандидатов для службы в органах внутренних дел, а также в процессе их изучения необходимо выявлять субъекты «повышенного риска». Психофизиологическое тестирование поступающих на службу должно быть более углубленным с целью выявления степени внушаемости будущего сотрудника, его скрытых склонностей, социальных ориентиров, связей с представителями криминалитета и т.д.

Во взаимоотношениях граждан с правоохранительными органами большую роль играют СМИ, которые способны сформировать или развенчать позитивный образ сотрудника этих органов в общественном мнении. Поэтому соответствующим структурам органов внутренних дел (пресс-группам, пресс-секретарям, инспекторам по связям со СМИ и др.) необходимо обеспечивать печать, радио, телевидение, а также соответствующие ресурсы Интернет материалами о лучших коллективах, подразделениях и сотрудниках с целью повышения авторитета правоохранительных органов среди населения и создания у граждан уважительного отношения к работникам этой сферы.

Таким образом, в самом кратком и обобщённом виде позитивный имидж личности сотрудника органов внутренних дел, вобравший в себя исторический опыт и изменявшийся в связи с реформированием социально-экономической и политической системы российского общества, должен соответствовать тем требованиям, которые предъявляет общество к сотруднику полиции, каким оно его хочет видеть. Требованиям общества может отвечать сотрудник органов внутренних дел, обладающий достаточным уровнем общей и профессиональной подготовки, высокими морально-нравственными качествами и психологической устойчивостью, чувствующий заботу общества о его материально-бытовом обеспечении и доверие граждан.

Библиографический список

1. Кочеров Ю.Н. Актуальные проблемы профессионального самосовершенствования сотрудников ОВД. *Актуальные вопросы науки и практики:* сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки. 2017: 297 – 299.
2. Владинска М., Петрова Н. Социально-педагогическая модель коррекционно-воспитательной деятельности. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*: в 2-х т. Москва: Тула, 1993; Т. 2.
3. Братусь Б.С. *Аномалии личности*. Москва: Мысль, 1988.
4. Змановская Е.В. *Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
5. Шаранов Ю.А. *Юридическая психология деятельности органов внутренних дел (теория и методология управления развитием).* Диссертация … доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
6. Кочеров Ю.Н. Психолого-педагогические условия, детерминирующие готовность сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; № 2 (45): 64 – 66.
7. Кочеров Ю.Н. *Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел*: монография. Ставрополь, 2015.

References

1. Kocherov Yu.N. Aktual'nye problemy professional'nogo samosovershenstvovaniya sotrudnikov OVD. *Aktual'nye voprosy nauki i praktiki:* sbornik nauchnyh trudov po materialam nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Dnyu rossijskoj nauki. 2017: 297 – 299.
2. Vladinska M., Petrova N. Social'no-pedagogicheskaya model' korrekcionno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika social'noj raboty: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: v 2-h t. Moskva: Tula, 1993; T. 2.
3. Bratus' B.S. *Anomalii lichnosti*. Moskva: Mysl', 1988.
4. Zmanovskaya E.V. *Psihologiya deviantnogo povedeniya: strukturno-dinamicheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Sharanov Yu.A. *Yuridicheskaya psihologiya deyatel'nosti organov vnutrennih del (teoriya i metodologiya upravleniya razvitiem)*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Kocherov Yu.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya, determiniruyuschie gotovnost' sotrudnika organov vnutrennih del k samoobrazovatel'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; № 2 (45): 64 – 66.
7. Kocherov Yu.N. *Samoobrazovanie i professional'no-lichnostnoe razvitie sotrudnika organov vnutrennih del*: monografiya. Stavropol', 2015.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00096

***Magin V.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: va_magin@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS. The article deals with theoretical approaches to the organization of educational activities of students. The author considers the basic principles of education. it shows the specifics of the organization of educational work with students in a university located in a multicultural region. The article presents various forms of organization of educational work at the faculties, shows innovative approaches to the organization of the educational system in the University. The article emphasizes that educational work should ensure the formation of civil, moral, general cultural and professionally significant personality qualities of future specialists; provides support and development of students' initiative by creating a certain emotional and psychological mood and performance conditions, taking into account the interests of students in the organization of life in their free time at a university.

Key words: **educational system, principles of organization of educational space students, self-government.**

***В.А. Магин**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: va_magin@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрены теоретические подходы к организации воспитательной деятельности студенческой молодёжи. Автор рассматривает основные принципы воспитания, показывает специфику организации воспитательной работы со студенческой молодёжью в вузе, расположенном в поликультурном регионе. В статье приводятся различные формы организации воспитательной работы на факультетах, показаны инновационные подходы к организации воспитательной системы в вузе. Особо отмечено, что воспитательная работа должна обеспечивать формирование гражданских, нравственных, общекультурных и профессионально значимых качеств личности будущих специалистов; оказывать поддержку и развитие инициативы студентов путем создания определенного эмоционально-психологического настроя и условий результативности деятельности, учета интересов студентов в организации жизнедеятельности в свободное время в вузе.

Ключевые слова: **воспитательная система, принципы организации воспитательного пространства, студенты, самоуправление.**

В Северо-Кавказском федеральном университете большую роль играет воспитательная работа. Это неслучайно, так как Северо-Кавказский федеральный университет является ведущим вузом в Северо-Кавказском федеральном округе. В нём обучаются студенты со всех республик Северного Кавказа, а также из-за рубежа.

Воспитательная работа, осуществляемая в Северо-Кавказском федеральном университете, обеспечивает формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущих специалистов.

При организации воспитательной работы мы, прежде всего, руководствуемся тем, что будущие бакалавры и магистры различных отраслей, которые выпускаются из стен вуза, должны обладать качествами личности, позволяющими успешно конкурировать на рынке труда как в самом Северо-Кавказском регионе, так и в стране в целом. Прежде всего, это инициативность, активность, изобретательность и т.д. На наш взгляд, огромный потенциал для формирования этих качеств заложен в воспитательной работе при её грамотной организации [1 – 7].

При организации воспитательной работы на факультете мы, прежде всего, руководствовались следующими принципами (рис. 1).

С учётом того, что в СКФУ обучаются студенты многих национальностей, мы также руководствовались принципами организации воспитательной деятельности студентов в полиэтническом регионе (рис. 2).

Большая роль в организации воспитательной работы со студентами отводится организации специальной воспитательной среды, в ходе чего мы ставили нижеследующие задачи (рис. 3).

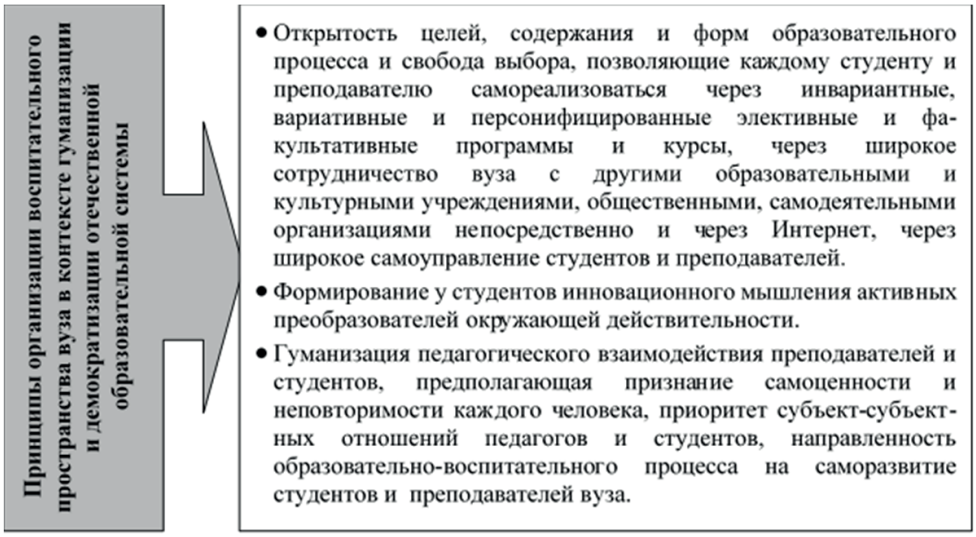


Рис. 1. Принципы организации воспитательной работы на основе гуманизации и демократизации образования

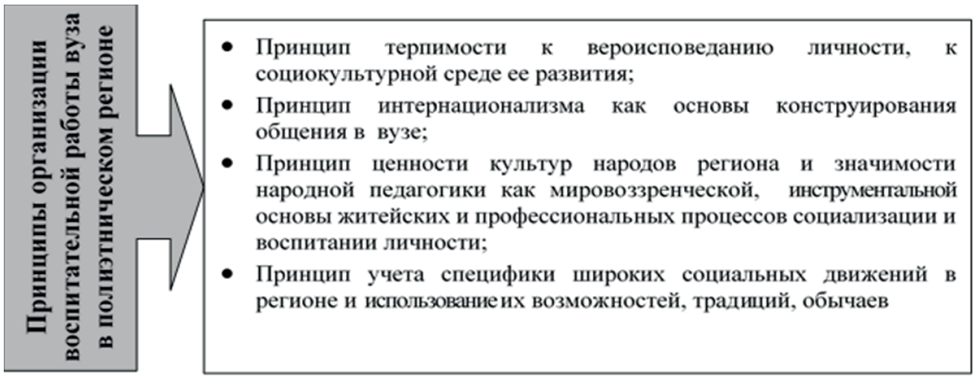


Рис. 2. Принципы организации воспитательной деятельности студентов в полиэтническом регионе

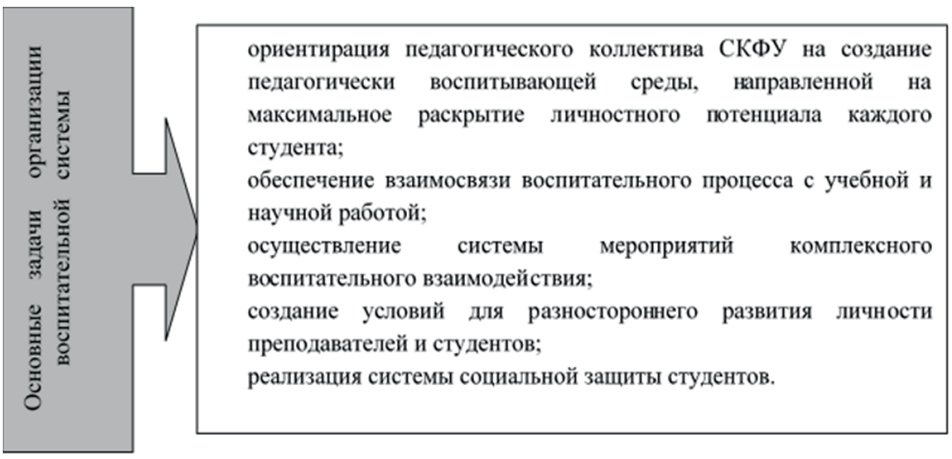


Рис. 3. Основные задачи организации воспитательной системы СКФУ

Система управления воспитательной работой со студентами Северо-Кавказского федерального университета на факультетах строится на основе взаимосвязи структурных подразделений.

Воспитательная система на факультетах представляет собой четыре основные подсистемы:

1) деканат;

2) совет кураторов, студенческий деканат, студенческий профсоюзный комитет, студенческий совет общежития;

3) кафедры;

4) академические группы.

Эти четыре подсистемы взаимосвязаны и взаимообусловлены, следовательно, образуют единство в целенаправленном формировании общей и профессиональной культуры будущих специалистов.

Выстроенная система воспитательной работы позволяет деканатам эффективно организовывать процесс управления воспитательной работой со студентами факультетов. Основой образовательно-воспитательной деятельности деканата являются сформулированные в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» и заложенные в Концепции принципы гуманистического характера образования, способствующие гармоническому развитию личности.

Вышеобозначенная структура воспитательной работы позволяет соблюсти принцип целостности всей системы воспитания студентов, уделяя при этом большое внимание самостоятельному функционированию отдельных ее структур. Ведущие органы управления тесно взаимодействуют с учебно-воспитательной работой кафедр, решая следующие воспитательные задачи:

- создание эффективной воспитывающей среды;
- сохранение и преумножение культурных, нравственных ценностей в условиях современной жизни, сохранение лучших и разработка инновационных традиций вуза;
- формирование у студентов активной гражданской позиции;
- создание условий для творческой самореализации студентов, проведения активного и разнообразного досуга во внеучебное время и др.

Завершающим звеном в этой цепи является работа ведущих преподавателей кафедр и кураторов со студентами в академических группах.

Совместная работа преподавателей, входящих в Совет кураторов факультетов, деканата и студдеканата, позволяет ликвидировать иногда возникающие пробелы в отдельных сферах студенческой жизни.

Многие воспитательные мероприятия в Северо-Кавказском федеральном университете стали традиционными: «День первокурсника», «Алло, мы ищем таланты», Студенческая весна», «День юмора», «Интеллектуальные игры», а также проведение игры КВН, Новогоднего вечера и др.

Анализируя деятельность института кураторства, созданного в СКФУ, можно отметить, что главной целью создания условий для развития профессионально-педагогической культуры студентов является формирование специальной развивающей инновационной среды, т.е. организация такой деятельности во внеучебное время, при которой сотрудничество выступает в качестве одной из доминирующих форм отношений не только преподавателя и студента, но и студента с окружающей действительностью.

На практике эта цель означает реализацию продуктивного диалога педагогов и студентов как творческих субъектов. Тем самым формирование инновационной воспитательной среды предусматривает:

- толерантное отношение к личности студента со стороны преподавателей вуза;
- поддержку и развитие инициативы студентов путем создания определенного эмоционально-психологического настроя и условий результативности деятельности, включения их в профессионально-педагогическую деятельность, учета интересов студентов в организации жизнедеятельности в свободное время в вузе;
- создание наиболее благоприятных условий для совместного сотрудничества в профессиональном становлении будущих специалистов.

Уже много лет подряд в СКФУ проводятся конкурсы «Куратор года», «Лучшая академическая группа». Это очень серьезные мероприятия, требующие большой подготовки к участию по 7-ми различным направлениям, которые проходят в течение всего года, и по решению Совета кураторов в нем ежегодно принимают участие лучшие кураторы и академические группы всех факультетов и институтов Северо-Кавказского федерального университета.

Студенческие деканаты, функционирующие на каждом факультете, являются органом самоуправления, который координирует учебную, научную и социокультурную деятельность студентов. При организации своей деятельности студдеканат решает следующие основные задачи:

- возрождение, формирование и развитие лучших традиций факультетов;
- оказание помощи в организации и проведении студенческих научных конференций факультета и университета;
- контроль за соблюдением требований Устава СКФУ, норм университетской жизни, правил поведения, учебной дисциплины;
- участие в работе стипендиальных и других комиссий факультета и университета и другие.

Деятельностью студенческого деканата является проведение конкретных мероприятий и персональная ответственность членов за их реализацию. Систематически работает старостат.

Большинство проводимых мероприятий на факультете осуществляется самими студентами, что дает возможность судить о повышении самовоспитания, самоорганизованности и самоконтроля.

Ежегодно в сентябре студдеканатом проводится акция по антитабачной пропаганде, в рамках которой организовывается факультетский конкурс плакатов по борьбе с курением, лучший из которых представляется на университетский конкурс.

Ежегодно студенты СКФУ принимают активное участие в конкурсе «Студент, студентка года».

Педагогическая ценность этой инновационной формы воспитания заключается в том, что позволяет вовлечь в воспитательный процесс значительное количество студентов разных курсов, ориентирует их на систематическую подготовку в течение года, развитие социально значимых и профессионально важных качеств. В соответствии с Положением о конкурсе решающими критериями, определяющими победителя, являются:

- уровень общей культуры (в том числе физической);
- широта и глубина знаний (успехи в учебе, в научно-исследовательской деятельности, например, знание иностранных языков, уровень информационной и компьютерной компетентности, наличие научных публикаций);
- активное участие в общественной работе;
- наличие гражданской позиции.

Победителями конкурса, гордостью университета становятся студент и студентка, набравшие максимальное количество баллов за все номинации.

Таким образом, мы считаем, что формирование личностного компонента компетентностной модели специалиста в области физической культуры и спорта инновационного типа должно проходить именно в процессе вовлечения студентов в воспитательную работу. Разработанные и апробированные формы воспитательного процесса доказали свою эффективность. Однако существуют ещё проекты на стадии апробации, которые призваны активизировать студентов в соответствии с их интересами и вызовами времени.

Библиографический список

1. Шиянов Е.Н. *Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя*: учебное пособие. Москва – Ставрополь, 1991.
2. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. *Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности*. Ростов-на-Дону, 1995.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов-на-Дону, 1997.
4. Берулава М.Н. Гуманизация образования: состояние и перспективы. *Гуманизация образования*. 1994; №1; 3 – 11.
5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191.
6. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2006.
7. Магин В.А. Применение современных подходов к формированию культуры здоровья педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 227 – 229.

References

1. Shiyanov E.N. *Gumanizaciya obrazovaniya i professional'noj podgotovki uchitelya*: uchebnoe posobie. Moskva – Stavropol', 1991.
2. Shiyanov E.N., Kotova I.B. *Ideya gumanizacii obrazovaniya v kontekste otechestvennyh teorij lichnosti*. Rostov-na-Donu, 1995.
3. Kotova I.B., Shiyanov E.N. Stanovlenie i razvitie gumanisticheskoj pedagogiki. Rostov-na-Donu, 1997.
4. Berulava M.N. Gumanizaciya obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 1994; №1; 3 – 11.
5. Lubysheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2005; T. 191.
6. Magin V.A. *Modernizaciya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
7. Magin V.A. Primenenie sovremennyh podhodov k formirovaniyu kul'tury zdorov'ya pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 227 – 229.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00097

Maltseva O.S., *accompanist, Accompaniment Division, The Gnesins Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: olgasmalzeva2011@yandex.ru*

MASTERING PERFORMANCE SKILLS OF CHORAL CONDUCTING STUDENTS' COLLABORATIVE PIANIST: INTERPRETATION OF CHORAL AND ORCHESTRAL SCORES. The article covers a perennial teaching experience of a collaborative pianist working with choral conducting students at The Gnesins Russian Academy of Music. Knowledge and skills required for self-mastery in view of concert and music teaching activities, as well as work on original piano compositions are discussed. It is stressed that the accompanist should first get immersed into the poetic text of a choral score, understand and emphasize its major semantic meaning and spirit. The role of pre-hearing is outlined, its helping a pianist to interpret the music being played properly. Some musical examples are given, demonstrating timbrally nuanced, deep, surround sound. The collaborative pianist's work concerning choral and orchestral scores is analyzed; the conclusions are made on mastering piano skills in producing sound and articulation by approaching creatively towards studying musical texts.

Key words: **collaborative pianist, choral conducting students, self-mastery, musical and poetic text, imagery, orchestra-like piano sound.**

О.С. Мальцева, *концертмейстер, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: olgasmalzeva2011@yandex.ru*

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХОРОВЫХ И ОРКЕСТРОВЫХ ПАРТИТУР В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье освещается многолетний опыт учебно-педагогической деятельности концертмейстера-иллюстратора в дирижёрско-хоровом классе Российской академии музыки имени Гнесиных. Рассматриваются исполнительские знания и умения, необходимые для самостоятельной подготовки в контексте концертной, музыкально-педагогической деятельности, а также в работе над оригинальными фортепианными произведениями. Подчеркивается необходимость глубокого обращения пианиста к поэтическому тексту вокально-хоровых партитур, выявления его главного смыслового акцента, понимания преобладающего настроения. Выявляется роль внутреннего предслышания, помогающего интерпретатору создать нужное звуковое решение. Приводятся музыкальные примеры, иллюстрирующие возможность создания глубокого, объемного, тембрально окрашенного звука.

Ключевые слова: **концертмейстер, студенты-хормейстеры, саморазвитие, музыкальный и поэтический текст, образы, оркестровость фортепиано**.

В период своего профессионального становления пианист-концертмейстер, работающий в учебном классе хорового дирижирования, накапливает значительный багаж знаний и навыков, которые необходимы ему для саморазвития в *концертной и музыкально-педагогической деятельности, а также в работе над оригинальными фортепианными произведениями* (так как на занятиях ему приходится иметь дело с хоровыми и симфоническими партитурами) [1 – 6].

По словам выдающегося российского пианиста и педагога Г.Г. Нейгауза, важную роль для оценки мастерства пианиста-исполнителя имеют такие технические характеристики, названные им «элементами фортепианной игры», как виртуозность, беглость пальцев, физическая выносливость и др. Все они необходимы музыканту и являются основными критериями определения профессионального уровня пианиста-исполнителя. Определяющими из них представляются те, которые связаны со способностью исполнителя передавать смысловой подтекст музыкального произведения, демонстрируют его индивидуальность и находят своё выражение в звуках. Через полученную «звуковую субстанцию» появляется возможность, трансформируя нотный текст, свободно высказываться, открывать слушателю поле своего творческого мышления – это и есть собственно тема звукоизвлечения, которая занимает ведущее место в фортепианной педагогике. О звукоизвлечении всегда велось много дискуссий. Свои рассуждения о качестве и способах извлечения звука мы находим как в высказываниях музыкальных классиков (Г.Г. Нейгауза, А.Б. Гольденвейзера), так и современников (А.В. Малинковская, В.П. Овчинников и др.).

Разговор об «элементах фортепианной игры» и их совершенствовании обычно ведется в контексте анализа исполнения музыкальных произведений в оригинале, специально написанных для фортепиано. В данной работе мы сосредоточимся на анализе работы пианиста-концертмейстера в процессе интерпретации различного рода партитур и их переложений. Вследствие того, что в данном случае пианист работает с неоригинальными произведениями, на первый план выходят задачи, отличные от традиционно фортепианных. Речь идёт об особом внимании к звуку как таковому и контролю над звучанием всего музыкального полотна в целом, сообразно приближению к хоровому или оркестровому первоисточнику.

Уже само визуальное восприятие партитурной записи говорит о том, что здесь зашифровано фактурное разнообразие, обусловленное участием определённого, иногда очень большого числа исполнителей: музыкальных инструментов, певцов, чтецов. Терпеливый, скрупулёзный подход к изучению несколько непривычных для пианиста партитурных записей, желание услышать в них фактурное многоцветье направляют пианиста в весьма интересную исследовательскую область музыкального искусства, где начинается поиск нужного акустического звучания, включающий в себя звуковой колорит, способ звукоизвлечения, педальные решения и т.д. Непосредственное соприкосновение пианиста с «нефортепианной» (хоровой или симфонической) музыкой расширяет его прежние представления о диапазоне творческой деятельности многих композиторов. Музыкант начинает видеть во всей полноте многогранность их личности и истинные масштабы их музыкального наследия. Некоторые хоровые партитуры *a cappella* или профессионально переложенные для фортепиано оркестровые фрагменты достойны занять своё постоянное место в арсенале камерного или педагогического репертуара пианиста.

Внимание пианиста к поэтическому тексту вокально-хоровых партитур закрепляет необходимость более точного поиска смыслового решения при последующей работе над их трактовками и над трактовками собственно фортепианных произведений. В качестве литературной основы своего сочинения композитор, как правило, выбирает такой текст, который ближе всего его творческим устремлениям. По словам российского пианиста В.П. Овчинникова, «если удаётся проговорить свои мысли, то исполнение становится более ясным и понятным» [2]. Исполнитель, приучившийся уделять серьёзное внимание осмыслению поэтического текста, ограждает себя в дальнейшем от неточностей в интерпретации партитуры – от непродуманно взятого звука, бессмысленно повторяющихся нот, механического выполнения указаний автора. Это происходит благодаря вербальному «оживлению» нотного текста и осознанию взаимосвязи музыки и слова, вследствие чего и музыкальный язык композитора становится для исполнителя более понятным. Поэтому пианисту целесообразно, прежде всего, не только познакомиться с поэтическим текстом изучаемого сочинения, но и постараться выявить его главный смысловой акцент, уловить преобладающее настроение. А затем ему предстоит проанализировать музыкальные средства, с помощью которых композитор раскрывает литературное содержание произведения: темп, размер и их изменения внутри произведения; основное ритмическое зерно, в котором заложено понимание композитором замысла поэта; динамическую палитру. После визуального ознакомления с партитурой концертмейстеру предстоит провести интересную внутреннюю «акустическую работу», связанную с проникновением в вокальную сущность партитуры, которое должно постоянно опережать представление о любом хоровом сочинении.

Говоря об особенностях исполнения хоровых партитур, необходимо отметить, что одной из важнейших задач концертмейстера является хорошее владение *legato*, поскольку в хоровой музыке этот штрих встречается чаще всего. И в фортепианном искусстве это «приём, по праву считающийся одним из основных критериев пианистического мастерства» [4]. Плавное ведение *legato* часто требуется не только в одном голосе, но и одновременно в нескольких голосах. Существенно облегчает эту задачу качественное освоение пианистом большого количества полифонических произведений ещё во время получения музыкального образования. Весь тот арсенал технических средств, которым обычно пользуется пианист при освоении полифонического произведения, даёт замечательный эффект и при воспроизведении хоровой партитуры: анализ каждого голоса; моменты его вступления и окончания со всеми динамическими подъёмами и спадами; оптимальный баланс голосов; тщательно продуманная аппликатура, помогающая достичь максимального пальцевого *legato*.

Интерпретируя произведения *a cappella,* концертмейстер ставит перед собой, помимо обычных, технических, ещё и «музыкально любопытные» задачи, касающиеся звукоизвлечения и звуковедения на рояле. Систематически занимаясь интерпретацией вокально-хоровой музыки на рояле, который многие музы-

коведы называют неинтонирующим инструментом, концертмейстер-иллюстратор тем не менее открывает для себя его поистине безграничные возможности. Это происходит благодаря тому, что концертмейстер, работающий, в частности, в дирижёрско-хоровом классе учебного заведения, ежедневно имеет дело со звуками, при извлечении которых его внутренний слух вынужден быть в постоянной напряжённой работе. Необходимость донесения до слушателя разнообразия тембров вокальной и инструментальной природы, а также постоянного ощущения протяжённости звука во времени позитивно сказывается на воспитании внутреннего слуха музыканта-исполнителя.

Работая в подобном ключе продолжительное время, пианист (концертмейстер-иллюстратор) успешно преодолевает природу рояля, его особенность «точечного» извлечения звука. «Пение на рояле», которое ещё Генрих Гермер (1837 – 1913), известный немецкий композитор, фортепианный педагог и методист, называл главным из достижений пианиста [1], становится для него естественным способом звукоизвлечения. При этом абсолютно перестаёт ощущаться та особенность инструмента, о которой часто говорят как о невозможности «тянуть звуки» на рояле. Данный вопрос представляется нам решаемым при наличии мастерства исполнителя с учётом активного использования его слуховых и тесно связанных с ними тактильных ощущений. Ясное осознание «вокальности» звуков непосредственно передается руке, трансформирующей с помощью чуткого кончика пальца и пальцевого *vibrato* механическое действие в живой звук, который и является целью любой работы за фортепиано. Немецко-австрийский композитор и пианист Сигизмунд Тальберг (1812 – 1871), славившийся своим виртуозным исполнительским искусством, опубликовал школу игры на фортепиано под говорящим названием «Пение на фортепиано», где написал: «Клавиши надо скорее ощущать, не ударять по ним» [6].

Работа пойдёт по-настоящему только тогда, когда концертмейстер ощутит внутреннюю ритмическую пульсацию и вокальную наполненность каждой доли. Если концертмейстеру удастся поймать эту воображаемую вокальность, мелодические линии зазвучат равномерно, стройно; звуки образуют плавно льющуюся фактуру, богатую звуковым колоритом.

В данном контексте нас интересует и та сторона вопроса, которая относится к технике извлечения самого звука, точнее, ведения звука, удовлетворяющего слушателя в отношении его соответствия вокально-хоровому по всем характеристикам. Пианист, хорошо подготовленный в слуховом музыкальном и пианистическом плане, вполне может добиться нужного звучания – глубокого, объёмного и тембрально окрашенного. Например, исполнение мелодии в медленном темпе штрихом *legato* предполагает ясное слышание пианистом междолевого пространства и упомянутое выше реальное ощущение его вокального начала. Иначе воспроизведение музыки, имеющей вокально-хоровую природу, для пианиста совершенно бессмысленно. Ощущение соответствия определённого волевого напряжения при пении у певцов волевому напряжению при звукоизвлечении в пальцах у пианиста (не путать с недопустимым мышечным напряжением рук) гарантирует пианисту достижение искомого объёмного звучания.

Не будем забывать, что в помощь пианисту имеется педаль, и разговор о мере использования педального эффекта концертмейстером-иллюстратором должен быть не менее обстоятельным, чем в случае обсуждения вопроса о педализации с пианистом-солистом. При ведении *legato* педаль должна не заменять этот штрих, а логично дополнять, наполняя объёмом, тембральностью, нужными красками, необходимыми при исполнении вокальной музыки, и усиливая связность звуков. Стоит подчеркнуть, что в начале процесса изучения произведения концертмейстеру необходима работа без педали для того, чтобы найти удобную аппликатуру и добиться максимального пальцевого *legato*. В этом случае педаль будет добавлять нужные исполнителю звуковые качества, а не маскировать недостаточность необходимого *legato*.

Для соответствующего исполнения на фортепиано оркестровой партии необходимо понимание наполненности её инструментальным разнообразием в оригинале. Далее следует аналитическая работа по выявлению характерных особенностей звукоизвлечения конкретными инструментами изучаемого произведения и поиск их звукового воссоздания на фортепиано.

Оркестровка оказывает доминирующее влияние на правильное понимание того, как должна звучать, например, оперная сцена. Возьмём «Сцену каторжан» из девятой картины оперы Д.Д. Шостаковича «Катерина Измайлова», в которой оркестровка, наполненная тяжестью низко звучащих инструментов, выступает её движущей силой. Она сразу настраивает исполнителя не только на суровость обстоятельств и подлинный драматизм сцены, но практически даже на невозможность ускорений и взятия неправильного темпа. Оркестровый материал этой оперы необычайно разнообразен: привлечение композитором огромного спектра музыкальных инструментов порождает тембральное многоцветье и придаёт оркестровой фактуре выпуклое звучание. Такого рода музыкальная ткань является прекрасным творческим материалом для пианистов. Начинается этот необычайно яркий и разнообразный по оркестровке эпизод игрой литавр. Третий такт – здесь уже оркестровое *tutti*. Затем острый драматизм ситуации выражен переплетением звучания целого спектра инструментов: тромбонов, труб, низких струнных. Оркестр буквально расцвечен огромной палитрой красок.

Пролог к опере «Князь Игорь» А.П. Бородина, первую нотную страницу которого занимает исключительно оркестровое вступление, тоже инструментально разнообразен и требует нахождения верного звукоизвлечения каждого эпизода. Уже визуально можно обнаружить, что мелодическая линия из выдержанных нот (половинки с точкой) располагается в другой акустической плоскости относительно мелодической линии, состоящей из восьмых. Обратившись к оригинальной партитуре, мы выясняем, что голос, состоящий из выдержанных нот, и движущуюся линию исполняют разные инструменты. Половинные ноты с точкой – литавры, тромбоны и низкие струнные; восьмые же – кларнеты, валторны и флейты, фаготы поочерёдно. Соответственно и звуковая атака должна быть различной: выдержанные ноты требуют более «волевой» и в то же время рассчитанной на протяжённое звучание атаки. Связную мелодическую линию из восьмых напрашивается сыграть тише и мягче на хорошем *legato* с чётким ощущением широты диапазона расположения обеих этих мелодических линий. Арпеджированные аккорды в правой руке имитируют игру арфы. Исполняться они должны соответствующим образом – цепкими пальцами, чётко, но не грубо, имея некую матовость в звучании. Они должны прозвучать динамически тише, чем мелодическая линия в левой руке, принадлежащая в оркестре низким струнным. Её необходимо провести более ярко, весомо и тембрально сочно. Эпизод, в котором автором указано обозначение *stringendo*, исполняется шумным оркестровым *tutti,* а на фортепиано – насыщенным объёмным звуком. Такая трактовка исполнения партий обеспечит акустически интересное, многоголосное, тембрально многообразное звучание.

Огромную роль играет работа пианиста с клавиром без обращения к оркестровой партитуре. Это необходимо для развития его внутреннего слуха, чтобы научиться в дальнейшем «предслышать» тембровую окраску фактуры и мыслить «по-оркестровому». Как правило, внутреннее чутьё концертмейстера, уже имеющего определённый багаж работы с партитурами, подсказывает ему верное решение в предварительном выборе характера и тембровой краски фортепианной фактуры. Здесь хочется заметить, что пианист-концертмейстер, ставящий перед собой «тембровые задачи», приучается с большей убедительностью решать их. Существование оркестрового либо хорового оригинала заставляет музыканта относиться к его воплощению на рояле внимательнее и точнее.

Данную тему затрагивали многие авторитетные музыканты. Например, Генри Гермер говорил о том, что пианист, работающий со звуком в направлении подражания различным инструментам, начинает владеть гораздо большим количеством звуковых оттенков, а также избегает сухого бесцветного звучания и приобретает прекрасный певучий звук. Он был уверен в том, что «одарённый развитой фантазией исполнитель на современных роялях может воспроизвести все звуковые картины и тем достигнуть того, что прежде было возможно только посредством соединения многих различных инструментов» [1]. Именно таким образом раскрывается огромный потенциал творческих возможностей пианиста-концертмейстера как художника, расцвечивающего нотное полотно.

Познакомившись с клавиром, прослушав гармонии, проанализировав фактуру произведения в соответствии со своими представлениями, концертмейстер непременно должен обратиться к оригиналу и провести корректировку исполнения в соответствии с оркестровой партитурой. Атака, характер и тембровая окраска извлекаемых пианистом звуков и элементов фактуры должны приближаться к характеру звучания конкретных инструментов, сообщая слушателю определённые образы звучности. В работе концертмейстера-иллюстратора должно быть как можно меньше погрешностей: точное и полное знание оригинального музыкального материала значительно облегчает домашнюю подготовку концертмейстера, а также его последующую работу со студентами-дирижёрами в классе, позволяя сразу направлять её в нужное русло.

Ознакомившись с материалом в целом, концертмейстер начинает практическую, то есть более детальную работу за инструментом. В сольных вокальных номерах и речитативах звуковая наполненность, интонирование и фразировка играют важнейшую роль, так как они в прямом смысле слова должны копировать мелодию речи и нести смысл действия, отражая характер героев и общее настроение сцены. В техническом плане для исполнителя здесь важна как пальцевая артикуляция, так и хорошее *legato*. Также необходимо владение *rubato,* поскольку концертмейстер, исполняющий на фортепиано вокальную партию, должен «войти в роль» аналогично артисту в оперном театре и исполнять её столь же естественно и свободно. При воспроизведении партитуры на рояле следует помнить о том, что сам инструмент обладает колоссальными возможностями в плане воспроизведения различных тембров, благодаря чему по звучанию может заменить собою целый оркестр. Именно при исполнении партитуры на рояле полноценно используется полный комплекс свойств этого прекрасного инструмента, так необходимый для её воссоздания. Ни один другой музыкальный инструмент сделать это лучше рояля не может. Именно рояль способен вместить в себя многоголосное звучание.

Осознанное использование одновременно различных свойств рояля даётся пианисту не сразу. Незримая работа, основанная на внутреннем слухе пианиста, лишь постепенно, от произведения к произведению, выливается в искомое звучание. Исполнение приобретает хоровые и оркестровые очертания, появляется рельефность в звучании фактуры.

Трансформирование нотного текста, переложенного для фортепиано, проводится пианистом как бы в обратном направлении за счёт его «внутреннего слышания» и на основе имеющегося музыкального опыта. Такая работа является чрезвычайно творческой: она не даёт сразу точного решения по звучанию музыкального материала, но постоянно подталкивает к развитию слуха, тем са-

мым обогащая слуховой опыт музыканта. Пианист, темброво дифференцировав клавир, должен суметь правильно услышать отдельно элементы музыкальной фактуры, а в конечном итоге интегрировать их на рояле с помощью своего «слышания» в единую музыкальную ткань, по звучанию максимально приближенную к звучанию партитуры.

Возвращаясь к привычному фортепианному репертуару, пианист подходит к его исполнению более многосторонне, мыслит более масштабно. Ряд фортепианных произведений, из которых можно взять в качестве примера произведения венских классиков, написаны их авторами с явным «оркестровым подтекстом». Таковы, например, фортепианные сонаты Гайдна, Моцарта или Бетховена. Добиться правильного их звучания и убедительной трактовки возможно только в том случае, если прибегать к сравнению фортепианного звучания с оркестровым.

Многие композиторы услышали в фортепианной музыке оркестровое начало и создали прекрасные переложения, среди них назовём переложения для оркестра некоторых фортепианных сонат Бетховена. Например, одним из выдающихся представителей немецко-австрийского дирижёрского искусства Феликсом Вейнгартнером (1863 – 1942) переложена и исполнена фортепианная соната № 29 B-dur.

В русской музыке переплетение вокального, оркестрового и фортепианного начал также характерно для творчества многих композиторов: М.И. Глинки, С.В. Рахманинова, П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича и др. Известное сочинение «Вальс-фантазия» изначально было написано Глинкой для фортепиано и лишь впоследствии оркестровано. Российским пианистом М.В. Плетнёвым выполнены фортепианные транскрипции фрагментов музыки к трём балетам П.И. Чайковского.

Пианист, привыкший к тщательной и кропотливой работе в дирижёрском классе, безусловно, не пройдёт мимо этого факта при последующем исполнении фортепианной музыки. Например, внимательно слушая начало четырёхголосной фуги ре минор Д.Д. Шостаковича, он обязательно заметит, что это не что иное, как партитура русской многоголосной песни. А окончание этой же фуги – уже сложнейшая оркестровая партитура, в которой ясно слышатся отголоски русских опер. Не оставлена без внимания композиторами и другая известная фортепианная музыка, в которой ими услышано оркестровое начало. Таковы, например, переложенные для симфонического оркестра восточная фантазия «Исламей» М.А. Балакирева (переложение С. Ляпунова), фортепианные циклы «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского (наиболее известно переложение М. Равеля) и «Времена года» П.И. Чайковского (переложение А. Гаука) и многие другие.

Таким образом, работая в классе хорового дирижирования в качестве концертмейстера-иллюстратора, пианист благодаря приобретаемому здесь опыту чтения и воспроизведения на фортепиано хоровых и оркестровых партитур, исполнения большого количества других музыкальных произведений, переложенных для фортепиано, получает замечательную возможность совершенствования своего профессионального мастерства, освоения искусства «пения на фортепиано».

Библиографический список

1. Гермер Г. *Как должно играть на фортепиано.* Москва, 1889. Репринтное издание. Санкт-Петербург, 2002: 20 – 26.
2. Овчинников В.П. «Мы постоянно занимаемся фокусами: пытаемся петь на ударном инструменте». *Pianoфорум. Ежеквартальный журнал: всё о мире фортепиано*. 2014; № 1 (17): 17.
3. Нейгауз Г. *Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога*. Москва, 1982.
4. Малинковская А.В. *Искусство фортепианного интонирования*. Москва, 2017.
5. Андреева Л.М. *Методика преподавания хорового дирижирования.* Москва, 1969.
6. Thalberg S. *Die Kunst des Gesanges auf dem Pianoforte*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

References

1. Germer G. *Kak dolzhno igrat' na fortepiano*. Moskva, 1889. Reprintnoe izdanie. Sankt-Peterburg, 2002: 20 – 26.
2. Ovchinnikov V.P. «My postoyanno zanimaemsya fokusami: pytaemsya pet' na udarnom instrumente». *Pianoforum. Ezhekvartal'nyj zhurnal: vse o mire fortepiano*. 2014; № 1 (17): 17.
3. Nejgauz G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry. Zapiski pedagoga*. Moskva, 1982.
4. Malinkovskaya A.V. *Iskusstvo fortepiannogo intonirovaniya*. Moskva, 2017.
5. Andreeva L.M. *Metodika prepodavaniya horovogo dirizhirovaniya*. Moskva, 1969.
6. Thalberg S. *Die Kunst des Gesanges auf dem Pianoforte*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00098

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University, Moscow Region, Village of Electroizolyator; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Abdurakhmanova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Educational University (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

EFFECTIVE TECHNOLOGIES FOR EVALUATING MASTER STUDENTS IN PEDAGOGICAL AND PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS. In Russian educational practice, information about the use of portfolios is quite scattered, and models and criteria for evaluating portfolios are not sufficiently developed. The research studies a portfolio as an effective technology for evaluating master students in pedagogical and psychopedagogical educational directions. The authors conclude that in order to effectively use the portfolio as a means of evaluation, it is necessary to organize interaction between participants in the educational process, as well as employers to develop the portfolio structure and evaluate in the context of popular competencies, professionally significant qualities of future education workers. The results of this work have shown that according to undergraduates, the portfolio not only allows you to fully reflect the ways and results of training, but also helps to activate the creative abilities of students, creates additional motivation and develops skills of reflexive and evaluative activities.

Key words: **master's degree students, portfolio, assessment tools, pedagogical and psychopedagogical directions.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
М.А. Абдурахманова*, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В российской образовательной практике сведения о применении портфолио достаточно разрознены, недостаточно разработаны модели и критерии их оценивания. Наше исследование посвящено изучению портфолио как эффективной технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психолого-педагогических направлений. Авторы делают вывод о том, что для эффективного применения портфолио в качестве средства оценивания необходима организация взаимодействия участников образовательного процесса, а также работодателей по разработке структуры портфолио и оценке в контексте востребованных компетенций, профессионально значимых качеств будущих работников образования. Результаты проведённой работы показали, что, по мнению магистрантов, портфолио не только позволяет наиболее полно отразить способы и результаты обучения, но и способствует активизации творческих способностей студентов, создает дополнительную мотивацию и развивает навыки рефлексивной и оценочной деятельности.

Ключевые слова: **студенты магистратуры, портфолио, средства оценивания, педагогическое и психолого-педагогическое направления.**

Среди существенных недостатков традиционной системы оценивания в высшей школе является неполнота, ограниченность, игнорирование учёта психологических возможностей студентов. Особенно это характерно для студентов магистратуры, оценивать деятельность которых традиционными способами становится неэффективно. В этой связи становится целесообразной необходимость разработки и введения в образовательную практику современных форм оценивания, отвечающим новым образовательным целям и ценностям. Портфолио широко применяется за рубежом, диапазон его применения постоянно расширяется: от начальной до высшей школы и рынков труда. Активно используются новые формы портфолио, основанные на применении современных информационных технологий – «электронный портфолио», а также формы, ориентированные на новые образовательные цели – «паспорт компетенций и квалификаций». В то же время в российской образовательной практике сведения о применении портфолио достаточно разрознены, недостаточно разработаны модели и критерии оценивания портфолио. Наше исследование посвящено изучению портфолио как эффективной технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психолого-педагогических направлений [1 – 7].

Важной педагогической задачей выступает организация технологии применения портфолио в образовательном процессе. Данная технология состоит из 4 основных этапов:

- первый этап – запуск портфолио;
- второй этап – собственно создание портфолио;
- третий этап – презентация портфолио;
- четвёртый этап – оценивание портфолио [2].

Для студентов магистратуры педагогических и психолого-педагогических направлений мы предлагаем следующие правила создания портфолио [3] (табл. 1).

Таблица 1

Основные правила создания портфолио для студентов магистратуры педагогических и психолого-педагогических направлений

№	Правила
1.	Портфолио будет сопровождать магистранта в течение всего обучения (2 г.).
2.	После составления и оценивания, портфолио будут оставаться у авторов.
3.	Портфолио будут связаны только с психолого-педагогического предметной областью.
4.	Портфолио будут использоваться для выставления экзаменационных оценок по дисциплинам психолого-педагогического цикла.
5.	Портфолио будут использоваться в качестве рефлексии студентами своего развития, а также для студенческой самооценки.
6.	Общая оценка портфолио будет состоять из оценок входящих в него частей.
7.	Студенты вместе с преподавателями определяют состав портфолио.
8.	В состав портфолио войдут все изучаемые студентом темы; комментарии преподавателей.
9.	Студенты могут советоваться друг с другом относительно содержания и структуры портфолио.
10.	Портфолио оценивается целиком на основании критериев сформулированных преподавателем и студентами.
11.	Обсуждение портфолио будет проходить на заключительном занятии в форме конференции.

Общие требования к оформлению портфолио заключаются в следующем:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента;
- наличие четко сформулированного оглавления (с номерами страниц и т.д.);
- соответствие содержания оглавлению;
- письменное введение в каждую главу, входящую в портфолио (студент объясняет, почему он решил работать над этой темой и описывает свои мысли и чувства в этой связи);
- оценка студентом собственного портфолио;
- перечень целей обучения, сформулированных студентом на основании своих интересов, потребностей и самооценки [3].

Работы магистранта:

1. Обязательные

1) фрагменты подготовки к семинарским занятиям по предметам психолого-педагогического цикла;
2) компьютерные презентации проектов;
3) видеофрагменты семинарских занятий;
4) задания по СКР;
5) публикации авторов;
6) интересные публикации из психолого-педагогических журналов;
7) разработки проведенных школьных уроков и занятий в университете [5].

2. Дополнительные

- проведение и участие в деловых играх и круглых столах;
- прикладные электронные образовательные проекты (ЭОП) (как индивидуальные, так и групповые): моно- и полиформные тесты, средства наглядности, справочники, фрагментов ЭУ, ЭУМК и др.;
- аннотирование и редактирование аннотаций,
- разработанные учебные слайд-фильмы;
- разработка и редактирование электронных учебных и учебно-методических пособий и изданий, методических материалов;
- участие в вузовских, краевых и международных конкурсах научных работ;
- выступления/презентация на научных/практических конференциях и семинарах (факультетских, вузовских, межвузовских, краевых, международных);
- публикации научных работ (тезисов, материалов, статей, в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК, Scopus, Web of Science);
- членство в общественных научных организациях,
- поощрения: грамоты и дипломы (почетная грамота или диплом за лучшее выступление с докладом на конференции), гранты, премии факультета, вуза, награды фондов (правительственных, общественных организаций) [5].

На основе личного опыта, а также изучения опыта коллег обозначим общий результат технологии портфолио (рис. 1).

После использования данной технологии нами был проведён опрос среди студентов магистратуры.

На вопрос о целесообразности ведения портфолио в ходе изучения некоторых дисциплин 93,75% респондентов ответили положительно. Значительная часть опрошенных убеждены, что ведение способно создать дополнительную мотивацию учащегося и активизировать его творческие способности (87,5%), помогает развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности (81,25%). Многие считают, что применение портфолио является наиболее эффективным средством оценивания результатов работы студентов магистратуры педагогического и психолого-педагогического направлений (87,25%).

Не посчитали удачным проведение экзамена в форме оценки составленного в процессе изучения данной дисциплины портфолио всего лишь 6,25% магистрантов.

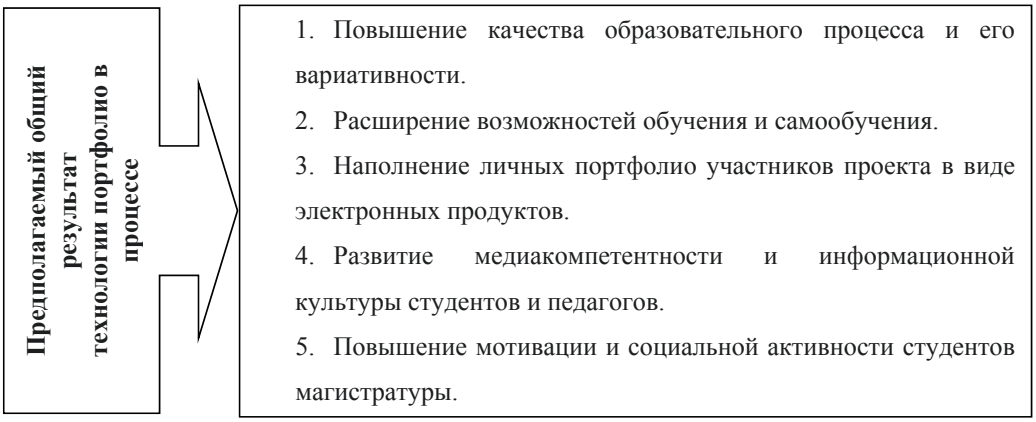


Рис. 1. Общий результат технологии портфолио

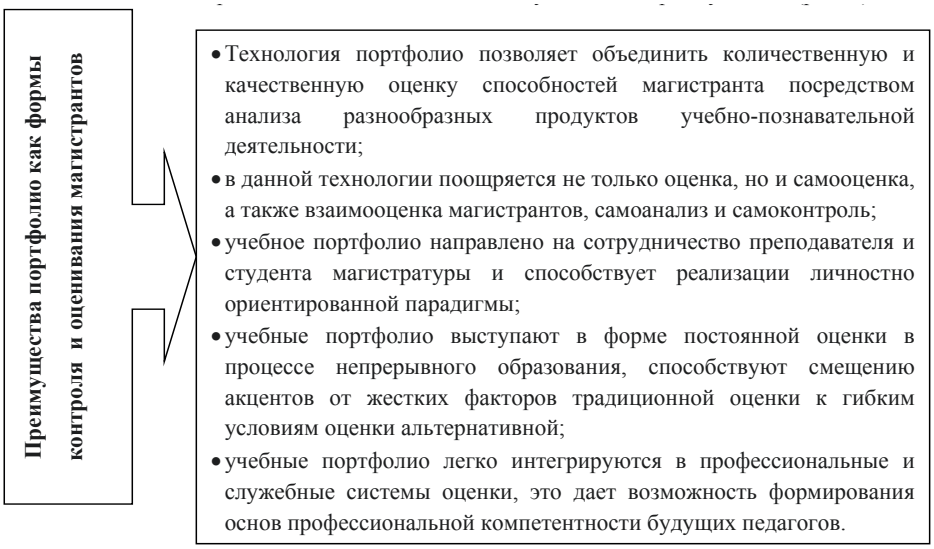


Рис. 2. Выявленные преимущества портфолио как формы контроля и оценивания магистрантов

Тем самым, по мнению магистрантов, портфолио не только позволяет наиболее полно отразить способы и результаты обучения, но и способствует активизации творческих способностей студентов, создает у них дополнительную мотивацию и развивает навыки рефлексивной и оценочной деятельности. С этой точки зрения ведение портфолио целесообразно в ходе изучения некоторых дисциплин и может применяться как инновационная форма контроля при подготовке будущих педагогов.

В целом в ходе эксперимента по применению портфолио как формы контроля и оценивания магистрантов, обучающихся по программам педагогического и психолого-педагогического образования, были выявлены следующие его преимущества (рис. 2).

В то же время у портфолио как средства оценивания есть и существенные недостатки. Прежде всего, нами были выделены следующие:

- высокий уровень субъективности оценки, ослабление ее валидности и надежности,
- организационные трудности, связанные с необходимостью дополнительных площадей и помещений для хранения портфолио;
- портфолио требуют больше времени для реализации и большего мастерства педагога, чем традиционная система оценки [6, 7];
- внедрение портфолио требует развития как у преподавателей, так и у магистрантов (студентов) новых компетенций;
- иногда наблюдается размытость критериев оценки отдельных элементов портфолио и трудоемкость процесса их проверки и др. [3].

В заключение обозначим основные направления практической реализации портфолио как формы оценки студентов магистратуры психолого-педагогических направлений:

- организация в рамках магистратуры разработки чётких критериев по структуре и оценке портфолио;
- разработка механизмов, обеспечивающих достоверность портфолио, прозрачность его наполнения и результатов оценивания;
- организация взаимодействия участников образовательного процесса, а также работодателей по разработке структуры портфолио и оценке в контексте востребованных компетенций, профессионально значимых качеств будущих работников образования.

Библиографический список

1. Воронин Ю.А., Трубина Л.А., Васильева Е.В., Козлова О.В. *Современные средства оценивания результатов обучения*: курс лекций. Воронеж, 2004.
2. Карпова Е.В, Пятакова Ю.М. Проблема оценивания: традиции и инновации. *Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования*. Ярославль, 2010.
3. *Технология портфолио*. Available at: http://cl.rushkolnik.ru/docs/8178/index-743041.html
4. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета*. 2014; № 2: 235 – 238.
5. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2010; № 3: 10.
6. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
7. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

References

1. Voronin Yu.A., Trubina L.A., Vasil'eva E.V., Kozlova O.V. *Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya*: kurs lekcij. Voronezh, 2004.
2. Karpova E.V, Pyatakova Yu.M. Problema ocenivaniya: tradicii i innovacii. *Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki nachal'nogo obrazovaniya*. Yaroslavl', 2010.
3. *Tehnologiya portfolio*. Available at: http://cl.rushkolnik.ru/docs/8178/index-743041.html
4. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii tyuninga pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta*. 2014; № 2: 235 – 238.
5. Sorokopud Yu.V. Koncepciya modernizacii podgotovki prepodavatel'skih kadrov dlya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 3: 10.
6. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
7. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00099

Shapka S.N., *senior lecturer, Department of Physical Culture and Sports, North Ossetian State Educational Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*
Gabueva L.G., s*enior teacher, Department of Physical Culture and Sports, North Ossetian State Teachers' Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

PEDAGOGICAL SYSTEM OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE OF AN INDIVIDUAL. The article substantiates the need to form a physical culture among students. One of the crucial conditions for human productivity and productivity is the presence of high overall performance based on good health and normal physical development. As well as the systematically executed mode of the day keeps the balance between expenditure and recovery of the forces expended, strength-

ens health, will create a cheerful, cheerful mood, brings up accuracy, accuracy, organization, discipline, sense of time, self-control. The authors conclude that the education of students' physical culture will be effective if carried out and guided by the joint coordinated efforts of the entire teaching staff – school leaders, teachers, classroom leaders, educational authorities with the active support and assistance of parents.

Key words: **pedagogical system, physical culture of personality, physical consciousness, exercise.**

***С.Н. Шапка**, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*
***Л.Г. Габуева**, ст. преп., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье обосновывается необходимость формирования физической культуры у учащихся. Одним из решающих условий, обеспечивающих результативность и продуктивность труда человека, является наличие высокой общей работоспособности, базирующейся на крепком здоровье и нормальном физическом развитии. А также систематически выполняемый режим дня сохраняет баланс между расходом и восстановлением затраченных сил, укрепляет здоровье, создаст бодрое, жизнерадостное настроение, воспитывает аккуратность, точность, организованность, дисциплинированность, чувство времени, самоконтроль. Авторы делают вывод о том, что воспитание физической культуры учащихся будет эффективным, если осуществляется и направляется совместными скоординированными усилиями всего педагогического коллектива – руководителей школы, учителей, классных руководителей, органов ученического самоуправления при активной поддержке и помощи родителей.

Ключевые слова: **педагогическая система, физическая культура личности, физкультурное сознание, физических упражнений.**

Несмотря на существенные изменения, произошедшие в социально-культурной сфере мирового сообщества, в том числе и в России, связанные с виртуализацией многих аспектов общественной жизни, желание человека улучшить и сохранить собственное здоровье всё ещё является важнейшей потребностью. Однако изменения в производстве, характере досуга населения, которые всё чаще лежат в плоскости виртуального мира и всё больше связаны с компьютерами, привели к резкому ухудшению показателей здоровья населения. В этой связи существенно возрос интерес к проблемам здоровья со стороны не только медиков, но и всего населения, так как здоровье – это не просто отсутствие болезней, но также составляет основу физического, психического и социального благополучия каждого человека.

Необходимо также отметить, что проблема развития физической культуры личности существенно актуализируется и в связи с требованиями, предъявляемыми к человеку системой рыночных отношений в стране, основными характеристиками которой выступают высокая конкуренция, психическая напряженность труда, повышенная ответственность специалистов в любой сфере жизнедеятельности и т.д. [1 – 15]

Как считают многие исследователи (Р.А. Абзалов, В.И. Агеевец, Р.Х. Ярукин, В.М. Выдрин, Н. Барышева и др.) [1, 2, 6 и др.], среди важнейших параметров, определяющих успешную адаптацию и социальную мобильность личности, можно выделить следующие:

- стрессоустойчивость;
- общая физическая кондиция человека;
- работоспособность;
- способность к самоуправлению психическим и физическим состоянием.

Однако существующая система формирования физической культуры не справляется с существующими проблемами в этой области. Между тем физическая культура выполняет ряд базовых функций:

Таблица 1

Основные функции физической культуры

№	Функции	Содержание функций
1.	воспитательная	направлена на укрепление выносливости и закалки морального духа человека;
2.	образовательная	направлена на знакомство с системой знаний в области физической культуры, связанных с влиянием физической культуры на развитие личности; знаниями различных видов физической культуры;
3.	развивающая	состоит в процессе совершенствования физических параметров человека, влияния на мышечную систему, различные психические процессы, формирование таких качеств, как ловкость, гибкость, выносливость, способность ориентироваться в экстремальных ситуациях, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды;
4.	общекультурная	направлена на активную организацию свободного времени, умение восстанавливаться после умственного переутомления средствами сбалансированных физических нагрузок;
5.	оздоровительно-рекреационная	предполагает регулярное проведение утренней зарядки, разнообразных физкультурных пауз с целью грамотного чередования психической и физической активности организма.

Физкультурное сознание является одним из основных критериев физической культуры. Физкультурное сознание включает в себя знания в области теории и практики физической культуры и спорта, способствует выработке на основе полученных знаний практических умений и навыков физкультурной и спортивно-игровой деятельности.

Как отмечает Т.В. Иванова и многие другие исследователи [11], физкультурное сознание – это интегративное качество личности, включающее:

- систему представлений о физическом совершенстве человеческого тела,
- сформированную потребность в сохранении здоровья на основе периодического участия в разнообразных видах физической активности,
- сформированные физкультурные и спортивные интересы;
- творческий подход к решению задач, связанных с физическим совершенствованием, и др.

Формирование физической культуры личности осуществляется в процессе физического воспитания.

Физическое воспитание – это «целенаправленная, четко организованная и планомерно осуществляемая система физкультурной и спортивной деятельности» [4 с. 23].

Физическое воспитание школьников должно осуществляться на основе положений личностно ориентированной парадигмы и быть направлено, прежде всего, на:

- развитие у учащихся разнообразных двигательных умений и навыков,
- развитие у формирующейся личности школьника способностей к различным видам физической культуры,
- развитие мотивационно-ценностной сферы, связанной с формированием у учащихся потребности к систематическим занятиям физической культурой и спортом,
- отработку и совершенствование у учащихся внешней культуры поведения: осанки, ловкости, подтянутости, оптимального веса и др.

К основным средствам воспитания физической культуры школьников относятся физические упражнения.

Физические упражнения – это специально организованные и выполняемые двигательные действия в соответствии с закономерностями и задачами физического воспитания.

Можно выделить следующие, наиболее распространённые виды физических упражнений:

- различные гимнастические упражнения,
- спортивные и подвижные игры,
- туризм,
- спорт [12].

На основе анализа работ авторов (В.И. Агеевец, Т. Анохина Н. Барышева В.М. Выдрин С.Н. Шуткин и др.) рассмотрим специфику каждого из указанных видов (табл. 2).

Однако хотелось бы отметить, что физическое воспитание учащихся должно сопровождаться строгим соблюдение ряда требований, в том числе к школьным спортивным залам, а также к рекреационным и вспомогательным помещениям, применяемым для занятий. Спортивные снаряды и оборудование должны строго соответствовать возрасту и полу учащихся. Школьники должны иметь спортивную обувь и одежду, соблюдать гигиену и др. [8].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что воспитание физической культуры учащихся будет эффективным, если осуществляется на основе совместных скоординированных усилий педагогического и тренерского коллектива при активной поддержке и помощи родителей.

Таблица 2

Специфика основных видов физических упражнений

№	Виды физических упражнений	Их содержание
1.	***Игры***	Удовлетворяют естественную потребность детей и подростков в двигательной деятельности, способствуют формированию коллективизма, содействуют укреплению дружбы между учащимися, взаимовыручке, умению осуществлять совместные усилия, направленные на достижение одной цели. В начальных классах школы в основном проводятся подвижные игры, в средних и старших – спортивные.
2.	***Гимнастика***	Направлена на избирательное воздействие на организм. В процессе занятиями гимнастикой развиваются физические силы, гибкость, ловкость, сноровка и т.д.
3.	***Туризм***	позволяет сочетать физическую активность с силами и мощным воздействием природы на организм, как и игры способствует формированию коллективизма, взаимовыручки, способности слаженно действовать в процессе совместной деятельности.
4.	***Спорт***	Направлен на достижение максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Спортивные соревнования проводятся с целью выявления спортивных результатов и определения победителей. Соревнования помогают учащимся преодолевать физические и нервные перегрузки, учат максимально концентрироваться с целью достижения максимальных результатов.

Библиографический список

1. Абзалов Р.А., Ярукин Р.Х. Физическое образование как социальный институт подготовки человека и жизни средствами физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2003; № 7.
2. Агеевец В.И., Выдрин В.М. Влияние спорта на воспитание интеллектуальных, нравственных качеств и социальной активности личности. *Спорт в современном обществе*. Москва, 2000: 110 – 123.
3. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Новые ценности образования*. 2006; Выпуск 6: 71 – 80.
4. Барышева Н. Педагогические основы развития физической культуры личности. *Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы*: тезисы докладов Международного конгресса. Москва, 1998; Т. 2: 359 – 361.
5. *Воспитание физической культуры личности*. Availaable at: https://infourok.ru/statya-vospitanie-fizicheskoy-kulturi-lichnosti-3879600.html
6. Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. *Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ*: учебное пособие. Свердловск, 2009.
7. Земцова А.В. *Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 1996.
8. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. *Новое педагогическое мышление*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 2009: 90 – 102.
9. Зотов Ю.И. Воспитательные возможности физической культуры и спорта. *Воспитание подростков в спортивном коллективе*. Москва, 2004: 5 – 14.
10. Зотова Н.Г. *Формирование смысловой сферы личности педагога (на материале изучения дисциплин психолого-педагогического цикла в физкультурном вузе)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 1998.
11. Иванова Т.В. *Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла)*. Автореферат … кандидата педагогических наук. Волгоград, 1991.
12. Карташевич Л.И., Бяшарова Т.Н. Постановка образовательно-воспитательных задач (о методике проведения уроков физ. культуры). *Физическая культура в школе*. 2008; № 2.
13. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НГГУ «Эксперимент», 2015.
14. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва,1997.
15. Шуткин С.Н. Педагогические условия воспитания основ самоорганизации личности на уроке физкультуры. Автореферат диссертации … кандидата педагогических услуг. Липецк, 1999.
16. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). Available at: http://минобрнауки.рф/документы/2365

References

1. Abzalov R.A., Yarukin P.X. Fizicheskoe obrazovanie kak social'nyj institut podgotovki cheloveka i zhizni sredstvami fizicheskoj kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2003; № 7.
2. Ageevec V.I., Vydrin V.M. Vliyanie sporta na vospitanie intellektual'nyh, nravstvennyh kachestv i social'noj aktivnosti lichnosti. *Sport v sovremennom obschestve*. Moskva, 2000: 110 – 123.
3. Anohina T. Pedagogicheskaya podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovaniya. *Novye cennosti obrazovaniya*. 2006; Vypusk 6: 71 – 80.
4. Barysheva N. Pedagogicheskie osnovy razvitiya fizicheskoj kul'tury lichnosti. *Chelovek v mire sporta: Novye idei, tehnologii, perspektivy*: tezisy dokladov Mezhdunarodnogo kongressa. Moskva, 1998; T. 2: 359 – 361.
5. *Vospitanie fizicheskoj kul'tury lichnosti*. Availaable at: https://infourok.ru/statya-vospitanie-fizicheskoy-kulturi-lichnosti-3879600.html
6. Zeer `E.F., Karpova G.A. *Pedagogicheskaya diagnostika lichnosti uchaschegosya SPTU*: uchebnoe posobie. Sverdlovsk, 2009.
7. Zemcova A.V. *Lichnostnyj opyt v strukture soderzhaniya obrazovaniya (teoreticheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 1996.
8. Zinchenko V.P. Obrazovanie. Myshlenie. Kul'tura. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 2009: 90 – 102.
9. Zotov Yu.I. Vospitatel'nye vozmozhnosti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Vospitanie podrostkov v sportivnom kollektive*. Moskva, 2004: 5 – 14.
10. Zotova N.G. *Formirovanie smyslovoj sfery lichnosti pedagoga (na materiale izucheniya disciplin psihologo-pedagogicheskogo cikla v fizkul'turnom vuze)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 1998.
11. Ivanova T.V. *Formirovanie pedagogicheskoj kul'tury buduschego uchitelya v uchebnom processe (na materiale disciplin pedagogicheskogo cikla)*. Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 1991.
12. Kartashevich L.I., Byasharova T.N. Postanovka obrazovatel'no-vospitatel'nyh zadach (o metodike provedeniya urokov fiz. kul'tury). *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2008; № 2.
13. Klarin M.V. *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta)*. Riga: NGGU «`Eksperiment», 2015.
14. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva,1997.
15. Shutkin S.N. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya osnov samoorganizacii lichnosti na uroke fizkul'tury. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih uslug. Lipeck, 1999.
16. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413). Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00100

Shestikova N.G., *Head of Educational and Methodological Office, Smorgon District Center for Children and Youth Creativity", Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Pedagogy and Social Work, Yankee Kupala Grodno State University (Grodno, Belorus), E-mail: kolom-olga@mail.ru*

GUIDELINES FOR MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS: AN AXIOLOGICAL APPROACH. In the context of the formation of the Belarusian state and the deployment of globalization processes, it is important to preserve the best traditions of the people that have historically justified themselves, in which many moral values are enshrined. These values are the basis of national and cultural identity and serve as an indicator of people's attitude to each other, to other cultures, and to

social changes. The author concludes that the process of educating teenagers requires special attention, since it is at this age that the basic values are laid, which in the future will determine the social and moral appearance of the individual. Blurring the understanding of moral values can cause inconsistency of actions, and make teenagers vulnerable to all sorts of manipulations. Therefore, it is important to build the educational process not on abstract concepts, but on specific values, the essence of which students must understand and assimilate.

Key words: **teenagers, instrumental values, moral values, upbringing, teen behavior.**

***Н.Г. Шестирекова**, зав. учебно-методическим кабинетом ГУО «Сморгонский районный центр творчества детей и молодежи», г. Сморгонь, соискатель УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, E-mail: kolom-olga@mail.ru*

ОРИЕНТИРЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В условиях становления Белорусской государственности и развертывания глобализационных процессов важно сохранить исторически оправдавшие себя лучшие традиции народа, в которых закреплены многие нравственные ценности. Они являются основой национально-культурной идентичности и служат индикатором отношения людей друг к другу, к другим культурам и к социальным изменениям. Автор делает вывод о том, что процесс воспитания подростков требует особого внимания, так как именно в этом возрасте закладываются базовые ценности, которые в будущем определят социально-нравственный облик личности. Размытость в понимании нравственных ценностей может обусловливать непоследовательность поступков и сделать подростков уязвимыми для разного рода манипуляций. Поэтому важно строить воспитательный процесс не на абстрактных понятиях, а на конкретных ценностях, суть которых учащиеся должны понять и усвоить.

Ключевые слова: **подростки, терминальные и инструментальные ценности, нравственные ценности, воспитание, поведение подростка.**

Исторические ценности являлись духовными опорами, которые помогали человеку устоять перед лицом жизненных испытаний, но радикальные перемены, происходившие в обществе за последние десятилетия в сторону технологизации и коммерциализации, способствовали принижению таких ценностей, как долг, достоинство, честь, ответственность, справедливость и др. Произошел перевод значимости на ценности, связанные с физическим существованием человека, что вылилось в эгоистическо-потребительский характер отношений к человеческим и природным ресурсам [1 – 7].

Необходимость ценностного переосмысления современного общества в сторону духовности и нравственности описана в философских работах А.А. Бородич, Я.С. Яскевич, А.М. Цыбулька, М.П. Данилова.

Сегодня мы можем наблюдать, как технократический подход с преобладающими инструментальными ценностями, доведший человечество до кризисов планетарного масштаба, вынужден сменяться на гуманистический, где в приоритете ценности духовные. Например, сегодня существенно возрастает ценность знания, и важнейшим ресурсом общества становится информация, но совершенно очевидно, что знания и информация сами по себе аксиологически нейтральны. При этом не всякое знание ведет к созиданию. Лишь морально оправданное знание может служить облагораживанию жизни. В конце XIX века Д.И. Менделеев предупреждал о том, что любые знания в руках безнравственного человека могут стать оружием.

Наравне с ценностью мира выдвигается и ценность самой природы, так называемый экологический императив. Человек является частью экосистемы, которой за последние десятилетия он нанес непоправимый урон. Поэтому жизненно необходимым условием выживания на планете является сохранение естественной среды обитания. В 2015 г. Республика Беларусь взяла на себя обязательства по достижению целей устойчивого развития – это стратегия всего человечества для того, чтобы будущему поколению передать планету в хорошем состоянии и сформировать условия для развития общества, экономики и экологии.

Таким образом, мы видим объективную потребность общества в формировании нравственных ценностных ориентиров и необходимости их переосмысления с позиции современных тенденций.

Обратимся к определению понятия «ценности». В научной литературе существует множество подходов к определению данного понятия. В середине XX века Милтоном Рокичем была разработана уникальная концепция ценностных ориентаций личности, которая до сих пор активно используется специалистами. Он выделяет два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, касаются вопросов о том, для чего живет каждый человек – ценности-цели; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации – ценности-средства. Они связаны с образом действий человека [4].

Проблема ценности у В.А. Малахова – это проблема того, как действует и мыслит человек. Другими словами, «…ценность – это то, во имя чего человек действует и живет…» [7, с. 55].

Категория ценности у А.А. Бородича выражает положительный социокультурный смысл явлений, включенных в систему межсубъектных отношений и соответствующих индивидуальным или коллективным экспектациям людей, что делает ее регулятором человеческих действий [2, с. 53].

В педагогике ценность понимают как субъективную значимость свойств и качеств предмета, явления, обстоятельств в конкретной ситуации. Она может быть только положительной и представляет собой социокультурный феномен, возникающий в процессе предметно опосредованных межсубъектных отношений, обладающий положительным смыслом и выступающий в качестве внутреннего регулятива человеческих действий [5, с. 396].

М.А. Дьячкова под ценностью понимает «нравственные и эстетические нормы, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания. Индивид усваивает их в процессе своей социализации» [6, с. 146].

В определении З.И. Васильевой ценностные ориентации предстают как сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе» [3, с. 12].

Таким образом, мы определили, что ценности есть важнейшие конструкты внутреннего мира личности, влияющие на поведение и поступки человека, его социальную позицию и на общее отношение его к миру, к себе и другим людям.

Базовые ценности, которые определяют социально-нравственный облик личности, закладываются в подростковом возрасте, когда идет освоение норм и правил поведения, принятых в обществе. Поэтому разрушительные последствия смены ценностных парадигм, аксиологического вакуума в современном транзитивном обществе в большей степени наносят урон подросткам и юношеству, для которых основным источником ценностей становится массовая культура. Это приводит к ценностному релятивизму, экспансии потребительских установок, проявлению гедонизма, инфантилизма и социальной незрелости [1].

В такой ситуации все больше возрастает роль образования, где акценты должны быть смещены в сторону нравственного воспитания подростков, основанного на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, и отражающие интересы личности, общества и государства, что отмечено в Кодексе об образовании Республики Беларусь.

Влияние ценностей на поведение подростка зависит от степени ясности их понимания и непротиворечивости. Размытость в понимании ценностей обусловливает непоследовательность поступков, на такого человека легче оказывать влияние. Ясные и непротиворечивые ценности проявляются в активной жизненной позиции, ответственности человека за себя и окружающую его ситуацию, готовность идти на риск для достижения целей, инициативе и творчестве.

Для того чтобы определить приоритетные ценности подростков и ясность их понимания, следует использовать диагностические методы, которые позволят получить необходимые данные. С учащимися проводились беседы и письменный опрос. Нами разработан опросник, состоящий из двух частей. В первой части – учащимся предлагались 13 ценностей: чувство собственного достоинства, любовь, деньги, счастье, самосовершенствование, честь, семья, красота, здоровье, альтруизм, карьера, свобода, самореализация. Каждой ценности необходимо было присвоить ранговый номер от 1 до 13 в порядке убывания их значимости. Во второй части учащиеся должны были написать напротив каждой ценности, как они ее понимают.

В первой части опросника мы смогли диагностировать структуру ценностных ориентаций группы, систематизировав результаты ранжирования, вычислили средний балл по каждой из тринадцати ценностей. Средний балл определялся путем деления суммы всех оценок по этой ценности на число учащихся данной группы. В опросе приняли участие 95 учащихся 9 – 11 классов. Мы рассчитали средний арифметический ранг каждой ценности и выстроили итоговые ранги. Результаты опроса представлены в табл.

Для более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций испытуемых во второй части опросника учащимся предлагалось написать напротив каждой ценности то, как они ее понимают. Это дает дополнительную диагностическую информацию и позволяет сделать более обоснованные выводы.

По результатам опроса второй части был проведен качественный анализ. В тройку самых значимых для подростков ценностей вошли счастье, любовь и

Таблица 1

Ранжирование ценностей подростками

Ценность	Среднее значение ранга	Общий ранг ценности
Счастье	9,3	1
Любовь	9	2
Свобода	8,2	3
Семья	8	4
Чувство собственного достоинства	7,7	5
Самосовершенствование	7,6	6
Здоровье	7,3	7
Честь	7,1	8
Самореализация	6	9
Деньги	5,8	10
Карьера	5,3	11
Красота	5,2	12
Альтруизм	4,5	13

свобода. При этом в большинстве случаев счастье понималось как успех, удовольствие, кайф, беззаботность, покой, отсутствие нужды. Любовь 54% респондентов пояснили как привязанность к человеку противоположного пола, 30% отметили любовь к родным и близким. Не было ни одного ответа, где бы это чувство распространялось на отношение к Родине или природе. Свободу 22% учащихся описали как вседозволенность, 48,6% как полную независимость и неограниченность своих действий и мыслей, 14,2% затруднились ответить. Данные ответы лишний раз подтверждают гедонистическую позицию современных подростков.

Семью как родственные связи определили 47,6%; место, где любят, ценят, защищают и понимают – 23,8%; самым дорогим в жизни она является для 18,6%. Здоровье как не только внешнее физическое состояние и здоровый образ жизни, но и как внутреннее и душевное состояние отметили лишь 19%. Ценность самосовершенствования оставили без ответа 33%, а самореализацию – 37% респондентов.

Три последние позиции в ответах учащихся заняли карьера, красота и альтруизм. Только 45,6% респондентов правильно определили суть слова «карьера»; 9,8% учащихся отметили карьеру как второстепенную нужду, 14,2% затруднились дать ответ. Мы можем наблюдать невысокую значимость ценностей, предполагающих долгосрочные перспективы: материальное благополучие и успешная профессиональная деятельность.

14,5% респондентов затруднились ответить, как они понимают ценность красоты, 12% употребляли абстрактные понятия, не определяя суть слова, например, «душа», «восхищение», 62% отметили красоту исключительно как внешнюю привлекательность и уход за собой, 11,5% добавили к внешней внутреннюю красоту. Ответов, где бы понятие «красота» было связано с природой или искусством, не было.

Неожиданным результатом опроса стал тот факт, что 81% учащихся не знают, что такое «альтруизм». Чувство собственного достоинства 16% респондентов понимают как отрицательное качество сродни высокомерию, себялюбию и гордыни, 37% затруднились ответить, остальные дали близкие по значению ответы: самоуважение, умение постоять за себя, не унижаться. Такое качество, как честь подростки затруднились описать в 47,6% случаев. 4,3% воспринимают честь как почет и положение в обществе, 38,1% объясняют честь как важное качество, которое принимается обществом.

В 70% случаев ответы носят односложный характер, большой процент ценностей остался без ответов и пояснений. В большинстве случаев опросники заполнялись учащимися без особого энтузиазма. В процессе работы с написанием сути ценностей они предпринимали попытки заглянуть в опросники соседей по парте, ждали помощи от педагога, задавали уточняющие вопросы, что говорит о том, что задание для большинства было сложным.

В беседах с учащимися мы также выясняли отношение их к таким ценностям, как мир, природа и знания. Оказалось, что подростки выступают за мир во всем мире и мирное разрешение конфликтов между людьми, они понимают, что экологическая ситуация на планете имеет катастрофический характер, но личную ответственность за это нести не готовы.

В результате исследования мы определили приоритетные ценности подростков и выяснили противоречивость и размытость в понимании многих из них. Значимые ценности, которые определяют нравственную сторону личности (честь, чувство собственного достоинства, альтруизм), подростками в большинстве случаев не осознаны. Описание таких ценностей, как свобода, красота, любовь, счастье показывают у них одностороннее, иногда искаженное представление о сути этих ценностей.

Таким образом, мы можем сделать следующие **выводы:**

1. В современных условиях возникла объективная потребность в формировании нравственных ценностей и ценностного переосмысления мироустройства.
2. Ценности формируются в процессе воспитания, потому область ответственности смещается в сферу педагогики, где возможно совершенствование методики нравственного воспитания.
3. Процесс воспитания подростков требует особого внимания, так как именно в этом возрасте закладываются базовые ценности, которые в будущем определят социально-нравственный облик личности.
4. Размытость в понимании нравственных ценностей может обусловливать непоследовательность поступков и сделать подростков уязвимыми для разного рода манипуляций. Поэтому важно строить воспитательный процесс не на абстрактных понятиях, а на конкретных ценностях, суть которых учащиеся должны понять и усвоить (честь, чувство собственного достоинства, альтруизм, красота и др.).

Результаты проведенного исследования могут стать ориентирами для организации работы по нравственному воспитанию подростков в учреждениях образования.

Библиографический список

1. Баджаева З.М. Проблемы нравственного воспитания современных подростков. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2009; № 3: 69 – 71.
2. Бородич А.А. Социокультурные ценности как регулятивный центр человеческих действий. *Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы*. Серія 1. 2006; № 2: 50 – 55.
3. Васильева З.И. *Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия)*: научно-методическое пособие для студентов педагогических учреждений. Санкт-Петербург, 2003.
4. Гарванова М.З. Исследование ценностей в современной психологии. *Современная психология*: материалы III-й Международной научной конференции. Казань: Бук, 2014: 5 – 20.
5. *Духовность человека: педагогика развития*: учебное пособие. Минск, 2006.
6. Дьячкова М.А. Понятие ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск, 2004; № 4: 141 – 148.
7. Малахов В.А. Философия и время: вектор сопротивления. *Вопросы философии*. 2011; № 1: 49 – 59.

References

1. Badzhaeva Z.M. Problemy nravstvennogo vospitaniya sovremennyh podrostkov. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2009; № 3: 69 – 71.
2. Borodich A.A. Sociokul'turnye cennosti kak regulyativnyj centr chelovecheskih dejstvij. *Vesnik GrDU imya Yanki Kupaly*. Seriya 1. 2006; № 2: 50 – 55.
3. Vasil'eva Z.I. *Gumanisticheskie cennosti obrazovaniya i vospitaniya (90-e gody XX v. Rossiya)*: nauchno-metodicheskoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchrezhdenij. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Garvanova M.Z. Issledovanie cennostej v sovremennoj psihologii. *Sovremennaya psihologiya*: materialy III-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2014: 5 – 20.
5. *Duhovnost' cheloveka: pedagogika razvitiya*: uchebnoe posobie. Minsk, 2006.
6. D'yachkova M.A. Ponyatie cennost' i duhovno-nravstvennye cennosti v pedagogike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. Novosibirsk, 2004; № 4: 141 – 148.
7. Malahov V.A. Filosofiya i vremya: vektor soprotivleniya. *Voprosy filosofii*. 2011; № 1: 49 – 59.

Статья поступила в редакцию 08.02.20

УДК 378+514.18 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00101

Ten M.G., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: manana2008@gmail.com*
Maksimova S.V., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: svima@ngs.ru*
Subbotina I.V., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: is28@ngs.ru*

INNOVATIVE APPROACHES FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF MODERNIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION. The article solves a problem of teaching engineering and computer graphics in the first year of a technical university in the context of the intensification of the educational process. An innovative approach to the development of professional competencies of first-year students in the

context of changing the content of curricula in graphic disciplines is revealed. This approach provides a set of measures and means of pedagogical impact, including the use of modern tools for performing graphic tasks, the use of interactive methods and resources for mastering graphic disciplines. The approach allows you to enhance the perception of educational information when introducing into the educational field pedagogical developments to individualize the educational trajectory.

Key words: **students of technical university, professional competencies, creative qualities, interactive technologies, CAD systems, BIM technologies, courses in Moodle system, innovative approach.**

***М.Г. Тен**, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: manana2008@gmail.com*

***С.В. Максимова**, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: svima@ngs.ru*

***И.В. Субботина**, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: is28@ngs.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена решению проблемы обучения инженерной и компьютерной графике на первом курсе технического вуза в условиях интенсификации учебного процесса. Раскрыт инновационный подход развития профессиональных компетенций студентов первого курса в условиях изменения содержания учебных программ по графическим дисциплинам. Данный подход предусматривает комплекс мер и средств педагогического воздействия, в том числе использование современного инструментария выполнения графических задач, применение интерактивных методов и ресурсов освоения графических дисциплин. Подход позволяет активизировать восприятие учебной информации при внедрении в образовательное поле педагогических разработок по индивидуализации образовательной траектории.

Ключевые слова: **студенты технического вуза, профессиональные компетенции, творческие качества, интерактивные технологии, CAD-системы, BIM-технологии, курсы в системе Moodle, инновационный подход.**

Современные условия оказали существенное влияние на образовательные стратегии, реформирование системы высшего профессионального образования. «Существо реформы заключается не столько в том, чтобы соответствовать «международным стандартам», сколько в сохранении национальной безопасности страны» [1]. В образовании эта задача реализуется за счет обеспечения конкурентоспособности специалиста, формирования у него необходимых компетенций [2].

Общекультурные и профессиональные компетенции можно охарактеризовать как комплекс умений и навыков, опирающиеся на полученные знания, сформированные личностные качества и модели поведения. Наиболее значимыми в архитектуре технического образования стали компетенции, связанные с творческими качествами, а в профессиональных компетенциях приоритет отдан умению анализировать и составлять техническую документацию, овладению цифровыми технологиями взаимодействия, современным инструментарием решения технических задач.

Базовыми в техническом вузе являются графические дисциплины, в процессе обучения которым происходит формирование пространственных представлений – основы творческих качеств [3].

В течение ряда лет первокурсники технического вуза студенты испытывали существенные затруднения при освоении курса начертательной геометрии, которые пролонгировались при освоении инженерной графики. Это было связано с особенностями восприятия студентов технических специальностей при слабой геометрической подготовке в школе или ее отсутствии, а также интенсификацией учебного процесса при сокращении аудиторных занятий [4, с. 59].

До недавнего времени процесс обучения начертательной геометрии и инженерной графике опирался на классические методы начертательной геометрии, а учебные работы оформлялись традиционно, то есть с помощью карандаша и линейки. Профессиональные компетенции формировались в большей мере на старших курсах в процессе освоения узкоспециальных дисциплин. Несоответствие условий рыночной экономики и методов преподавания, опирающихся на устаревший инструментарий, усугубило проблему обучения графическим дисциплинам студентов первого курса технического университета.

Эксперимент по выявлению характера трудностей при обучении графическим дисциплинам осуществлялся на базе архитектурно-строительного факультета НГАСУ (Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета) с 2005 по 2020 уч. гг. Проводились масштабные исследования: анкетирования, опросы, наблюдения. В 2019 – 2020 уч. гг. в рамках курса «Инженерная и компьютерная графика» был произведен опрос 258 студентов первого курса для выяснения уровня школьной подготовки. В результате опроса было выяснено, что около половины студентов не изучали в школе черчение, что имеет корреляцию с анкетированием по выяснению характера трудностей обучения в техническом вузе (см. рис. 1).

К.А. Вольхин полагает, что необходимо «формирование условий, максимально удовлетворяющих индивидуальные потребности каждого студента» [5, с. 24].

В своих исследованиях Н.Е. Суфляева показывает преимущества преподавания графических дисциплин с применением CAD-систем. Она пишет, что в группах, применяющих CAD-системы, «отмечен повышенный интерес студентов к изучаемым предметам, улучшение успеваемости и стремление к самостоятельному расширению знаний в области графических дисциплин» [6, с. 28].

Развитие технологий позволило интегрировать CAD-системы в процесс обучения графическим дисциплинам и освоение современного инструментария стало возможно уже на первом курсе. Вначале в процессе обучениям применялись 2D-системы, но шаг за шагом осознавалась значимость 3D-методов при решении графических задач, важность формирования компетенций, связанных с овладением современным инструментарием: системами 3D-графики, BIM-технологиями.

А.Л. Хейфец пишет, что после освоения AutoCAD, начиная в 1994 года и понимая его возможности в 3D-моделировании, «в печати была обозначена тема о необходимости реорганизации учебного процесса кафедр графики» [7, с. 21].

Нами были проанализированы дискуссионные материалы конференций по проблемам качества графической подготовки студентов, в том числе международных научно-практических Интернет-конференций в г. Перми на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета, международных конференций г. Бреста на базе Новосибирского архитектурно-строительного вуза и Брестского государственного технического университета, а также материалы научного периодического монодисциплинарного журнала «Геометрия и графика» [5, 6, 8].

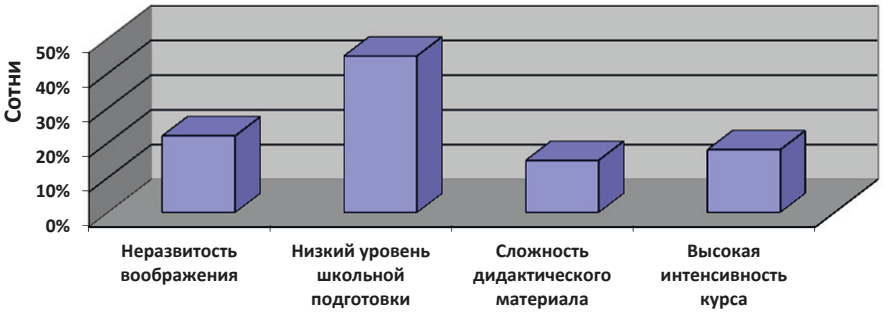


Рис. 1. Характер трудностей (по мнению студентов) при обучении в техническом вузе (в % от общего количества участников)

Был сделан вывод, что в настоящее время уже не встает вопрос: стоит ли применять методы компьютерной графики в процессе преподавания графических дисциплин, так как старые методы преподавания графических дисциплин исчерпали себя. Необходима реорганизация преподавания на первом курсе технического вуза, и существенна проблема о мере применения классических методов и методов компьютерной графики при решении обязательных заданий, что стоит изменить, а что является запретной зоной.

Был создан новый курс «Инженерная и компьютерная графика», имеющий традиционную теоретическую базу, расширенную применением методов компьютерного моделирования при решении учебных задач. В рамках курса содержание заданий было существенно изменено, и к заданиям, выполняемым традиционными методами, добавились задания, решаемые методами 3D-графики. Инструментарием выполнения заданий является отечественные системы – Компас 3D и Renga, а также зарубежные: AutoCAD, AutoCAD Architectura, Revit.

Отечественные системы широко применяются на первом курсе в процессе преподавания графических дисциплин ввиду того, что их освоение возможно в сжатые сроки и в удаленном доступе, в то время как для изучения зарубежных аналогов необходимы большие временные затраты, аудиторное консультирование преподавателей-специалистов.

Идеология Компас 3D соответствует зарубежным аналогам, которые осваиваются на старших курсах. Студенты по завершении обучения графическим дисциплинам при переходе на другие кафедры легко осваивают более сложные зарубежные программы. К моменту выпуска из вуза студенты в полной мере овладевают современным инструментарием решения технических задач.

Было произведено анкетирование абитуриентов по оценке опыта использования создания изображений с помощью компьютера.

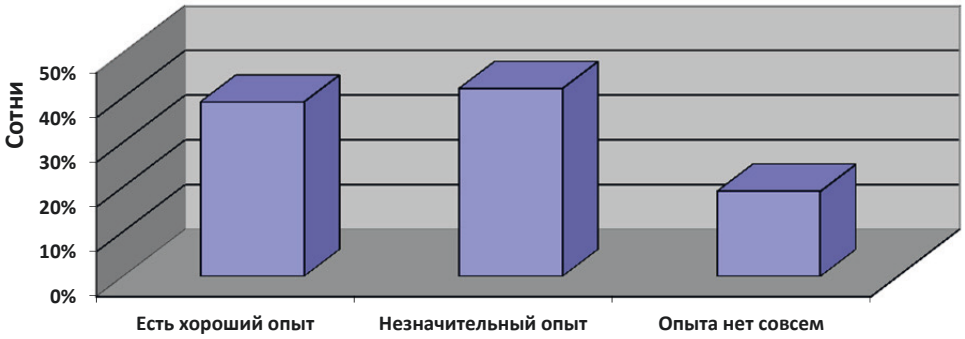


Рис. 2. Опыт использования векторных и растровых редакторов (в% от общего количества участников)

19% от общего числа опрошенных студентов не имеют опыта создания изображений с помощью компьютера, лишь 39% работают в редакторах векторной и растровой графики. Таким образом, более половины студентов первого курса осваивают графические пакеты практически с нулевого или очень низкого уровня. Перечень программ векторной графики порадовал: Компас; ArhiCAD, AutoCAD, Blender, SolidWorks, Ревит, SkechUP, но значительная часть студентов под положительным опытом понимают хорошее владение редакторами растровой графики (например, программами Fotoshop, Gimp), в то время как актуальным инструментом для выполнения заданий по курсу «Инженерная и компьютерная графика» являются векторные графические редакторы.

Для успешного внедрения нового курса были расширены инновационные технологические решения в учебном процессе. Прежде всего, это различные формы e-Learning: электронное обучение, онлайн-обучение, интерактивный обучающий контент преподавателя в среде мультимедиа в качестве учебно-методического обеспечения ведения курса. В разработки введены элементы синтеза геометрических моделей для формирования пространственных представлений. В новом учебном курсе широко применяются системы тестирования, он содержит все необходимые материалы для самостоятельного освоения. Например, задания снабжены пошаговыми решениями, ссылками на учебные пособия по теории курса, видеоматериалами. Важно отметить, что видеоматериалы содержат рекомендации по выполнению заданий в осваиваемом графическом редакторе.

Разработанный курс внедрен с систему Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) и является частью учебного комплекса, включающего в себя электронные учебные пособия, канал на YouTube, сайты преподавателя, Интернет-ресурсы онлайн- взаимодействия.

Особо хочется остановиться на системе Moodle, которая обеспечивает дистанционное взаимодействие и позволяет размещать ученый контент различного содержания.

А.А. Темербекова пишет, что эта система «дает для преподавателя обширный инструментарий для предоставления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности студентов как индивидуальной, так и групповой» [9, с. 146].

Пользуясь системой, студенты могут присылать учебные задания для проверки, проходить тесты для выявления уровня усвоения учебного материала, задавать вопросы преподавателю. Следует отметить, что такая форма взаимодействия требует от преподавателя дополнительных временных затрат, но обеспечивает комфортную среду для учащихся, индивидуализирует обучение, снижает психологическую нагрузку на студентов и преподавателей.

Инновационным учебно-методическим обеспечением курса стали видеоуроки, которые являются синтезом видео-, аудио- и текстовой информации. Они дополняют классические методы преподавания и позволяют при максимальной наглядности пошагово излагать учебные действия. Студенты могут просматривать и комментировать уроки в любое время и, что важно, на различных устройствах. На данный момент в авторский канал помещено около ста двадцати видеоуроков различного содержания, количество подписчиков – более 4 800 человек, просмотров – более 1,5 млн человек. Видеоуроки скомплектованы по плейлистам: AutoCAD, AutoCAD Architectura, Компаса 3D, Revit, Renga, начертательная геометрия и инженерная графика, начертательная геометрия для подготовки к экзаменам. Имеются видео по решению задач по начертательной геометрии средствами компьютерной графики и традиционными методами. В настоящее время ведется активная разработка видеоуроков по BIM-системам: Revit (зарубежная), Renga (отечественная).

Видеоуроки по BIM-системам создаются в свете Приказа Президента РФ (Пр-1235 от 19.07.2018) о модернизации строительной отрасли и необходимости внедрения технологий информационного моделирования в строительстве, а также обеспечения подготовки специалистов, владеющих этой технологией. Мы полагаем, что обучение BIM-системам необходимо начинать на первом курсе в виду их сложности и длительности периода вхождения для компетентностного владения. Наличие подобного обучающего контента позволит в третьем семестре создать архитектурно-строительный чертеж средствами BIM-систем.

Незначительная продолжительность уроков (10 – 15 минут) и облегченный формат удобны для скачивания файла, что немаловажно для заочников, проживающих в отдаленных районах с медленной скоростью Интернета.

В видео «Основы начертательной геометрии» подробно и наглядно описан принцип создания чертежа Монжа, используются элементы анимации для пояснения учебного материала. Полагаем, что именно недопонимание принципов применения проекционных методов не позволяет студентам усваивать материал по начертательной геометрии. Материал подан с элементами юмора для эффективного запоминания на эмоциональном уровне.

Последние разработки – «Наглядные изображения объектов на плоскости». В видео, вышедшее за рамки учебной программы для заочников, описаны способы воссоздания трехмерного пространства на двухмерной плоскости, их сходства и различия. Полагаем, что именно сравнительный анализ этих двух способов изображения позволит студентам лучше освоить сложные понятия аксонометрических и перспективных изображений.

Ряд авторов, например, А.Л. Хейфец, имеют разработки в области решения задач по начертательной геометрии и инженерной графике с применением графических редакторов, но мы не обнаружили видео-уроков в широком доступе по данной тематике. С другой стороны, в настоящее время в интернете помещено множество уроков по освоению различных графических редакторов, в том числе в формате видео, но в них не учтена специфика обучения начертательной геометрии в строительном вузе.

Анкетирования подтверждают, что применение различных форм e- Leaning, в том числе видеоуроков, значительно помогло студентам освоить графические дисциплины при применении современного инструментария решения графических задач (см. рис. 3).

Все составляющие интерактивного учебного комплекса находятся в динамическом взаимодействии, дополняя друг с друга, и из одного блока можно переходить в другой с помощью ссылок.

Опыт применения интерактивного учебного контента преподавателя в среде мультимедиа показал его широкие возможности в процессе преподавания начертательной геометрии.

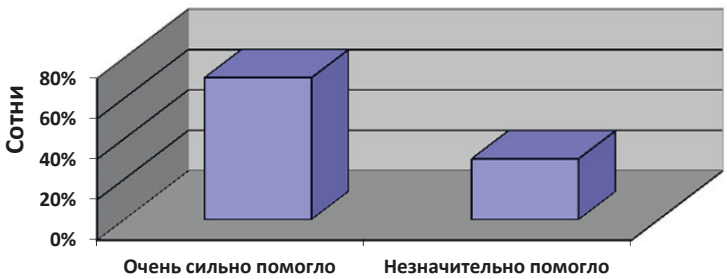


Рис. 3. Насколько использование видеоуроков помогло при освоении курса начертательной геометрии (в % от общего количества участников)

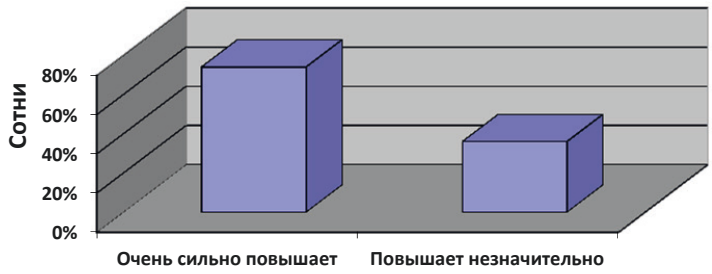


Рис. 4. Насколько повышает уровень наглядности использование компьютерных программ при выполнении заданий по начертательной геометрии (в % от общего количества участников)

Студенты более успешно осваивают курс, индивидуализируя образовательную траекторию, и развивают пространственные представления. Успешное освоение курса создает перспективы компетентного развития.

Опросы подтверждают положительный опыт применения мультимедиа-технологий в процессе обучения студентов заочной формы обучения, а также то, что студентам значительно помогло объемное моделирование на компьютере для осмысления задач по начертательной геометрии (см. рис. 4).

Мы можем сделать вывод, что инновационный подход к обучению студентов технического вуза графическим дисциплинам является актуальным и своевременным, так как позволяет формировать необходимые инженерные компетенции на первом курсе технического вуза и создаёт основу для дальнейшего развития учебно-методической базы НГАСУ, ориентированной на обучение современным концепциям проектирования.

Библиографический список

1. Волкова В.О. Современная образовательная стратегия – основа национальной безопасности. *Вестник НГТУ имени Р.Е. Алексеева*. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии, 2015; 5 – 14.
2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Министерство образования и науки РФ. Avaiable at: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf/
3. Якиманская И.С. Психология математической деятельности учащихся при обучении геометрии. *Методика обучения геометрии*. Москва, 2004; Выпуск 4.
4. Тен М.Г. Формирование профессиональных компетенций студентов технических специальностей в процессе графической подготовки. *Геометрия и графика*. 2015; Т. 3, №. 1: 59 – 63. DOI: 10.12737/10459
5. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Проблемы графической подготовки студентов технического университета. *Геометрия и графика*. 2014; № 3: 24 – 28.
6. Суфляева Н.Е. Современные аспекты преподавания графических дисциплин в технических вузах. *Геометрия и графика*. 2015; Т. 2, № 4: 28 – 33. DOI: 10.12737/8294
7. Хейфец А.Л. Реорганизация курса начертательной геометрии как актуальная задача развития кафедр графики. *Геометрия и графика*. 2013; Т. 1, № 2: 21 – 23.
8. Сальков Н.А. Начертательная геометрия – база для компьютерной графики. Геометрия и графика. 2016; Т. 4, № 2: 37 – 47. DOI: 10.12737/19832
9. Темербекова А.А., Гальцова Н.П. Интерактивное обучение: опыт и перспективы. *Информация и образование: границы коммуникации INFO'15*: сборник научных трудов. Горно-Алтайск: Издательство РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2015.

References

1. Volkova V.O. Sovremennaya obrazovatel'naya strategiya – osnova nacional'noj bezopasnosti. *Vestnik NGTU imeni R.E. Alekseeva*. Seriya: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii, 2015; 5 – 14.
2. Gosudarstvennaya programma RF «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gg. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Avaiable at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409/fajl/2228/13.05.15-Gosprogramma-Razvitie_obrazovaniya_2013-2020.pdf/
3. Yakimanskaya I.S. Psihologiya matematicheskoj deyatel'nosti uchaschihsya pri obuchenii geometrii. *Metodika obucheniya geometrii*. Moskva, 2004; Vypusk 4.
4. Ten M.G. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov tehnicheskih special'nostej v processe graficheskoj podgotovki. *Geometriya i grafika*. 2015; T. 3, №. 1: 59 – 63. DOI: 10.12737/10459
5. Vol'hin K.A., Astahova T.A. Problemy graficheskoj podgotovki studentov tehnicheskogo universiteta. *Geometriya i grafika*. 2014; № 3: 24 – 28.
6. Suflyaeva N.E. Sovremennye aspekty prepodavaniya graficheskih disciplin v tehnicheskih vuzah. *Geometriya i grafika*. 2015; T. 2, № 4: 28 – 33. DOI: 10.12737/8294
7. Hejfec A.L. Reorganizaciya kursa nachertatel'noj geometrii kak aktual'naya zadacha razvitiya kafedr grafiki. *Geometriya i grafika*. 2013; T. 1, № 2: 21 – 23.
8. Sal'kov N.A. Nachertatel'naya geometriya – baza dlya komp'yuternoj grafiki. Geometriya i grafika. 2016; T. 4, № 2: 37 – 47. DOI: 10.12737/19832
9. Temerbekova A.A., Gal'cova N.P. Interaktivnoe obuchenie: opyt i perspektivy. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii INFO'15*: sbornik nauchnyh trudov. Gorno-Altajsk: Izdatel'stvo RIO Gorno-Altajskogo gosuniversiteta, 2015.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00102

Kashitsyna Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*

TEACHING METHODS FOR SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS USING THE "GEOGEBRA" PROGRAM. The article is based on the main key ideas of the concept of development of Russian mathematical education, one of which is the idea of using information technologies in mathematical education as a basis for advancing at the world level. Special attention is paid to the use of digital educational resources in the process of teaching mathematics and problems with parameters and modules, as the most difficult sections of the school mathematics course. The possibility of using the "GeoGebra" program for solving problems with parameters and modules is shown. Methodical recommendations on the topic "Equations with parameters and modules" are given. The article is addressed to teachers and students of pedagogical universities, methodologists, and math teachers.

Key words: **information and communication technologies, dynamic mathematics, multimedia programs, equation with parameter, equation with module, parameters, drawing, equations, functions, graphs.**

Ю.Н. Кашицына, *канд. пед. наук., доц., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: kaschitsyna2010@yandex.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ «GEOGEBRA»

Статья основывается на ключевых идеях концепции развития российского математического образования, одной из которых является идея применения информационных технологий в математическом образовании как основы для опережения на мировом уровне. Особое внимание уделено применению цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения математике и задачам с параметрами и модулями как наиболее трудными разделами школьного курса математики. Показана возможность использования программы «GeoGebra» при решении задач с параметрами и модулями. Приведены методические рекомендации по теме «Уравнения с параметрами и модулями». Статья адресована педагогам и студентам педагогических вузов, методистам, учителям математики.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, динамическая математика, мультимедийные программы, уравнение с параметром, уравнение с модулем, параметры, чертёж, уравнения, функции, графики.**

В условиях существования информационно-коммуникационных технологий обучения, основанных на использовании сетевых ресурсов Интернета, информационно-образовательной среды, предоставляется возможность каждому получать информацию в том объёме, который необходим личности для саморазвития и самосовершенствования [1]. Процесс обучения в информационно-образовательном пространстве направлен на создание опыта обращения с информацией,

ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие учащегося [2].

Использование возможностей современных средств информационных технологий на уроках математики имеет очевидные преимущества: это и большая наглядность, и значительная экономия времени на различных этапах урока [3]. Информационные технологии при организации учебного процесса становятся средством активизации познавательной деятельности учащихся и достижения ими более высоких образовательных результатов. Работа с мультимедийным и интерактивным оборудованием повышает у школьников интерес к предмету, даёт возможность создания интересного урока с компьютерной поддержкой, повышает наглядность и динамику процессов подачи и усвоения материала, позволяет установить мгновенную обратную связь, осуществлять дифференцированный подход, интерактивное взаимодействие [4].

Для учителей математики разработано много компьютерных программ, адаптированных к школьным курсам математики: «Живая математика», «Математика на компьютерах», «GeoGebra», «Математический конструктор», применение которых позволяет наиболее эффективно организовывать уроки математики в процессе освоения функций и графиков, решения текстовых задач, планиметрических и стереометрических понятий и теорем, а также задач проектного и исследовательского характера [5, 6].

Настоящая статья посвящена решению уравнений с параметром с помощью инструментов программы GeoGebra. Решение уравнений с параметрами открывает для учащихся значительное число эвристических приёмов общего характера, ценных для математического развития личности, применимых в исследованиях и на любом другом математическом материале [7]. Вместе с тем задачи с параметрами являются наиболее трудными в школьном курсе математики. Причины часто обусловлены тем, что в учебниках алгебры основной и старшей школы учащимся предлагаются общие формулы и алгоритмы решения простейших уравнений и неравенств, а для более сложных заданий – только образцы их решений; обучающиеся приступают к самостоятельной деятельности, ориентируясь на них. Часто решению задач с параметрами в школьном курсе алгебры уделяется очень мало времени. Методически целесообразно решать уравнения с параметрами, надо начиная с 7 класса, показывая обучающимся аналитические и графические способы решения. Рассмотрим использование возможности программы «Geogebra» при решении уравнений с параметром.

Задача 1. Найти все значения, при каждом из которых уравнение

$3x+\left|2x+|a-x|\right|=7|x+2|$ имеет хотя бы один корень.

Запишем данное уравнение в следующем виде: $\left|2x+|a-x|\right|=7|x+2|-3x$,

тогда по определению модуля:

$2x+|a-x|=7|x+2|-3x$ или $2x+|a-x|=-7|x+2|+3x$

$|a-x|=7|x+2|-5x$ или $|a-x|=-7|x+2|+x$

Решим графическим способом уравнение: $|a-x|=7|x+2|-5x$

Правая часть уравнения задаёт «неподвижный уголок», левая – «уголок», вершина которого двигается по оси абсцисс (рис. 1, рис. 2).

$y=|a-x|$ и $y=7|x+2|-5x=\begin{cases}2x+14, \text{если} x\geq -2\\ -12x-14, \text{если} x<-2\end{cases}$

Очевидно, что данное уравнение будет иметь один корень, если движущийся уголок коснется вершины неподвижного уголка.

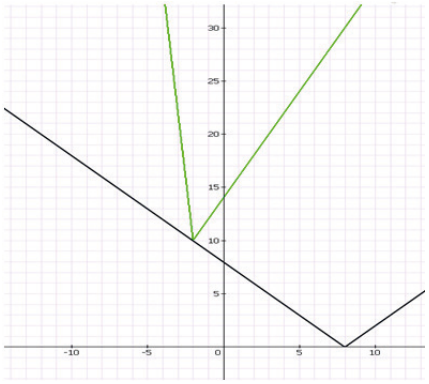


Рис. 1

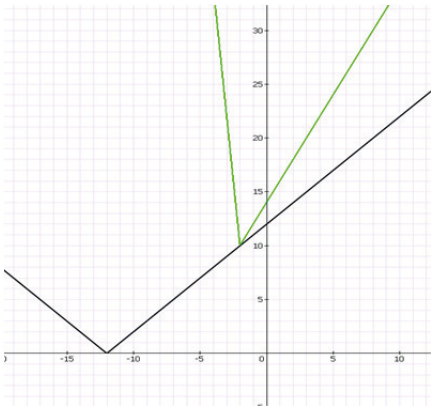


Рис. 2

Чтобы найти точку касания, воспользуемся множеством значений неподвижного уголка, т.е. функции $y=7|x+2|-5x$.

$E(y)=]$, тогда хотя бы один корень будет, если $y\geq 10$, равенство достигается при $x=-2$, но тогда для решения уравнения необходимо потребовать, чтобы $|a-x|\geq 10$. Дальнейшие рассуждения могут быть построены двумя способами:

1 способ: $|a+2|\geq 10$

$a+2\geq 10$ или $a+2\leq -10$

$a\geq 8$ $a\leq -12$

2 способ: $a-x\geq 10\begin{cases}a\geq 10+x\\ x\geq -2\end{cases}$, тогда $a\geq 8$ или $a-x\leq -10\begin{cases}a\leq -10+x\\ x=-2\end{cases}$, тогда $a\leq -12$.

Уравнение имеет хотя бы один корень при $a\geq 8$ и $a\leq -12$

Решим графическим способом уравнение: $|a-x|=-7|x+2|+x$

Аналогично первому случаю воспользуемся множеством значений функций: $y=-7|x+2|+x$, $E(y)=]$, и $y=|a-x|$, $E(y)=]$ при любом a, тогда решений нет (рис. 3).

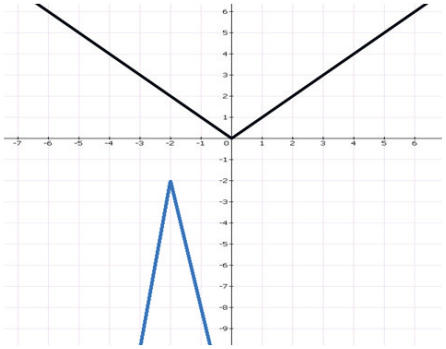


Рис. 3

Ответ: уравнение имеет хотя бы один корень при $a \geq 8 \text{и} a \leq -12$.

Проиллюстрируем решение этой задачи в программе «GeoGebra» (рис. 4). В программе есть возможность построения графиков функций, содержащих знак модуля. Поэтому построим сначала график функции $y=7|x+2|-5x$. В строке ввода программы «GeoGebra» следует набрать 7^abs (x+2)-5^x и далее клавиша «Enter», после чего в полотне программы появится график, а в панели объектов – функция (рис. 4).

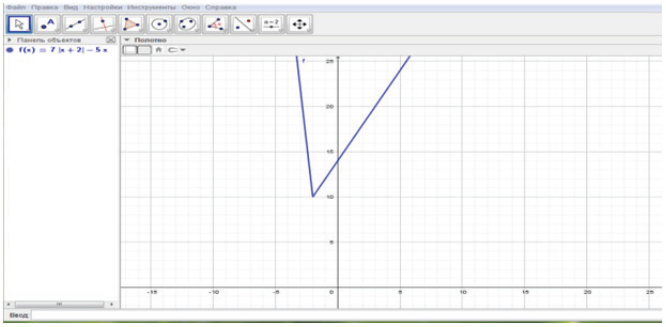


Рис. 4

Затем добавим параметр а, для этого воспользуемся инструментом «ползунок» (рис. 5).

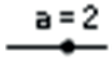


Рис. 5. Ползунок

После того как создан параметр, его значение появится в панели объектов, но диапазон значений по умолчанию ставит программа (-5; 5), поэтому самостоятельно зададим более широкий диапазон значений, например (-25; 25), затем можно приступить к построению графика $y = |a - x|$ и иллюстрации решения задачи. Снова обратимся к строке ввода и запишем: abs(a-x) и далее клавиша «Enter», после чего в полотне программы появится график, а в панели объектов – функция (рис. 6, рис. 7).

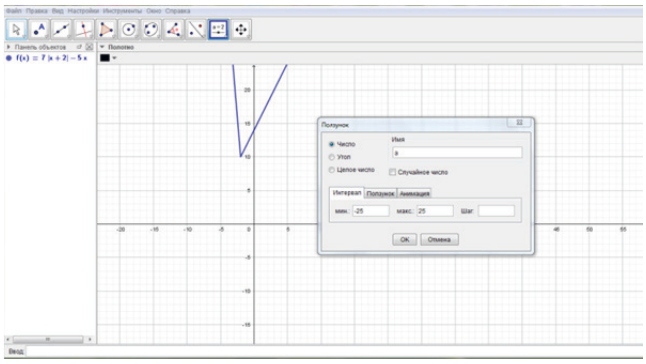


Рис. 6

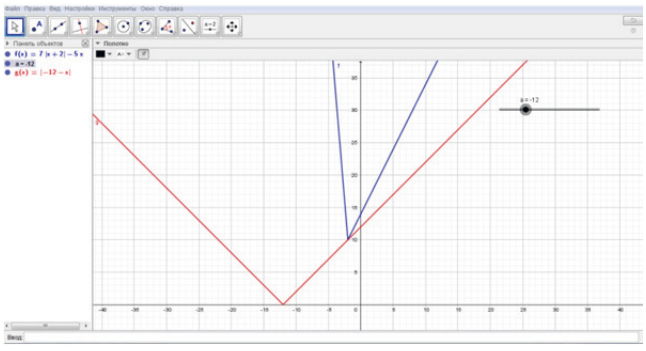


Рис. 7

Теперь, изменяя параметр, анализируем варианты взаимного расположения графика функции $y=7|x+2|-5x$, который неподвижен, и графика функции $y = |a - x|$, изменяющего своё положение в зависимости параметра а, регулируемого ползунком. Выясняем, что уравнение имеет хотя бы один корень при $a \geq 8 \text{и} a \leq -12$ (рис. 8).

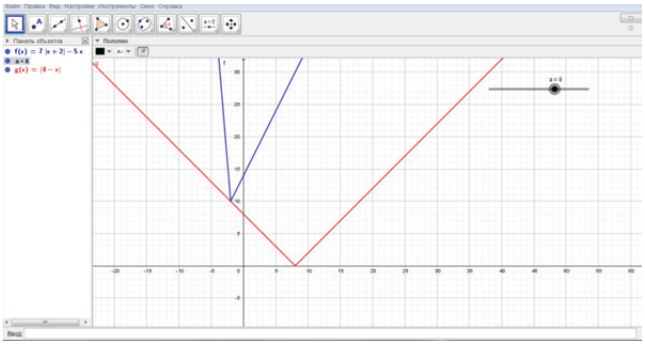


Рис. 8

Построим график функции y =–7|x + 2|+x и проиллюстрируем решение для случая, когда |a – x|=–7|x + 2|+ x (рис. 9).

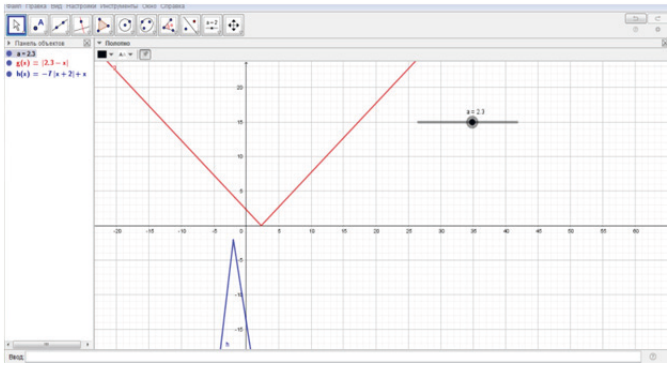


Рис. 9

Программа позволяет увидеть сразу два случая и задать анимацию движения уголка на клетчатом полотне (рис. 10).

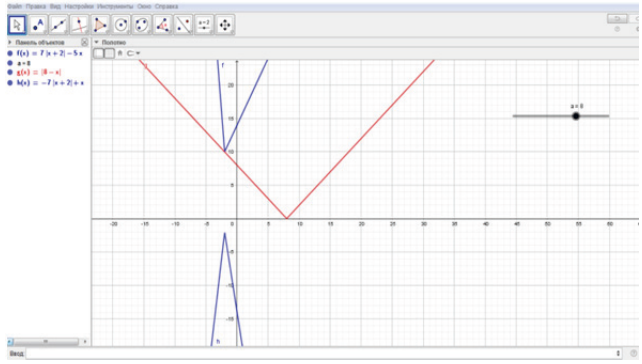


Рис. 10

Сравнивая рис. 1, рис. 2 с рис. 7, рис. 8, рис. 9, рис. 10 наглядно можно видеть, насколько они отличаются: рис. 1, рис. 2 – схематическое изображение иллюстрации решения задачи, которое выполнено карандашом на клетчатом листе, рис. 7, рис. 8, рис. 9, рис. 10 более точные, но главное отличие – это то, что рис. 1, рис. 2 отражают статичное изображение, а рис. 7 – 10 – динамическое. Рассмотрим два способа решения одной задачи.

Задача 2. При каких значениях параметра а уравнение $|x+a|+|x+2a|=x+1$ имеет единственное решение?

Решение: а) решим данное уравнение при *a* > 0 $|x+a|+|x+2a|=x+1$

1) $\begin{cases} x \ge -a \\ x+a+x+2a=x+1 \end{cases}$ $\begin{cases} x \ge -a \\ x=1-3a \end{cases}$ Найдем, при каких значениях *a* полученное значение *x* является решением уравнения:

$$\begin{cases} a>0 \\ 1-3a \ge -a \end{cases}$$

Получаем $0 < a \le \frac{1}{2}$ (рис. 11)

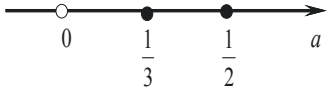


Рис. 11

2) $\begin{cases} -2a \le x < -a \\ -x - a + x + 2a = x + 1 \end{cases} \quad \begin{cases} -2a \le x < -a \\ x = a - 1 \end{cases}$

Найдем, при каких значениях *a* полученное значение *x* является решением уравнения: $\begin{cases} a > 0 \\ -2a \le a - 1 < a \end{cases}$

Получаем: $\frac{1}{3} \le a < \frac{1}{2}$ (рис. 12).

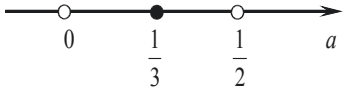


Рис. 12

3) $\begin{cases} x < -2a \\ -x - a - x - 2a = x - 1 \end{cases} \quad \begin{cases} x < -2a \\ x = \frac{-3a - 1}{3} \end{cases}$

Найдем, при каких значениях *a* полученное значение *x* является решением уравнения: $\begin{cases} a > 0 \\ \frac{-3a - 1}{3} < -2a \end{cases}$

Получаем $0 < a < \frac{1}{3}$ (рис. 13).

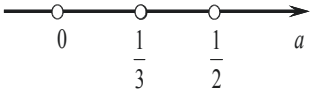


Рис. 13

Анализируя все три случая видим, если $0 < a < \frac{1}{2}$ то уравнение имеет два решения, если $a = \frac{1}{2}$ то уравнение имеет единственное решение;

б) решим данное уравнение при *a* < *0* $|x + a| + |x + 2a| = x + 1$

1) $\begin{cases} x \ge -2a \\ x + a + x + 2a = x + 1 \end{cases} \quad \begin{cases} x \ge -2a \\ x = 1 - 3a \end{cases}$

Найдем, при каких значениях *a* полученное значение *x* является решением уравнения: $\begin{cases} a < 0 \\ 1 - 3a \ge -2a \end{cases}$

Получаем $\begin{cases} a < 0 \\ a \le 1 \end{cases}$, значит $a < 0$ (рис. 14).



Рис. 14

2) $\begin{cases} -a \le x < -2a \\ x + a - x - 2a = x + 1 \end{cases} \quad \begin{cases} -a \le x < -2a \\ x = -a - 1 \end{cases}$

Найдем, при каких значениях *a,* полученное значение *x* является решением уравнения: $\begin{cases} a < 0 \\ -a \le -a - 1 < -2a \end{cases}$

Получаем $\begin{cases} a < 0 \\ a < 1 \\ 0 \ge 1 \end{cases}$

Полученная система решений не имеет.

3) $\begin{cases} x < -a \\ -x - a - x - 2a = x - 1 \end{cases} \quad \begin{cases} x < -a \\ x = \frac{-3a - 1}{3} \end{cases}$

$$\begin{cases} a<0 \\ \dfrac{-3a-1}{3} < -a \end{cases}$$

Найдем, при каких значениях *a* полученное значение *x* является решением уравнения:

Получаем $\begin{cases} a<0 \\ 0<1 \end{cases}$, значит, $a<0$ (рис. 15).



Рис. 15

При *a < 0* уравнение имеет два решения, значит, такие *a* условию задачи не удовлетворяют.

в) решим данное уравнение при *a = 0* $|x|+|x|=x+1 \quad 2|x|=x+1$

данное уравнение имеет два решения $x_1=1$ и $x_2=-1$, значит, значение параметра *a=0* не удовлетворяет условию задачи.

После рассмотрения всех значений параметра можем сделать вывод: уравнение $|x+a|+|x+2a|=x+1$ имеет единственное решение при a = $\frac{1}{2}$

Решим эту задачу другим способом.

Рассмотрим функции $f(x)=|x+a|+|x+2a|$ и $g(x)=x+1$. Построим графики этих функций

1) $\begin{cases} a>0 \\ x<-2a \\ f(x)=-2x-3a \end{cases}$; $\begin{cases} a>0 \\ -2a\le x<-a \\ f(x)=a \end{cases}$; $\begin{cases} a>0 \\ x\ge -a \\ f(x)=2x+3a \end{cases}$

2) $\begin{cases} a<0 \\ x<-a \\ f(x)=-2x-3a \end{cases}$; $\begin{cases} a<0 \\ -a\le x<-2a \\ f(x)=-a \end{cases}$; $\begin{cases} a<0 \\ x\ge -2a \\ f(x)=2x+3a \end{cases}$

$f(-2a)=|a|$ и $f(-a)=|a|$

График функции $g(x)=x+1$ – это прямая, параллельная прямой $y=x$. По рисунку (рис. 16) видно, что при всех *a < 0* графики функций всегда имеют две общие точки. Единственная точка будет только в том случае, когда прямая $g(x)=x+1$ проходит через точку графика функции $f(x)=|x+a|+|x+2a|$ с координатами $(-a;|a|)$ при *a > 0*.

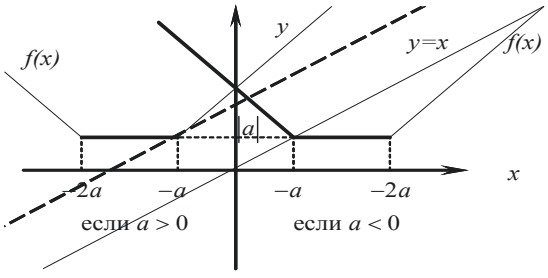


Рис. 16

Т.е. координаты $(-a;|a|)$ должны удовлетворять уравнению прямой $g(x)=x+1$, т.к. *a > 0* $a=-a+1 \quad a=\frac{1}{2}$. Ответ: $\frac{1}{2}$

Проиллюстрируем решение этой задачи в программе «GeoGebra» (рис. 17 – 19). В программе построим графики функций $f(x)=|x+a|+|x+2a|$ и $g(x)=x+1$, при этом параметр *a* задается с помощью инструмента «движок», который можно изменять. Манипулируя «движком», наблюдаем за теми изменениями, которые происходят на созданном динамическом чертеже, находим положение, которое удовлетворяет условию задачи.

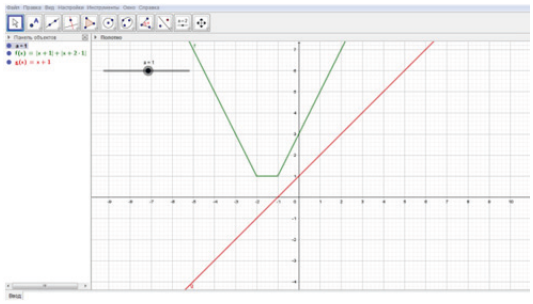


Рис. 17

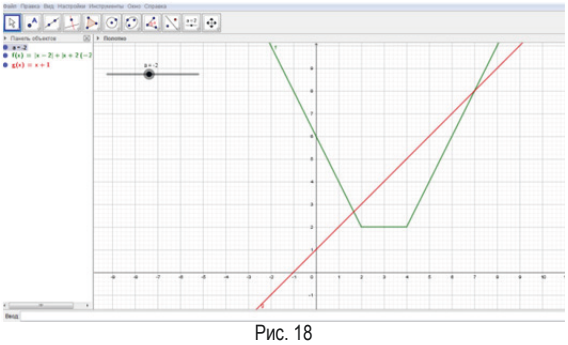


Рис. 18

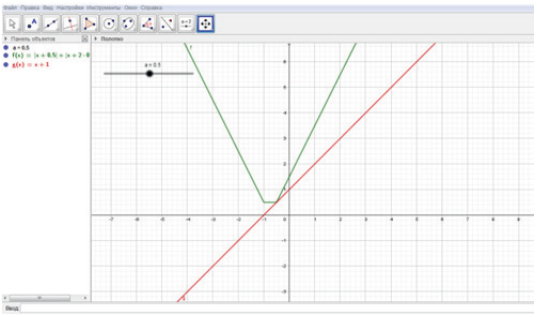


Рис. 19

Особое преимущество в методическом использовании программы «GeoGebra» заключается в том, что на начальном этапе решения задач с параметрами можно установить некоторые факты на уровне гипотез, а затем с помощью вычислений, обоснованных рассуждений провести доказательство [2]. Применение ИКТ-технологий на уроках математики позволяет формировать у обучающихся навыков исследовательской деятельности, создавая в процессе решения задач проблемные ситуации, самостоятельный поиск решения. Программа «GeoGebra» может быть установлена как на компьютере учителя, так и на компьютере ученика и применяться обучающимися самостоятельно.

Библиографический список

1. Кашицына Ю.Н. О технологии веб-квест в системе повышения квалификации учителей математики. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2017; Выпуск 2. 195 – 201. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. *Теория обучения в информационном обществе*. Москва: Просвещение, 2011.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский дом «Академия», 2008.
4. Васильева М.В., Алексеева Е.Е., Кашицына Ю.Н. Использование интерактивных сред при решении математических задач. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2019; Выпуск 3, Часть 1: 155 – 164. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou
5. Васильева М.В. Использование и реализация средств современных информационных технологий при обучении математике. *Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2016; Выпуск 2: 1104 – 1112.
6. Кашицына Ю.Н. Возможности программы «Живая математика» в процессе решения задач по геометрии на доказательство. *Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе*: межвузовский сборник трудов. Москва: Издательство АКФ «Политоп», 2018; Выпуск 26: 107 – 112.
7. Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. *Задачи с параметрами*. Москва: Илекса, Харьков: Гимназия, 1999.

References

1. Kashicyna Yu.N. O tehnologii veb-kvest v sisteme povysheniya kvalifikacii uchitelej matematiki. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2017; Vypusk 2. 195 – 201. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou
2. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. *Teoriya obucheniya v informacionnom obschestve*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
3. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2008.
4. Vasil'eva M.V., Alekseeva E.E., Kashicyna Yu.N. Ispol'zovanie interaktivnyh sred pri reshenii matematicheskih zadach. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2019; Vypusk 3, Chast' 1: 155 – 164. Available at: http://new.asou-mo.ru/index.php/ru/izdaniya-asou
5. Vasil'eva M.V. Ispol'zovanie i realizaciya sredstv sovremennyh informacionnyh tehnologij pri obuchenii matematike. *Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2016; Vypusk 2: 1104 – 1112.
6. Kashicyna Yu.N. Vozmozhnosti programmy «Zhivaya matematika» v processe resheniya zadach po geometrii na dokazatel'stvo. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike v shkole i vuze*: mezhvuzovskij sbornik trudov. Moskva: Izdatel'stvo AKF «Politop», 2018; Vypusk 26: 107 – 112.
7. Gornshtejn P.I., Polonskij V.B., Yakir M.S. *Zadachi s parametrami*. Moskva: Ileksa, Har'kov: Gimnaziya, 1999.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00103

Salamova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ramazanova P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Azizkhanova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MEDICAL STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article says that the content of the foreign language course of medical students assumes professionally oriented training and is aimed at forming all components of foreign language communicative competence. The use of innovative technologies is aimed at activating the educational and cognitive activities of medical students; increasing the motivation of medical students to learn a foreign language and use it in their future professional activities; implementation of interactivity of training in the following parameters; increasing the efficiency of foreign language acquisition by medical students; encouraging creative activity by preparing presentations using computer programs; attracting medical students to participate in various video conferences, work with foreign students, etc.

Key words: **Students are medics; foreign language Innovative technologists; mobile learning technologies; Internet technology.**

З.М. Саламова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», E-mail: passikhat05@mail.ru*
П.М. Рамазанова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», E-mail: passikhat05@mail.ru*
А.Э. Азизханова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», E-mail: passikhat05@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье говорится о том, что содержание курса иностранного языка для студентов-медиков предполагает профессионально-ориентированное обучение и направлено на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Применение инновационных технологий нацелено на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов-медиков; повышение их мотивации к освоению иностранного языка и использование его в будущей профессиональной деятельности; реализацию интерактивности обучения; повышение эффективности усвоения студентами-медиками иностранного языка; побуждение к творческой деятельности путем подготовки презентаций с использованием компьютерных программ; привлечение студентов-медиков к участию в различных видеоконференциях, работе с зарубежными студентами и т.д.

Ключевые слова: **студенты-медики, иностранный язык, инновационные технологии; технологии мобильного обучения, Интернет-технологии.**

С учётом современных сложившихся тенденций можно отметить, что современный медик должен владеть передовыми отечественными и зарубежными медицинскими технологиями, а также оперативно извлекать необходимую профессионально-ориентированную информацию, причём не только на родном, но и на иностранном языке. Тем самым перед медицинскими вузами стоит проблема обучения студентов умению добывать и понимать профессионально-ориентированную информацию, в том числе на иностранном языке. При этом необходимо формировать у студентов-медиков навыки личного (например, на международных конференциях, семинарах, научных стажировках) и виртуального общения (через Skype, WhatsApp, электронную почту) с зарубежными коллегами, с пациентами-иностранцами, находящимися на лечении в российских клиниках. Также необходимо сформировать навыки чтения и понимания научных статей из различных международных научных медицинских журналов, умение работать с англоязычными медицинскими сайтами и т.д. Тем самым актуальность формировать этот спектр умений и компетенций современных специалистов детерминирует необходимость предъявления высоких требований к уровню иноязычной подготовки студентов-медиков как части профессиональной подготовки [1 – 11].

Многие учёные-исследователи [1 – 3] отмечают, что, несмотря актуальность повышения качества иноязычной подготовки студентов-медиков, уровень подготовки в большинстве вузов всё ещё не соответствует современным требованиям и не является в полном объеме профессионально значимым компонентом подготовки будущего медика.

Среди недостатков подготовки студентов-медиков в области иностранного языка учёные выделяют следующие:

- невысокий уровень языковой компетенции ряда абитуриентов;
- дефицит времени, отводимого на иностранный язык;
- отсутствие эффективной и общедоступной методики обучения иностранному языку, учитывающей специфику подготовки именно студентов-медиков и др.

Между тем иностранный язык для студентов-медиков должен быть инструментом приобретения знаний, а также осуществлять воспитательную функцию, направленную на привитие любви к своей профессии, формирование уважительного отношения к другим культурам, духовным и нравственным ценностям разных народов, формирование интеллектуального потенциала личности и профессиональной компетентности будущего специалиста [2]. Обучение иностранному языку содействует реализации современной цели образования – воспитанию специалиста-профессионала, способного к оперативному решению профессиональных задач с использованием потенциала всемирного информационного пространства. В этом случае особую значимость приобретает процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов на основе инновационных технологий. Как показал анализ, в наибольшей степени сейчас востребованы информационные, мобильные, Интернет-технологии – те, которые позволяют осуществлять эффективное международное взаимодействие, получать необходимую профессионально-ориентированную информацию со всего мира.

Как отмечает И.А. Попова, с чьим мнением мы солидарны [1], повышение эффективности обучения студентов-медиков иностранному языку во многом возможно благодаря формированию междисциплинарных знаний.

Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-медиков включает следующие компоненты:

- профессионально-ориентированные тексты,
- социокультурные знания, навыки и умения,
- невербальные средства общения,
- языковой и речевой материал по общей медицинской терминологии,
- темы и ситуации профессионального общения в сфере медицины.

Как отмечает Т.А. Баева [2], формирование профессиональной иноязычной компетентности студентов медицинского вуза будет протекать с большим результатом, если основой ее является специально организованная учебная деятельность в информационно-образовательной среде с применением средств информационных и коммуникационных технологий.

В системе подготовки студентов-медиков могут эффективно использоваться различные виды медиаобразовательных технологий:

- цифровые (компьютер, Интернет);
- массмедиа (телевидение, кинематограф).
- печатные (книгопечатание, фотографии, литографии);
- электрические (различные гаджеты, аудиозаписи) и др. [9].

Также хорошие результаты показало использование технологий иноязычной виртуальной коммуникации:

- вебинаров;
- видеоконференций в формате виртуального семинара или интервью,
- электронной почты (E-mail),
- телеконференций (UseNet),
- обучения чтению медицинской литературы, работы со словарями и справочными пособиями в онлайн-режиме,
- технологии обучения с помощью базы данных,
- работы в виртуальной библиотеке,
- работы с аутентичными аудиоресурсами, видеоматериалами, сервисом YouTube, образовательными Интернет-ресурсами, мультимедийными обучающими программами и др. [2].

Использование медиаобразовательных технологий на занятиях по обучению иностранному языку студентов-медиков осуществляется на основе личностно-деятельностного подхода в обучении [5].

По мнению К.В. Капранчиковой [3], А.А. Капиной [4], хорошо себя зарекомендовали мобильные технологии в обучении иностранному языку.

Например, достаточно интересна и эффективна блог-технология. Блог – это личная страничка пользователя в сети Интернет в виде дневника или журнала.

Исследователи выделяет следующие дидактические свойства блог-технологии:

- мулътимедийностъ (возможность использования при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериала);
- доступность (блоги доступы всем участникам проекта, находящимся на расстоянии друг от друга);
- авторство и модерация (блогам присуще единоличное авторство, модерация блога осуществляется его автором) [4].

Вики-технология – это одна из современных Интернет-технологий, позволяющая одному человеку или группе людей, находящихся на неопределенном расстоянии друг от друга, работать над созданием общего письменного (мультимедийного) документа. П.В. Сысоев и другие исследователи к дидактическим функциям вики-технологии при обучении иностранному языку относят:

- возможность размещения текстовой и графической информации, аудио-, видеоматериалов;
- возможность группе студентов работать над созданием единого контента;
- создание условий для развития познавательной деятельности студентов;
- развитие умений обучения в сотрудничестве;
- возможность коллективно работать над профессионально-ориентированным иноязычным материалом.

Таким образом, содержание курса обучения иностранному языку студентов-медиков предполагает профессионально-ориентированное обучение и направлено на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Применение инновационных технологий направлено, прежде всего, на:

– активизацию учебно-познавательной деятельности студентов-медиков;

– повышение мотивации студентов-медиков к освоению иностранного языка и применения его в будущей профессиональной деятельности;

– реализация интерактивности обучения, а именно по параметрам *студент – компьютерная техника, Интернет-технологии – преподаватель*;

– повышение эффективности усвоения студентами-медиками иностранного языка;

– побуждение к творческой деятельности путем подготовки презентаций с использованием компьютерных программ;

– привлечение студентов-медиков к участию в различных видеоконференциях, работе с зарубежными студентами и т.д.

Тем самым для эффективной языковой подготовки студентов-медиков необходимо применять инновационные технологии, прежде всего информационные, Интернет-технологии, мобильные технологии [5 – 11]. Однако при этом требуется также существенный пересмотр содержания подготовки и переподготовки будущих преподавателей иностранного языка медицинских вузов, создание условий для написания профессионально-ориентированных методических и наглядных пособий, рекомендаций и указаний по иностранному языку. Также каждому преподавателю необходимо постоянно пополнять дидактические материалы для занятий – языковые кейсы с профессионально-ориентированными ситуациями; соответствующие аудио-, видео-, и мультимедийные материалы и т.д.

Библиографический список

1. Попова И.А. *Обучение иноязычному профессионально ориентированному чтению студентов-медиков (На материале английского языка).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2005.
2. Баева Т.А. *Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
3. Капранчикова К.В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2014; № 1 (129): 49 – 56.
4. Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 287 – 289.
5. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.
6. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии ТЮНИНГА при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник университета.* 2014; № 2: 235 – 238.
7. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы. *Мир образования – образование в мире.* 2010; № 3: 10.
8. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
9. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 444 – 446.
10. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.
11. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018; Т. 2018: 375.

References

1. Popova I.A. *Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu chteniyu studentov-medikov (Na materiale anglijskogo yazyka).* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2005.
2. Baeva T.A. *Metodika formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii studentov medicinskih vuzov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
3. Kapranchikova K.V. Didakticheskie svojstva i metodicheskie funkcii mobil'nyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; № 1 (129): 49 – 56.
4. Kapina A.A. Vozmozhnosti mobil'nyh prilozhenij v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 287 – 289.
5. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii v sisteme formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 66 – 69.
6. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii TYuNINGA pri proektirovanii magisterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik universiteta*. 2014; № 2: 235 – 238.
7. Sorokopud Yu.V. Koncepciya modernizacii podgotovki prepodavatel'skih kadrov dlya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 3: 10.
8. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
9. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Tekst sovremennoj rossijskoj pressy razvlekatel'nogo tipa: model', struktura, yazykovye sredstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 444 – 446.
10. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities. *Elementary Education Online*. 2017; Т. 16, № 4: 1860 – 1872.
11. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*. 2018; Т. 2018: 375.

Статья поступила в редакцию 16.02.20

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 82-14 + 82.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00104

Alexandrova-Osokina O.N., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Head of Department, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: osokina-11@mail.ru*

Huang Jian, *postgraduate, Pacific National University (Khabarovsk, Russia; China), E-mail: 58waiter@163.com*

THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE LYRICS OF P.S. KOMAROV. The article explores the originality of the work of the Soviet Far Eastern poet P.S. Komarov (1911 – 1949). The feature of his lyrics of the period of the Great Patriotic War is traced. The relevance of the study is determined by the need to study regional literature, as part of all-Russian literature, and the importance of understanding the specifics of P.S. Komarova. The article identifies three thematic groups of poems related to the reflection of the war: 1) reflection of the war on the western front of Russia; 2) a look at the war from the Far Eastern rear; 3) the image of the war with militaristic Japan. The article draws the idea of the dependence of the nature of the poetic picture of the world on the degree of personal involvement of the author in the events described. It has been observed that the imagery of poems of "Western subjects" is being built based on the traditions of folklore and Old Russian literature. The leading poetic constants of the figuratively motive system are revealed: "land", "people", "Motherland", "enemy", "Moscow", "heart". Using a series of poems as an example, it is shown that a feature of the poetic chronotope is the emphasis on the unity of the front and the Far East. The poems of the Manchurian Notebook series glorify the courage of a Russian soldier; and a poetic image of the nature and culture of China was created. The article highlights various facets of Komarov's poetic manner: compositional harmony of verses, laconicism, national and landscape color. The material presented in the article made it possible to get an idea of the peculiarities of the poetic manner of P. Komarov; the final conclusion is the idea of the poet's attraction to historiosophical artistic thinking.

Key words: **Komarov, lyrics of war years, folk tradition, poetic chronotope, poetics.**

О.Н. Александрова-Осокина, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. литературы и журналистики, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: osokina-11@mail.ru*

Х. Цзянь, *аспирант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 58waiter@163.com*

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ЛИРИКЕ П.С. КОМАРОВА

В статье прослеживаются некоторые тенденции проблемно-тематического и жанрово-стилевого своеобразия военной лирики советского дальневосточного поэта П.С. Комарова (1911 – 1949). Актуальность исследования определяется необходимостью изучения региональной литературы как части общероссийской литературы и важностью осмысления специфики творчества П.С. Комарова. В статье предложена тематическая классификация военной лирики поэта, выявлено три тематические группы стихотворений: 1) отражение войны на западных фронтах; 2) взгляд на войну из дальневосточного тыла; 3) изображение войны с милитаристской Японией. В статье обосновывается идея о том, что тип поэтического мировосприятия в военной лирике Комарова обусловлен степенью личной (непосредственной) причастности автора к описываемым событиям. Сделано наблюдение, что образность стихотворений «западной тематики» строится с опорой на традиции фольклора и древнерусской словесности. Выявлены ведущие поэтические константы образно-мотивной системы: «земля», «народ», «Родина», «враг», «Москва», «сердце». При анализе стихов второй и третьей тематической группы выявлено, что образность этой лирики в большей степени отражает личные непосредственные впечатления поэта. На примере ряда стихотворений показано, что особенностью поэтического хронотопа является акцентирование единства фронта и Дальнего Востока. В стихотворениях цикла «Маньчжурская тетрадь» прославляется мужество русского солдата, а также создан поэтический образ природы и культуры Китая. В статье освещены разные грани поэтической манеры Комарова: композиционная стройность стихов, лаконизм, национальный и пейзажный колорит. Представленный в статье материал позволил составить представление об особенностях поэтической манеры П. Комарова; конечным выводом служит мысль о тяготении поэта к историософскому художественному мышлению.

Ключевые слова: **Комаров, лирика военных лет, фольклорная традиция, поэтический хронотоп, поэтика.**

В статье анализируется лирика дальневосточного поэта Петра Степановича Комарова (1911 – 1949), посвященная событиям Великой Отечественной войны. Настоящее исследование строится в русле научного проекта по изучению поэзии П.С. Комарова, в свое время широко известного поэта, лауреата Сталинской премии в области литературы и искусства (присуждена в 1950 г. посмертно). Цель предпринятого литературоведческого исследования – дать научную оценку творчеству поэта, осмыслить его место в истории русской поэзии 30 – 40-х гг. XX в.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения региональной литературы как части общероссийской литературы, необходимостью научного осмысления специфики художественного таланта П.С. Комарова. Кроме того, своевременность исследования обусловлена тем, что в 2020 г. исполняется семьдесят пять лет со дня Победы в Великой Отечественной войне, и обращение к материалам поэзии военных лет является не только научно-исследовательской проблемой, но и обладает воспитательным потенциалом.

Великая Отечественная война представлена у Комарова сборниками (циклами): «Время бесстрашных», «На краю России», «Маньчжурская тетрадь» (за этот сборник поэт был удостоен Сталинской премии).

П.С. Комаров по состоянию здоровья не был участником Великой Отечественной войны на западном направлении, в этот период поэт вел журналистскую работу в Хабаровске; во время войны с Японией в качестве военного корреспондента он принимал участие в боевых действиях в составе Первого Дальневосточного фронта. Думается, что именно разным характером личной сопричастности к военным событиям обусловлено различие типов художественного мироощущения, в соответствии с которыми можно условно выделить три тематические «группы» стихотворений и, соответственно, три типа художественного осмысления темы войны: поэтическое осмысление боевых действий на «западных фронтах»; взгляд на войну из дальневосточного тыла; отражение в поэзии войны с милитаристской Японией.

Война с фашистской Германией раскрывается в большей степени не в конкретно-изобразительных лирических или военных образах, но в обобщен-

но-философской (или, можно сказать, в историософской) парадигматике, поэтика произведений строится с опорой на ресурс фольклорной поэтики. «Тыловая тематика» в лирике поэта отражает чувство войны из отдаленного от передовой региона – с Дальнего Востока. В формировании художественного пространства, связанного с этой тематикой, важны темы оборонного труда, духовной связи людей тыла и фронта, преодоления пространства. И, наконец, стихи из цикла «Маньчжурская тетрадь» отражают впечатления поэта – участника боевых действий на Дальнем Востоке. В лирике этого цикла важен образ солдата, русского героизма, геопоэтическое начало лирики Комарова определяется вниманием к китайским природным и культурным реалиям.

Центральными в военной лирике (в трех тематических разделах) являются образы земли, народа, родины, врага. Важным элементом в поэтике циклов является геопоэтическое начало, обусловленное ощущением дальневосточного региона как особой территории России, отдаленной от центра и находящейся в территориальном и культурном соседстве со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, прежде всего, с Китаем.

В циклах «Время бесстрашных» Родина раскрывается в традициях фольклорной поэтики как «русская земля». Ведущим мотивом становится мотив единства земли, подчеркивается целостность и сплоченность всех отдаленных регионов страны перед лицом общей национальной беды. Доминирующим художественным инструментом для создания поэтической картины мира являются приемы и формулы поэтики фольклора: обобщение, символико-мотивный комплекс, персонификация.

В составе мотива «единство земли» выделяются два образа – «Москва» и «сердце». Москва показана не как территориальная или политическая сила, но как духовное единство русского и многонационального советского мира: «*Кто от Москвы был так далек – / Он близок в этот миг. / Хабаровск и Владивосток / Стоят у стен твоих*» («Тебе, Москва») [1, с. 86]; «*<…> выстрелы под Ленинградом / Нам и в Хабаровске слышны*» («Сердцем – К сердцу») [1, с. 86]; «*Иду я по сопкам горбатым, / И кажется: дым фронтовой, / Проплыв над вечерним Арбатом, / Повис над моей головой*» («Московскому другу») [1, с. 87]; «*Пути тысячеверстные легли / Между Амуром, Волгой и Невою, / Но грохот боя, слышимый вдали, Стоит и над моею головою*» («Пути тысячеверстные легли») [1, с. 97].

В свою очередь, и человек (человеческое сердце) показан не как субъективная замкнутость, но как часть народа. Показательно название одного их стихотворений «Сердцем – к сердцу» [1, с. 86]; во всех стихотворениях воплощаются поэтические формулы, обозначающие человека как часть народа: общим становится «дыханье наше, стук сердец» («Тебе, Москва») [1, с. 86], «*И сердце к сердцу стало ближе» («Сердцем – к сердцу*») [1, с. 86].

Образ врага в стихотворениях цикла лишен конкретных историко-культурных характеристик, но раскрывается обобщенно в образе «чужеземца», «захватчика», зверя, соединяющего зооморфные и техногенные черты: «*панцирный зверь*» («Родина») [1, с. 84]; «*вандалы из капища тьмы*», «*как черные тени / над Родиной нашей нависли*», чьи крики слышатся «*в губительном лязге железа*» («Вандалы») [1, с. 84].

Война предстает как общенациональная беда, которой противостоит весь народ, сплотившийся в единое целое, и сама земля. Комаров обращается к фольклорной традиции изображения земли. Художественное пространство его лирики строится на смысловых опорах, связанных с семантикой концепта «земля»: 1) земля – дающая жизнь и пропитание; 2) земля – место погребения; 3) земля – крепость и защита; 4) земля – культурное пространство (Родина). Таким образом, смысловыми оппозициями, связанными с темой земли, становятся жизнь – смерть; культура – разрушение культуры; гибель (нападение) – защита. Каждая из названных смысловых единиц приобретает в стихах свое образное воплощение.

Иллюстрацией может выступить стихотворение «Родина» (1941) [1, с. 84], пять строф которого являются поэтической реализацией мотива «земля, дающая отпор врагу». В первых трех строфах поэт создает образ «земля (Родина) – воин»: «*Воином предстала перед нами / Родина любимая моя*». Свойственная Комарову изобразительная конкретика образности дала основу для создания образа даже в мифопоэтическом, обобщенном контексте: образ Родины – воина дается в узнаваемых костюмных элементах солдата, перепоясанного кожаными ремнями военного обмундирования. У Комарова Родина перепоясана «*поясами фронтовых дорог*»; основой для создания образа послужило сравнение солдатского пояса (ремня) и дороги («*Длинными солдатскими ремнями / Пролегла на запад колея*»). Образ Родины, строящийся на образах-концептах «земля» и «дорога», не только соотносит поэтический мир стихотворения с фольклорной песенной традицией, но и в контексте стихотворения структурирует геопоэтический образ Дальнего Востока, где «дорога», пролегающая на запад, как бы оказывается связующим звеном, вектором устремлений.

Получает воплощение в стихотворении и оппозиция «культура – разрушение культуры». Она реализуется в образе «города, ставшего крепостью» (множественное число подчеркивает обобщенно-символическое значение образа: любой город во время нашествия станет крепостью). С семантикой «земля – культура» и «земля – жизнь» связан образ пашни (поля). Образ поля, политого кровью и слезами, перекликается с подобными распространенными в народной поэзии образами. Кроме того, получает смысловое развитие метафора «засеять пашню – строить жизнь (владеть землей)»: здесь она реализуется от обратного «*кровью нашей политое поле <…> не запашет выходец чужой*» [1, с. 84].

И, наконец, в последней строфе получает реализацию семантика образа «земля – погребение»: здесь она выступает в значении «земля станет погостом» для врага. При этом важно подчеркнуть отсутствие духовного (вечного) покоя для чужеземца: он превратится в прах и тление. Образ посмертного воздаяния не случаен у поэта, но является частью его художественной системы: так например, в стихотворении «Иволга» [1, с. 127] создан образ погибшего русского солдата, который «спит глубоким сном» и может слышать пение птиц. Так складывается ценностно-смысловая оппозиция: смерть врага оканчивается небытием, а смерть русского героя переводит его в состояние вечной жизни.

Мотив отпора врагу, который дает сама земля, получает развитие и в стихотворении «Мститель» [1, с. 97]. Здесь «мститель» – обобщенная фигура народа; он выступает то стариком, то подростком, то женщиной, становясь, таким образом, вездесущим и неуловимым, принимая черты мистической и неотвратимой силы, несущей гибель врагу. В стихотворении находит реализацию мотив покровительства самой земли, встречающийся во многих произведениях народной словесности: она прячет мстителей «*утром – в сумраке лесном, / и на тропе болотной – днем, / И в час, когда густеет мгла*»[1, с. 97]. Так «мстителем» становится не только народ, но и сама земля.

Традиционная русская словесность – в основе поэтики стихотворения «Вандалы» [1, с. 84 – 85]. В образе врага получают развитие черты сказочного Змея-Горыныча. Природа его неземной (хтонической) сущности усилена даже до гротеска: это «*замогильная тварь*», которая появляется из «*капища тьмы*», «*из нор*», «*как черная тень*» «*нависает*» над землей (над Родиной); природа ее родственна «*змеям и гадам*», а движение сопровождается криками и «*лязгом железа*», вороньем «*с гортанным пронзительным криком*»; свастику поэт переосмысливает как «*клеймо из двух скорпионов*».

Картины беды на русской земле заставляют вспомнить соответствующие эпизоды из древнерусских воинских повестей: слова «*Там матери ищут детей, / Там дети родителей ищут*» [1, с. 84] близки образу из «Повести о разорении Рязани Батыем» («Нѣсть бо ту ни стонюща, ни плачюща: и ни отцу и матери о чадех, или чадом о отци и матери, ни брату о брате, ни ближнему роду, но вси вкупѣ мертви лежаща» [2]). Возмездие в стихотворении «Вандалы», как и во многих других стихотворениях этого цикла, исходит от самой земли: «*песчинка – и та под тобой / Взорвется сегодня, как порох*»[1, с. 85].

Таким образом, основа образности стихов из цикла «Время бесстрашных» – в народной поэтической традиции. Фольклорно-поэтическое переосмысление получают у Комарова факты военной хроники. Так, например, на опубликованный в газете «Красная звезда» за 20 августа 1941 г. сюжет о чудом выжившем при расстреле советском бойце он откликается стихотворением «Красноармейцу Пашкову, вставшему из могилы» [1, с. 90 – 91]. Реальные исторические события, произошедшие с Иваном Сергеевичем Пашковым [3], [4], послужили основой для сочинения Алексея Суркова – «Баллада о разведчике Пашкове» [5], и стихотворение Комарова, таким образом, оказалось своеобразной перекличкой со стихотворением А. Суркова. В нем поэт также усиливает мифопоэтическое начало, представляя чудесное спасение бойца как проявление мистической силы и бессмертия русского народа, вставшего на защиту Родины: «*Смерти мы не боимся, пуля нас не берет»; «земля расступается» и «темница отворяется*» для того, чтобы человек смог осуществить святую месть.

Фольклорно-песенное начало находит отражение в стихотворении «Проводы» [1, с. 89 – 90], где война с оккупантами показана как святое дело. Ресурс фольклорно-поэтической традиции использует поэт в стихотворении «Чайка»: поэтически переосмысливая название советского истребителя первых лет войны «Чайка» (И–153) [6], он показывает Великую Отечественную войну как бой двух птиц – чайки и коршуна: «*Летит быстрокрылая “чайка”, / Простор озирая кругом, / И с коршуном в битву вступает – / С кровавым и хищным врагом*» («Чайка») [1, с. 92].

Тема тыла в поэзии Комарова военных лет получает поэтическое развитие в двух главных тематических направлениях: труда для победы и духовного единства земли. Тема «трудового фронта» на Дальнем Востоке поднимается во многих стихотворениях и отражена уже в названиях: «Аэроград», «Амурсталь», «Энский завод», «Ночной цех». Название стихотворения «Аэроград» является цитатой: «Аэроград» – это имя вымышленного города-стройки на Дальнем Востоке из одноименного фильма А.П. Довженко (1935 г.). Поэт актуализирует содержание известного в 30-е гг. советского фильма [7], продолжая поднятую в нем тему – строительства и защиты нового мира на Дальнем Востоке – в реальном историческом процессе.

Особенностью поэтического хронотопа является акцентирование единства фронта и Дальнего Востока: «*Аэроград выходит в бой / с надменным городом Берлином*» («Аэроград») [1, с. 99], «*Сегодня сошлись / На военной дороге / И запад, и Дальний Восток*» («Амурсталь») [1, с. 100].

Цикл «Маньчжурская тетрадь» посвящен последнему этапу Второй мировой войны – войны с милитаристской Японией. П.С. Комаров в качестве корреспондента ТАСС участвовал в военных действиях Первого Дальневосточного фронта в Манчьжуриии: вместе с советскими войсками он был на китайской территории (Муданьцзян, Нингута, Харбин). Стихотворения цикла направлены на

прославление советского военного мужества, в них представлен образ русского солдата, показана природа и культура Китая.

В цикле получает воплощение мысль о присущем русскому солдату духе душевности и простоты: «*Он на ветру стоял без каски / Среди веселой суеты, / Во всем являя столько ласки / И столько русской доброты*» («Китайчата») [1, с. 138].

Здесь проявился талант Комарова как мастера точной и лаконичной изобразительной детали: он воссоздал картины военного похода, дал портретные зарисовки русских солдат, китайских детей, стариков. Поэт продолжает традиции русской военной прозы XIX – XX вв., показывая подвиг русского солдата как «простую» ежедневную «работу»: «*Бездонные топи. Озера. Болота. / Зелёная, жёлтая, рыжая мгла. / Здесь даже лететь никому неохота. / А как же пехота всё это прошла*» («Сунгарийские болота») [1, с. 134].

Стихотворения «9 августа 1945 года», «Санчагоу», «Фарфоровая ваза», «Колодец», «На допросе», «Маньчжурия» цикла «Маньчжурская тетрадь» посвящены страданиям китайцев от японских оккупантов. Для русского человека, узнавшего страдания в годы войны, эта тема была близка. Зримо и колоритно воссоздал поэт страдания Северо-Восточного Китая: бедные деревни, нищие и бездомные люди, голодные дети. «*Мерцает и качается слегка / Цветной фонарь из рисовой бумаги. / Шаги конвоя. Тусклый блеск штыка. / И солнце самурайское на флаге*» («Санчагоу») [1, с. 133]; «*Твою дорогу длинную / Нужда обступит вдруг / Тысячелетней глиною / Задумчивых лачуг*» («На чужбине») [1, с. 145].

В цикле «Маньчжурская тетрадь» ярко проявились особенности авторской манеры Комарова – композиционная стройность стиха, умение лаконично создать точный, зримый образ, найти колоритные детали для обрисовки культурно-исторического или психологического портрета. Он отмечает массу деталей, нетипичных для русской культуры и поэтому заметных, обращающих на себя внимание: «цветной фонарь из рисовой бумаги», «широкополые шляпы», «драконами расписанный фарфор», «серебро пагод», «джонки под парусом алым» и многое другое.

Предпринятый в настоящей статье анализ военной лирики П.С. Комарова показывает его как большого поэта, имя которого должно занять достойное место в истории русской литературы первой половины – середины XX века. Художественному пространству военной лирики П.С. Комарова присущ историософский охват: поэт, обращаясь к теме Великой Отечественной войны, показывает единство Дальневосточного региона со всей Россией; он охватывает в своей лирике всю русскую историю, связанную с освоением Амура, отдельными колоритными штрихами умеет создать и облик китайской культуры.

Библиографический список

1. Комаров П.С. *Избранное*. Хабаровск: Книжное издательство, 1992.
2. *Повесть о разорении Рязани Батыем*. Электронные публикации Института русской литературы (Пушкинского Дома) РАН. *Available at: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956*
3. Скопич Ю. В десять тридцать меня враги погребли, а в одиннадцать я воскрес. *Чудеса и приключения. Available at:* https://chudesamag.ru/cena-pobedy/v-desyat-tridtsat-menya-vragi-pogrebli-a-v-odinnadtsat-ya-voskres.html
4. Хирен З., Милецкий Я. Красноармеец Пашков *Красная звезда*. 1941, 20 августа.
5. Сурков А. «Баллада о разведчике Пашкове». *В боях за Родину.* Свердловск: Свердлгиз, 1941: 65 – 67; Выпуск 9.
6. Маслов М. "Чайки" в Великой Отечественной войне. *Уголок неба:* авиационная энциклопедия. Available at: http://www.airwar.ru/history/av2ww/soviet/i153/i153.html
7. Костров А.В. Внутренняя и внешняя оппозиция в советском фильме «Аэроград». *Известия Иркутского государственного университета.* Серия История. 2014; Т. 9: 150 – 155.

References

1. Komarov P.S. *Izbrannoe*. Habarovsk: Knizhnoe izdatel'stvo, 1992.
2. *Povest' o razorenii Ryazani Batyem*. `Elektronnye publikacii Instituta russkoj literatury (Pushkinskogo Doma) RAN. Available at: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956
3. Skopich Yu. V desyat' tridcat' menya vragi pogrebli, a v odinnadcat' ya voskres. *Chudesa i priklyucheniya. Available at:* https://chudesamag.ru/cena-pobedy/v-desyat-tridtsat-menya-vragi-pogrebli-a-v-odinnadtsat-ya-voskres.html
4. Hiren 3., Mileckij Ya. Krasnoarmeec Pashkov *Krasnaya zvezda*. 1941, 20 avgusta.
5. Surkov A. «Ballada o razvedchike Pashkove». *V boyah za Rodinu.* Sverdlovsk: Sverdlgiz, 1941**:** 65 – 67; Vypusk 9.
6. Maslov M. "Chajki" v Velikoj Otechestvennoj vojne. *Ugolok neba:* aviacionnaya `enciklopediya. Available at: http://www.airwar.ru/history/av2ww/soviet/i153/i153.html
7. Kostrov A.V. Vnutrennyaya i vneshnyaya oppoziciya v sovetskom fil'me «A`erograd». *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya Istoriya. 2014; T. 9: 150 – 155.

Статья поступила в редакцию 08.01.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00105

Asadova U.M., *teacher, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

OVERCOMING THE PRINCIPLES OF "FALSE ROMANTIZATION" IN THE MILITARY PROSE OF K. SIMONOV. The task of the article is to prove Simonov's correctness in this matter by presenting counterarguments. In parallel, a wide range of artistic techniques used by the writer to debunk the basic principles of "false romanticization" was pointed out. This is manifested both at the level of composition, plot construction, and with the help of a specific selection of different stylistic means. It is all the more obvious that the above imposed a great responsibility on the author when he chose the genre of a story or story, as well as a major epic creation. In the light of what was noted, Simonov's military prose turned out to be in the center of attention (mainly the emphasis was placed on the Living and the Dead trilogy). The choice in the article is obvious: this is the main book of Konstantin Simonov, which embodied the most important thoughts and feelings of the author.

Key words: **romanticization, military prose, novel Living and the Dead, Simonov's trilogy, opponents, internal monologue, dialogue, refreshes, repetitions.**

У.М. Асадова, *Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ «ЛОЖНОЙ РОМАНТИЗАЦИИ» В ВОЕННОЙ ПРОЗЕ К. СИМОНОВА

Статья посвящена военной прозе К. Симонова. В статье поставлена цель: доказать правоту Симонова в этом вопросе, представив контраргументы. Параллельно было указано на широкий спектр художественных приёмов, применяемых писателем при развенчании основных принципов «ложной романтизации». Это проявляется как на уровне композиции, сюжетостроения, так и с помощью специфического отбора разных стилистических средств. Тем очевиднее, что перечисленное налагало на автора большую ответственность при выборе им жанра как рассказа или повести, так и крупного эпического творения. В свете отмеченного в центре внимания оказалась военная проза Симонова (главным образом упор сделан на трилогии «Живые и мертвые»). Выбор в статье очевиден: это главная книга Константина Симонова, которая воплотила в себе самые важные мысли и чувства автора.

Ключевые слова: **романтизация, военная проза, роман «Живые и мёртвые», трилогия Симонова, оппоненты, внутренний монолог, диалог, рефрены, повторы.**

Идейно-художественные искания писателей, воспевавших подвиг советских людей на фронтах Отечественной войны, в первую очередь были обращены к постижению социальной и духовно-нравственной сути командиров частей и рядовых солдат, стоявших на переднем крае борьбы. В военной прозе Симонова в центр исследования поставлен именно такой человек, точнее, прообраз бойца, сумевшего отстоять свободу в тяжёлых боях. Человек, прошедший сквозь горнило войны, преодолев все её испытания. При этом чаще всего он изменялся и сам, эволюционировал в своём развитии, органично соединив в себе убеждённость в победе и огромную жизненную энергию. Образы, созданные пером Симонова в большинстве наиболее известных его произведений, показывают не только человека как горячего патриота, но и умеющего применять свои знания, культуру и военный опыт на практике. И почти всегда – в экстремальных ситуациях. Прозор-

ливые и вдумчивые критики подметили, что эти *черты* творческого почерка, которые следует воспринимать вполне адекватно для талантливого писателя-фронтовика, который творил, будучи очевидцем событий на фронте, между тем ещё задолго до войны целеустремлённо вели К. Симонова к их реализации.

Обсуждение в литературе целого ряда волнующих проблем было отмечено в советской периодике ещё с 1939 года, когда стало очевидным, что война с Германией для СССР не за горами. Дебаты нередко принимали принципиальный характер.

Выясняется, что наиболее болезненной в этот, ещё довоенный период оказалась теоретическая дискуссия о том, какой должна предстать в недалёком будущем война. Кстати, по свидетельству историка Роя Медведева, писателя А. Рыбакова, журналиста-международника М.В. Соколова и других, многие прогрессивные военные прозаики прозорливо это чувствовали, в отличие от некоторых государственных деятелей. Представители одного лагеря критиков (К. Токарева, В. Бушин, И. Кузьмичёв) полагали, что война в искусстве в угоду спокойствия должна быть показана по большей части парадно-благополучной и скоропреходящей. Позднее по этому поводу И. Кузьмичёв договорился даже до того, что огульно объявил К. Симонова родоначальником и вдохновителем де-героизации и очернительства в освещении событий Отечественной войны. В одной из своих статей он указал, что в «романе «Солдатами не рождаются» надо было бы непременно добавить больше романтического пафоса, предъявив нам истинных богатырей-героев» [1, с. 58]. Другие (А. Сурков, И. Эренбург, А. Толстой, А. Верт, Н. Тихонов… – их, конечно, большинство) сошлись во мнении, что военный путь реальных исторических личностей и прототипов надо изображать в трудных и суровых буднях.

В начале войны эти две полярные тенденции обозначились в литературе уже совершенно отчётливо, и для продолжения острой дискуссии оказались весьма серьёзные основания. Так, ещё в начале 1941 года Симонов в одной из своих корреспонденций открыто и бескомпромиссно выступил против «ложной романтики» в изображении войны. «Ещё несколько лет тому назад советская поэзия и проза изобиловала стихотворениями или рассказами, которые кончались словесными оборотами – «а если бы», «если бой завтра», «если нападёт враг» и т.п. С одной стороны, в такого рода сочинениях звучало законное чувство гордости за свою страну, за мощь и мобильность нашего народа. И это прекрасно. Но, с другой стороны, в них же отмечалась и известная доля недопонимания того, какое это сложное дело – война» [2].

Поднять боевой дух солдат, конечно, можно лозунгами и призывами, но непозволительно было злоупотреблять ими, усыпляя бдительность воинов. Приведённая первая точка зрения, к тому же ещё и нередко сопровождаемая песенными строками о «кипучей, могучей, никем непобедимой…», на наш взгляд, культивировала среди читателей бездумное тщеславие, самолюбование. Правда, всплески «ложной романтики» в военной прозе порою диктовались требованиями извне. Например, некоторые публицистические статьи и очерки создавались в спешке, по горячим следам свершённого. Некоторые жанры военной прозы вынуждены были оперативно откликаться на стремительно развивающиеся события первых дней войны. Они были органически связаны с общим литературным процессом военного времени, так как были, прежде всего, рождены потребностями самой жизни. Разные публицистические жанры, основанные на конкретных данных, сочетали в себе в равной степени документальное и художественное начало. Когда второе брало верх, то оно инстинктивно иногда уводило писателей в сторону излишней романтизации.

Симонову приходилось слышать от коллег: «Издатели требуют!». Да, но редакторы в период войны зачастую сменялись, а народная жизнь оставалась. «Никем непобедимым», как хорошо известно уже в наши дни, приходилось унизительно пятиться назад. Практика первых лет войны ясно показала, что рядовым солдатам приходилось справляться не только с будничными тяготами, но и вытравлять из души своей ту романическую идеологию, которой подпитывались некоторые произведения.

А. Сурков метко обобщал: «Если взять книжки, вышедшие в первые месяцы войны, прочитать центральную армейскую печать, то без труда можно будет отделить ненужные романтические бредни от поэтов и писателей – вдумчивых, смелых, дерзающих, реалистично пытающихся разглядеть ростки будущих побед наших без излишней риторики и ненужного ложного романтического пафоса» [3, с. 23].

Пользуясь выражением самого Симонова, отметим, что тенденции «ложной романтизации» наносили ощутимый вред военному искусству того времени, так как это не было голой и абстрактной формулой. Она действительно выражалась в некоторых стихотворениях, повестях, рассказах, романах или кинофильмах. Например, этим признаком отчасти грешили повесть «Первый удар» Н. Шпанова, роман «На востоке» П. Павленко, киносценарий «Если завтра будет война», чересчур пропагандистский характер некоторых песен В. Лебедева-Кумача и т.д. И с этим положением, вслед за Симоновым, были также солидарны Эренбург, Сурков и многие другие трезво мыслящие художники слова.

Однако помимо вышеназванных критиков, рассуждавших главным образом в теоретическом ключе, у Симонова в этом вопросе нашлись и реальные оппозиционеры. Так, П. Глинкин в одной из статей писал: «При размышлениях о том, что же в действительности представлял собой первый период войны и каковы его печальные итоги, мы, естественно, неизбежно придём в том или ином виде к вобщем-то бесспорной истине. А она гласит, что мы к войне хорошо не были подготовлены, чтоб с ходу отражать нападения сильнейшего и более вооруженного агрессора». И тут же Глинкин пытается с субъективных позиций обобщить: «А что, собственно, понимать под отражением нападения»? Имея в виду, скажем, конечные его результаты, то мы все, советские воины, безоговорочно выполняли поставленные задачи, которые, в свою очередь, были определены такой важнейшей военной доктриной, как враг уже побеждён, разгромлен на его же собственной территории» [4, с. 90].

Из ряда источников следует, что «ложной романтикой» послевоенного читателя явно дезориентировали в отношении подлинного характера военных испытаний. Никоим образом, по нашему убеждению, нельзя путать романтизм как творческий метод, по которому в мировой классической литературе создано колоссальное количество замечательных произведений, с той патетикой и бравадой, которая, к сожалению, отмечалась в военной прозе интересующего нас периода.

Обратимся к конкретным примерам из симоновской прозы. Трагизм нарастает у Симонова постепенно, от очерков к рассказам и далее – к романам. Его центральное произведение «Живые и мертвые» повествует о самом трагичном периоде войны – 1941 г. В композиционном отношении оно построено таким образом, что завязка – трагедия массового количества людей, которые гибнут под бомбами. Причём, речь идёт не только о мирных жителях, но и войсках, которые оказались в трудном положении.

Кульминации в романе – это также трагедии нескольких главных героев в первые дни войны: гибель капитана Козырева, смерть бойцов под фашистскими танками сразу же после выхода из окружения. Во второй книге трилогии – тоже трагедия людей, только облачённая в афористические формы: «Каждый шаг бойцов – это кровь, но шагать-то надо»; «На войне нет репетиций, когда играешь сначала для пробы, а потом уже так, как нужно. Нет на войне и черновиков, что можно сперва изорвать, потом набело переписать. Здесь всё пишется кровью, от начала – и до конца» [4, с. 314 – 315).

Обратим внимание на то, что в этих афористических оборотах нет никакой романтики; в действительности, в них заключена сама философия войны. И это понятно: ведь наиболее острые драматические конфликты и ситуации не только в «Живых и мёртвых» всегда притягивали Симонова. В этом сказывалось, кстати сказать, своеобразие писателя-драматурга, который и в прозе нередко тяготел к драматургической напряженности в действии. Раскрывая полнее и ярче психологию своих героев, Симонов, как правило, сознательно избирал наиболее острые драматические моменты их жизни. Это, конечно, объективный взгляд на события, от которых не открещивался и сам автор. На эти «опорные столбы», как на стержень, нанизываются все другие факты, события, явления и авторские комментарии к ним. Писатель как бы погружает своего читателя в трудный мир недалёкого от боёв времени. Отзвуки их залпов уже и в мирные дни слово сопровождают нас на всём пути сюжетного повествования многих его произведений. Характеры закаляются и проверяются чаще всего в экстремальной обстановке, когда человеческие чувства и желания обнажены до максимального предела. Проявляться они могут в самых разных формах и ситуациях, включая и бытовые.

Например, в рассказе «Сын Аксиньи Ивановны» Симонов показывает взаимоотношения двух братьев, представляя их как борьбу, обострённую до предела, доведённую до пика драматизма. Смятение одного из героев – Вершкова – передаётся с помощью внутреннего монолога. Пересказывать его, по нашему мнению, не имеет смысла в рамках настоящей статьи. Подчеркнём лишь огромное внутреннее напряжение физических и моральных сил, когда он в ясном уме и полном здравии вдруг осознаёт, что по божескому закону справедливости и писаному закону военного времени должен был отдать под суд родного брата Мишку. Иным словами, поступить с ним так, как с двумя командирами. Но не мог Вершков пойти против суда своей совести, как и присоединиться к хору хулителей. «Расстреляют Мишку, – размышлял он в ужасе про себя, – останется тогда для многих человеком проклятым, тем более в глазах матери» [5, с. 258]. Так столкнулись в едином душевном порыве любовь к матери и к брату, с одной стороны, и чувство долга, с другой. Кроме внутреннего монолога, писатель прибегал и к такому средству, как передача напряженного драматического состояния литературных героев. В том же рассказе мастерски показано раздвоение личности Вершкова: его внешнее спокойствие дисгармонирует с внутренним миром. Симонов прибегает не только к монологам, но и к драматическим диалогам, в которых реплики или ремарки в сторону начинают играть важную сюжетообразующую роль.

Показательно, что в таких диалогах Симонов словно наделяет своих героев полномочиями невербальными средствами выражения. В «Живых и мёртвых» между Синцовым и назначенным новым комбатом Туманяном происходит внешне неприметный официальный разговор. Но проницательный читатель невольно поймает себя на мысли о том, что следить надо не за ходом реплик, а, скорее, за интонацией, взглядами, жестами, мимикой. Они в диалогах важнее сказанных (а быть может, недосказанных) слов.

Видная исследовательница военной прозы К. Симонова Т.С. Глебова, анализируя определённую часть диалогов или внутренних монологов, полагает, что они в заметной степени обогащаются именно с помощью ремарок и других вышеназванных языковых средств, приобретая глубокий смысл и становясь драматически напряженными. Кроме того, учёный считает эти диалоги и монологи, во-первых, чисто симоновским подтекстом, который блестяще выражает вну-

тренние движения героев, во-вторых, отрыто демонстрирует неприязнь великого писателя к «ложной романтике».

Чем же это обосновывается? В первую очередь характером героя. Чаще всего он лишён какого-либо налёта романтического пафоса и патетики. Подавляющее большинство положительных или, во всяком случае, рефлектирующих персонажей Симонова – это суровые, сильные и мужественные люди, чуждающиеся лишних слов, привыкшие подавлять в себе излишние эмоции. Рассказы, повести и романы, как правило, сопровождает скупая и сдержанная манера повествования, которая во многом связана с особенностью поведения героев и даже нередко трактуется в современной критике как «очерковая сухость».

Глебова в дополнение к сказанному утверждает, что лучше всего доказать это положение можно путём сравнительно-сопоставительного анализа. Поэтому в одной из статей она подчёркивает: «Отсутствие патетического начала в произведениях Симонова разных жанров определяется не столько скупой манерой письма, отсутствием эмоций у автора или героя, сколько непосредственным отношением писателя к войне как каждодневным тяжёлым будням. Они равнозначны подвигу. И в отличие, скажем, от патетики и романтики, которые отчетливо проявляются, к примеру, в повести В. Гроссмана «Народ бессмертен», в изображении Симонова война предстаёт в подчеркнуто реалистической форме» [6, с. 342].

Отмеченное Глебовой можно, на наш взгляд, подтвердить рядом примеров. Приведём один, иллюстративный. В рассказе «Пехотинцы» Симонов описывает самые обычные солдатские будни. Нелёгкий труд рядового бойца, обыденная окопная жизнь. Однако именно в воссоздании этого «серого колорита» взыскательные и дальновидные критики увидели сильную сторону дарования автора. Почти нет пафоса, а порой он скрыт под слоем философских раздумий героев.

В другой своей статье Т.С. Глебова указала, что «Симонов всегда и повсеместно стремился к предельной простоте, ясности и естественности в процессе изображении боевых подвигов. Поэтому он решительно отбрасывал романтико-героический ореол, буднично и деловито описывая всевозможные ситуации» [7, с. 396]. Вспомним, как Савельев из «Пехотинцев» «в окоп нырнул… Едва он успел укрыться на его дне, как прогрохотал танк над его головой.. Савельев вдруг вскочил, на руках подтянулся, лег потом животом на краешек окопа, выскочил… бросил гранату как только мог, со всею силой, но упал, не удержавшись, вперед – лицом на землю... [5, с. 41].

Этот отрывок ясно показывает, насколько далёк писатель от ложной романтики и патетики. Более того, массовое скопление глаголов движения в значительной степени концентрирует внимание читателей на самых напряжённых моментах боя, длящегося в буквальном смысле слова секунды. Специфическая сопряжённость боевых действий одного солдата, оставшегося наедине с вражеским танком, созвучна с общей реалистической тональностью боя в целом.

Можно привести пример и другого плана, максимально отдалённого от театра боевых действий, – вполне прозаическое (впрочем, не лишенное грана художественности) награждение одного из бойцов – Савельева. Итак, старшина роты привинтил «к потной, мокрой и кровью забрызганной гимнастерке медаль Савельеву» [8, с. 144]. Вспоминается несколько бравурный, показной, но вместе с тем и будничный отказ Тёркина от награды («Я согласен на медаль»). Или полные тишины и подлинного драматизма финальные сцены «Горячего снега» Бондарева, когда генерал награждает орденами оставшихся в живых солдат. А позднее бойцы обмывали эти ордена в спирте, совершая привычный для тех времён ритуальный военный обряд.

Преодоление принципов «ложной романтизации», на наш взгляд, можно заметить и в тех случаях, когда единство образа создаётся соединением, казалось бы, логически несоединимых идей. Писательская мысль то соединяет разрозненные части в единое целое, то, напротив, разделяет единое на неравные части. При этом естественно предположить, что герои словно бьются в тисках противоречий.

Так, Серпилин думает о Сталине, но в голове у него роятся самые разноречивые мысли. «Вождь народов», с одной стороны, ассоциируется у него со слепой верой в «невозможность войны в 1941 году» (Сталин никогда и никому не верил; единственным человеком, которому он всерьёз поверил, был Гитлер, и тот его обманул). С другой стороны, фигура Сталина вырастает в глазах Серпилина до масштабных размеров. Конечно, с его именем связаны успехи битвы под Сталинградом. Серпилин убеждён: «Когда теперь, в 1942-м мы громили немцев, за этим стояла выдержка и воля Сталина» [9, с. 554]. Этот факт объективно признаётся всеми и в наши дни, когда история переписывается набело, а фигура Сталина однозначно стала одиозной.

Как верно подчёркивает критик В.С. Синенко, «в таких случаях Симонов с реалистической доминантой исследует очень сложный и при этом крайне противоречивый психологический поток мыслей своих персонажей» [10, с. 20]. Действительно, происходит своеобразное «слияние рек», если под их течением понимать психологические потоки мыслей, о которых пишет В.С. Синенко. Причём слияние обнаруживаем в те пограничные моменты, когда один поток соединяется с другим в обстоятельствах, этому процессу противоречащему.

Поясним сущность этих повторов в аспекте избранной нами темы статьи. Двойственная структура повествования в «Живых и мёртвых» обладает огромным идейно-художественным потенциалом. Иногда она создаётся из одновременного, но разнонаправленного течения жизни героев. Однако общим в этом процессе неизменно является только время. Причём время военное, реалистическое, сиюминутное, а не вымышленное. В свете отмеченного возьмём на себя смелость предположить, в чём заключалась главная ошибка сторонников романтизации военных буден. Их нападки на Симонова в данном случае были связаны с тем, что указанные противоречия в душе героев они автоматически переносили в область трафаретного деления на отрицательных и положительных. Недаром в рецензиях на «Живых и мёртвых» К. Токарева, В. Бушин, И. Кузьмичёв и некоторые другие русские исследователи литературы об Отечественной войне к критическому анализу подключили логику этого хрестоматийного деления, принятого в романтизме. Но в военной прозе Симонова этот приём имеет совершенно иное предназначение. Соединение различных сюжетных пластов, которые, как видели, переходят из одного в другой, помогает охватить описываемое событие или явление с нескольких сторон, а также соотнести причину со следствием. Нам представляется, что типология этих ошибок имеет единый источник. Лаконично и ёмко его определил Л. Лазарев – широко известный в 1970-х годах исследователь творчества К. Симонова. В статье «Возвращаясь к пережитому» он пишет: «Некоторые отзывы подобного рода являются прямой реакцией на непримиримость Симонова по отношению к «ложной романтизации» в своих лучших военных произведениях. А такую реакцию вполне можно понять. Тональность тех книг, которые таким горе-критикам были по душе – это сочинения шапкозакидательские до войны и соответственно помпезные – после неё» [3, с. 17].

Невольно по прочтении настоящей статьи может сложиться впечатление, что Симонов пренебрегает законами лучшего проявления в литературе романтических чувств. Но внутренняя жизнь симоновских героев формируется насущными потребностями времени. И с этой точки зрения его военная проза вовсе не однотонная. Если перевернуть горы страниц его рассказов, повестей и романов, то обязательно приходишь к выводу: сдержанный характер повествования порою приобретает лирическое и романтическое звучание. Но в меру и к месту. Скажем, лиризм можно заметить в ряде очерков, главным образом, в северном цикле, где и герои даны в романтическом ореоле и специфические рефрены, повторы и т.п.

Библиографический список

1. Кузьмичёв И.К. Заметки о современном военном романе. *Октябрь*. 1965; № 3: 55 – 61.
2. Симонов К.М. Правдивые стихи. *Известия*. 1941; 17 января.
3. Сурков А. Стихи в строю. *Живая память поколений*. Москва: Художественная литература, 1965: 15 – 32.
4. Глинкин П. Уроки любви и ненависти. *Огонёк*. 1968; № 51: 88 – 93.
5. Симонов К.М. *От Черного до Баренцева моря: записки военного корреспондента*: в 4-х т. Москва: Советский писатель, 1946 – 1945; Т. 1.
6. Глебова Т.С. Ранняя военная проза К. Симонов связи с его последними романами. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. 1967; Т. XXVI, Выпуск 4: 333 – 343.
7. Глебова Т.С. Трагические случайности и необходимость на войне в произведениях К.М. Симонова. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1986; Т. LXV, Выпуск 5: 390 – 401.
8. Симонов К.М. *Живые и мёртвые*. Трилогия. Москва: Художественная литература, 1971.
9. Синенко В.С. Общая идея произведения и закон стиля (по роману К. Симонова «Живые и мёртвые»). *О традициях и новаторстве в литературе*. Уфа: Башкирский государственный университет, 1980: 14 – 23.
10. Кузьмичёв И.К. *Жанры русской литературы военных лет.* Ленинград: Просвещение, 1962.

References

1. Kuz'michev I.K. Zametki o sovremennom voennom romane. *Oktyabr'*. 1965; № 3: 55 – 61.
2. Simonov K.M. Pravdivye stihi. *Izvestiya*. 1941; 17 yanvarya.
3. Surkov A. Stihi v stroyu. *Zhivaya pamyat' pokolenij*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965: 15 – 32.
4. Glinkin P. Uroki lyubvi i nenavisti. *Ogonek*. 1968; № 51: 88 – 93.
5. Simonov K.M. *Ot Chernogo do Barenceva morya*: *zapiski voennogo korrespondenta*: v 4-h t. Moskva: Sovetskij pisatel', 1946 – 1945; T. 1.
6. Glebova T.S. Rannyaya voennaya proza K. Simonov svyazi s ego poslednimi romanami. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1967; T. XXVI, Vypusk 4: 333 – 343.
7. Glebova T.S. Tragicheskie sluchajnosti i neobhodimost' na vojne v proizvedeniyah K.M. Simonova. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1986; T. LXV, Vypusk 5: 390 – 401.

8. Simonov K.M. *Zhivye i mertvye*. Trilogiya. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1971.
9. Sinenko V.S. Obschaya ideya proizvedeniya i zakon stilya (po romanu K. Simonova «Zhivye i mertvye»). *O tradiciyah i novatorstve v literature*. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 1980: 14 – 23.
10. Kuz'michev I.K. *Zhanry russkoj literatury voennyh let*. Leningrad: Prosveschenie, 1962.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00106

***Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), laboratory assistant, Military Institute of Physical Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

NEW FOUND POEM BY O.A. OKHAPKIN "FLIEGENDE HOLLДNDER". Leningrad samizdat is an important part of the national historical and literary process. The priority is to identify works of art that are an integral part of Russian literature, but so far have not been published in the official press. So in 2019, a new archival source was discovered – O.A. Okhapkin's poem "Fliegende Hollдnder" (1972). The poem accumulates both the previous cultural tradition and the facts of the poet's biography. In general, "Fliegende Hollдnder" occupies a special place in the context of all of Okhapkin's work, reflecting a fundamental feature of his artistic outlook – "the idea of the way". The poem reveals the poet's understanding of the first creative period, which covers the time of youthful poetic experiences, apprenticeship, and the formation of his own style.

Key words: **O.A. Okhapkin, personal archive, poem "Fliegende Holländer", integrity of literary heritage, Leningrad samizdat.**

***А.Г. Корсунская**, канд. филол. наук, лаб., Военный институт физической культуры, г. Санкт Петербург, E-mail: akulik1@yandex.ru*

НОВОНАЙДЕННАЯ ПОЭМА О.А. ОХАПКИНА «FLIEGEND HOLLДNDER»

Ленинградский самиздат является важной частью отечественного историко-литературного процесса. Приоритетной представляется задача по выявлению художественных произведений, являющихся неотъемлемой частью русской литературы, но так до настоящего времени и не опубликованных в официальной печати. Так, в 2019 г. обнаружен новый архивный источник – поэма О.А. Охапкина «Fliegend Holländer» (1972 г.). Поэма аккумулирует как предшествующую культурную традицию, так и факты биографии самого поэта. В целом «Fliegend Holländer» занимает особое место в контексте всего творчества Охапкина, отражая основополагающую черту его художественного мировоззрения – «идею пути». Поэма раскрывает осмысление поэтом первого творческого периода, который охватывает время юношеских стихотворных опытов, ученичества, становления собственного стиля.

Ключевые слова: **О.А. Охапкин, личный архив, поэма «Fliegend Holländer», целостность литературного наследия, ленинградский самиздат.**

Ленинградский самиздат принадлежит к малоисследованной области современного литературоведения: часть текстов утрачена, другие не опубликованы, некоторые до сих пор не доступны широкому читателю и пр. Одной из первостепенных задач современного литературоведения является работа по выявлению текстов, в свое время так и не попавших на страницы официальной печати, и доведение этих произведений до широкого круга читателей. Ведь через реконструкцию магистральных линий развития русской литературы возможно формирование цельного представления об историко-культурном процессе второй половины XX в.

В 2019 г. в личном архиве поэта О.А. Охапкина [1] была найдена неизвестная ранее поэма «Fliegend Holländer», что в переводе с немецкого означает «Летучий голландец». Архивный источник представляет собой машинопись. Под текстом поэмы указана дата «13.12.72.» и оставлено «Примечание автора»: «"Посох" – шестая книга моих стихотворений. В неё вошли произведения, написанные мной в 1971 и 1972 годах. В первой части помещены стихи 1971 года, во второй – стихи 1972 года, а в третьей – поэма «Fliegend Holländer», написанная мной в 1972 году осенью… 17.5.74. Сосновая Поляна» [1]. Ниже рукой поэта подписано: «*Олег Охапкин*» [1].

Важно, что Охапкину было свойственно восприятие своего литературного наследия как единого целого, в основе которого лежала «идея пути» [2]. Так, в письме Охапкина к К.К. Кузьминскому в США от 16.09.1979 г. есть строки: «P.S. Полюбопытствуй у Уса 1-й том (1962 – 1972 гг.). Можешь использовать на полную катушку. Там самый верный список. 2-й том (1973 – 1979 гг.) полным ходом кончаю. Со списками из него надо быть осторожней» [3]. Соответственно лирической книгой «Посох» завершался «первый том», а поэма «Fliegend Holländer» стала его финальным произведением.

Предметом исследования новонайденная поэма Охапкина «Fliegend Holländer» становится впервые. Изучение текста позволит выявить особенности творческой эволюции поэта, в частности, начального периода – «первого тома».

Замысел «первого тома» (1956 – 1972 гг.) только предстоит реконструировать, но временные рамки вполне объяснимы и подтверждаются текстом поэмы «Fliegend Holländer». 1956 г. – это первые поэтические опыты, начало творческого пути:

В то памятное утро я бежал
По Крюковке до площади Труда,
И если дождь меня не удержал,
То ветром, знать, гнало меня сюда.

Ещё я что хотел тебе сказать...
Ты знаешь, мне тогда двенадцать лет,
Как понял я... Да, вспомнил: завязать
Нам надо бы, хоть выбора уж нет.

И это я узнал ещё тогда –
В те, ныне баснословные года,
В ту осень небывалую, когда
К нам хлынула чухонская вода,

И я бежал с уроков на Неву,
Чтоб видеть то, чем по сей день живу [1].

12 октября 1956 г. Охапкину исполнилось 12 лет. В Ленинграде в ту осень действительно случилось наводнение, вызванное паводком. В связи с сильным ветром с Финского залива Нева вышла из берегов: «В ту осень небывалую, когда / К нам хлынула чухонская вода…» [1]. Охапкин учился в одной из школ, расположенных в ныне Адмиралтейском районе г. Санкт-Петербурга (тогда Ленинском районе г. Ленинграда), и путь его мог лежать по набережной Крюкова канала через площадь Труда на Благовещенский мост, откуда открывается вид на Адмиралтейство и золотой трехмачтовый кораблик на его шпиле:

Там на мосту порой и по сей день
В ненастье промелькнёт мальчонки тень:
Кепчонка и короткое пальто...
Но мало ли во мгле мелькает что!

Пускай себе от площади Труда
Торопится продроглый в никуда!
Я ухожу. Ну, что ты!.. Не грусти!
Там на мосту душа моя. Прости!

Сигнал призывный слышал я. Он звал –
Кораблик дивный на златой игле –
Петровский парус, океанский вал … [1].

Текст поэмы насыщен морской терминологией: *парус, океанский вал, зюйдвестка, секстан, капер, бушприт, шхеры, фрегат и пр.* Это можно объяснить тем, что поэт работал подшкипером на легендарном барке «Седов» предположительно с 1966 по 1975 гг., когда парусник находился в ведомстве Министерства рыбного хозяйства. Но помимо биографического подтекста в «Fliegend Holländer» ярко очерчивается иное художественное пространство.

События юности сменились упоминанием известного сюжета о голландском корабле-призраке. Золотой кораблик со шпиля Адмиралтейства остался в прошлом. Эпическое начало стало каркасом для лирического содержания, смыслы обновились, и перед читателем в контексте переосмысленной предшествующей традиции выступил новый лирический герой:

1) Простите мне! Но я ещё вернусь,
Хотя бы небылицею в стихах.
Любимою легендою клянусь!
Но я приду во всех моих грехах [1].

2) Тогда и отражусь я в той воде …
Но где же сам пребуду, как нигде?

Старинною легендой меж людей
Блуждать останусь, избежав судей [1].

В тексте поэмы содержится указание на источник, который послужил знакомству Охапкина с «любимою легендой»:

Ван-Страатен у мачты всё стоит,
Сребристые манжеты на груди
В молчании скрестив, точь-в-точь на вид –
С гравюры, лишь зюйдвестка позади … [1].

Данное описание представляет собой экфрасис. Предположительно, Охапкин имел ввиду немецкую гравюру, ведь название поэмы звучит на немецком языке, и в тексте встречаются немецкоязычные вкрапления.

Образ «Летучего голландца» встречается в творчестве Охапкина еще в 1968 г. в стихотворении с одноимённым названием «Летучий голландец» и с посвящением Ю. Шигашёву. В этот период времени (с 1966 по 1970 гг.) Охапкин работал в Эрмитаже, но искомая немецкая гравюра с изображением капитана «Летучего голландца» в фондах музея не была обнаружена.

Тем не менее, немецкую гравюру, похожую на экфрасис из поэмы, найти удалось. Это иллюстрация Джохана Джертса (Joh Gehrts) «Der Fliegende Holländer» (1887 г.) к легенде о «Летучем голландце», которая содержится в книге Пауля Герхардта Хеймса (Paul Gerhardt Heims) «Seespuk: Aberglauben, Mdrchen, Und Schnurrenin Seemanns kreisen» (1888 г.) [4]: «Пауль Герхардт (1607 – 1676 гг.) – немецкий лютеранский теолог …, самый значительный автор текстов духовных лютеранских песнопений» [5].

Библиотеке Охапкина не суждено было сохраниться, но, учитывая христианское мировоззрение поэта и серьезную начитанность (по свидетельству современников), собрание легенд и сказаний известного немецкого автора с иллюстрациями Джохана Джертса могло быть ему знакомо.

На гравюре, как и в поэме Охапкина, изображен капитан «Летучего голландца», стоящий под парусами со скрещенными руками и выделяющимися манжетами. Более того, на гравюре изображена посадка на корабль, что также перекликается с текстом поэмы.

В поэме происходит постепенное переосмысление сюжета предшествующей культурной традиции, Охапкин формирует новое смысловое поле вокруг печально известного корабля. В тексте подчеркивается умозрительность путешествия на «Fliegend Holländer»:

Кончается ноябрь, и я сижу,
Не то, что в трюме, нет, в каюте, да,
В каюте, то есть в комнате. Вода
Стекает по стеклу, и я гляжу

На карту … Где же я? – Penobscot bay … [1].

Упоминание американского залива Penobscot bay (Атлантический океан, Северная Америка) закономерно. У поэмы есть посвящение «Наташе с грустью». Предположительно, адресатом является Наталья Юркевич, что подтверждается строками из текста:

Когда ещё, живя в Москве своей,
Ты не могла увидеть кораблей,
Что были к нам (все флаги к нам в окно),
Их видеть мне уж было суждено [1].

Поэт Слава Лён на «Охапкинских чтениях-1» отметил: «Огромную и острую тему для Москвы тех лет – “любовь Охапкина” – я деликатно здесь опускаю, ибо она касается сразу четырех поэтов: Куба, Величанского, Охапкина и меня. Лишь про себя скажу, да и то словами Мандельштама:

… сколько я принял смущенья, надсады и горя!

Хотя я был последним – как бы победителем этой “московской Марины Басмановой”. Но – более энергичной, изворотливой, агрессивной. В 1975 году она с дочкой Полиной благополучно уехала в Америку. И – хорошо там устроилась, закончив курсы программистов. Все поэты оставили ей стихи – их еще долго будут изучать филологи» [6, с. 98].

Композиция поэмы «Fliegend Holländer» также отражает содержание легенды: родные и потомки моряков продолжали получать письма с пропавшего корабля иногда через сотни лет. Поэма состоит из пяти частей-писем: «Письмо с посвящением», «Письмо с воспоминанием», «Письмо в бутылке», «Письмо с голубкой», «Письмо с плащом». В пятом письме Охапкин перестраивает известный сюжет: лирический герой покидает корабль и возвращается в родной город. За это время мальчик успел пережить множество творческих влияний и стать поэтом.

… Мы в виду
Санктъ-Петербурга. Судно на ходу

И якоря готовы. Всё, как встарь.
Лишь только ветер с Балтики ударь,
И город вновь зальёт большой потоп…

Я ухожу. И в том – характер мой.
Куда пойду? – На этот раз домой.

Завершение путешествия лирического героя на «Fliegend Holländer» – завершение «первого тома» и периода в «шестнадцать осеней», то есть 1972 г. Именно этот год ознаменовался в жизни Охапкина эмиграцией И. Бродского. Неслучайно эпиграфом к поэме явились строки из стихотворения И. Бродского «Фонтан» (1967 г.): «Так в тюрьму возвращаются в ней побывавшие люди и голубки в ковчег» [1]. Время путешествия на «Fliegend Holländer» можно осмысливать как годы, проведенные под влиянием творчества и личности И. Бродского (вероятно, в тексте – капитана корабля Ван-Страатена). С его эмиграцией завершился целый творческий период Охапкина, а далее:

Я вижу дверь в грядущего стене!
Оттуда брезжит невечерний свет…

Прощайте, капитан! …
Я думаю, что Ваш со мною путь
Зачтётся Вам ещё когда-нибудь.

Примите плащ, повязку и штурвал!
Корабль Ваш мне душу надорвал.
Но то, что остаётся за кормой,
Связует нас, былой властитель мой!

И если океан меж нами лёг,
Я мифом стал, и миф меня сберёг.
И оттого мой взор прощальный сух.
Скорбит душа, но мужествует дух [1].

Интересно, что в личном архиве Охапкина находится репродукция картины с изображением британского трехмачтового парусника «The Cutty Sark». К сожалению, установить личность художника пока не удалось. На картине есть печатный текст: «COPYRIGH / THE GERLACH BARKLOW CO. / JOLIET ILL. U.S.A.» (Копия сделана компанией «Гёрлах Барклоу» / г. Джульет, шт. Иллинойс, США – *перевод мой, А.К.*). На полотне с трудом можно различить надпись, сделанную ручкой: «1972».

Поэма «Fliegend Holländer» охватывает временной континуум «первого тома» литературного наследия Охапкина, раскрывает собственное видение и осмысление поэтом пройденного пути. Время становления, ученичества, поиска стиля подошло к своему завершению для того, чтобы открылась перспектива будущих творческих свершений, проникнутых гражданственностью и духовным мужеством.

Библиографический список

1. *Личный архив О.А. Охапкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
2. Максимов Д.Е. Идея пути в поэтическом сознании Ал. Блока. *Блоковский сборник.* 1972; Т. 2: 25 – 121.
3. Кузьминский К.К. *8 ПИСЕМ С ОТВЕТОМ. ОЛЕГУ ОХАПКИНУ*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
4. Heims P.G. *Seespuk: Aberglauben, Märchen, Und Schnurren in Seemannskreisen*. Leipzig, 1888: 96 – 107.
5. *Герхардт Пауль*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Герхардт,_Пауль
6. Лен С. Олег Охапкин в Москве. *Охапкинские чтения-1*. 2015; № 1: 90 – 98.

References

1. *Lichnyj arhiv O.A. Ohapkina* (lichnyj arhiv hranitsya u vdovy po`eta T.I. Koval'kovoj; materialy, predstavlennye v stat'e, publikuyutsya s ee razresheniya).
2. Maksimov D.E. Ideya puti v po`eticheskom soznanii Al. Bloka. *Blokovskij sbornik*. 1972; T. 2: 25 – 121.
3. Kuz'minskij K.K. *8 PISEM S OTVETOM. OLEGU OHAPKINU*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
4. Heims P.G. *Seespuk: Aberglauben, Märchen, Und Schnurren in Seemannskreisen*. Leipzig, 1888: 96 – 107.
5. *Gerhardt Paul'*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Gerhardt,_Paul'
6. Len S. Oleg Ohapkin v Moskve. *Ohapkinskie chteniya-1*. 2015; № 1: 90 – 98.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00107

***Larina N.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboedova (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Gereikhanova K.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboedova (Moscow, Russia), E-mail: kamila-la-la@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE DIGITAL JOURNALIST MASTERS PROGRAM WITHIN THE UNIVERSITY MANAGEMENT. The article is dedicated to the problem of the content of the professional educational program of the master's program "Digital Journalism". The article emphasizes the need to appeal (in the context of the implementation of the requirements of modern FSES3++) to professional standards when developing a university's professional educational programs. The authors focus on determining the list of disciplines of the master's curriculum, allowing to form the professional competencies necessary for the journalist of the digital era. Formulating the tasks and objectives of individual academic disciplines, the authors convincingly demonstrate their systemic and complementary character, which allows optimizing the process of formation of professional competencies of undergraduates during their studies in the magistracy.

Key words: **digital journalism, professional competencies, media, FSES 3++.**

***Н.А. Ларина**, д-р филол. наук, доц., Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***К.Ф. Герейханова**, канд. филол. наук, доц., Институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: kamila-la-la@mail.ru*

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «ЦИФРОВАЯ ЖУРНАЛИСТИКА» В РАМКАХ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВУЗА

Статья посвящена проблеме содержания профессиональной образовательной программы магистратуры «Цифровая журналистика». В статье подчеркивается необходимость обращения (в контексте реализации требований современных ФГОС 3++) к профессиональным стандартам при разработке вузом профессиональных образовательных программ. Авторы акцентируют внимание на определении перечня дисциплин учебного плана магистратуры, позволяющих сформировать профессиональные компетенции, необходимые журналисту цифровой эпохи. Формулируя цели и задачи отдельных учебных дисциплин, авторы убедительно демонстрируют их системный и взаимодополняющий характер, позволяющий оптимизировать процесс формирования профессиональных компетенций магистрантов в ходе обучения в магистратуре.

Ключевые слова: **Цифровая журналистика, профессиональные компетенции, СМИ, ФГОС 3++.**

Вопрос содержания профессиональных образовательных программ, реализуемых вузом, является сегодня исключительно значимым в связи с принятием в 2017 году актуализированных Федеральных государственных образовательных стандартов, в частности Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 42.04.02 – Журналистика [1].

Обновление ФГОС до уровня ФГОС 3++ вызывает интерес у российских исследователей системы образования, акцентирующих внимание на вопросе сближения сферы образования и сферы трудовой деятельности будущих выпускников.

Так, Е.С. Сахарчук отмечает, что «проектирование основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) на основе принятых в 2017 – 2018 годах Федеральных государственных образовательных стандартов (…) ведёт к трансформации системы взаимодействующих субъектов проектирования, реализации и оценки образовательной деятельности» [2, с. 165]. Ряд исследователей справедливо подчеркивают, что «ФГОС 3++ и соответствующие им ПООП …, сохраняя требования к обеспечению единства, преемственности и качества высшего образования, … приобретают более рамочный характер по сравнению с ФГОС 3+ и расширяют академические свободы вузов, обеспечивая сближение образования со сферой труда» [3, с. 8].

Другой исследователь – Гурарий А.Д., развивая мысль о сближении высшего образования и будущей профессиональной деятельности выпускников, приходит к выводу, что введение ФГОС 3++ способствует «движению в сторону пластичности, насыщению учебного плана востребованными дисциплинами и, как следствие, более активному включению вуза в экономическую повестку и преодолению разрыва «вуз-работодатель» на локальном уровне» [4, с. 874]. В аналогичном ключе высказывается и Мишин И.Н., уточняя, что «ФГОС ВО 3++ на основе относительно свободного формирования профессиональных компетенций (ПК) с учётом профстандартов и требований рынка труда – это более прогрессивная форма организации обучения по сравнению с жёстким перечнем ПК в ФГОС ВО 3+» [5, с. 66].

Новый подход к формированию профессиональных компетенций, сформулированный ФГОС 3++, и введение ФГОС ВО 3++ по направлению магистратуры «Журналистика» потребовали обращения разработчиков новых ПООП к профессиональным стандартам.

В частности, в ИМПЭ имени А.С. Грибоедова разработчики программы магистратуры «Цифровая журналистика» ориентировались на профессиональный стандарт «Редактор средств массовой информации» [6] как наиболее тесно сопряженный с профессиональной деятельностью будущих выпускников.

Определение профессиональных компетенций, соответствующих профилю образовательной программы и профессиональной деятельности будущих магистров, стало основанием для включения в учебный план магистратуры ряда дисциплин, формирующих у обучающихся данные компетенции.

Рассмотрим детальнее специфику дисциплин, в ходе освоения которых у магистрантов формируются профессиональные компетенции в области цифровой журналистики. Так, курс «Журналистика в условиях медиатрансформации» должен сформировать у обучающихся представление об актуальном состоянии и направлениях развития медиаиндустрии в нашей стране и за рубежом. Ключевыми задачами освоения курса являются знакомство магистрантов с базовыми теоретическими трудами отечественных исследователей и зарубежных специалистов, а также рассмотрение новых организационных форм медиаиндустрии и моделей СМИ.

Дисциплина «Этика деловых отношений в информационном обществе» направлена на формирование у будущих магистров знаний, умений и практических навыков в сфере профессиональной этики журналиста. Под профессиональной этикой журналиста в данном курсе понимается совокупность ценностей, норм и правил, включенных в состав основных регуляторов профессиональной деятельности журналиста.

Основными задачами дисциплины «Этика деловых отношений в информационном обществе» разработчиками программы видится изучение становления журналистской этики, разработка и принятие профессионального этического кодекса журналиста; осмысление места профессиональной этики в повседневной профессиональной деятельности, освоение приемов этического анализа собственного поведения в сложных жизненных ситуациях.

Преподавание дисциплины «Цифровая лингвистика: русский язык в медиаобщении» нацелено на формирование системного представления об использовании грамотного и правильного построения предложений, согласовании слов и выборе стилистических вариантов в деятельности журналиста в современных реалиях конвергентной редакции и цифрового медиапространства. В ходе освоения курса предполагается развитие лингвистической, языковой и коммуникативной компетентности обучающихся, а именно формирование «лингвистической догадки», повышение общей культуры речи и обогащение словарного и фразеологического запаса, актуального в контексте цифровой реальности. Овладение основами лингвистического анализа слова и текста в цифровом медиапространстве; обретение навыков инициативного и творческого использования теоретических знаний в практической деятельности журналиста; способность самостоятельно писать и редактировать тексты в двух вариантах: для традиционных СМИ и для цифровой реальности (сайт СМИ, блоги, социальные сети и пр.) – вот основные задачи, на решение которых направлен данный курс.

Целью изучения дисциплины «Типология средств массовой коммуникации» является понимание принципов формирования системы средств массовой коммуникации (СМК). Обучающиеся изучают современное состояние системы средств массовой коммуникации, ее инфраструктуры, а также основные организационные формы медиаиндустрии. Помимо этого они овладевают навыками профессиональной деятельности с учетом специфики СМК.

Освоение дисциплины «Иностранный язык делового общения и коммуникаций в цифровой журналистике» позволяет магистрантам повысить исходный уровень владения иностранным языком, достигнутый на предыдущей ступени образования, и овладеть необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных

областях профессиональной деятельности. В ходе обучения магистры обучаются практическому владению иностранным языком для активного применения в профессиональном деловом и межличностном общении, а также приобретают навыки самостоятельной работы со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации.

Элективная дисциплина «Проектирование и управление Интернет- и медиапроектами» призвана подготовить магистрантов к разработке авторских проектов в Интернет-СМИ. Учебным планом предусмотрена альтернативная элективная дисциплина, формирующая аналогичные профессиональные компетенции. Так, развить навыки разработки медиасред, позволяющих группам лиц и отдельным сообществам действовать сообща благодаря наличию необходимого электронного окружения, научить обучающихся разработке проектов медиапространств в соответствии с потребностями организации, должно освоение курса «Проектирование и развитие медиапространства».

Дисциплина по выбору студента «Управление персоналом конвергентной редакции» знакомит магистрантов с эволюцией науки управления персоналом и формирует у будущих журналистов целостную систему знаний в области Human Resource Management. Основа курса – знания из области менеджмента, социологии, конфликтологии, этики и делового этикета, а также коммуникационных теорий. В ходе изучения дисциплины ставятся следующие задачи: научить приемам и способам воздействия на исполнителей с помощью конкретного соизмерения затрат и результатов; познакомить с проблемами формирования кадровой политики организации; привить навыки по эффективному использованию современных подходов и методов управления персоналом, а также по применению современных концепций управления в создании конкурентных преимуществ организации посредством оптимизации человеческих ресурсов; развить у будущих журналистов уверенные практические навыки по использованию и обработке информации при решении проблем управления персоналом современной редакции.

Альтернативной выступает дисциплина «Управление имиджем организации». Расширение границ современного гуманитарного знания, усиление их подвижности и динамичности побуждают специалистов рассматривать отдельные проблемы лишь на стыке разнообразных дисциплин. Проблема имиджа, безусловно, относится к числу таких проблем. Именно поэтому основой курса, предлагаемого обучающимся магистратуры факультета журналистики среди других дисциплин, являются знания из области психологии и теории журналистики, связей с общественностью и риторики. Целью лекционных и семинарских занятий, составляющих ядро дисциплины «Управление имиджем организации», является знакомство будущих журналистов с азами имиджелогии – историей имиджа, технологиями его построения, разновидностями имиджа, его спецификой в различных сферах деятельности и другими гранями существования этого универсального феномена культуры. В процессе овладения курсом решаются следующие задачи: вооружить будущих магистров практическими навыками имиджмейкинга и научить их использованию в процессе практической деятельности в области связей с общественностью, познакомить с системами оценки качества имиджа; привить им навыки по созданию имиджевых характеристик для различных объектов PR-воздействия.

Дисциплина «Планирование рекламной и PR-деятельности конвергентной редакции» предполагает овладение обучающимися необходимыми теоретическими познаниями и навыками профессиональной работы в области современной рекламы и Public Relations как науки, средства политики и отрасли бизнеса, формируя научные представления о рекламе и связях с общественностью; давая представление о методах и техниках рекламы и PR, а также основных видах и практиках рекламы и связей с общественностью.

Курс «Медиапланирование» направлен на изучение процесса создания, размещения и продвижения медиапродукта через классические СМИ и альтернативные каналы распространения; формирование у магистров практических навыков и системного подхода к организации многоплановой деятельности редакции. В ходе освоения курса рассматриваются актуальные вопросы информационного общества. Курс выстроен так, чтобы сформировать у обучающихся теоретическую базу и выработать умение применять полученные знания в решении прикладных задач системного планирования, разработки и внедрения рекламной кампании; взаимодействия с различными типами СМИ; анализа осуществленного проекта.

Изучение факультативных дисциплин также содействует формированию ряда профессиональных компетенций. Так, дисциплина «Особенности научного анализа СМИ центрального региона» в соответствии с требованиями к уровню подготовки обучающихся по направлению «Журналистика» предоставляет необходимые для будущих магистров знания о научном анализе региональных средств массовой информации с учетом их особенностей. Цель дисциплины – ознакомить обучающихся с основами научного анализа средств массовой информации с учетом их региональных особенностей. В ходе освоения дисциплины решаются такие задачи, как ознакомление магистрантов с особенностями средств массовой информации центрального региона России и выявление типологии региональных СМИ.

Освоение лекционного материала, изучение основной и дополнительной литературы, анализ текстов современной российской прессы, работа над собственными произведениями, а также написание рефератов по теме курса должны привести к формированию у магистрантов способности самостоятельно работать в различных журналистских жанрах, используя их коммуникативные и выразительные возможности.

Вторая факультативная дисциплина «Литературная работа журналиста» предоставляет необходимые для будущих журналистов знания об особенностях литературной работы в периодическом издании. Ставя своей целью ознакомление обучающихся с основами профессии, обучение их приемам и методам работы с фактами, источниками сведений, приучение к профессиональному взгляду на творчество действующих журналистов, помощь в освоении приемов и методов подачи информации, используемых при подготовке текстов в литературных формах, а также формирование представления об особенностях, стилях и направлениях литературной работы журналиста, курс «Литературная работа журналиста» содействует формированию необходимых профессиональных компетенций будущих магистров.

Непосредственно отследить векторы формирования профессиональных компетенций в рамках данной дисциплины позволяет рассмотрение частных задач: ознакомить магистрантов с особенностями литературного творчества журналиста, жанровыми разновидностями журналистских произведений; выявить типологию журналистских текстов; ознакомить с основными элементами концепции журналистского произведения (тема, замысел, проблема, идея); сформировать навыки создания журналистских текстов в различных композиционных моделях; привить практические навыки литературного мастерства.

Важнейшим промежуточным этапом развития профессиональных компетенций является успешное прохождение предусмотренных учебным планом практик, направленных на формирование у обучающихся навыков применения, полученных теоретических знаний в сфере будущей профессиональной деятельности.

Государственная итоговая аттестация, завершающая освоение основной образовательной программы «Цифровая журналистика», представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы магистратуры и являет собой комплексный контроль сформированности компетенций.

В целом разработанная в ИМПЭ имени А.С. Грибоедова программа магистратуры «Цифровая журналистика» направлена на повышение практической направленности образовательной траектории обучающихся в соответствии с новыми условиями реализации образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.04.02 – Журналистика*. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 8 июня 2017 г. № 529. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/115
2. Сахарчук Е.С. Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в контексте требований профессиональных стандартов: социокультурный аспект. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2019; № 1 (87): 164 – 172.
3. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда. *Высшее образование в России*. 2017; № 11 (217): 5 – 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/garmonizatsiya-kvalifikatsiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-i-v-sfere-truda
4. Гурарий А.Д. Образовательные стандарты как индикатор гибкости образовательной системы: сравнительный анализ. *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования*: материалы XXI-й Международной конференции памяти проф. Л.Н. Когана. Екатеринбург, 2018: 866 – 875.
5. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++. *Высшее образование в России*. 2018; № 4: 66 – 75. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/kriticheskaya-otsenka-formirovaniya-perechnya-kompetentsiy-v-fgos-vo-3
6. *Профстандарт «Редактор средств массовой информации»*. Приказ Минтруда России от 04.08.2014 N 538н. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/11.006.pdf

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.04.02 – Zhurnalistika*. Utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 8 iyunya 2017 g. № 529. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/115
2. Saharchuk E.S. Realizaciya Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya v kontekste trebovanij professional'nyh standartov: sociokul'turnyj aspekt. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2019; № 1 (87): 164 – 172.
3. Shehonin A.A., Tarlykov V.A., Voznesenskaya A.O., Baholdin A.V. Garmonizaciya kvalifikacij v sisteme vysshego obrazovaniya i v sfere truda. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2017; № 11 (217): 5 – 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/garmonizatsiya-kvalifikatsiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-i-v-sfere-truda

4. Gurarij A.D. Obrazovatel'nye standarty kak indikator gibkosti obrazovatel'noj sistemy: sravnitel'nyj analiz. *Kul'tura, lichnost', obschestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt `empiricheskogo issledovaniya*: materialy XXI-j Mezhdunarodnoj konferencii pamyati prof. L.N. Kogana. Ekaterinburg, 2018: 866 – 875.
5. Mishin I.N. Kriticheskaya ocenka formirovaniya perechnya kompetencij v FGOS VO 3++. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 4: 66 – 75. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/kriticheskaya-otsenka-formirovaniya-perechnya-kompetentsiy-v-fgos-vo-3
6. *Profstandart «Redaktor sredstv massovoj informacii»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 04.08.2014 N 538n. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/11.006.pdf

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 81-23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00108

Larionova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University), MFA of the Russian Federation (MGIMO) (Moscow, Russia), E-mail: larionova.m@list.ru*
Tsareva N.I., *senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University), MFA of the Russian Federation (MGIMO) (Moscow, Russia), E-mail: tsareva.n@bk.ru*

SPANISH IN MULTI-ETHNIC SPACE: POLITICAL DIMENSION. The article explores the actual role of the Spanish language in the multi-ethnic space. It is justified that the notion of Spanish as a common language and as one for all states where it is official, including Spain itself, is very much criticized by academic philologists, politicians and ordinary citizens, both in Latin America and Spain, and the reasons behind these processes are analysed. The content of the current public image of Spanish is determined, and the trends and conditions related to the situation of its discrimination in the multi-ethnic space are considered. The main focus of the study is aimed at the political dimension of the problem under study. The authors conclude that defining role of Spanish plays in shaping national cultural identity in current circumstances, it can be assumed that nationalist circles will inevitably resort to language as an instrument to defend and promote their own ideas, using it as a catalyst for political processes. It is possible to successfully resist such actions, according to the authors, by pursuing a language policy based on the principle of panhispanism.

Key words: **Spanish, linguistics, multi-ethnic space, polycentrical language norm, public image of Spanish, political dimension, discrimination of Spanish.**

М.В. Ларионова, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (Университет), МИД Российской Федерации (МГИМО), г. Москва, E-mail: larionova.m@list.ru*
Н.И. Царева, *доц., Московский государственный институт международных отношений (Университет), МИД Российской Федерации (МГИМО), г. Москва, E-mail: tsareva.n@bk.ru*

ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОЛИТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье изучается современная роль и положение испанского языка в текущем полиэтническом пространстве. Обоснован тот факт, что представление об испанском языке как об общем и едином для всех государств, где он является официальным, включая и саму Испанию, вызывает весьма серьезную критику со стороны ученых-филологов, политиков, а также простых граждан как в Латинской Америке, так и в Испании, и анализируются лежащие в основе данных процессов причины. Определяется содержание текущего публичного образа испанского языка, рассматриваются тенденции и условия, связанные с ситуацией его дискриминации в полиэтническом пространстве. Основной акцент исследования при этом направлен на политическое измерение исследуемой проблемы. Авторы приходят к выводу о том, что с учетом определяющей роли, которую испанский язык играет в формировании национально-культурной идентичности в текущих условиях, можно предположить, что националистически настроенные круги неизбежно будут прибегать к языку как к орудию для защиты и пропаганды собственных идей, используя его в качестве катализатора политических процессов. Успешно противостоять подобным действиям, по мнению авторов, возможно, проводя языковую политику, основанную на принципе паниспанизма.

Ключевые слова: **испанский язык, лингвистика, полиэтническое пространство, полицентричная языковая норма, публичный образ испанского языка, политическое измерение, дискриминация испанского языка.**

Испанский язык, самый распространенный язык романской группы, на котором говорят на четырех континентах, язык, интегрирующий глубокую культурную и литературную традицию, язык международного общения, язык, завоевавший признание в Интернете, имеет весьма непростую историческую траекторию в силу целого ряда политических факторов, оказывающих влияние на его судьбу. Последние статистические данные о распространении испанского языка, опубликованные в ежегодном докладе Института Сервантеса, свидетельствуют о том, что число испаноговорящих в мире постоянно растет. В качестве родного испанским владеют 480 млн. человек в более чем 20 странах, а общее количество говорящих по-испански превышает 577 млн. [1]. При этом различия в грамматике, лексике, произношении, которые неизбежно существуют на паниспанском лингвистическом пространстве в силу целого ряда исторических, культурных, социальных и собственно лингвистических причин, только подчеркивают богатство языковых форм испанского языка, уже не одно столетие сохраняющего единство, несмотря на многообразие его национальных вариантов. По мнению директора Института Сервантеса Луиса Гарсии Монтеро (Luis García Montero), испанский язык формирует единую ось идентичности для всего испаноговорящего сообщества; он обладает полицентричной языковой нормой, и никто не считает, что в какой-либо из 23 стран, где испанский является родным языком, на нем говорят лучше, чем в остальных [2].

Публичный образ испанского языка как языка, обладающего единством на огромной полиэтнической территории по обе стороны Атлантики, сформировался во многом благодаря философской, филологической и культурологической традициям, заложенным испанской королевской академией языка и великими испанскими филологами, историками культуры Рамоном Менендесом Пидалем (Ramón Menéndez Pidal), Амадо Адонсо (Amado Alonso), Америко Кастро (Américo Castro) и Рафаэлем Лапесой (Rafael Lapesa). Они утвердили идею о культурном и языковом единстве паниспанского лингвистического пространства во всем многообразии форм его существования, которая позже легла в основу политики паниспанизма. Тем не менее, представление об испанском языке как об общем и едином – lengua de todos – для всех государств, где он является официальным, включая и саму Испанию, вызывает весьма серьезную критику со стороны ученых-филологов, политиков, главным образом националистического толка, а также простых граждан, как в Латинской Америке, так и в Испании, что определило актуальность выбора темы нашей статьи.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках темы настоящего исследования проанализируем в данной статье, с какими трудностями сталкивается сегодня испанский язык в Латинской Америке. В иберо-американских странах причины для его дискриминации имеют под собой исторические основания, которые отразились в весьма непростых и порой напряженных политических отношениях между Испанией, бывшей когда-то метрополией, и целым рядом нынешних латиноамериканских государств.

Изначально испанский язык сформировался на основе кастильского диалекта, на котором говорили в XV – XVI вв. в Кастилии, постепенно объединившей вокруг себя другие регионы, в результате чего было образовано испанское государство. Территориальная экспансия испанского языка в Новом Свете в результате конкисты, начавшейся в 1492 г., неизбежно привела к вытеснению и угасанию большого количества местных индейских языков и диалектов. Процесс испанизации длился не одно столетие, и только в первой трети XIX века, после обретения независимости большинством стран в Центральной и Южной Америке, испанский язык утвердился в качестве основного средства общения для большинства населения на всем паниспанском пространстве, где сформировалось более двух десятков государств, население которых разговаривает на национальных вариантах испанского языка. Тем не менее исторически испанский язык, бывший инструментом политики испанизации, сохраняет в панамериканском публичном сознании политические коннотации как «национальный язык господства, язык империи» [3].

Подобные настроения проецируются в современную политическую плоскость в форме конкретных действий. Приведем в качестве примера письмо, с которым весной 2019 г. президент Мексики Андрес Мануэль Лопес Обрадор обратился к королю Испании Филиппу VI и папе римскому Франциску, призывая испанское государство признать свою историческую ответственность за нанесен-

ные обиды и принести надлежащие политические извинения, официально признав вину за причиненный ущерб: «México desea que el Estado español admita su responsabilidad histórica por esas ofensas y ofrezca las disculpas o resarcimientos políticos que convengan (…) y que el Reino de España exprese de manera pública y oficial el reconocimiento de los agravios causados» [4].

По мнению президента Мексики, испанский язык использовался как инструмент политики спанизации, которая утверждала социальный порядок, основанный на сегрегации каст и рас, что стало причиной разрушения мезоамериканских культур [5].

В Испании, в латиноамериканских странах и в самой Мексике обращение президента подверглось серьезной критике. Историки, филологи, общественные деятели, политики, а также простые граждане сочли подобную позицию контрпродуктивной и необоснованной. В частности, принявший участие в публичной полемике Марио Варгас Льоса, нобелевский лауреат, перуанец по национальности, долгие годы живущий в Испании, категорически отверг подобные обвинения. Защищая роль языка, он подчеркнул, что «испанский язык как инструмент коммуникации принес на территорию Нового Света систему ценностей – греческую философию, римское право, искусство Возрождения, а также право на критику, моральное сознание, дающее основание судить наши собственные поступки» [5]. Обращаясь к президенту Мексики, Варгас Льоса указал, что Лопесу Обрадору следовало адресовать это письмо не королю Испании, а ряду латиноамериканских президентов и самому себе в первую очередь, чтобы ответить себе и всем на вопрос, почему в их государствах, которые уже не одно столетие считаются независимыми и суверенными, столько миллионов индейцев по-прежнему остаются изгоями, живут в бедности, не имеют образования и подвергаются эксплуатации [5].

Говоря о современной языковой ситуации в Иберо-Америке, отметим, что испанский язык – el español – испытывает весьма существенное давление как лингвистического, так и политического характера со стороны автохтонных (т.е. коренных) языков. Ряд сохранившихся индейских языков, которые продолжают жить, в некоторой степени вытесняют испанский из традиционных сфер его функционирования. Это касается, например, социолингвистической ситуации в Парагвае, где активно развивается билингвизм, результатом которого стал синтез двух государственных языков, гуарани и испанского, получивший название йопара – joparâ. 14 миллионов человек в Перу, Боливии, Аргентине, Чили, Эквадоре и Колумбии говорят на языке кечуа, около 3,1 миллиона – на аймара.

С другой стороны, в Иберо-Америке давно перешагнули собственно лингвистические границы, став частью политического измерения, вопрос о том, как следует называть язык, который идентифицируется с определенным государством и несет в себе глубокие идеологические коннотации, обусловленные историческим прошлым, не всегда понимаемым и принимаемым одинаково всеми его участниками. Вместо традиционного названия «idioma español» предлагается целый ряд потенциальных вариантов, которые могли бы его заменить: «castellano, hispanoamericano, hispanoespañol, panhispánico, iberoespañol, panespañol». В активной дискуссии по этому вопросу принимают участие не только специалисты-филологи, академики, политики и политологи, но и простые граждане с помощью Интернет-форумов. Большинство при этом отдает предпочтение варианту «panespañol».

Убрать словосочетание «испанский язык» как политически некорректную номинацию, заменив его, например, на кастильский, рекомендуют даже из названия самого престижного филологического конгресса, имеющего двадцатилетнюю историю Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE): «Es el problema de la política que se filtra en el campo de la lengua» [5]. По мнению ряда латиноамериканских филологов, писателей и общественных деятелей, термин «idioma español» несет в себе политические коннотации, так как имплицирует, выдвигая на первый план, роль Испании и ее государственного языка в ущерб национальным вариантам пиренейского, испанского, на которых говорят миллионы граждан латиноамериканских государств.

Взаимодействие и взаимозаменяемость терминов «испанский» и «кастильский язык» представляет собой весьма непростой вопрос для многомиллионного испаноязычного сообщества. Так, второй из них, в частности на конституционной основе, является государственным для народов 8 стран Латинской Америки, в то время как испанский – для семи государств. В конституциях Аргентины, Чили, Мексики и Уругвая в целом отсутствует упоминание о государственном языке. В испанской Конституции обе номинации употребляются как равноправные [6].

Академический паниспанский словарь трудностей (DPD), издание которого было одобрено 22 академиями испанского языка, также не фиксирует какой-либо существенной разницы данных терминов, считая их синонимичными и полагая законченной полемику о предпочтительности какого-либо одного из них [7]. По мнению академиков-филологов, термин «español» (испанский) является преференциальным для называния языка, на котором в качестве родного говорят более 400 миллионов человек в Испании и государствах Иберо-Америки, так как он лишен многозначности и используется как международная номинация [8]. Название же «castellano» (кастильский) сохраняет свое историческое значение как романский диалект, образовавшийся от народной латыни и ставший в свою очередь, в том числе из-за политических причин, а именно ведущей роли, которую сыграла Кастилья в Реконкисте, основой для формирования испанского языка как языка романской группы. В современной Испании кастильский не только служит для обозначения диалекта, на котором общаются на территории современной Кастилии, но и используется для обозначения государственного языка Испании, где статус коофициальных имеют еще три языка – каталанский, галисийский и баскский, обладающие богатой культурной и литературной традицией [7].

Академии языка ряда стран Иберо-Америки, например, аргентинская, также подчеркивают, что не следует придавать политического значения филологическим терминам «castellano» и «español», которые являются равнозначными. При этом отмечается, что предпочтительно в силу чисто терминологических причин сохранять номинацию «кастильский» как название диалекта, на котором говорили в Кастилии до образования единого испанского государства, а термин «испанский», принятый на международном уровне, употреблять по отношению к языку, который, как и его латиноамериканские варианты, затем эволюционировал на основе кастильского диалекта: «En el uso general las denominaciones «castellano» y «español» son equivalentes. No obstante, es preferible, en razón de una más adecuada precisión terminológica, reservar el tradicional nombre de «castellano» para referirse al dialecto de Castilla anterior a la unificación, y llamar «español» – como internacionalmente se hace – a la lengua que desde entonces lleva en sí, junto al viejo tronco, los múltiples aportes que otros pueblos de España y de América han dado al «castellano» [9].

Несмотря на достаточно четкую и однозначную позицию филологов и в Испании, и в Латинской Америке, настаивающих на лингвистическом равноправии двух рассматриваемых нами выше терминов в качестве языкового стандарта и отдающих предпочтение номинации «*español*» для обозначения языка, на котором общаются по обе стороны Атлантики, попытки использовать эти названия в политических интересах не прекращаются. Испанский язык, на котором говорят миллионы, представляет собой важнейший ресурс влияния в современном мире и способен оказывать заметное воздействие на систему ценностей и сознание языкового коллектива. Именно поэтому иберо-американское сообщество критически относится к любой попытке Испании утвердить некое преимущественное право на использование языка в собственных политических и экономических целях [8].

Так, инициативу правительства Мариано Рахоя в 2018 году включить испанский язык в программу «Marca España», которая была переименована в «La España global»[10], сочли в иберо-американских странах ущемляющей национальные варианты испанского языка и наносящей ущерб стратегии паниспанизма [11]. Серьезной критике подвергается в Латинской Америке и деятельность Института Сервантеса (Instituto Cervantes), созданного в Испании в 1991 году с целью международного распространения испанского языка и культуры. Центры преподавания испанского языка, которые он открывает по всему миру, программы обучения и учебные материалы, которые публикует, международные экзамены, сертифицирующие уровень владения языком, которые он проводит, дипломы DELE, которые выдает, стремясь повысить политический и экономический вес испанского языка в мире, многие иберо-американисты считают своеобразным проявлением постколониальной языковой политики по отношению к паниспанскому региону [3]. Стремление со стороны Испании в определенной мере монополизировать обучение испанскому языку в мире, подчиняя его единому административному и дидактическому центру, претендующему на создание универсальной модели, которая не всегда учитывает специфику паниспанизма, идет вразрез с принципами транскультурной коммуникации и дискриминирует вариативное многообразие испанского языка.

В самой Испании испанский язык также подвергается определенным притеснениям. Проанализируем, почему как государственный язык он находится сегодня в центре полемики, носящей не столько лингвистический, сколько политический характер. Это главным образом связано с тем, что внутри страны из объекта политики испанский язык стал ее инструментом, идеологическим орудием разного рода националистических течений. В настоящее время в Испании кастильский, баскский, каталанский, галисийский языки признаны в качестве основных литературных. Конституция 1978 года в период демократического транзита заложила модель мультикультурного развития страны, объявив о равноправии четырех литературных языков. Однако весомые политические круги в стране полагают, что положениями ст. 3 вводной части Конституции установлен определенный приоритет над ними кастильского (испанского) языка: «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán *también* oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos» (*курсив авт.*) [6].

Стенограмма обсуждения этой статьи членами конституционной комиссии в полной мере отражает напряженные дебаты, предшествовавшие ее принятию. Так, по мнению известного политика М. Фраги (Manuel Fraga), несколько лет возглавлявшего автономное правительство Галисии, употребленное в тексте наречие «también» подчеркивает доминирование испанского языка в стране [11], [12]. Жорди Соле Тура (Jordi Solé Tura), один из отцов-основателей национальной конституции, предложил юридически уравнять языки в правах за счет замены наречия «también» на «igualmente» [13]. Однако данные изменения остались на уровне предложений, не получив официальной конституционной легитимации.

Прошел 41 год со дня принятия Конституции, объявившей равноправие четырех официальных языков Испании. Но представители власти и граждане стра-

ны так и не смогли осознать, что «каталанский, галисийский и баскский языки тоже в полной мере являются испанскими, наравне с испанским, как и кастильским» [14]. Несмотря на то, что власти сделали много, для того чтобы укрепить роль официальных языков, в частности в Испании удостоверения личности, паспорта печатаются на двух языках, испанском и соответствующем региональном, официальный бюллетень государства «Boletín Oficial del Estado» (BOE) публикуется на четырех языках, есть ряд теле- и радиоканалов и печатных изданий, работающих на каталанском, баскском и галисийском, Институт Сервантеса пропагандирует их изучение как внутри страны, так и за рубежом [14], серьезные проблемы остаются нерешенными. Так, в Испании отсутствует закон о государственных языках, а представителей власти упрекают в недостаточном внимании к языковому плюрализму: например, на государственных символах есть надписи только на испанском языке, а каталанский, баскский и галисийский «так и не возвысились до его уровня» [14].

Особенностью открытой модели испанского регионализма стала консолидация языковых прав автономных сообществ: языковые конфликты, которые не только обусловлены борьбой за язык, но часто ведутся при помощи языка, напрямую влекут за собой конфликты политические. Региональный язык, в частности каталанский, который в ущерб испанскому объявляется националистически настроенными политиками «нервом нации» – «la lengua es el nervio de la nación» (Jordi Pujol); кладовой души – «el depósito del alma» (Pratdela Riba); «кодом ДНК для автономии» (Pasqual Maragall) [14], становится инструментом борьбы за политическую идентичность и суверенитет: границы независимости – independentismo catalán – проводятся в соответствии с границами лингвистическими.

В свое время – с 1930-х гг. – Ф. Франко предпринял попытку консолидировать целостность государства путем укрепления роли испанского языка за счет жесткого ущемления роли региональных. Франкистская модель насильно утверждала ценности большинства, препятствуя сохранению традиций различных народов страны, вызвав в итоге значительные социально-культурные деформации, которые сохраняются в общественном сознании и сейчас и используются как повод для националистических действий и пропаганды. Несмотря на то, что в современной Испании, более 40 лет назад сделавшей ставку на поликультурную модель национальной идентичности, проводимая языковая политика не направлена на ущемление региональных языков и диалектов, испанский язык (elespañol, elcastellano) до сих политически ассоциируется с франкистской идеей о единой и неделимой нации [3]. Такие настроения находят особый отклик в националистически и сепаратистски настроенных политических кругах именно в тех автономных сообществах, языки которых получили статус официальных благодаря Конституции 1978 года.

Особенно напряженной остается ситуация в Каталонии, политическая власть в которой предприняла попытку в одностороннем порядке провозгласить независимость региона от Испании на основании результатов проведенного 1 октября 2017 года референдума. В голосовании приняли участие 43% от общего числа избирателей, из которых более 90% поддержали выход Каталонии из состава Испании. Объявив плебисцит неконституционным, центральные власти страны были вынуждены на основании ст. 155 Конституции страны отстранить от власти каталонское правительство и ввести прямое правление в регионе для того, чтобы взять под контроль сепаратистский хаос, разделивший граждан региона.

Региональным языкам в Испании отводится особая роль в борьбе за самоопределение. Так, политики, находящиеся у власти в Каталонии, многие годы настаивают на утверждении его как единственного официального. Доктрина языкового погружения (inmersión lingüística) практически вытеснила испанский из начальной и средней школы, где обязательным считается изучение каталанского, без знания которого невозможно получить приличную работу или поступить в университет. Таблички, вывески и дорожные указатели разрешены только на каталанском, владение им является обязательным для государственных служащих и чиновников. Подобная языковая политика властей автономии вызывает критику и неприятие как со стороны центрального правительства Испании, так и со стороны граждан. По данным актуальных опросов, почти половина жителей автономии (47,4%) выступает против монопольного обучения на каталанском языке, 49,5% предпочитает, чтобы родители сами выбирали язык для обучения детей, а 49,4% настаивают, чтобы учеба велась на родном для ребенка языке. Лишь 29,6% каталонцев поддерживают существующую политику обязательного языкового погружения [15]. В Стране басков, Галисии, Валенсии, на Балеарских островах, где также весьма сильны националистические настроения, испанский язык не испытывает такого притеснения, как в Каталонии: местные власти проводят политику двуязычия, позволяя родителям учить детей в испанской школе или школе, ведущей обучение на региональном языке.

Подъем региональных языков в Испании в ущерб общенациональному, вытесняемому из целого ряда сфер, которые всегда должны оставаться под контролем государственных структур, политически совпадает с процессом расцвета сепаратистских и националистических настроений в стране, ставящих под угрозу государственное единство. Отсутствие в подобных условиях общего закона о языке и сбалансированной языковой политики, уважающей равноправие четырех официальных языков и при этом не разрушающей сложившегося лингвистического баланса, в условиях которого общеиспанский кастильский успешно обслуживает внутригосударственные нужды и потребности страны на внешнем пространстве, является для правительства Испании серьезным вызовом, требующим своего решения.

Подводя итоги, подчеркнем, что испанский язык, ставший одним из самых распространенных в мире по числу людей, говорящих на нем и считающих его родным, имеет весьма непростую политическую историю и перспективы. В силу причин исторического и социально-политического характера испанский язык не раз выступал в качестве языка-победителя по отношению к «побежденным» языкам и диалектам иберо-американского и собственно испанского полиэтнического пространства, где и в наши дни сохраняются исторические обиды на Испанию и Мадрид. Принимая во внимание определяющую роль, которую язык играет в формировании национально-культурной идентичности, нетрудно предположить, что националистически настроенные круги неизбежно будут прибегать к языку как к орудию для защиты и пропаганды собственных идей, используя его в качестве катализатора политических процессов. Успешно противостоять подобным действиям возможно, по нашему мнению, проводя языковую политику, основанную на принципе паниспанизма, который активно и успешно развивает Ассоциация национальных академий испанского языка.

Библиографический список

1. *El español: una lengua viva: Informe 2018 Instituto Cervantes*. Available at: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
2. *Abre el telón del VIII Congreso internacional de la Lengua Española*. Available at: https://www.dw.com/es/abre-el-telón-del-viii-congreso-internacional-de-la-lengua-española/a-48087007
3. Barnés H.G. *La invención del español, la RAE y los intereses ocultos*. Available at: www.elcastellano.org/la-invención-del-español-la-rae-y-los-intereses-ocultos
4. *¿Por qué López Obrador ha dado un giro de 180 grados respecto a España?* Available at: https://www.abc.es/internacional/abci-lopez-obrador-dado-giro-180-grados-respecto-espana-201906150120_noticia.html
5. *López Obrador asegura en su carta al Rey que los abusos de la conquista "aún generan encendidas polémicas*.Available at: https://elpais.com/internacional/2019/03/27/mexico/1553651641_263448.html
6. *La Constitución española de 1978*. Available at: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
7. *Diccionario panhispánico de dudas*. Available at:: www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd
8. Santos D. *El efecto multiplicador de la lengua española*. Available at: https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/efecto-multiplicador-de-lengua-espanola
9. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*.1983; XLVII, 187-188: 135.
10. *América también reclama el español*. Available at: https://elpais.com/cultura/2018/02/26/actualidad/1519673644_873520.html
11. *Ahí queda eso, digiéranlo en el futuro*. Available at: https://elpais.com/diario/2009/12/06/espana/1260054006_850215.html
12. *Actas de los debates de la Comisión Constitucional*. Available at: https://elpais.com/elpais/2009/12/06/actualidad/1260091017_850215.html
13. *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados*. 1978; 67. Available at: www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_067.PDF
14. Barbería J.L. *La ideología de las lenguas*. Available at: https://elpais.com/politica/2015/09/21/actualidad/1442850079_347592.html
15. Enguita M.F. *En el país de la gran mentira*. Available at: https://elpais.com/elpais/2018/04/04/opinion/1522836070_979992.html

References

1. *El español: una lengua viva: Informe 2018 Instituto Cervantes*. Available at: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
2. *Abre el telón del VIII Congreso internacional de la Lengua Española*. Available at: https://www.dw.com/es/abre-el-telón-del-viii-congreso-internacional-de-la-lengua-española/a-48087007
3. Barnés H.G. *La invención del español, la RAE y los intereses ocultos*. Available at: www.elcastellano.org/la-invención-del-español-la-rae-y-los-intereses-ocultos
4. *¿Por qué López Obrador ha dado un giro de 180 grados respecto a España?* Available at: https://www.abc.es/internacional/abci-lopez-obrador-dado-giro-180-grados-respecto-espana-201906150120_noticia.html
5. *López Obrador asegura en su carta al Rey que los abusos de la conquista "aún generan encendidas polémicas*.Available at: https://elpais.com/internacional/2019/03/27/mexico/1553651641_263448.html
6. *La Constitución española de 1978*. Available at: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
7. *Diccionario panhispánico de dudas*. Available at:: www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd

8. Santos D. *El efecto multiplicador de la lengua española.* Available at: https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/efecto-multiplicador-de-lengua-espanola
9. *Boletín de la Academia Argentina de Letras.*1983; XLVII, 187-188: 135.
10. *América también reclama el español.* Available at: https://elpais.com/cultura/2018/02/26/actualidad/1519673644_873520.html
11. *Ahí queda eso, digiéranlo en el futuro.* Available at: https://elpais.com/diario/2009/12/06/espana/1260054006_850215.html
12. *Actas de los debates de la Comisión Constitucional.* Available at: https://elpais.com/elpais/2009/12/06/actualidad/1260091017_850215.html
13. *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados.* 1978; 67. Available at: www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_067.PDF
14. Barbería J.L. *La ideología de las lenguas.* Available at: https://elpais.com/politica/2015/09/21/actualidad/1442850079_347592.html
15. Enguita M.F. *En el país de la gran mentira.* Available at: https://elpais.com/elpais/2018/04/04/opinion/1522836070_979992.html

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 82.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00109

***Mazenova M.V.,** postgraduate, Department of Foreign Literature, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: maria.burhanova@yandex.ru*

BERLIN AS AN ARTISTIC IMAGE IN THE LITERATURE OF THE UNITED GERMANY. The article is dedicated to the actual problem of research on German identity. The characteristic features of the German nation in the historical context are distinguished and described on the basis of the analysis of the artistic image of Berlin in the literature of the United Germany of the XX-XXI centuries. Berlin is the epicenter of European history of the XX century. The writers extrapolate changes in the artistic image of the city to the image of the whole nation and use a wide range of approaches. The article focuses on the study of the image of the Berlin wall as an element associated with the division of Germany. Each new historical stage is a new round in the disclosure of the image of Berlin. Answering the question "What is Berlin like?", you can try to find the answer to the question "What is the German identity".

Key words: **Berlin, city text, Berlin wall, German literature, German identity, national codes, GDR.**

***М.В. Мазенова,** аспирант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: maria.burhanova@yandex.ru*

БЕРЛИН КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ЛИТЕРАТУРЕ ОБЪЕДИНЁННОЙ ГЕРМАНИИ

Статья посвящена актуальной проблеме поиска немецкой идентичности. Характерные черты немецкой нации в историческом контексте выделены и описаны на основе анализа художественного образа Берлина в литературе объединенной Германии XX – XXI веков. Берлин является эпицентром европейской истории XX века. Писатели экстраполируют изменения в художественном образе города на образ всей нации и используют широкий спектр подходов. Статья посвящена изучению изображения Берлинской стены как элемента, связанного с разделением Германии. Каждый новый исторический этап – новый виток в раскрытии образа Берлина. Читатель, отвечая на вопрос о том, на что похож Берлин, может попытаться найти ответ, что это – немецкая идентичность.

Ключевые слова: **Берлин, городской текст, берлинская стена, немецкая литература, немецкая идентичность, национальные коды, ГДР.**

Берлин как город, пропитанный историей, получил широкое осмысление как в художественных произведениях немецких авторов, так и в критических исследованиях. На основе анализа концепта «объединённый Берлин» М.С. Потёмина рассматривает, каким образом этот город приобретает в современной немецкой литературе особый статус и неповторимое единство [1]. Т.А. Андреюшкина, анализируя немецкую поэзию второй половины XX века, определяет образ Берлина как символ расколотой Германии, отражающий политические и культурные события в стране и после её объединения [2]. Тема и образ Берлина детально исследовались в диссертациях Д.А. Морева, Н.А. Макаровой, А.М. Фурсенко, Л.Н. Полубояриновой. Однако художественный образ Берлина продолжает наполняться новым содержанием в изменившейся социокультурной ситуации.

Берлин – один из основных художественных образов, с помощью которого писатели отражают значительные изменения немецкой национальной идентичности. Если у Т. Фонтане, представителя XIX в., Берлин напрямую связан с великими мировыми свершениями, это главный источник вдохновения и основное художественное пространство в романах Т. Фонтане («Неверная жена», «Шах фон Вутенов», «Сесилия», «Пути-перепутья») [3], то в немецкой литературе XX – и начала XXI вв. (А. Дёблин, Г. Фаллада, К. Ишервуд, Г. Грасс, Й. Шпаршу) Берлин в основном представляет собой неодолимую, иррациональную, впечатляющую и угнетающую силу. После 1961 года разделённый город и стена вокруг его западной части становятся материалом для драмы. Например, в романе «Расколотое небо» («Dergeteilte Himmel, 1964»), где писательница из Восточной Германии Криста Вольф рассказала о трагедии города и всей страны.

В данном исследовании значимым является анализ развития тех образов и мотивов, которые связаны с изображением Берлина в контексте проблемы поиска немецкой идентичности в литературе объединённой Германии. С этой точки зрения писатели обращаются к образу Берлинской стены, «Дворца слёз» (зал пограничного контроля) и к изображению западной и восточной частей Берлина. В творчестве Г. Грасса, Ю. Франк, К. Вольф, Й. Шпаршу, Т. Брусига это смыслообразующие элементы городского пространства, которые в зависимости от исторического контекста наполняются новым содержанием. Таким образом, художественный образ Берлина можно сравнить с палимпсестом, так как в литературе объединённой Германии поверх уже существующей реальности накладываются новые смыслы.

Особое место в немецкой художественной литературе на рубеже XX – XXI вв. отведено образу Берлинской стены, в связи с чем появляется как мотив физического преодоления разобщённости одной нации, так и мотив невозможности окончательного объединения Германии из-за возникшей «стены в голове». «Десять историй, которые прошли сквозь стены» – сборник, опубликованный через двадцать лет после падения Берлинской стены, в котором писатели призывают к необходимости строить вместо таких стен – мосты. Как возведение, так и падение Берлинской стены в равной степени принесли невосполнимый урон немецкой нации и её идентичности: «полоса смерти» изменилась на «линию жизни» только формально, для жителей Германии и в целом для экономики страны это стало причиной новых проблем. Берлинская стена после своего падения оказывается необходимой, но уже несуществующей частью, которая связывала немецкую нацию: «<…> на грани заболевания оказалась вся нация <…>, причём "основная группа" восточных немцев "после распада системы ощутила невозможность национальной самоидентификации". <…> Только утратив своё государство, люди заметили, что их поддерживала именно Стена» [4, с. 161]. В день формального объединения слились воедино как мечты, так и разочарования жителей Германии.

В публичных выступлениях и в публицистических текстах восточной части Германии Берлинская стена выполняла положительную функцию антифашистской защитной стены. В художественной литературе писатели, наоборот, видели в этом железобетонном сооружении зловещую реальность. В начале семидесятых годов в литературе ГДР образ Берлинской стены оставался символом авторитарного использования власти и отсутствия свободы передвижения (Г. Кунерт, Х. Мюллер) [5].

В литературе Западной Германии стена, наоборот, потеряла часть своего ужаса. Она по-прежнему продолжала существовать, но теперь воспринималась как абсурдный факт или её важность нивелировалась. Интересно отметить использование в творчестве немецких писателей англ. слова «the wall» вместо полного обозначения этой реалии на английском языке как Berlin Wall или на немецком – Berliner Mauer. Во-первых, этот феномен можно рассматривать как следствие американизации культуры ФРГ, в том числе – литературы. Во-вторых, значение Берлинской стены в данном случае обесценивается и преуменьшается, потому что любая стена может называться the Wall. В стихотворении Х.Й. Хайзе «Тяжелая поступь земного шара» звучат строки «Маркса превратили в макдональдс, стену – в The Wall» [6]. Х.Й. Хайзе осознаёт неизбежность глобализации, её разрушительные в какой-то степени последствия и выражает разочарование, осмысляя крушение иллюзий социалистического мира. Писатель из Западной Германии Питер Шнайдер в повести «The Wall Jumper: A Berlin Story» (1983 г.) сравнивает жизнь в разделённом городе с болезнью – шизофренией. Главный герой описывает в форме репортажа персонажей Берлина разделённой Германии: перебежчики с Востока, которые не способны понять жизнь Запада, подростки Восточного Берлина, бегающие через границу, чтобы сходить в кинотеатр, или городской сумасшедший, перелезший через стену 15 раз. Словом «шизофрения»

впоследствии охарактеризует объединение Германии В. Бранд, канцлер Германии второй половины XX века (1969 – 1974 гг.), всегда выступавший за воссоединение государства [7, с. 918].

Германия вновь становится единой 9 ноября 1989 года, и Берлинская стена перестаёт существовать: «Родилась: август 1961. Умерла: ноябрь 1989. (Самоубийство? Убийство? Естественная смерть? Никто не знает» [8, с. 86]. Дезориентация, сопровождавшая период изменений в стране, на некоторое время стала причиной того, что восточногерманские литераторы в связи с распадом ГДР потеряли свою тему. Однако в 1995 году тема падения Берлинской стены представлена уже с новой точки зрения. Гюнтер Грасс в романе «Необъятное поле» (Einweites Feld) предостерегает против поспешного объединения страны и боится возвращения космополитической Великой Германии.

Если в девяностые годы одни писатели выражали облегчение и радость от объединения (Мартин Вальзер и Вальтер Кемповски), то многие их сверстники по-прежнему оплакивали неудачное реформирование ГДР или тоску по старой Федеративной Республике. У бывших жителей восточной Германии появляется чувство ностальгии (или остальгии) [9], а у бывших жителей ФРГ – чувство неприятия, и, таким образом, немецкая идентичность ставится под сомнение.

Таким образом, художественный образ Берлина отражает в немецкой литературе внутренние противоречия целой страны и становится местом споров: «Насколько укоренилось разделение видно по тому, что каждая из половинок преподносит себя как подлинный Берлин, Берлин настоящий» [4, с. 241]. То стремительное объединение, о котором предостерегал Г. Грасс, приводит к закономерным последствиям. Жители Германии больше тридцати лет принимали условия двух разных режимов, их мироощущение с каждым годом изменялось и подстраивалось под ценности западной или восточной культуры, но многие из них мечтали об объединении, однако резкое падение как физической, так и социальной стены привело к растерянности: житель Германии начинает теряться в поисках ответа на вопрос, кому он ближе – многообразному и манящему Западу или скромному и простому Востоку, не способный ощущать единство того и другого, так как в этом единстве будет заключаться противоречие.

В то же время в связи с образом разделённого Берлина в немецкой литературе появляется изображение пограничного контрольного пункта в восточной части города – вокзала Фридрихштрассе, в народе названного «Дворцом слёз» (Уве Кольбе, Йенс Шпаршу, Гюнтер Грасс). Это красивое словосочетание немецкие писатели используют, чтобы выразить всю боль и несправедливость разделённой Германии того времени. Развивается тема семьи, которая вынуждена жить по обе стороны Берлинской стены, и непонимание того, как люди одной нации должны были существовать в таких враждебных условиях.

При создании образа Берлина писатели обращаются и к традиционным метафорам: сравнивают город с пчелиным ульем или персонифицируют, говоря о Берлине как о женщине. Однако и привычные метафоры в немецкой литературе начинают приобретать новые смыслы. Вергилий в «Георгиках» описывает, как из черепа мёртвого быка вылетает молодой пчелиный рой, в котором все трудятся на благо других, и где нет зависти, тоски и страданий. Пчелиный улей в XVIII – XIX вв. также соотносился с идеальным устройством общества – коллективом, где каждый выполняет свою, строго определённую функцию. В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» (1863 – 1869 гг.) образ пчелиного улья подчёркивает большую значимость семьи, рода и народа. М. Метерлинк в философском эссе «Жизнь пчёл (La Vie des Abeilles, 1901 г.) наблюдает, как зарождается пчелиное общество, разбирает жизнь пчёл на составляющие и делает вывод, что это идеальный процесс развития коллектива. А. Дёблин в начале XX века переосмысливает этот образ: в отличие от ячеек на сотах пчелиного улья дома на улицах Берлина не связаны с потребностями и духом всего народа, то есть они не создают целостности. Таким образом, город в романе «Берлин Александрплац» передаёт особенное мироощущение Веймарской республики, характерное и для настоящего времени. П. Слотердайк, современный немецкий философ, в связи с этим отмечает, что распадается представление о действительности как едином и иерархическом целом, и этому способствуют средства массовой информации. Индивид теряет чёткие ориентиры и не может больше определить своё место в мироопорядке: газеты, радио, реклама выстраивают «в один ряд большое, малое, важное, неважное, сумасбродное, серьёзное, исчезает „особенное“ и „подлинно действительное“» [10].

В литературе объединённой Германии писатели используют сравнение Берлина с образом пчелиного улья, чтобы подчеркнуть переживание утраты собственной идентичности в современной Германии. Берлин как улей, разделённый на сотни жилых ячеек, появляется у К. Рохас-Хаузер [4, с. 199]. Этот образ отражает архитектуру увеличивающихся в XX веке многоэтажных и многоквартирных строений, где жители физически находятся очень близко, но одновременно психологически и эмоционально – далеко.

В немецкой литературе популярно сравнение Берлина с женщиной. В отличие от русского языка, где город – он, в немецком языке die Stadt – она. Немецкие писатели и поэты персонифицируют Берлин с женщиной, но в разном историческом контексте этот образ изменяется. У. Кольбе в сонете «Берлин. Начало. Декабрь» (Berlin Anfang Dezember, 1994 г.) говорит о Берлине как о возлюбленной, которая со временем очень изменилась, поэтому лирическому герою разум подсказывает прекратить отношения, но чувства не могут этого допустить. У немецкого писателя Т. Хеттхе в романе «Nox» (2002 г.) Берлин – женщина-убийца, которая в ночь объединения Германии потеряла своё прошлое, но ещё не приобрела настоящее [11]. В 20-е годы в Веймарской республике Берлин сравнивается с развратницей, блудницей (Ф. Кучер «Вавилон-Берлин», Р. Йиргель «Собачьи ночи»).

В настоящее время столицу Германии также можно сравнивать с Вавилоном, но уже в другом контексте. Современный яркий внешний облик Берлина, мирового культурного центра, его космополитизм и развитая инфраструктура приводят к тому, что с каждым годом увеличивается поток иммигрантов, и в самом городе, как и в Вавилоне, люди начинают разговаривать на разных языках, перестают друг друга слышать и понимать. О. Шпенглер (1880 – 1936) в «Закате Европы» неоднократно сравнивает современные ему «мировые столицы» (Берлин, Лондон, Нью-Йорк, Париж и т.д.) с крупнейшими древними городами «мирового значения» – Римом, Вавилоном, Карфагеном, предрекая первым судьбу их предшественников. Однако в современной немецкой литературе начинает звучать мысль, что именно интернациональность и непростая история Германии – это источник для воссоздания такой же непростой идентичности [12]. Возможно, это внутреннее противоречие и соединение парадоксальных и несочетаемых, на первый взгляд, восточных и западных ценностей – основа для иного восприятия немецкой идентичности, это новый Берлин, и его нужно учиться принимать таким.

Современный немецкий Берлин демонстрирует возможности мультикультурализма – места, где каждый чувствует себя частью целого и может обрести гармонию. Эту уникальную черту города подчёркивают и американские писатели. Например, в романе Дж. Евгенидиса «Средний пол» (Middlesex, 2002 г.) Калл, иммигрант, сравнивает себя с разделенным надвое городом, который боролся за объединение, и именно в этом городе герой обретает себя.

Многие авторы наблюдают за эклектичностью Берлина не только во внутреннем его облике, но и во внешнем. Это город, который продолжает находиться в вечном поиске себя и удивляет умением всегда оставаться современным [4, с. 226]. Децентрализация – уникальная черта этого города, которую подчёркивают немецкие писатели: Пренцлауэр-Берг, расположенный в центре Восточного Берлина, – это метафора преображения, новой жизни, потому что рабочий квартал, который пользовался дурной славой пристанища бедняков и чудаков, после падения Берлинской стены стал одним из самых красивых в столице Германии и превратился в модную часть города. Своеобразным анклавом является Кройцберг: этот район всегда был «другим» Берлином. Свен Регенер почти весь сюжет романа «Господин Леман» («Herr Lehmann», 2001 г.), отражающий события осени 1989 года, выстраивает только в барах района Кройцберг. Таким образом, Берлин не может гордиться каким-либо одним центром, потому что он состоит из нескольких «ядер», которые на протяжении многих лет формировали свой характер.

Немецкие писатели объединённой Германии не делают акцент на том, что Берлин – это современный, совсем юный город с большим будущим или современное урбанистическое пространство, перенасыщенное скоростями, что было важно для писателей на рубеже XIX – XX вв. Произведения литературы 20 – 30-х годов XX в., объединённые стилем «Neue Sachlichkeit», делают акцент на том, что человек ощущает себя мелкой частичкой огромного целого, а не индивидуальностью, а большой город – это поле боя, где человек может быть сражён в любой момент. У А. Дёблина в романе «Берлин Александрплац» («Berlin Alexanderplatz», 1929 г.) появляется аналогия между жизнью в Берлине и войной. В литературе объединённой Германии на первый план выходит мотив потерянности и непонимания, а не враждебности: герои повсюду находятся в «ничейной» стране, они блуждают по разным городам, но везде они временно. Например, тексты Д. Грюнбайна отражают отсутствие вектора и единой истины, присущее второй половине XX века, его лирический герой живёт в «средоточии нигде». Становится актуальной идея космополитизма «наше отечество – всё человечество», но «всё» в литературе объединённой Германии означает не «каждое из», как у Г. Гессе в стихотворении «Ступени» (Stufen, 1941 г.), а «ничего конкретно», «везде, но нигде» (D. Grünbein «Nach den Satiren», 1999 г.).

Берлин в немецкой литературе амбивалентен: он может быть очень сердечным, но в то же время очень безжалостным: это источник надежды на возвращение целостной немецкой идентичности и в то же время символ неприятия определённых этапов немецкой истории: «Я ненавижу Берлин и всегда его ненавидела <…>. Я бы всё отдала, чтобы сейчас, немедленно, оказаться на необитаемом острове…» [13]. С этой точки зрения тексты о Берлине, как и о Петербурге, объединяет отрицательное отношение, не исключающее (а часто и предполагающее) преданность и любовь.

Почему именно художественный образ Берлина непосредственно связан с проблемой поиска национальной идентичности, учитывая то, что ни одна другая столица не рассматривается в литературе в таком же контексте? Во-первых, Берлин – микропроекция страны, на его примере можно рассмотреть те проблемы, которые актуальны для немецкого народа. Даже внешне этот город не имеет единого центра, как и вся страна, которая всегда была разделена на множество княжеств. Во-вторых, немецкий менталитет становится причиной вечного поиска истины. Немецкий педантизм и непередаваемая дословно на русский язык такая черта, как «Ordnung» не позволяет оставить вопрос исторического самоосознания не разобранным основательно. Именно полемика, рефлексия, преодоление прошлого позволяют сформировать новые национальные ценности. А. Дёблин, описывая Берлин, подчёркивает, что невозможно говорить о Берлине так, как

рассказывают, например, о Париже. Берлин для него – прозаичный, неяркий, но очень конкретный город.

Подводя итог, можно выделить следующие реперные точки в эволюции образа Берлина в немецкой литературе XIX – XXI вв**.** В творчестве Т. Фонтане, который во многом открывает для немецкой литературы Берлин, это современное урбанистическое пространство (трамваи, электричество, телеграф), наполненное движением и связанное с великими мировыми свершениями. В романе «Поггенпулы» («Die Poggenpuhls», 1896 г.) главный герой восхищается городом, где он среди людей и где на душе у него становится легко. Берлин здесь как символ прогресса, а жизнь – это лучшее, что есть в большом городе. Эта жизнь складывается из акустических, динамических, оптических коммуникаций.

В Веймарской республике Берлин сравнивается с Вавилоном, на первый план выходят темы разврата, развлечений и беззаботной жизни.

В течение XX века до разделения Германии художественный образ Берлина трансформируется до иррационального пространства, где сталкиваются яркие диссонирующие цвета, где человек – деталь и лишь маленькая составляющая большого города.

В разделённой Германии Берлин перестаёт существовать как единая локация, писатели и поэты ГДР и ФРГ наполняют каждую часть города новыми смыслами, звучит тема раздвоения личности, «шизофрении», расколотой страны. Образ Берлина объединяет и тему «остальгии», расколотой нации, и поиска новой немецкой идентичности. Берлинская стена – смыслообразующий элемент творчества немецких писателей, которые воспринимают стену как «шрам» на лице Берлина. Падение Берлинской стены воспринимается как уход от прошлого и как символ перемен (И. Шульце «Simple Stories», 1998 г., Т. Брусиг «Солнечная аллея» / «Am kurzesten Ende der Sonnenalle», 1999 г.). Писатели литературы объединения при этом не только наполняют образ города воспоминаниями, опытом, выражают острое чувство потерянности, но и формируют новое пространство: мультикультурное, децентрализованное, эклектичное и уникальное. После падения стены Берлин заново открыл себя: его прелесть в трещинах и щелях. Немецкие писатели и поэты наполняют образ Берлина историей и ищут собственные ответы на политические вопросы своего времени. Берлин – символ целой нации, который и в современной литературе отражает нелёгкий путь поиска немецким народом своей идентичности.

Библиографический список

1. Потёмина М.С. Берлин в современной немецкой литературе. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. № 2; 2013: 63 – 70.
2. Андреюшкина Т.Н. Амбивалентный образ Берлина в немецкой поэзии второй половины XX века. *Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты:* материалы V-й Международной научной конференции. 2015: 102 – 111.
3. Бурханова М.В. Образы Берлина и Дрездена в контексте поисков новой немецкой идентичности. *Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций.* 2016; № 3: 13 – 25.
4. *Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают*. Перевод с немецкого. Москва: Текст, 2009.
5. Фролова А.С. Тема философского осмысления истории в драматургии Хайнера Мюллера (70 – 90-е гг.). *Национальные коды европейской литературы в диахроническом аспекте: античность — современность*: коллективная монография. Нижний Новгород. Деком, 2018: 343 – 348.
6. Шарыпина Т.А., Кудрявцева Т.В. Проблемно-тематический комплекс «оси-веси» в литературе воссоединенной Германии (на примере поэзии 1990 – 2000-х годов). *Известия высших учебных заведений*. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 2: 105 – 118.
7. Borchmeyer D. *Was ist Deutsch? Die Suche einer Nation nach sich selbst*. Hamburg: Rowohlt, 2017.
8. *1989. Десять историй, которые прошли сквозь стены*. Составитель М. Рейнольдс. Москва: КомпасГид, 2009.
9. Потёмина М. «Остальгия» в литературе объединённой Германии. *Балтийский филологический курьер*: научный журнал. 2007: 237 – 249.
10. Слотердайк П. *Критика цинического разума*. Перевод с немецкого А.В. Перцева. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2001.
11. Потёмина М. Болевой синдром объединения: «Nox» Т. Хеттхе. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. 2011; Выпуск 2: 43 – 49.
12. Мазенова М.В., Шарыпина Т.А. Грани немецкой ментальности и поиски национальной идентичности в социокультурном контексте Германии на рубеже XXI века. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. № 2; 2018: 45 – 55.
13. Хайденрайх Э. *Колонии любви*. Сборник рассказов. Текст, 2002.
14. Полубояринова Л.Н. Литературный образ Берлина в эпоху кайзера Вильгельма II: между консерватизмом и модерном. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*, 2014: 23 – 32.

References

1. Potemina M.S. Berlin v sovremennoj nemeckoj literature. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*. № 2; 2013: 63 – 70.
2. Andreyushkina T.N. Ambivalentnyj obraz Berlina v nemeckoj po`ezii vtoroj poloviny HH veka. *Tekst: filologicheskij, sociokul'turnyj, regional'nyj i metodicheskij aspekty:* materialy V-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2015: 102 – 111.
3. Burhanova M.V. Obrazy Berlina i Drezdena v kontekste poiskov novoj nemeckoj identichnosti. *Mirovaya literatura na perekrest'e kul'tur i civilizacij.* 2016; № 3: 13 – 25.
4. *Minuya granicy. Pisateli iz Vostochnoj i Zapadnoj Germanii vspominayut*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Tekst, 2009.
5. Frolova A.S. Tema filosofskogo osmysleniya istorii v dramaturgii Hajnera Myullera (70 – 90-e gg.). *Nacional'nye kody evropejskoj literatury v diahronicheskom aspekte: antichnost' – sovremennost'*: kollektivnaya monografiya. Nizhnij Novgorod. Dekom, 2018: 343 – 348.
6. Sharypina T.A., Kudryavceva T.V. Problemno-tematicheskij kompleks «osi-vesi» v literature vossoedinennoj Germanii (na primere po`ezii 1990 – 2000-h godov). *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2016. № 2: 105 – 118.
7. Borchmeyer D. *Was ist Deutsch? Die Suche einer Nation nach sich selbst*. Hamburg: Rowohlt, 2017.
8. *1989. Desyat' istorij, kotorye proshli skvoz' steny*. Sostavitel' M. Rejnol'ds. Moskva: KompasGid, 2009.
9. Potemina M. «Ostal'giya» v literature ob`edinennoj Germanii. *Baltijskij filologicheskij kur'er*: nauchnyj zhurnal. 2007: 237 – 249.
10. Sloterdajk P. *Kritika cinicheskogo razuma*. Perevod s nemeckogo A.V. Perceva. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2001.
11. Potemina M. Bolevoj sindrom ob`edineniya: «Nox» T. Hetthe. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*. 2011; Vypusk 2: 43 – 49.
12. Mazenova M.V., Sharypina T.A. Grani nemeckoj mental'nosti i poiski nacional'noj identichnosti v sociokul'turnom kontekste Germanii na rubezhe XXI veka. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta*. № 2; 2018: 45 – 55.
13. Hajdenrajh `E. *Kolonii lyubvi*. Sbornik rasskazov. Tekst, 2002.
14. Poluboyarinova L.N. Literaturnyj obraz Berlina v `epohu kajzera Vil'gel'ma II: mezhdu konservatizmom i modernom. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*, 2014: 23 – 32.

Статья поступила в редакцию 23.12.19

УДК 811.112.2:81'42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00110

Moskalyuk O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Technical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: omoskalyuk@yandex.ru

FEATURES IMPLEMENTATION OF THE LEXEME GOTT IN THE TEXTS OF MODERN GERMAN MASS-MEDIA. The subject of the research is the lexeme Gott in the German mass-media texts. This name refers to the most valuable sphere for German linguistic community. A complex system of definitions functioning in the texts of the modern published German mass-media are being researched on the examples of "Spiegel". The objective of the article is to analyze this lexeme from the viewpoint of its linguistic and cultural aspects. On the basis of the study, the meaning of the God's name manifests itself in 5 variants. It mainly realizes the meaning of God as the supreme mind and the creator of the universe having control over the world. The God's name is also a component of interjectional phraseologisms, they don't have any religious background and express different feelings and emotions of the author. The use of the lexeme Gott in the meaning 'an idol that is worshiped' is represented in the modern German mass-media in less degree.

Key words: **God, Spiegel, mass-media, semantic groups, interjectional phraseologisms.**

О.С. Москалюк, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул,*
E-mail: omoskalyuk@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСЕМЫ GOTT В МАТЕРИАЛАХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ СМИ

Предметом исследования выступает лексема Gott в текстах печатных немецких СМИ. Данное имя, обозначающее Высшее существо, чья сущность уникальна, является значимым для носителей немецкой лингвокультуры. В статье рассматривается проблема реализации целого ряда значений лексемы, функционирующей в текстах современных печатных немецких СМИ, на примерах, взятых из немецкого журнала "Шпигель". Целью данной статьи является семантический анализ лексемы Gott с учетом лингвистического и культурологического аспектов. На базе данного исследования рассматриваются 5 основных лексико-семантических вариантов имени Бога. Чаще всего данная лексема реализуется в значении высшего разума, который создал Вселенную и управляет миром. Лексема Gott является компонентом группы междометных фразеологизмов, которые в основном утратили свою связь с религией и служат для выражения оценки авторской позиции. Наименее освещенным в текстах печатных немецких СМИ оказалось значение «божество, языческий бог».

Ключевые слова: **Бог, Шпигель, СМИ, семантические группы, междометные фразеологизмы.**

Имя Gott представляет собой достаточно развитую и многообразную систему значений, которая находит отражение в ряде лексико-семантических вариантов. По итогам анализа 5 словарей («Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache», «Duden», «Wahrig- Deutsches Wörterbuch», «Wortschatz Universität Leipzig» (1998 – 2019) и «Langenscheidt») у исследуемой языковой единицы Gott можно выделить следующие значения:

1) höchstes und verehrungswürdiges, außerhalb der realen Welt gedachtes Wesen in einer Religion, besonders der christlichen, das als Schöpfer Ursache allen Geschehens in der Natur ist;

2) Allmächtiger, Herrgott, ein Wesen, das Schicksal der Menschen lenkt, Richter, Heilsbringer;

3) kultisch verehrtes Wesen, Gegenstand des religiösen Glaubens, eines von mehreren übernatürlichen, oft unsterblichen Wesen mit großer Macht (myth.);

4) umgangssprachlich: ein in seinem Fach besonders talentierter Mensch oder ein überaus schöner Mensch;

5) eine Interjektion: Ausrufe des Schreckens, der Abwehr, Verwunderung, Bestürzung, des Bedauerns (o. Ä.); landschaftliche Grußformel, süddeutscher, österreichischer Abschiedsgruß.

На основании сравнения словарных дефиниций можно прийти к выводу, что данное имя – это «сложная, иерархически построенная система значений, вербализованная большим количеством конкретных экспликаторов» [1, с. 126]. Традиционно-религиозное понимание данной лексемы составляет значительную часть его содержания: значения 1 и 2, то есть Бога мировых религий, высшего разума, который создал Вселенную и управляет миром. Перед носителями немецкой лингвокультуры Бог предстает, прежде всего, в образе Всевышнего, Творца мира и Создателя Бытия, и многочисленные примеры демонстрируют эту составляющую содержания.

(1) Natürliche Religion: Gott als Uhrmacher

SPIEGEL GESCHICHTE – Kapitel I – 28.03.2017

Stichwort: Natürliche Religion; Was genau macht einen Menschen religiös? Braucht es den Glauben an einen Schöpfer, an ein Leben nach dem Tod, an Sünde und Buße, Wunder und Heilige? Ist es wichtig, vom irdischen Dasein erlöst werden zu wollen? Oder… mehr...

Wie ein Meister-Uhrmacher habe Gott die Welt so perfekt erschaffen, dass er fortan nicht mehr einzugreifen brauchte, erklärte um 1700 der Universalwissenschaftler Gottfried Wilhelm Leibniz. Und 1730 ging der Engländer John Tindal so weit zu behaupten: „Gott hat dafür gesorgt, dass die ganze Menschheit jederzeit im Bilde ist, was er von ihr verlangt: was sie wissen, glauben, bekennen und (religiös) praktizieren soll. Dafür hat er ihr kein anderes Mittel gegeben (und zu geben brauchen) als die Anwendung der Vernunft".

В данном отрывке лексема Gott предстает перед нами в своем основном, наиболее существенном для религии значении – Господь, Творец, Всевышний. Данное имя придает печатному тексту значимость, оно употребляется в виде эквивалента присутствия Бога для признания его силы и могущества. Как и другие библейские имена, это – имя-символ, распознавание которых «и их декодирование вряд ли будет представлять трудность» [2, с. 56]. Автор размышляет о вере в Бога, жизни после смерти и Боге-Создателе, воплощающем свой замысел, и одновременно всевидящем владыке мира.

(2) Neonazi-Fest in Ostritz: Braun und trocken

SPIEGEL ONLINE – Politik – 22.06.2019

Hunderte Neonazis kommen zu einem Festival im sächsischen Ostritz zusammen. Die Polizei setzt ein Alkoholverbot durch. Die Bewohner halten mit ihrem eigenen Fest dagegen – doch nach dem Lübcke-Mord wächst auch unter ihnen die Sorge. mehr...Am Eingang des Areals hängen schwarze Transparente mit der weißen Aufschrift „Arische Bruderschaft". Auf der Bühne hält ein Berliner NPD-Funktionär einen Vortrag über „Prepping". Später spielen in der Szene bundesweit und teils international bekannte Neonazi-Bands vor Männern in T-Shirts mit Aufschriften wie „Am achten Tag schuf Gott die Wehrmacht".

Анализируемый текст включает цитату, которую можно отнести к разряду ложных библеизмов: она подверглась трансформации по форме и, соответственно, содержанию. Согласно Древнему Завету, с сотворением человека заканчивается шестидневное творение мира. «И совершил Бог к седьмому дню дела Свои, которые Он делал, и почил в день седьмой от всех дел Своих, которые делал» [3, с. 12]. На футболках неонацистских певцов, которые выступали на сцене, написано, что на восьмой день Бог создал вооруженные силы гитлеровской Германии. Имеет место изменение не только внешнего вида цитаты, но и модификация значения. В измененном варианте эта цитата приобрела негативную коннотацию, так как в данном случае автор не ссылается на контекст библейского сюжета, а таким образом демонстрирует чувство превосходства неонацистов по отношению к окружающей действительности.

(3) Früher war alles schlechter: Eheschließungen DER SPIEGEL – Gesellschaft – 06.07.2019

Fakt ist: die Deutschen scheinen wieder gern bereit, sich auf die Ehe einzulassen… Romantischer wäre es zu sagen: Die Ehe, von Gott geschaffen, überlebt alle Widrigkeiten der Moderne, die freie Liebe ebenso wie den Sozialismus oder Tinder.

В данном отрывке речь идет о том, что многие немцы в последние годы охотно вступают в брак, так как ожидают от партнера поддержки и защиты в наше тревожное время. Автор ссылается на авторитетное имя Бога, указывая на божественную сущность брака, который поможет супругам вместе преодолеть все трудности современного мира.

Кроме того, Бог может восприниматься каждой личностью как некое мыслящее существо, объект любви и поклонения. То есть он характеризуется, с одной стороны, как нечто таинственное, надбытийное, а с другой стороны, воспринимается как разумная и реальная сущность – человек любит Бога, благодарен ему, ищет у него помощи и утешения в своих бедах, взаимодействует с ним.

(4) Schrauben-Milliardär Würth denkt ans Aufhören: „Ich habe mein Leben dem Unternehmen geopfert" SPIEGEL ONLINE – Wirtschaft – 21.06.2019

Der mit seinem Schraubenkonzern zum Milliardär gewordene Reinhold Würth könnte sich schon bald aus dem Unternehmen zurückziehen. In einem Interview verriet er auch, wen er bei der Europawahl gewählt hat. mehr... Er habe so viel malocht, das fülle locker zwei Berufsleben, sagte Würth der Zeitung. „In meinem Alter müssen Sie immer damit rechnen, dass ein Schlaganfall einen Schlussstrich setzt. Ich bin jeden Tag dem lieben Gott dankbar, dass er mir Lebenszeit schenkt".

Для того чтобы передать личное отношение миллиардера Вюрфа к Богу, его благодарность за каждый прожитый день, автор использует определение «lieb» – дорогой, любимый.

В нижеследующих примерах лексема Бог также выступает в значении Высший разум, который управляет судьбами людей, и люди верят в божий промысел и в Бога – Всемогущего и Всеведущего – как в высшую силу, истину последней инстанции.

(5) Rauswurf nach homophoben Äußerungen: Der tiefe Fall des Rugby-Stars Israel Folau

SPIEGEL ONLINE – Sport – 17.05.2019

Er hetzte gegen Homosexuelle und Atheisten: Jetzt wurde Israel Folau dafür vom australischen Rugby-Verband vier Monate vor der WM rausgeworfen. Der streng gläubige Christ zeigte keinerlei Reue.

Folau hatte nach dem Vorfall keine Reue gezeigt. Er stehe dazu, „was die Bibel vorgibt", sagte er dem „Sydney Morning Herald": „Ich glaube an einen Gott, der alles in der Hand hat. Was auch immer sein Wille ist, ob ich jetzt weiter Rugby spiele oder nicht – ich bin mehr als glücklich, das zu tun, was er für mich vorsieht".

(6) Äthiopien: Auf der Flucht, ein Leben lang

SPIEGEL ONLINE – Politik – 21.06.2019

Nur ein Bruchteil der Flüchtlinge aus Afrika, die nach Europa wollen, erreichen ihr Ziel. Die meisten verlassen niemals ihren Kontinent. Äthiopien hat eine Million Menschen aufgenommen – doch die meisten wollen weiter. mehr...

Mupenzi und sein Bruder blieben hier sieben Jahre lang. 2017 bekamen sie die Erlaubnis, das Camp zu verlassen. Seitdem leben sie in Addis. Mupenzi sagt, er sei froh hier zu sein, die Äthiopier hätten ihn aufgenommen und er fühle sich sicher. Aber: „Das Leben ist auch hart". Er hat sehr wenig Geld und keine Chance auf Bildung. Jeden Sonntag betet er für eine bessere Zukunft. „Wenn Gott will", sagt Mupenzi und faltet dabei die Hände wie zum Gebet, „werde ich nach Europa gehen. Vielleicht nach Skandinavien".

(7) Für immer und ewig

SPIEGEL WISSEN – Kapitel 1 – 18.10.2016

Vier Paare über ihre Liebe mehr...Hermes Henseleit (35), Busfahrer

Karina verzweifelt nie und gibt nie auf. Wenn ich sie nach der Arbeit nicht abholen kann, dann sagt sie sofort: „Ich fahre Bahn oder Bus." Diese Flexibilität, dieses

lösungsorientierte Denken – das schätze ich sehr. Sie ist sehr unternehmungslustig; sie treibt uns an. Wenn ich etwas träge bin, motiviert sie mich oft, doch noch nach draußen zu gehen. Wir fahren auch gern zusammen Tandem.

Der Glaube war schon immer wichtig für mich. Vieles habe ich aber früher nicht verstanden. Wenn etwas Schlimmes passiert, habe ich mich oft gefragt: Wo war Gott? Karina hat Religionspädagogik studiert, sie hat Antworten darauf.

Верующий христианин, профессиональный игрок в рэгби Израель Фолау (5) и беженец из Эфиопии Мупенци (6) вверяют ему свою судьбу и счастливы следовать его воле, Бог является для них источником и объектом любви, предметом поиска и поклонения. Водитель автобуса (7) искал Бога, ждал его помощи, когда с ним происходили какие-либо неприятности. Упоминание имени Бога равносильно признанию его могущества и бытия, вере в его помощь.

Имя Gott является ядром христианской религии, это имя-символ, которое входит в систему ценностей немецкого народа. Включение имени Gott в тексты печатных СМИ позволяет использовать данную лексему с целью максимального воздействия на языковое сообщество. Это слово служит центром большой группы междометных фразеологизиов – ситуативных клише, которые употребляются как в форме отдельного слова, так и словосочетания и целого предложения: Oh mein Gott, um Gottes Willen, so wahr mir Gott helfe, nur Gott weiβ и др. Анализ печатных немецких СМИ доказывает, что лексема Gott не сохранила в этом случае свое основное значение, зафиксированное в словарях. Эти выражения абстрактны и абсолютно понятны читателю. Данные лексические единицы «присущи разговорной речи и не имеют закрепленного за ними значения – они являются выражением оценки авторской позиции – ….вербальной реакцией на происходящее» [4, с. 45].

Выступая в качестве междометий, указанные словосочетаения могут выражать удивление и негодование:

(8) Alex Rodriguez über Kylie Jenner: „Sie hat darüber gesprochen, wie reich sie ist“

SPIEGEL ONLINE – **Panorama** – **26.06.2019**

Kylie Jenner hat sich auf Twitter einen Schlagabtausch mit Alexander Rodriguez geliefert. Der Ex-Baseballstar hatte einem US-Magazin gesteckt, Jenner habe bei der Met Gala vor allem über eines gesprochen – ihren Reichtum. Der 43-Jährige stimmte Jenner via Twitter zu: „Oh mein Gott, du hast Recht @KylieJenner. Ich habe über dich und dein Make-Up gesprochen und darüber, wie sehr meine Töchter dich lieben“, schrieb er nur wenige Stunden später.

Они используются для выражения возмущения и ужаса:

(9) SPIEGEL ONLINE – Leben und Lernen – 17.06.2019

Degner-Beilke: Am Anfang haben wir uns Fotos von Fischen angeschaut, die eingeschnürt in Plastiktüten sind und einen Strohhalm in der Nase stecken haben. Das sind sehr emotionale Themen, bei denen Kinder schnell sagen: „Oh Gott, wie schrecklich.“

Служат для аппеляции к Богу как выражение искренности и честности, подтверждение правдивости слов:

(Ausruf. 2. Ausdruck einer dringenden Bitte).

(10) „Hart aber fair“-Talk über rechten Terror: Es war ein Trauerspiel

SPIEGEL ONLINE – Kultur – 02.07.2019

Der Tag wird kommen, an dem wir alle Ignoranten, Unterstützer, Beschwichtiger, Befürworter und Aktivisten der Willkommenskultur im Namen der unschuldigen Opfer zur Rechenschaft ziehen werden! Dafür lebe und arbeite ich. So wahr mir Gott helfe!“

Nein, hier hat Junge nichts zurückzunehmen. Aus diesem „Der Tag wird kommen“-, „Rechenschaft“- und „So wahr mir Gott helfe“-Sound bastelt er flugs und unter den Augen aller Beteiligten einen Nachweis seiner Rechtschaffenheit.

Выражают настоятельную просьбу:

(11) SPIEGEL ONLINE – einestages – 01.07.2019

Als Könige des Glamrock hauten The Sweet in den Siebzigerjahren Hit um Hit raus. Gitarrist und Songwriter Andy Scott ist jetzt 70. Hier spricht er über Kaugummipop und Glitzerklamotten, zu viel Alkohol und ewigen Dank der Scorpions…...

Darin hört ein Junge laute Musik, wird von seinem Vater Penner genannt und soll leiser drehen – „um Gottes willen“. Das war zu viel.

В вышеперечисленных примерах (8 – 11) лексема Gott появляется в контексте тем, несовместимых с религией, – загрязнение окружающей среды, терроризм, деньги, глэм-рок, она относится к «функциональным текстовым единицам, лишенным как сакральных коннотаций, так и признаков «высокого стиля» [5, с. 233]. Фразеологизмы, в состав которых входит лексема Gott, не являются в данном случае ссылкой на сакральный текст, они служат для выражения оценки авторской позиции.

Если обратиться к исследованию современных печатных СМИ, то можно обнаружить ярко выраженную тенденцию к использованию лексемы Gott в метафорическом значении. Образуется множество метафорических оборотов, в состав которых входит данная лексическая единица. Словари рассматривают данное значение как “талантливый или красивый человек“. Происходит метафорический перенос значения лексемы Gott, которая воспринимается языковым сообществом наименование человека как высшего существа, который по каким-либо характеристикам приближается к богу. В таких случаях значение данной лексемы обладает ярко выраженной положительной окраской:

(12) „Fußball-Gott“ Meier kehrt zu St. Pauli zurück

das deutsche Rundfunk – 06.01.2019

Fünfzehneinhalb Jahre nach seinem Abschied vom FC St. Pauli kehrt Alexander Meier ans Millerntor zurück. Der zuletzt vereinslose Stürmer unterzeichnete einen Vertrag bis zum Saisonende.

В данном отрывке речь идет о фтболисте Майере, которого в заголовке статьи называют богом футбола. Макс Майер был признан лучшим бомбардиром и лучшим игроком соревнований на чемпионате Европы в 2012 г., был капитаном сборной Германии в 2016 г., стал лучшим игроком в матче на чемпионате Европы 2017 г. Данное определение (Fußball-Gott) обладает положительной коннотацией, характеризует его как отличного специалиста, знатока своего дела и свидетельствует о его высоких спортивных достижениях.

(13) Hamburg Journal – 13.05.2019

HSV-Blamage: Der Tag nach dem Debakel gegen Paderborn, Tag der Kinderbetreuung sagt allen Fachkräften „Danke!“ und „Gitarren-Gott“ Joe Bonamassa spielt „The Guitar Event Of The Year“.

Gitarren-Gott – своеобразное прозвище британского блюз-гитариста Джо Бонамассы в одноименной статье, опубликованной 13 мая 2019 года, передающее отношение прессы к американскому блюз-гитаристу Джо Бонамасса и его незаурядному музыкальному таланту. В 2009 году британский журнал Classic Rock включил Бонамассу в список величайших гитаристов всех времен.

Таким образом, суммируя данные семантического анализа лексемы Gott в современных немецких СМИ, можно сделать следующие выводы: наиболее распространенными являются традиционные содержательные составляющие дефиниции, такие как Творец мира, Всевышний, Господь, Владыка. Кроме того, данная лексема зачастую входит в состав значительного количества междометных фразеологизмов, которые уже не несут религиозного подтекста и употребляются в текстах печатных немецких СМИ для выражения различных чувств и эмоций, семантика которых определяется по контексту. В последнее время можно обнаружить тенденцию к употреблению метафорических оборотов с лексемой Gott в значении ’талантливый, незаурядный человек’. Наименее освещенной в печатных немецких СМИ оказалось употребление лексемы в значении «божество, языческий бог», что можно, вероятно, объяснить ее специфическим характером, принадлежностью к узкой сфере специализированной литературы.

Библиографический список

1. Сергеева Е.В. Лексическаяэкспликация и содержание концепта «Бог» в философском дискурсе Н.А. Бердяева. *Библия и европейская литературная традиция.* Санкт-Петербург, 2006: 125 – 132.
2. Уварова Н.Р. Некоторые проблемы перевода и интерпретации аллюзивных имен в литературном произведении. *Шадринские чтения*: материалы III-й Межрегиональной научной конференции по проблемам филологии и культурологии. Шадринск, 2008: 55 – 58.
3. *Библия.* Синодальный перевод. Восточно-Европейский Гуманитарно-Образовательный Фонд. Санкт-Петербург, 2018.
4. Москалюк О.С. Функционирование имени GOTT в текстах печатных немецких СМИ. *Межкультурная коммуникация и СМИ:* сборник научных статей. Барнаул: АлтГУ, 2018: 42 – 46.
5. Худякова Е.С. О функциях религиозной лексики и библеизмов в текстах печатных СМИ. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* 2008; Выпуск 49: 226 – 234.

References

1. Sergeeva E.V. Leksicheskaya`eksplikaciya i soderzhanie koncepta «Bog» v filosofskom diskurse N.A. Berdyaeva. *Bibliya i evropejskaya literaturnaya tradiciya.* Sankt-Peterburg, 2006: 125 – 132.
2. Uvarova N.R. Nekotorye problemy perevoda i interpretacii allyuzivnyh imen v literaturnom proizvedenii. *Shadrinskie chteniya*: materialy III-j Mezhregional'noj nauchnoj konferencii po problemam filologii i kul'turologii. Shadrinsk, 2008: 55 – 58.
3. *Bibliya.* Sinodal'nyj perevod. Vostochno-Evropejskij Gumanitarno-Obrazovatel'nyj Fond. Sankt-Peterburg, 2018.
4. Moskalyuk O.S. Funkcionirovanie imeni GOTT v tekstah pechatnyh nemeckih SMI. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i SMI:* sbornik nauchnyh statej. Barnaul: AltGU, 2018: 42 – 46.
5. Hudyakova E.S. O funkciyah religioznoj leksiki i bibleizmov v tekstah pechatnyh SMI. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena.* 2008; Vypusk 49: 226 – 234.

Статья поступила в редакцию 30.10.19

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00111

Kamalova A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate, Department of Theory and History of Literature, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

BINARY OPPOSITION FREEDOM – NON-FREEDOM IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article is devoted to the disclosure of the artistic aspects of the opposition freedom – non-freedom in the works of Russian cyberpunk. It is noted that one of these artistic aspects, on the one hand, can be considered as an image of the protagonist, the desire for independence of which is expressed in the rejection of the laws depicted by the authors of society. On the other hand, the grotesque-fantastic images of the artistic world that interfere with the freedom of the protagonist, which are contrasted with the help of a counter-trust (images of modern technologies, transnational corporations). The article concludes that the artistic aspect of the opposition of freedom – non-freedom should also be considered the reception of the contrast of the image of the main character and the images of other characters.

Key words: **cyberpunk, binary opposition, freedom, hero, image, contrast.**

А.Т. Камалова, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru*

БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ СВОБОДА – НЕСВОБОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию художественных аспектов оппозиции свобода – несвобода в произведениях русского киберпанка. Отмечается, что одним из таких художественных аспектов, с одной стороны, можно считать образ главного героя, стремление к независимости которого выражается в неприятии законов изображаемого авторами общества, с другой, – мешающие свободе главного героя гротескно-фантастические образы художественного мира, которые противопоставляются ему с помощью приема контраста (образы современных технологий, транснациональных корпораций). В статье делается вывод о том, что художественным аспектом оппозиции свобода – несвобода следует считать и прием контраста образа главного героя и образов других персонажей.

Ключевые слова: **киберпанк, бинарная оппозиция, свобода, герой, образ, контраст.**

Парадокс, обусловленный конфликтами «человек – техника», «человек – природа», «человек – общество», в произведениях русского киберпанка имеет бинарную структуру и соотносится с таким универсальным средством познания мира, как бинарная оппозиция. Она отражает авторское восприятие и сочетает в себе как содержательные, так и формальные аспекты.

Основываясь на жанровых характеристиках киберпанка в условиях информационного общества [1, 2, 3], а также на анализе текстов [4 – 10] можно выделить несколько смысловых оппозиций:

– свобода – несвобода;
– индивидуализм – коллективизм;
– реальное – виртуальное;
– природное – техническое.

Художественным аспектом оппозиции свобода – несвобода в произведениях русского киберпанка, с одной стороны, можно считать образ главного героя, стремление к независимости которого выражается в неприятии законов изображаемого авторами общества, с другой, – мешающие свободе главного героя гротескно-фантастические образы художественного мира, которые противопоставляются ему с помощью приема контраста.

На первый взгляд, соблюдение своих интересов для главного героя имеет важнейшее значение. Однако, несмотря на кажущуюся эгоистичность, он хочет не только стать свободным сам, но и желает свободы и благополучия другим: «… Когда бы Марта ни ушла, она это сделала давно. Ушла не по своей воле, все ее вещи остались здесь. И замок сломан.

Антон сделал серию глубоких вдохов и выдохов, чтобы успокоиться и вернуть мыслям стройность. Самое разумное сейчас – это немедленно упаковать вещи и бежать. Забыть про то, что случилось. Забыть про Марту.

Это делало бессмысленным всю минувшую ночь. И всю его дальнейшую жизнь…» [4, с. 146].

Его цель – это справедливое демократическое общество, в котором нет тоталитаризма и насилия. Только такое общество, с точки зрения авторов, может считаться обществом по-настоящему свободных людей.

Чувство ответственности за других, все же свойственное ему, должно быть присуще человеку, борющемуся за свободу. От его действий зависит не только его судьба, но и судьба других людей. Понятие свободы для авторов, таким образом, – это больше общественная, нежели индивидуальная категория.

Борьба за свободу, которую ведет главный герой, является борьбой за существование человечества в художественном мире русского киберпанка. Авторы задаются вопросом: может ли жить настоящей, а значит полноценной жизнью тот, кто несвободен? И отвечают для себя на этот вопрос отрицательно.

Лишить человека свободы, по мнению авторов, – это значит лишить его самостоятельности, то есть делать все за него, воспитывая в нем привычку к праздности. Так, в произведении «Каменный век» А. Тюрина за человека все делает техника.

Другой способ – это запугать его, используя силу. Так, в «Падших ангелах Мультиверсума» Л. Алехина страх на людей наводят убийцы из виртуальной реальности. В романе А. Зорича «Сезон оружия» угрозу несет крупная компьютерная корпорация.

Художественными аспектами оппозиции свобода – несвобода является и прием гиперболизации опасности, исходящей от гротескно-фантастически изображаемой виртуальной реальности, а также прием контраста виртуальности и образа главного героя. Главный герой, анализируя окружающую его действительность, начинает воспринимать виртуальную реальность как «золотую клетку», в которой он находится помимо своей воли. В ней есть все, даже видимость свободы действий.

Однако на деле это лишь самообман: «Виртуальная Реальность, ВР, Мультиверсум – интерфейс между двумя миллиардами персональных базисов, шестью миллиардами выносных и Сетью, содержащей в себе всю совокупность накопленной человечеством информации и сервисов по ее использованию. Величайший массовый обман в истории. Надежда для одиноких. Ловушка для неосторожных» [4, с. 29].

Таким образом, одним из способов художественной экспрессии оппозиции свобода – несвобода в произведениях русского киберпанка является хронотоп, создаваемый при помощи гротеска и фантастических средств изображения, он является для авторов своеобразным «продолжением» реальности сегодняшнего дня, где наряду со всеми сопровождаемыми его трудностями человек все ещё остаётся свободным. Однако начало закабаления человека виртуальностью они наблюдают уже сейчас.

Несмотря на возможность свободно передвигаться и трансформироваться в гротескно-фантастическом виртуальном пространстве, которой обладают персонажи в художественном мире русского киберпанка, это не делает их по-настоящему свободными. Свобода передвижения в художественном мире русского киберпанка, таким образом, вовсе не предполагает самостоятельность действий и мыслей.

Именно такую самостоятельность авторы считают высшим проявлением свободы. Киберпространство для них – это лишь ее имитация, ловушка, в которой может оказаться человечество в недалеком будущем.

Художественным аспектом оппозиции свобода – несвобода следует считать прием контраста образа главного героя и образов других персонажей, поскольку далеко не все «пленники» виртуальности хотят освободиться от нее, вернувшись к действительности. Большинство персонажей художественного мира русского киберпанка предпочитает жить в неведении, не замечая очевидных вещей и ведя трусливый и бесполезный образ жизни. До конца не понимая, что значит свобода, они не видят смысла борьбы за нее.

Таким образом, с точки зрения авторов человек, прячущийся от действительности, сам виновен в своей несвободе. Нельзя быть свободным, до конца не желая этого. А желать свободы можно только осознав все преимущества, которые она даёт как индивиду, так и обществу.

Средствами художественной экспрессии смысловой оппозиции свобода – несвобода в анализируемых произведениях следует считать гротескно-фантастические образы современных технологий, противопоставленные свободе главного героя. Они олицетворяют собой западню, в которой, по мнению авторов киберпанка, может оказаться человечества в ближайшем будущем.

«Поручив» работу технике, которую он раньше выполнял сам, человек становится зависимым от неё. С одной стороны, он приобретает возможность жить комфортно и беззаботно, с другой, – теряет свободу.

Художественной экспрессии оппозиции свобода – несвобода способствуют и ситуации, связанные с сюжетом, в которых оказывается главный герой. Авторы рассматривают данные ситуации как «ключ» к свободе, который главный герой получает благодаря счастливой случайности.

По их мнению, стать свободным он может, начав действовать. Бездействие, напротив, ведёт к потере творческих и физических способностей человека, следовательно, и к потере свободы, даже несмотря на физическое благополучие и множество «ЛИК'ов».

Гротескно-фантастически представленные транснациональные корпорации и кибернетические системы в произведениях русского киберпанка также являются художественным аспектом бинарной оппозиции свобода – несвобода. Они символизируют несвободу этого общества, то есть все опасное и несправедливое, что с помощью фантастических средств изображают в нем авторы: «Главный корпус компании «Виртуальная инициатива» уносился в небо Подмосковья всего лишь на восемь этажей. Со стороны он выглядел не очень внушительной башней, но лишь посвящённые знали, что под землей расположены ещё двадцать пять уровней, где помещались лаборатории, мастерские, сборочные цеха и секретные агрегаты…» [6, с. 52].

Несвобода в художественном мире киберпанка выражается посредством их мотивов и поступков, а также отношения к главному герою и другим персонажам. Результатом действий транснациональных корпораций и кибернетических систем может стать порабощение человечества, которое в недалекой перспективе будет полностью зависимо от них.

Образы умирающей природы также имеют большое значение для художественной экспрессии смысловой оппозиции свобода – несвобода. Они – это символическое выражение умирания человека под гнетом тех сил, которые закабаляют его. По мнению авторов, чем ближе человек к природе, искусству и творчеству, тем он свободнее.

Человек, ограниченный в природных ресурсах и в естественной среде обитания, не может считаться свободным. Поэтому главное условие свободы – это не материальное благополучие и развитие научно-технического прогресса, а возможность полностью выразить себя, в том числе через единение с природой.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что страх, неудовлетворенность и неуверенность в завтрашнем дне, описываемые в произведениях русского киберпанка, передают пессимистические настроения, которые свойственны несвободному обществу. Свободный человек весел и оптимистичен. Он с уверенностью смотрит в будущее. Для несвободного человека, напротив, характерны замкнутость и неуверенность в себе.

Пессимистические настроения передают и тусклые угрюмые цвета художественного мира анализируемых произведений, который представляется авторам несправедливым, а значит несвободным. Справедливость и свобода для них – это взаимосвязанные понятия, поскольку одно предполагает другое.

Сгущая краски, писатели тем самым закладывают коммуникативную установку, направленную на предупреждение о том, что свобода человека во многом зависит от него самого. Художественный мир русского киберпанка – это мир несвободного общества. Однако в нем можно отстоять право на свободу, преодолевая все препятствия. Это под силу только целеустремленной и занявшей активную жизненную позицию личности, какой и становится главный герой.

Библиографический список

1. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
2. Зюзелько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат … доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2013.
3. Соловьев А.В. *Культура информационного общества*: учебное пособие. Рязань, 2013.
4. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
5. Васильев В. *Горячий старт.* Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
6. Зорич А. *Сезон оружия*: роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
7. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
8. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001.
9. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва: Издательство АСТ, 2015.
10. Эмдин А. *Отпуск*. Москва: 2018.
11. *Киберпанк*. Available at: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк
12. *Киберпанк (cyberpunk) как жанр, стиль и культурный феномен*. Available at: https://www.playground.ru/blogs/other/kiberpank_cyberpunk_kak_zhanr_stil_i_kulturnyj_fenomen-232730/
13. Hassler D.M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. Carolina: University of South Carolina Press, 75 – 76.

References

1. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
2. Zyuzel'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat … doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
3. Solov'ev A.V. *Kul'tura informacionnogo obschestva*: uchebnoe posobie. Ryazan', 2013.
4. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
5. Vasil'ev V. *Goryachij start.* Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
6. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
7. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
8. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat» 2001.
9. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
10. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva: 2018.
11. *Kiberpank*. Available at: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kiberpank
12. *Kiberpank (cyberpunk) kak zhanr, stil' i kul'turnyj fenomen*. Available at: https://www.playground.ru/blogs/other/kiberpank_cyberpunk_kak_zhanr_stil_i_kulturnyj_fenomen-232730/
13. Hassler D.M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. Carolina: University of South Carolina Press, 75 – 76.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00112

Khristoforova N.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: n_ khristoforova@mail.ru*

THE CATEGORY OF ADDRESSING IN ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT WITH A NON-VERBAL COMPONENT. The article discusses features of the use of the category of addressing in an electronic popular science text with a non-verbal component. A popular scientific text is created not only to provide the reader with information, but also to influence him, to arouse interest in information, as well as to stimulate the desire to "communicate" within the scope. One of the most significant categories of popular science text is addressability, that is, the objective of the text, so its expression with the help of verbal and nonverbal text components is of great importance. Any lexical units can become markers of targeting, and the very targeting is manifested at a pragmatic level. More often it is expressive and appraisal units, with the help of which the author expresses his point of view on the information being presented as accurately as possible.

Key words: **textual category of addressing, non-verbal component, verbal component, electronic popular science text.**

Н.И. Христофорова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

АДРЕСОВАННОСТЬ В ЭЛЕКТРОННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

В статье рассматриваются особенности реализации категории адресованности в электронном научно-популярном тексте с невербальной составляющей. Научно-популярный текст создается не только для того, чтобы предоставить читателю информацию, но и чтобы воздействовать на него, вызвать интерес к информации, а также стимулировать желание «общения» в рамках текста. Одна из наиболее значимых категорий научно-попу-

лярного текста – адресованность, то есть предназначенность текста, поэтому большое значение имеет и её выражение с помощью вербальных и невербальных компонентов текста. Маркерами адресованности могут стать любые лексические единицы, причём сама адресованность проявляется на прагматическом уровне. Чаще это экспрессивно-оценочные единицы, с помощью которых автор максимально точно выражает свою точку зрения на излагаемую информацию.

Ключевые слова: **текстовая категория адресованности, невербальный компонент, вербальный компонент; электронный научно-популярный текст**.

«Антропоориентированный характер современной научной парадигмы позволяет отнести категорию адресованности к наиболее значимым текстовым категориям» [1]. В настоящее время исследователи говорят о том, что мысли автора маркируют его субъективное восприятие мира и утверждают себя только в живой мысли интерпретатора. «Антропоориентированность науки диктует повышенный интерес к особенностям реализации в тексте категории адресованности» [2]. В то же время появление у многих печатных изданий электронных вариантов вносит свои коррективы в процесс создания текста. Так, у читателя есть возможность увеличить иллюстрацию (или иллюстрации), открыть её на отдельной странице, причём возможны варианты подписей: одна короткая подпись на странице с текстом и подпись большего объёма при открытии иллюстрации на отдельной странице. Кроме того, есть возможность прослушать аудиофайлы, посмотреть видеофайлы, включённые в текст, а также открыть по ссылке другие материалы, связанные с текстом общей темой. Отметим, что это – один из способов построения «диалога» с читателем при наличии высокой доли использования невербального компонента, следовательно, для достижения своих целей автор старается задействовать все предоставленные возможности.

Научно-популярный текст содержит показатели «диалога» автора и читателя – маркеры адресованности, то есть особой текстовой категории, свойства текста определять знания о предполагаемом читателе и прогнозировать характер его интерпретации. Данная категория реализуется с помощью содержащейся в тексте программы [3] или модели его интерпретации, а «…направленность сообщения влияет… на выбор слов, используемых в статьях» [4]. В ходе «диалога» автор текста старается привлечь читателя на свою сторону, вызвать у него однозначную оценку информации, изложенной в тексте, то есть совпадающую с его оценкой.

Подчеркнём, что читатель научно-популярного текста автору неизвестен, поэтому он и соотносит читателя с собой, то есть с представителем своей социальной группы и таким образом задаёт «стратегию» общения с учётом возможных особенностей интерпретации текста. При этом автор задействует все возможные вербальные и невербальные средства, исключая иной вариант восприятия текста. Автор ведёт с читателем «диалог», предполагающий максимальное усвоение информации читателем с помощью показателей выделения темы, метатекстовых показателей направления хода мысли, анафорических слов разных типов, указателей на эмоциональную оценку информации автором, риторической речи [5].

Средствами взаимодействия автора и читателя научно-популярного текста являются в первую очередь разные типы метатекста, которые выполняют в этом типе текста разные функции. Сюда относятся вводные слова и выражения, синтаксические клише с закрепившейся метатекстовой функцией и т.д. во взаимодействии с невербальной составляющей текста. Рассмотрим эти средства:

1. Средства выделения темы (топикальный оборот): “Что касается…, то…”, “Если говорить о…, то..”, “Несколько слов о…”, например:

Er gilt als Inbegriff des Wintergemüses: Erst wenn die Zeit des morgendlichen Raureifs beginnt, sollt man Grünkohl ernten, heißt es, denn erst dann wird er richtig lecker. Was hat es mit dieser Weisheit auf sich? Eine wissenschaftliche Erklärung für den Zusammenhang liefert nun eine Studie. Demnach wandelt das Gewächs bei niedrigen Temperaturen komplexe Kohlenhydrate im Blattgewebe in Zuckermoleküle um, die eine süßliche Geschmacksnote vermitteln. DerPflanzedienensiehingegenalsF rostschutzmittel [6].

Основная тема текста выделяется уже в названии («Почему от холода капуста такая вкусная?») и продолжается в подзаголовке: главное в зимних овощах – собирать урожай только тогда, когда они начнут покрываться инеем по утрам, это – народная мудрость. Текст посвящён научному объяснению этой взаимосвязи. Начинается текст с фотографии капустного листа, покрытого инеем, а также подписи к ней: «Листовая капуста – любимый многими и здоровый зимний овощ».

2. Метатекстовые маркеры хода мысли, отклонения в сторону от основной темы: “кстати”, “между прочим”, “впрочем”, “хотя”:

*Abbildungen, die geometrische Konzepte der antiken Landvermesser veranschaulichen, sind bisher nur aus mittelalterlichen Werken bekannt. Sie entstanden zwar viele Jahrhunderte nachdem die Kunst der Gromatici nicht mehr praktiziert wurde, aber Historikern zufolge basieren die mittelalterlichen Darstellungen wahrscheinlich auf antiken Quellen. Reste einer Groma sind bisher nur aus Pompeji bekannt: Sie wurden bereits 1912 bei Ausgrabungen in der im Jahr 79 n. Chr. verschütteten Stadt ent*deckt [7].

Так, в тексте об археологических раскопках в Помпеях повторяется предположение исследователей о том, что найденный дом принадлежал древнеримскому землемеру, приводятся аргументы в пользу этой точки зрения. Говорится и о том, что ранее историки опирались в своих исследованиях на информацию из средневековых источников, а те, вероятно, основывались на древних источниках. Какова была при этом степень искажения информации, можно только предполагать. Сам же инструмент землемера, вернее, его остатки, были найдены только в 1912 году.

В текст включена ссылка на страницу «Википедии». Открыв ее, можно рассмотреть рисунок этого инструмента, получить наглядное представление о нём и теперь уже возможность сравнивать это изображение со средневековыми, если такой случай представится (например, в музее). Есть в тексте и схемы домов с подписями-пояснениями.

3. Анафорические слова разных типов (местоимения, прилагательные, наречия), которые так же, как и перечисленные выше метатекстовые элементы, служат показателями связей и эквивалентностей внутри текста: этот, такой, данный, указанный, упомянутый, тоже самое и т.д.:

Nur innerhalb von zehn Stunden tǒglich etwas essen. Einer Pilotstudie zufolge profitieren besonders die Menschen von dieser Variante des Intervallfastens, die unter dem weitverbreiteten metabolischen Syndrom leiden. Die Akzeptanz scheint hoch zu sein und der Effekt beachtlich: Bei vielen Teilnehmern fьhrte das zeitlich eingeschrǒnkte Essverhalten innerhalb von zwцlf Wochen zu Gewichtsverlust, Blutdrucksenkung und Stabilisierung des Blutzuckerspiegels. Damit verringerten sie ihr Risiko fьr die Entwicklung von Diabetes und weiteren gesundheitlichen Problemen [8].

Так, в тексте о предварительном исследовании вопроса о том, приносит ли пользу так называемое интервальное голодание, указывается, что особенную пользу такой способ питания приносит тем людям, которые страдают от распространённого метаболического синдрома. У многих участников исследования наблюдались потеря веса, снижение кровяного давления, стабилизация уровня сахара в крови – тем самым был снижен риск развития диабета и возникновения других заболеваний.

В тексте использован коллаж: фотография пустой тарелки с ножом и вилкой по сторонам от неё. Вместо еды на тарелке циферблат со стрелками в виде ложки и вилки. Можно это рассматривать как приглашение к выводу типа: «Интересно», «А может, и мне попробовать? Для этого же не нужно принимать таблетки, ходит в спортзал». Этому выводу способствует и подпись: «Сокращённое время потребления пищи может положительно отразиться на весе и здоровье».

4. Указания на оценку автором информации текста. В эту группу входят несколько видов языковых средств, в основном вводных слов и словосочетаний.

А. Вероятностные слова. С их помощью оценивается степень достоверности информации: вероятно, несомненно, не подлежит сомнению, сомнительно, очевидно, естественно, скорее всего, разумеется, безусловно, конечно, на наш взгляд и др.:

Er gilt als einer der großen Klassiker und Nationaldichter Frankreichs: Molière hat zahlreiche Meisterwerke geschaffen – oder etwa doch nicht? Schon lange hält sich hartnäckig der Verdacht, dass ein Ghostwriter die Stücke für den Kultur-Promi des 17. Jahrhunderts geschrieben hat. Doch nun rücken zwei Sprachforscher Molière aus dem Zwielicht: Aus ihrer Analyse geht hervor, dass er tatsächlich der Autor der ihm zugeschriebenen Werke war.

Wie sie abschließend anmerken, können sie noch immer nicht beweisen, dass die Molière-Stücke tatsächlich aus der Feder des Meisters stammen. Denn theoretisch ist es möglich, dass es einen heimlichen Auftragsschreiber gegeben hat, den sie in ihrer Studie nicht erfasst haben. Besonders wahrscheinlich erscheint dies allerdings nicht. Deshalb kommen sie zu dem Fazit: „Die plausibelste Schlussfolgerung lautet, dass Molière tatsächlich seine eigenen Stücke geschrieben hat“ [9].

Автор рассказывает о сомнениях, которые высказывались уже давно: Мольер, классик французской литературы, – не автор своих знаменитых произведений. Всё же исследователи не смогли доказать ни авторство Мольера, ни авторство кого-то другого, поэтому самым удовлетворительным выводом будет такой: Мольер написал свои произведения сам. В текст включена фотография памятника Мольеру, её можно трактовать как мнение автора: «Мольера не удалось сбросить с постамента, он, как и прежде, классик литературы и национальное достояние Франции».

Б. Средства, помогающие автору дистанцироваться от произносимых слов, читатель воспринимает их как чужую речь, не речь автора. В дополнение у читателя формируется впечатление низкой степени уверенности автора в истинности или ложности приводимых им высказываний, побуждая его, тем самым, к формированию собственного мнения по поводу информации, приведённой в эксте: якобы, как будто, вроде, как бы, де:

Irgendwann begannen die Menschen damit, Apfelbäume zusätzlich zu veredeln. Dieser Prozess könne wahrscheinlich zum Teil gar nicht beabsichtigt gewesen, schreibt der Forscher. Beim Veredeln werden zwei Pflanzen zu einer, indem man auf einen Baum ein Stück der anderen Apfelsorte aufsteckt. Durch dieses sogenannte Umpfropfen ist es möglich, dass auf einem Baum eine andere Sorte wächst und sich die Wuchseigenschaften verändern. Die Technik soll schon in der Antike bekannt

gewesen sein. Es ist gut möglich, dass sie zufällig entdeckt und weiterentwickelt wurden [10].

В тексте об исследовании, посвящённом истории яблока, автор пишет, что, по мнению исследователя, выведение культурных сортов яблок, известных и привычных современному человеку, могло происходить во многом случайно: хотя так называемая техника «пересадки» и была, предположительно, известна в древности, открыть её могли и случайно.

В текст включена иллюстрация – копия рисунка ветки яблони с плодами из старинной книги с подписью: Alte Illustration eines Apfels («Старое (старинное) изображение яблока). При желании автор может открыть это увеличенное изображение на отдельной странице. Копия рисунка подтверждает основную мысль исследователя и автора текста, призывая согласиться с ней читателя: это древний фрукт, хотя многое в его истории основано на предположениях.

В. Указатели на дистанцию по отношению к отдельным смысловым элементам высказывания: собственно говоря, довольно, скорее, почти и др.:

Wissenschaftler beobachten die Veränderung, die der Klimawandel in den Weltmeeren auslöst, schon seit längerer Zeit mit großer Sorge. Bereits 2017 hatten Forscher in einem Bericht in der Fachzeitschrift „Nature" vor dem Sauerstoffrückgang und seinen Auswirkungen für die Meeresfauna gewarnt.

Der neue Bericht bestätigt die Erkenntnisse. Es ist die bislang umfassendste Untersuchung des Sauerstoffrückgangs in den Ozeanen. 67 Forscherinnen und Forscher von 51 Instituten in 17 Ländern waren daran beteiligt. Eindringlich warnen sie vor den Folgen der menschengemachten Veränderungen der Ökosysteme im Meer [11].

Так, в тексте рассказывается о снижении содержания кислорода в мировом океане по двум основным причинам: глобального потепления и чрезмерного использования удобрений. Новое обширное исследование указывает на трагические последствия. В тексте указывается, что опасения высказывались исследователями и раньше: уже в 2017 году был подготовлен доклад (в тексте приведена ссылка на текст доклада) о влиянии снижения уровня кислорода на морскую фауну. Новое, на данный момент самое обширное исследование, подтвердило прогноз.

Изображение акулы у побережья Израиля подтверждает факт, указанный в тексте: из-за снижения уровня кислорода крупные обитатели мирового океана вынуждены подниматься к поверхности. Указывает на это и подпись под изображением: «Акула у побережья Израиля. 700 регионов мирового океана страдают от недостатка кислорода». Автор наводит читателя на мысль: «Собственно говоря, уже предупреждали, в 2017-м, а стало только хуже».

Г. Средства, с помощью которых оценивается степень звестности информации: как известно, хорошо известно, что…, общепринято считать и др.:

Auf Bildern, die Leonardo da Vinci und Rembrandt van Rijn von sich selbst gemalt haben, schielen die Künstler. Forscher gingen daher bislang davon aus, dass die berühmten Maler eine Augenfehlstellung hatten. Doch eine neue Analyse legt nahe: In der Selbstwahrnehmung haben die Künstler geschielt, tatsächlich aber nicht [2].

Текст об исследовании офтальмологов начинается с упоминания автопортретов знаменитых художников. Много лет считалось, что у этих художников было косоглазие, но в результате исследования подтвердилось предположение о наличии у них так называемого доминирующего глаза.

Фотографии автопортретов включены в текст, так что читатель сам сможет убедиться в правильности выводов исследователей, увеличив изображения и рассмотрев их.

Д. Средства эмоциональной оценки информации: интересно, удивительно, любопытно, странно и т.д. В аналогичной функции часто выступает риторическая прямая речь (см. п. 5):

Für die Versuchsteilnehmer war die Studie eine Qual: Mit Kappen auf dem Kopf, die ihre Gehirnströme messen, lagen sie in einem lärmenden MRT-Gerät und sollten dabei auch noch einschlafen. „Wir haben all dieses fantastische Equipment und komplizierte Technik", sagt Neurowissenschaftlerin Laura Lewis von der Boston University, die die Probanden untersucht hat. „Aber das größte Problem ist, dass die Versuchsteilnehmer nicht einschlafen können, weil sie in einer lauten metallenen Röhre liegen."

Doch irgendwann nickten die Probanden tatsächlich weg und machten dadurch eine erstaunliche Entdeckung möglich: Das Einschlafen setzte einen bisher unbekannten Prozess in Gang, berichten Lewis und Kollegen im Fachblatt „Science". Die Aktivität der Nervenzellen ließ nach, Blut floss aus dem Kopf heraus, dann spülte Gehirnflüssigkeit, auch Liquor genannt, in pulsierenden Wellen Teile des Gehirns. Es bekam im Schlaf eine Gehirnwäsche. Das Ganze dauert nur wenige Sekunden.

„Wir wussten, dass elektrische Wellen die Aktivität von Neuronen anzeigen, aber uns war nicht klar, dass es auch Wellen in der Gehirnflüssigkeit gibt", sagt Lewis. Was genau dabei im Gehirn passiert, können die Forscher noch nicht sagen [12].

В тексте рассказывается об исследовании мозга, попытке ответить на вопрос, что происходит во время сна, поэтому автор и использует слова «чистая мука для участников», «фантастический», «поразительный», «до сих пор загадка», «стирка мозга». В тексте используется фотография девушки в маске для сна – казалось бы, ничего необычного, но подпись придаёт ей новый смысл: «Самая большая проблема при проведении исследования: испытуемые должны были заснуть». Такими образом ещё до прочтения текста у читателя формируется оценка типа: «необычно», «интересно» или «любопытно». Кроме того, в текст включены ссылки на:

- тематическую рубрику «Здоровье», а в ней размещены статьи, посвящённые исследованию сна;
- специализированное научное издание, на основе материалов которого создавался этот текст.

Эта информация может и удивить, и заинтересовать читателя – «оказывается, есть связь между сном и здоровьем», «нужно высыпаться» – не просто слова» и т.д.

5. Риторическая прямая речь – мнимый диалог автора и читателя, с рассмотрением проблемных вопросов, сопровождающих развитие тематической линии текста:

In unserer Milchstraße gibt es wahrscheinlich mehr Doppelsternsysteme als Einzelsterne. Doch wie viele von ihnen besitzen Planeten? Das hat ein deutscher Astrophysiker jetzt mithilfe von Daten des europäischen Weltraumteleskops Gaia näher untersucht. Er prüfte dafür, wie viele bekannte Exoplaneten im Umkreis von rund 1600 Lichtjahren zwei oder sogar mehr Sonnen besitzen. Das Ergebnis: Nur rund 15 Prozent der bekannten Planetensysteme liegen in einem Mehrfach-Sternensystem. Das bestätigt frühere Annahmen, nach denen die Schwerkrafteinflüsse zusätzlicher Sterne die Entwicklung von protoplanetaren Scheiben und Planeten stören. Welten mit zwei oder drei Sonnen kommen dem nach zwar vor, sind aber wohl eher die Ausnahme als die Regel.

Bisher haben Astronomen mehr als 4000 extrasolare Planeten entdeckt. Unter diesen sind auch Planeten, deren Sonne Teil eines Mehrfachsternsystems ist. Auf diesen Welten stehen damit zwei oder sogar drei Sonnen am Himmel. Doch sind solche Planeten eher eine seltene Ausnahme oder doch durchaus häufig? Über diese Frage diskutieren Astronomen zur Zeit noch [13].

В тексте рассказывается о результатах исследования двойных звёздных систем. Автор текста задаёт вопрос, отвечает на него, потом задаёт новый вопрос, но не отвечает на него однозначно, предоставляя читателю имеющуюся информацию (далее с использованием цитат исследователя), указывая на то, что ответ может появиться, как только будут получены новые данные.

В тексте использовано изображение экзопланеты, предоставленное НАСА. Читателю явно захочется поразмышлять над ответом, норма ли для множественной звёздной системы иметь два или три солнца?

На основании результатов анализа текстов были сделаны следующие выводы:

1. Все средства выражения адресованности, используемые при создании научно-популярного текста, ориентированы на его однозначное восприятие читателем. Автор делает всё, чтобы читатель пришёл к определённым выводам (пусть даже и дополнительным, но не расходящимся с мнением автора) и воспринял их как собственные, а не навязанные автором.

2. Категория адресованности играет особо важную роль при написании научно-популярного текста, где важной функцией наряду с информированием является функция воздействия, цель которой – сформировать у читателя-неспециалиста понимание сути вопроса и оценку изложенной информации.

3. В зависимости от тематики текста автор сам определяет, какие из средств реализации адресованности стоит использовать для наилучшего воздействия на читателя. Адресованность в той или иной степени присутствует во всех электронных научно-популярных текстах. В зависимости от тематики текста автор выбирает определенные средства выражения адресованности, причём, как правило, несколько видов этих средств. Достаточно сложно найти тексты, в которых присутствовали бы все средства выражения адресованности: в основном автором выбирается несколько важных параметров, которые и задействуются в тексте.

4. Маркерами адресованности могут стать любые лексические единицы, причём сама адресованность проявляется на прагматическом уровне, чаще это экспрессивно-оценочные единицы, с помощью которых автор максимально точно выражает свою точку зрения на излагаемую информацию.

Библиографический список

1. Евстигнеева Л.В. Реализация категории адресованности в психологическом тексте: от идей М. Бахтина к современному состоянию проблемы. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2016; № 182: 48 – 53.
2. Христофорова Н.И. Реализация категории адресованности в рамках научно-популярного текста с помощью вербальных и невербальных компонентов. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: материалы XXXV-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2014; № 4 (35): 59 – 67.
3. Воробьёва О.П. *Текстовые категории фактора адресата*: монография. Киев: Высшая школа, 1993.

4. Альгина О.В. *Функционально-стилистические особенности английской газетной статьи в аспекте перевода*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2017.
5. Щирова И.А. Об особенностях реализации категории адресованности в художественном тексте. *Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 4 – 5 мая, Симферополь: Издательство: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2017: 117 – 122.
6. Vieweg M. Warum macht Kälte Grünkohl schmackhaft? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/warum-macht-kaelte-gruenkohl-schmackhaft/
7. Vieweg M. Wohnte hier ein Vermessungsingenieur? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/wohnte-hier-ein-vermessungsingenieur/
8. Vieweg M. Gegen Diabetes und Co: Essen im Zeitfenster. *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/gegen-diabetes-und-co-essen-im-zeitfenster/
9. Vieweg M. War Molière der Autor „seiner" Werke? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/war-moliere-der-autor-seiner-werke/
10. Joe. Aus der Steinzeit in den Supermarkt. *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/geschichte-des-apfels-aus-der-steinzeit-in-den-supermarkt-a-1269865.html
11. Die Weltmeere ersticken. *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/bericht-mehr-meeresregionen-mit-wenig-sauerstoffgehalt-a-1300179.html
12. Ist Schlafen große Wäsche fürs Gehirn? *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/gehirnwaesche-schlafen-reinigt-das-gehirn-glauben-forscher-a-1294427.html
13. Podbregar N. Wie viele Welten mit zwei Sonnen gibt es? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/wie-viele-welten-mit-zwei-sonnen-gibt-es/

References

1. Evstigneeva L.V. Realizaciya kategorii adresovannosti v psihologicheskom tekste: ot idej M. Bahtina k sovremennomu sostoyaniyu problemy. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2016; № 182: 48 – 53.
2. Hristoforova N.I. Realizaciya kategorii adresovannosti v ramkah nauchno-populyarnogo teksta s pomosch'yu verbal'nyh i neverbal'nyh komponentov. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: materialy XXXV-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2014; № 4 (35): 59 – 67.
3. Vorob'eva O.P. *Tekstovye kategorii faktora adresata*: monografiya. Kiev: Vysshaya shkola, 1993.
4. Al'gina O.V. *Funkcional'no-stilisticheskie osobennosti anglijskoj gazetnoj stat'i v aspekte perevoda*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
5. Schirova I.A. Ob osobennostyah realizacii kategorii adresovannosti v hudozhestvennom tekste. *Aktual'nye problemy sovremennoj gumanitarnoj nauki: otechestvennye tradicii i mezhdunarodnaya praktika:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 4 – 5 maya, Simferopol': Izdatel'stvo: OOO «Izdatel'stvo Tipografiya «Arial», 2017: 117 – 122.
6. Vieweg M. Warum macht Kälte Grünkohl schmackhaft? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/warum-macht-kaelte-gruenkohl-schmackhaft/
7. Vieweg M. Wohnte hier ein Vermessungsingenieur? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/wohnte-hier-ein-vermessungsingenieur/
8. Vieweg M. Gegen Diabetes und Co: Essen im Zeitfenster. *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/gegen-diabetes-und-co-essen-im-zeitfenster/
9. Vieweg M. War Molière der Autor „seiner" Werke? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/war-moliere-der-autor-seiner-werke/
10. Joe. Aus der Steinzeit in den Supermarkt. *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/geschichte-des-apfels-aus-der-steinzeit-in-den-supermarkt-a-1269865.html
11. Die Weltmeere ersticken. *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/bericht-mehr-meeresregionen-mit-wenig-sauerstoffgehalt-a-1300179.html
12. Ist Schlafen große Wäsche fürs Gehirn? *Der Spiegel*. 2019. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/gehirnwaesche-schlafen-reinigt-das-gehirn-glauben-forscher-a-1294427.html
13. Podbregar N. Wie viele Welten mit zwei Sonnen gibt es? *Bildder Wissenschaft*. 2019. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/wie-viele-welten-mit-zwei-sonnen-gibt-es/

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 811.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00113

***Salamatina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: kpn1308@mail.ru*

CLASSIFICATION OF PHRASAL VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE. The article reveals a problem of studying phrasal verbs in the English language on the basis of the comparative analysis with other phraseological units and existing classifications. The author of the article presents the semantic and pragmatic characteristics of phrasal verbs in the English language, as well as their comparative description with other phraseological units. The relevance of the presented study is the growing interest of scientists in the problems of using phrasal verbs, as well as the poor knowledge of phraseological units in general, since phrasal verbs are the reflection of the language culture and contribute to understanding the uniqueness of English phraseology. The author of the article analyzes the main linguistic directions in the study of English phrasal verbs. The analysis is based on encyclopedic, explanatory and phraseological dictionaries, as well as idiom dictionaries. The material presented in the article on the analysis of the study of phrasal verbs allows us to conclude that due to the constant narrowing or expansion of the meaning of the main verb component of the phrasal verb, it is impossible to make an accurate classification of these verbs and attribute them to one specific group.

Key words: **phrasal verb, phraseological units, idiom, lexeme, phraseological unions.**

***Ю.В. Саламатина**, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: kpn1308@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается проблема исследования фразовых глаголов в английском языке на основе сравнительного анализа с другими фразеологическими единицами и существующими классификациями. Автором представлена семантическая и прагматическая характеристика фразовых глаголов в английском языке, а также их сопоставительное описание с остальными фразеологическими единицами. Актуальностью представленного исследования является возрастающий интерес ученых к проблемам употребления фразовых глаголов, а также малоизученность фразеологических единиц в целом, поскольку фразовые глаголы являются отражением культуры языка и способствуют пониманию уникальности английской фразеологии. Автором статьи также проанализированы основные лингвистические направления в изучении английских фразовых глаголов. Представленный анализ произведен на основе энциклопедических, толковых и фразеологических словарей, а также словарей идиом. Представленный в статье материал по анализу исследования фразовых глаголов позволяет сделать вывод, что в связи с постоянным сужением или расширением значения основного глагольного компонента фразового глагола, невозможно произвести точную классификацию этих глаголов и отнести их к одной конкретной группе.

Ключевые слова: **фразовый глагол, фразеологические единицы, идиома, лексема, фразеологические сращения**.

Фразовые глаголы занимают особое место в лексико-фразеологическом фонде современного английского языка. Такие особенности фразового глагола, как многозначность, индивидуальная специфика, из-за которой сложно их классифицировать, их зависимость от контекста, являются причиной постоянного интереса лингвистов и ученых к изучению данных фразеологических единиц.

Несмотря на все перечисленные выше особенности, можно все-таки выделить несколько критериев, характеризующих фразовые глаголы, как отдельную группу фразеологических единиц:

– фразовый глагол можно заменить многолексемным глаголом: to put off – to postpone, to put up with – to tolerate. Данный критерий характеризует фразовый глагол как семантическое единство, хотя он не подходит для всех фразовых глаголов, поскольку фразовые глаголы возможно заменить лишь словосочетанием: to break down – to stop functioning;

– фразовые глаголы имеют свойства идиом, то есть их значение нельзя выделить отдельно из значения его элементов, так как они в этом случае неделимы: to bring up – to educate, to go off – to explode. Но и этот критерий невозможно применить ко всем глаголам из-за многозначности фразовых глаголов;

– расположение адвербального послелога до и после существительного, употребляемого с данным глаголом. Это определяет семантическую нагрузку фразового глагола.

Безусловно, представленные выше критерии, характеризующие особенности фразовых глаголов имеют ограничения, но благодаря им ученые могут классифицировать фразовые глаголы, взяв за основу один из его признаков.

Исследованием фразовых глаголов занимались и занимаются многие ученые и лингвисты. Значительное количество работ посвящено таким аспектам фразового глагола, как их история образования, определения сущности понятия самого термина «фразовый глагол» согласно его внутренней форме и основным элементам в его структуре (послелог, наречие и др.). В связи с переходом из одного стилистического поля в другое, в настоящее время многие фразовые глаголы изменили сферу употребления и приобрели новые значения. Это и объясняет актуальность изучения фразового глагола.

С момента появления таких фразеологических единиц, как фразовые глаголы лингвисты пытаются классифицировать их по различным критериям: согласно их видам, сфере употребления, структурному наполнению, стилистическим особенностям и т.д.

В представленном исследовании произведен анализ современных классификаций фразовых глаголов согласно их грамматическим и семантическим особенностям.

В настоящее время в английском языке существует множество различных классификаций по исследованию фразеологических единиц. Так, Ш. Балли выделил фразеологизмы в одну группу лексем [1]. Ученый А. Маккай классифицирует фразеологизмы, применяя методы интерпретационной семантики, выделяя лексемные и семемные идиомы [2]. Маккарти и О'Делл разделяют фразеологические единицы с учетом их грамматических особенностей [3]. Классифицируя фразеологизмы, другие лингвисты учитывают когнитивный аспект фразеологических элементов [4], а также выделяют сходные составляющие компоненты фразеологических единиц [5].

Несмотря на то, что ученые до сих пор не пришли к единой классификации фразеологизмов, согласно которой бы систематизировались разграничения устойчивых словосочетаний, в основу любой классификации ложатся исследования В.В. Виноградова, основанные на принципе семантической слитности. Данную классификацию доработали Н.М. Шанский, С.Г. Гаврин и выделили фразеологизмы, опираясь на принцип функционально-семантической осложненности компонентов фразеологических единиц [6].

Анализируя и систематизируя все известные в современной филологии классификации, можно сделать вывод, что фразеологические единицы делятся согласно двум основным критериям: лексико-семантическому и структурно-грамматическому [5]. Данные критерии были предложены ученым-лингвистом Дмитриевой О.П., которая также изучает фразовые глаголы, классифицируя их согласно основным четырем видам фразеологизмов: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические выражения и фразеологические сочетания [5]. Используя данную классификацию, ученый рассматривает сущность и понятие фразового глагола и с этой позиции относит их к определенным видам фразем [5].

Применительно к нашему исследованию из всех существующих классификаций, подходит классификация, представленная в исследовании Ш. Балли, основанная на принципе делимости и неделимости значения компонентов [1]. Согласно данному принципу выделяют группу фразеологических единиц, которая называется свободные сочетания, к ней относятся фразовые глаголы, потому что в данную группу входят фразеологизмы, лишенные семантической устойчивости. Например, такие фразовые глаголы, как to blow off, to cover up, to clean up входят в эту группу. Компоненты, входящие в состав этих глаголов, сохраняют свое семантическое значение. Так, одно из значений to clean up образовано от основного значения глагола to clean и послелога up. Вместе они несут следующее значение "to act of making a place clean and tidy".

Кроме этого некоторые ученые выделяют фразовые глаголы, входящие в группу фразеологических единств [4]. Особенностью данных глаголов является обобщенность их семантики. Например, значение фразового глагола to give up представляет собой слияние двух значений: а) глагола to give и б) постпозитива up в обобщённо-переносное "to stop trying todosmth".

Сравнивая две группы фразовых глаголов (фразеологические единства и свободные сочетания), следует отметить, что глаголы второй группы, представляющие свободные сочетания, являются семантически разложимыми, а также имеют возможности, хоть и ограниченные, в замене компонентов [4], [5]. Так, например, если в фразовом глаголе to blow off заменить to blow на to blast, то образуется фразовый глагол to blast off ("to leave the ground and go up into the air"), у которого значение синонимичное со значением фразового глагола to blow off ("to move by force of a current air away from one place towards another") [5].

Если рассматривать фразовые глаголы с позиции определения степени мотивированности значений фразеологизмов, то к группе фразеологических сращений можно отнести следующие фразовые глаголы: to crawl out, to bubble round, to bump up. Данную группу фразеологических единиц выделил В.В. Виноградов [6]. К ней относятся обороты, компоненты которых нельзя переставлять местами или заменять синонимами, не нарушая при этом семантику. Но здесь также следует отметить, что фразовые глаголы, относящиеся к группе фразеологических сращений, зачастую имеют минимум два противоположных значения, одно из которых и будет являться идиоматическим. Так, фразовый глагол to bubble round означает "to chat" и "to make a fool of smb" [7]. Как видно из примера, одно из значений представленного глагола ("to make a fool of smb") является идиоматическим, поэтому данный фразовый глагол имеет семантическую спаянность, и замена хотя бы одного компонента приведет к разрушению его семантики. В.В. Виноградов считает, что в принципе любой фразовый глагол является семантически спаянным, а замена послелога или подстановка синонима первоначального глагольного компонента приводит либо к частичному, либо к полному разрушению его семантики. Так, согласно "The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms"[8] глагол to make имеет более 50 синонимов. При замене глагола в составе фразового глагола to make up, синонимы, приведенные в словаре, образуют с послелогом up фразовые глаголы со значением, отличным от изначального варианта. Например, фразовый глагол to make up имеет синоним to fix. Если к fix подставим up, то получается фразовый глагол с абсолютно другим значением to fix up (to repair, decorate, or change something so that it is ready for use).

Следующей группой фразеологических единиц согласно принципу определения степени мотивированности значений, выделенная В.В. Виноградовым, является группа фразеологических сочетаний. К ней относятся обороты, в состав которых входят слова с несвободным значением, которые употребляются только в конкретном сочетании.

В.В. Виноградов пишет, что для фразеологических сочетаний характерно наличие синонимического, параллельного оборота, связанного с тем же опорным словом [6]. К этой группе относятся такие фразовые глаголы, которые обладают общеупотребительным и ситуативным типом значений. Фразовые глаголы to come along (to arrive, to appear, to **make progress**) и to come on (**make progress**, improve, develop) обладают схожими значениями, так как в обоих глаголах присутствует компонент to make progress. Но при этом данные глаголы нельзя назвать полноценными синонимами, так как семемами фразового глагола to come along являются to arrive, to appear, которые отсутствуют во фразовом глаголе to come on. Таким образом, фразовые глаголы, принадлежащие к группе фразеологических сочетаний, остаются частично несвободными и ограничиваются определённой ситуацией употребления [4].

Разделяя глаголы согласно их семантики, следует отметить, что значительное количество исследований посвящено изучению семантики послелогов. На наш взгляд, такие классификации не являются точными, поскольку лексическое значение послелога взаимодействует со значением глагольного компонента и определяет весь смысл фразового глагола.

В связи с этим наиболее точная классификация по семантическому критерию представлена в исследованиях Т.Б. Пивоненковой и А.Р. Заболотской. Т.Б. Пивоненкова разделяет фразовые глаголы на глагольно-адвербальные, которые являются многозначными и состоят из глагольного компонента и предложного наречия. Данную группу глаголов ученый подразделяет на подгруппы согласно образному значению и выявляет несколько таких подгрупп: фразовые глаголы, характеризующие состояние человека, успех/провал в делах, межличностные отношения, поведение в обществе, начало или законченность действий, мыслительные операции и др. [9]. Данная классификация является довольно узкой и детальной, что не всегда является удобным при изучении фразовых глаголов [9], [10].

А.Р. Заболотская при классификации фразовых глаголов согласно их семантическому признаку представляет более обширное разделение и выделяет композиционные и некомпозиционные глаголы [11]. Композиционные глаголы включают в себя сочетания с послелогом направления (directional particle), сохраняющим свое пространственное значение: to come out (обнаружить), to go away (сбежать); сочетания с аспектуальным послелогом (aspectual particle), придающая всему фразовому глаголу законченность действия: to cry out (воскликнуть), to finish up (закончить).

Некомпозицонные фразовые глаголы имеют признаки идиоматических сочетаний, так как невозможно выделить значение всего фразового глагола из его составляющих по отдельности. Другими словами, такие фразовые глаголы являются неделимыми: tof all out (поссориться).

Рассматривая фразовые глаголы с точки зрения связей между их компонентами (глагольным и послелогом), выделяют простые сочетания, состоящие из знаменательных элементов, и глагольные сочетания, где основная роль при определении значения лежит на глагольном элементе [12].

Для большинства фразовых глаголов, в отличие от фразеологических единиц других структурных типов, характерны сложная смысловая структура,

широкий семантический объем, обусловливающий богато развитую полисемию. Многие сочетания ограничены в своих лексико-фразеологических связях, что является следствием:

– фразеологически связанных значений;

– того, что они обозначают действие (процесс) более специального характера по сравнению с действием (процессом), выраженным глаголом [13]. Согласно данному критерию, фразовые глаголы разделяют на полисемантические сочетания, значение которых обусловлено контекстом и зависит от субъекта и объекта действия. Конструктивно обусловленные сочетания, состоящие обычно из трех компонентов, и являются более сложной структурой, например, fall in with, make up with. Третий компонент, хотя и входит в смысловую структуру фразеологической единицы, наделен большей самостоятельностью, чем другие компоненты, так как полностью сохраняет свое лексическое значение и синтаксическую функцию. Третий компонент глагольных фразеологических единиц свидетельствует о том, что эквивалентные глаголам сочетания, подобно монолексемным глаголам, выработали свое предложное управление [13].

Таким образом, можно сказать, что фразовые глаголы имеют много схожих характеристик с группами фразеологических единиц. Но, несмотря на это, невозможно отнести фразовые глаголы к одной определённой группе. В нашем исследовании мы согласны с рядом ученых [4], [5], которые считают, что при изучении особенностей английских фразовых глаголов не существует различий между понятиями «фразеологическая единица», «фразеологическое единство» и «фразеологизм». Исходя из этого, следует согласиться с мнением В.В. Виноградова, который утверждал, что в языке постоянно происходит «конфликт» между лингвистами, которые пытаются систематизировать и классифицировать фразеологические сочетания, включая фразовые глаголы. Постоянные разногласия при исследовании фразеологических единиц возникают из-за того, что фразеологизмы постоянно переходят из одной группы в другую.

Так, при анализе фразовых глаголов видно, что зачастую происходит полное или частичное сужение или, наоборот, расширение значения изначально заложенной семантики глагольного компонента как ключевого элемента фразового глагола. В результате фразовый глагол переходит из одной группы классификации фразеологических единиц в другую.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод, что одним из главных вопросов исследований лингвистов является вопрос классификации фразовых глаголов. Проведя анализ современных классификаций, нами было отмечено, что относить фразовые глаголы к той или иной группе нужно с учетом семантики глагольного компонента, вида и места послелога, а также определения возможной замены синонимом.

Кроме того, в результате исследования было выявлено, что не все фразовые глаголы можно классифицировать, поскольку некоторые из них являются семантически неделимыми, что невозможно выделить отдельный его компонент.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Перевод с французского языка. Москва: Иностранная литература, 1955.
2. Mohammed Nasher Saeed Nasser, Ph.D. Research Scholar Dr. Sunil Raut. *Cultural Difficulties of English Idioms Confronting Foreign Learners*. 2019. 316 – 326.
3. McCarthy & O'del. *English Idioms in Use*. Cambridge: CUP, 2002.
4. Жирова И.Г., Дмитриева О.П. К вопросу о семантике фразового глагола в английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 7-2 (61): 100 – 104.
5. Дмитриева О.П. Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 8-1 (62): 106 – 109.
6. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977.
7. *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
8. *The Oxford Thesaurus – An A-Z Dictionary of Synonyms*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
9. Пивоненкова Т.Б. Семантическая классификация фразовых глаголов с образным потенциалом. *Вестник МГОУ*. Серия: Лингвистика. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-klassifikatsiya-frazovyh-glagolov-s-obraznym-potentsialom
10. Шарифуллина А.Г. Семантика глаголов эмоционального состояния в татарском и английском языках. *Филология и культура*. 2013; № 1: 124 – 127.
11. Заболотская А.Р. Изучение структурно-семантических и грамматических особенностей фразовых глаголов английского языка студентами неязыковых специальностей. *Вестник ТГГПУ*. 2015; № 4 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-strukturno-semanticheskih-i-grammaticheskih-osobennostey-frazovyh-glagolov-angliyskogo-yazyka-studentami-neyazykovyh
12. Аничков И.Е. Адвербиальные послелоги в современном английском языке. *Вопросы германской и романской филологии*: сборник научных трудов. Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного педагогического института, 1961; Т. 24: 221 – 253.
13. Гальперин И.Р. и др. *Лексикология английского языка*. Москва, 1956.

References

1. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Perevod s francuzskogo yazyka. Moskva: Inostrannaya literatura, 1955.
2. Mohammed Nasher Saeed Nasser, Ph.D. Research Scholar Dr. Sunil Raut. *Cultural Difficulties of English Idioms Confronting Foreign Learners*. 2019. 316 – 326.
3. McCarthy & O'del. *English Idioms in Use*. Cambridge: CUP, 2002.
4. Zhirova I.G., Dmitrieva O.P. K voprosu o semantike frazovogo glagola v anglijskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 7-2 (61): 100 – 104.
5. Dmitrieva O.P. Frazovyj glagol kak chast' frazeologicheskoj sistemy anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 8-1 (62): 106 – 109.
6. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977.
7. *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
8. *The Oxford Thesaurus – An A-Z Dictionary of Synonyms*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
9. Pivonenkova T.B. Semanticheskaya klassifikaciya frazovyh glagolov s obraznym potencialom. *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-klassifikatsiya-frazovyh-glagolov-s-obraznym-potentsialom
10. Sharifullina A.G. Semantika glagolov `emocional'nogo sostoyaniya v tatarskom i anglijskom yazykah. *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 1: 124 – 127.
11. Zabolotskaya A.R. Izuchenie strukturno-semanticheskih i grammaticheskih osobennostej frazovyh glagolov anglijskogo yazyka studentami neyazykovyh special'nostej. *Vestnik TGGPU*. 2015; № 4 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-strukturno-semanticheskih-i-grammaticheskih-osobennostey-frazovyh-glagolov-angliyskogo-yazyka-studentami-neyazykovyh
12. Anichkov I.E. Adverbial'nye poslelogi v sovremennom anglijskom yazyke. *Voprosy germanskoj i romanskoj filologii*: sbornik nauchnyh trudov. Pyatigorsk: Izd-vo Pyatigorskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 1961; T. 24: 221 – 253.
13. Gal'perin I.R. i dr. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1956.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00114

***Xu Lili**, postgraduate, N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia),*
E-mail: 1324559882@qq.com

ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPT "STUBBORNNESS" IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS. The article is dedicated to the study of the concept of "stubbornness" in the framework of cognitive linguistics, psycholinguistics and linguoculturology. The main attention is paid to the analysis of the associative field of the concept of "stubbornness" in the Russian language consciousness. The appeal to the concept under study is due to its relevance and little-studied in the linguistic field. Practical materials are data from a chain associative experiment conducted between native speakers of the Russian language. According to the experiment, the associative field of the stimulus word "stubbornness" is compiled and analyzed. The main cognitive features of the studied concept are revealed. The significance of the study is that the results of the study can be used in teaching Russian as a foreign language, as well as in compilation of a new type of dictionaries – dictionaries of concepts.

Key words: **concept, associative field, associative experiment, stubbornness, cognitive feature, language consciousness.**

***Л. Сюй**, аспирант, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,*
E-mail: 1324559882@qq.com

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА *«УПРЯМСТВО»* В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Данная статья посвящена исследованию концепта «упрямство» в рамках когнитивной лингвистики, психолингвистики и лингвокультурологии. Основное внимание уделяется анализу ассоциативного поля данного концепта «упрямство» в русском языковом сознании. Обращение к исследуемому концепту обусловлено его актуальностью и малоизученностью в лингвистическом аспекте. Практическими материалами послужили данные цепочечного ассоциативного эксперимента, проведенного среди носителей русского языка. По данным эксперимента было составлено и проанализировано ассоциативное поле слова-стимула «упрямство». Были выделены основные когнитивные признаки исследуемого концепта. Значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать в преподавании русского языка как иностранного, а также при составлении словарей нового типа – словарей концептов.

Ключевые слова: **концепт, ассоциативное поле, ассоциативный эксперимент, упрямство, когнитивный признак, языковое сознание.**

Характерной чертой языкознания на современном этапе считается бурное развитие когнитивной лингвистики, исследующей «ментальные процессы восприятия, осмысления и познания действительности и способы ментальной репрезентаций знаний с помощью языка» [1, с. 9]. По мнению А.П. Бабушкина, прочным основанием когнитивной лингвистики служит положение о «невербальности мышления и существовании в сознании людей концептосферы, состоящей из ментальных единиц – концептов» [2, с. 5]. Так что в течение последних десяти – двадцати лет одним из самых популярных и развивающихся направлений когнитивной лингвистики является лингвистическая концептология [3, с. 69 – 71] – «наука, ставящая своей целью описать названные в языке концепты лингвистическими средствами» [4, с. 4].

Что касается определения термина «концепт, то в настоящее время наиболее распространенным и признанным считается понимание концепта как «дискретного ментального образования, являющегося базовой единицей мыслительного кода человека» [1, с. 24] или как «оперативной единицы памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [5, с. 90 – 92]. Кроме того, подчеркивая культурный аспект концепта, некоторые лингвисты определяют его «как сгусток культуры в сознании человека» [6, с. 43] или как «своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры и вероятностно определяющие феноменологическую поверхность культуры, ее фенотип» [7, с. 16 – 18]. На наш взгляд, концепт как единица сознания представляет собой комплексное единство, включающее содержания языкового, мыслительного, психического и культурного аспектов. В нем отражены разнообразные знания и представления человека о действительности внутреннего и внешнего мира, так что этот вопрос занимает значимое место в разных лингвистических направлениях исследования.

Упрямство как сложное психическое явление в психологической и педагогической областях знаний исследовано в трудах Е.П. Ильина [8], Дж. Стивенса [9], К.Д. Ушинского [10], *А.А. Шавыриной [11],* Л.И. Божович [12] и др. Несмотря на важность и актуальность этого вопроса, в лингвистической литературе отсутствуют работы, направленные на исследование концепта «упрямство». Таким образом, цель нашего исследования заключается в комплексном исследовании данного концепта с психолингвистической и лингвокогнитивной точек зрения. Главными задачами являются построение ассоциативного поля концепта «упрямство» и выделение его когнитивных признаков по данным ассоциативного эксперимента.

В психолингвистике ассоциативный эксперимент уже долгое время считается одним их важных и эффективных методов изучения индивидуального или коллективного сознания [13, с. 1159]. В настоящее время этот метод часто используется как надёжный инструмент выявления содержания концепта. По словам Л.И. Ручиной, ассоциативные эксперименты позволяет «выявить наибольшее количество актуальных для современного состояния сознания когнитивных признаков концепта» [14, с. 102]. А.В. Байдак также отмечает, что ассоциативный эксперимент позволяет получить «информацию эмоционального и оценочного характера, а также выявить наиболее значимые элементы концепта» [15, с. 228]. В современной лингвистической литературе самыми распространенными являются свободный, цепочечный и направленный ассоциативный эксперимент. В нашем исследовании был использован цепочечный ассоциативный эксперимент, который позволяет получить не только реакции, находящиеся в ядре ассоциативного поля сознания носителей языка, но и периферийные, являющиеся важными составляющими содержания концепта.

Эксперимент был проведен среди 200 респондентов – носителей русского языка, представляющих различные профессии, гендерное соотношение 50% – 50%, возраст респондентов 18 – 65 лет. В итоге на слово-стимул «упрямство» нами всего получено 598 реакций, из них 253 разных. Для каждого ассоциата была подсчитана относительная частота с учётом коэффициента ранжирования [16, с. 1022 – 1023]. По результатам эксперимента ассоциативное поле слова-стимула «упрямство» выглядит следующим образом (в скобках указана частоты ассоциатов; ассоциаты с одинаковой частотой упорядочены по алфавиту):

Упрямство *– баран (78); настойчивость (62); упорство (60); глупость (46); осёл (32); наглость (26); целеустремленность (25); сила (23); вредный, характер, цель (22); вредность (21); лень, ребенок (20); упертость (18); бык, гордость (16); злость, настойчивый, нежелание, трудолюбие (12); воля, тупой, эгоист (11); человек (10); невоспитанность, плохо, упертый, эгоизм (9); достижение, наглый, сложный, сопротивление (8); глупый, козел, настырный, твердолобый (7); бескомпромиссность, злой, непослушный, непреклонность, не слушать, труд, тупость, тяжелый, тяжесть, я (6); грубость, достигать, лидер, несогласие, принцип, стойкость, упрямый, боль, спор (5);девушка, зло, конфликт, негативизм, овен, отказ, прямолинейность, ссора (4); верный, вероломство, вязкий, девушка моя, дерзкий, детство, дочь, дурак, закрытость, качество, мнение, мое, настырность, недовольство, ненависть, непослушание, непробиваемость, несгибаемость, неуступчивость, ничтожество, овца, ослик, отстаивание своих мыслей, остолоп, отрицание, поведение, противный, противоборство, противоречие, прямолинейность, раздражает, решительность, рога, своенравие, сложность, слон, согласие, спорящий, стена, стоять на своем, стремление, твердолобость, телец, терпение, тугодум, уверенность, упертость, усердие, хамство, целеустремленный, честность (3); амбициозность, бескомпромиссный, безумие, бескомпромиссность, гибкость, гордыня, добиться, думать, жена, зависть, злоба, злобный, идти к своей цели, капризный, козерог, корова, малыш, напор, наше, не идет на компромисс, не хочет, невежество, непоколебимость, непокорность, непослушность, непреклонный, неприятный, неуважение, обида, ограничение, олень, ответственность, отстаивать, отстаивать свое, петух, плохое качество, помогает, правота, принципиальность, проблемный, противность, работа, работать, раздражимость, результат, самоотверженность, своенравный, сила воли, стиснув зубы, страдание, строптивость, стук, твердый, твердолобость, тщеславие, упорный, усердие, успешный, целеустремленный, черта, эмоции (2); агрессивный, агрессия, барьер, бескорыстный, бесстыжесть, вдохновляющее, вечный, время, грубый, диалог, доле, долго, дом, доска, достало, достигатель, достижение своего, достижения, друг, женщина, забор, заинтересованность, замкнутость, заносчивость, зануда, защищать, избалованность, имеет свое мнение, каприз, ленивый человек, лирика, молодой, мужчина, надоедливый, насилие, настырство, невосприятие информации, не делающий, не мой человек, несбитость с пути, неподвижность, непокорность, непреклонность, неуверенность, осознание, осуждение, отстаивание своего мнения, подруга, порок, портит, принципиальный, притча про двух баранов, протест, пьяница, самовлюбленность, самоуверенность, свое мнение, Серёжа, сильный, скука, слепота, смелость, стальной, стержень, стою на своем мнении, твердость, темперамент, трудность, непрогибаемость, урод, успех, хорошая работа, целенаправленный, черта характера (1).*

Чтобы репрезентировать содержание концепта «упрямство» в русском языковом сознании, необходимо выявить когнитивные признаки исследуемого концепта. По мнению А.А. Огановой, когнитивный признак – это минимальный структурный компонент концепта, отражающий отдельную черту или признак концепта. Схожие ассоциаты, полученные в эксперименте, могут рассматриваться как единый когнитивный признак [17, с. 69]. По результатам проведённого ассоциативного эксперимента со словом-стимулом «упрямство» нами были выделены следующие когнитивные признаки исследуемого концепта:

1) упрямство – качество, сопутствующее отрицательным чертам характера человека (310): наглость и вредность (150): *наглость (26); вредный (22); вредность (21); злость (12); плохо (9); наглый (8); злой (6); грубость (5); зло (4); дерзкий, вероломство; ненавить, недовольство, раздражает; хамство, ничтожество (3); зависть, злобный, злоба, обида, раздражимость,* неуважение *(2); бесстыжесть, грубый, порок, стиснув зубы (1);* **глупость (95):** *глупость (46); тупой (11); глупый, твердолобый (7); тупость (6), дурак, остолоп, твердолобость, тугодум, невежество (3); безумие (2); слепота (1);* **эгоизм (34):** *эгоист (11); эгоизм (9); своенравие (3); своенравный, строптивость, капризный, избалованность (2); бескорыстный, каприз, самовлюбленность (1);* **гордость (21):** *гордость (16); гордыня, тщеславие (2); заносчивость (1);* **невоспитанность (9):** *невоспитанность (9);* **неуверенность (1):** *неуверенность (1);*

2) упрямство – поведение человека, проявляющееся в противодействии окружающему миру (167): нежелание делать что-либо или нежелание слушаться кого-либо (66): *лень (20); нежелание (12); непослушный, не слушать (6); отказ, негативизм (4); закрытость, непослушание (3); непослушность, не хочет (2); замкнутость, не восприятие информации, ленивый человек, не делающий (1);* **поведение, не допускающее компромисса, или отстаивание своего мнения (51):** *бескомпромиссность (6); непробиваемость, неуступчивость, отстаивание своих мыслей, стоять на своем, верный, мнение (3); непокорность, бескомпромиссность, не идет на компромисс, бескомпромисс-*

ный, думать, отстаивать, отстаивать свое, правота, самоотверженность (2); неподвижность, непокорность, непрогибаемость, защищать, имеет свое мнение, осознание, отстаивание своего мнения, свое мнение, стою на своем мнении(1); **сопротивление к внешним обстоятельствам (50):** *сопротивление (8); несогласие (8); спор (5); ссора, конфликт; отрицание, противный, противоборство, спорящий (3); противность, противоречие (2); агрессивный, агрессия, диалог, осуждение, протест (1);*

3) упрямство – характеристика поведения некоторых животных (167): *баран (78); осёл (32); бык (16); козёл (7); овен (4), ослик, овца, стена, слон, телец, рога (3), олень, стук, петух, корова, козерог (2); доска, забор (1);*

4) упрямство – настойчивость (110): *настойчивость (62); настойчивый (12); настырный (7); непреклонность (6); стойкость (5); вязкий, настырность, несгибаемость, (3); настырство, непреклонный, непоколебимость, напор (2); непреклонность, стальной (1);*

5) упрямство – черта характера человека (66): *ребенок (20); человек (10); я (6); девушка (4); детство, девушка моя, мое (3); дочь, жена, малыш, наше (2); друг, дом, женщина, молодой, мужчина, подруга, пьяница, Серёжа, урод (1);*

6) упрямство – упорство (65): *упорство (60); упертость (3); упорный (2);*

7) упрямство – стремление к поставленной цели (60): *целеустремленность (25); цель (22); стремление, целеустремленный (3); идти к своей цели, амбициозность, целеустремленный (2); целенаправленный (1);*

8) упрямство – источник проблем и сложностей (41): *сложный (8), тяжесть, тяжелый (6); боль (5); сложность (3); неприятный, проблемный, страдание, (2); зануда, не мой человек, надоедливый, лирика, портит, долг, скука* (1)*;*

9) упрямство – сила воли (38): *сила (23); воля (11); сила воли (2), насилие, сильный (1);*

10) упрямство – качество, черта характера (35): *характер (22); упрямый (5); качество (3); плохое качество, черта (2); черта характера (1);*

11) упрямство – качество, сопутствующее положительным чертам характера человека (30): принципиальность (8): *принцип (5); принципиальность (2); принципиальный (1);* **уверенность (4):** *уверенность (3); самоуверенность (1);* **другие (18):** *решительность, честность, терпение (3); гибкость, ответственность, твёрдый (2); твёрдость, стержень, смелость (1);*

12) упрямство – качество, связанное с трудовой деятельностью (28): *трудолюбие (12); труд (6); усердие (3); работать, усердие (2); заинтересованность, работа, хорошая работа (1);*

13) упрямство – упертость (27): *упертость (18); упертый (9);*

14) упрямство – результат достижения чего-либо (26): *достижение (8); достигать (5); добиться, помогает, успешный, результат (2); достало, достигатель, достижение своего, достижения, успех (1);*

15) упрямство – признак поведения представителей авторитета и власти (5): *лидер (5);*

16) упрямство – состояние движения вперёд (5): *прямолинейность (4); не сбито с пути (1);*

17) упрямство – преодоления преград (4): *ограничение (2); барьер, трудность (1);*

18) упрямство – качество, связанное с продолжительностью времени (3): *вечный, время, долго (1);*

19) упрямство – поведение человека (3): *поведение (3);*

20) упрямство – эмоциональная характеристика (3): *эмоции (2); темперамент (1);*

21) упрямство – качество, вдохновляющее человека (1): *вдохновляющее (1);*

22) упрямство – модель или образ поведения животных (1): *притча про двух баранов (1).*

Из вышеперечисленных когнитивных признаков следует, что *упрямство* в сознании носителей русского языка, прежде всего, является чертой характера (ассоциаты: *характер, качество, плохое качество, черта, черта характера*), которая часто сопутствует многим другим отрицательным свойствам человека. Мы разделили их на несколько групп. Первая группа включает признаки, выражающие отрицательные нравственно-этические качества личности (ассоциаты: *вредный, вредность, наглый, грубость, зло, злость, злоба, дерзкий, вероломство, хамство, ничтожество, неуважение, бесстыжесть, грубый*). Упрямый человек имеет склонность к злым действиям, грубо и вызывающе ведёт себя. Вторая группа связана с оценкой интеллекта человека: *глупость, тупой, глупый, твердолобый, тупость, дурак, остолоп, твердолобость, тугодум, невежество безумие*. Это показывает, что в русском языковом сознании *упрямство* является проявлением глупости человека. Причиной упрямства может быть нехватка умственных или познавательных способностей. К третьей группе отнесли ассоциаты, выражающие эгоизм человека: *эгоист, эгоизм, своенравие, своенравный, капризный, избалованность, бескорыстный, каприз, самовлюблённость*. Упрямство человека часто отражает его эгоцентризм. Упрямый человек думает только о себе и никогда не думает о чувствах и переживаниях другого, т.е. всегда поступает по-своему и ставит своё мнение и интересы выше интересов окружающих. Четвёртая группа включает ассоциаты, выражающие чувство превосходства человека: *гордость, гордыня, тщеславие, заносчивость*. У упрямого человека обычно сильное чувство собственного достоинства и самоуважения, т.е. чувство гордости. Гордость может быть непомерной и стать гордыней, тщеславием или заносчивостью. Кроме того, реакция *невоспитанность* показывает, что из-за отсутствия воспитания или низкого качества воспитания человек проявляет излишнее упрямство, т.е. упрямый может быть человеком, имеющим низкую общую и этическую культуру, не умеющим вести себя в обществе подобающим образом. Таким образом, упрямство человека иногда считается источником проблем и ставит его в сложную ситуацию, портит отношения с другими людьми (ассоциаты: *сложный, тяжесть, тяжелый, сложность, проблемный, портит*). *Упрямство* в сознании людей может быть страданием. Упрямый человек для них является надоедливым и вызывает у окружающих тоску или скуку (ассоциаты: *страдание, надоедливый, неприятный, скука, зануда, не мой человек*).

Нужно отметить, что упрямство, вероятно, не является постоянным свойством человека. Человек может специально проявлять упрямство из-за временных эмоций и чувств. Например, другой человек причинил какую-то боль, а он возвращает это в такой пассивно-агрессивной форме. Упрямство представляет собой средство выражения своих негативных и враждебных чувств к другим людям. Другими словами, упрямство появляется в том случае, когда человек в негативном эмоциональном состоянии (ассоциаты: *ненависть, недовольство, боль, обида, эмоции, зависть, строптивость, лирика).* Поэтому в ассоциативном поле обнаружены ассоциаты, выражающие негативные эмоции, такие как *раздражает, раздражимость, стиснув зубы.* Отсюда следует, что концепт *«упрямство»* тесно связан с темпераментом человека (ассоциат: *темперамент*), понимаемым как «совокупность индивидуальных психических свойств человека, характеризующих степень его возбудимости и проявляющихся в его отношении к окружающей действительности, в силе чувств, поведении» [18, с. 1166].

Следует отметить, что упрямство человека в большой степени проявляется в его поведении, также в его отношении к окружающему миру. Оно представляет собой не столько свойство человека, сколько модель его поведения, проявляющегося в противодействии окружающему миру**.** Нами выделены несколько групп поведения человека. Первая группа включает ассоциаты, выражающие нежелание делать что-либо или нежелание слушаться кого-либо: *лень, нежелание, непослушный, не слушать, негативизм, отказ, закрытость, непослушание, непослушность, не хочет, замкнутость, невосприятие информации, ленивый человек, не делающий.* В этом случае человек по той или иной причине (например, из-за лени) сознательно держит себя в замкнутом состоянии, не принимая внешнюю информацию. Нетрудно заметить, что предпосылкой существования упрямства является создание отношений человека с другими людьми, когда легко возникает расхождение во мнениях. Так что вторая выделяемая нами группа связана с отношением, не допускающим компромисса (ассоциаты: *бескомпромиссность, непробиваемость, неуступчивость, отстаивание своих мыслей, стоять на своем, верный, мнение, непокорность, бескомпромиссность, не идет на компромисс, бескомпромиссный, думать, отстаивать, отстаивать свое, правота, самоотверженность, неподвижность, непокорность, непрогибаемость, защищать, имеет свое мнение, осознание, отстаивание своего мнения, самовлюбленность, свое мнение, стою на своем мнении*). Считая себя правым, упрямый человек часто стремится отстаивать своё мнение и не делает никаких уступок. Нужно отметить, что в содержании концепта *«упрямство»* выражается не только отношение человека к своему, но и к чужому мнению. Следующая группа признаков связана с поведением, характеризующим сопротивление чужому. Из-за упрямства расхождение мнений может развиваться в спор, ссору, конфликт, даже в агрессивное поведение (ассоциаты: *несогласие, диалог, осуждение*, *спор, ссора, конфликт, спорящий, сопротивление, отрицание, противный, противоборство, противность, противоречие, агрессивный, агрессия, протест*). Таким образом, при столкновении расхождений упрямый человек, с одной стороны, всегда защищает своё, никогда не идёт на компромисс. С другой стороны, такой человек выражает сильное отрицание чужого и всегда пытается противодействовать. В дополнении к этому, упрямство тесно связано с преодолением преград (ассоциаты: *ограничение, барьер*), такое часто происходит между детьми и родителями: чрезмерные ограничения родителей могут вызвать у детей проявление упрямства.

Другим выделенным признаком концепта *«упрямство»* является «*характеристика поведения некоторых животных»* (ассоциаты: *баран, осёл, бык, козёл, овен, ослик, овца, стена, слон, телец, рога, олень, стук, петух, корова, козерог, доска, забор, притча про двух баранов).* Изначально упрямство является свойством человека (ассоциат: *человек*). В русском языке часто метафорически употребляются номинации этих животных для обозначения черты характера человека. Кроме того, в русском языковом сознании представлены прототипичные люди с данным качеством. Во-первых, упрямство в сознании носителей языка имеет возрастную маркированность. Упрямством чаще всего обладают люди, относящиеся к младшей возрастной группе (ассоциаты: *ребенок, детство, дочь, малыш, молодой*). Во-вторых, концепт *«упрямство»* в сознании носителей языка имеет гендерную направленность. Для одних упрямство – это признак женского поведения, характера (ассоциаты: *девушка, девушка моя, жена, женщина, подруга, пьяница*), а для других – это признак мужского поведения, характера (ассоциаты: *мужчина, друг, лидер, Серёжа, урод).* Кроме того, когда речь идёт об упрямстве, люди ассоциируют его не только с окружающими. Ассоциаты *я, мое, наше* показывают, что для некоторых респондентов упрямство является собственной

чертой характера. В сознании носителей языка упрямством номинируется как свое качество, так другого человека.

Выше мы уже говорили о когнитивных признаках с отрицательной оценкой. Следует отметить, что в противоположность отрицательным признакам, в ассоциативном поле концепта *«упрямство»* также обнаружены реакции с положительно-оценочным компонентом, т.е. упрямство сопутствует и хорошим свойствам. Например, принципиальность (ассоциаты: *принцип, принципиальность, принципиальный*). Кроме этого, слово-стимул *«упрямство»* вызывает в русском сознании ассоциации *решительность, твёрдый, твёрдость, честность, терпение, ответственность, смелость, гибкость*. Можно отметить интересный момент, что в ассоциативном поле одновременно обнаружены противоположные ассоциаты: *уверенность*, *самоуверенность и неуверенность*. С одной стороны, упрямый человек во многих случаях ведёт себя уверенно, отстаивая своё мнение и твёрдо считая себя правым. С другой стороны, упрямство отражает потребность человека в самоутверждении, неуверенность в себе, которые поддерживают замкнутое состояние при восприятии окружающей информации.

Кроме вышесказанного, концепт *«упрямство»* в сознании носителей языка очень приближается к концептам «*упорство» и «настойчивость»*. Обнаружены такие ассоциаты с высокой частотой, как *настойчивость, настойчивый, настырный, настырность, настырство, непреклонность, стойкость, несгибаемость, вязкий, непреклонный, непоколебимость, напор, стальной, упорство; упертость, упорный*. Общее между этими понятиями состоит в том, что они являются выражением внутренней силы воли человека. Человек с этими качествами обычно обладает внутренним стержнем (ассоциат: *стержень*). Это объясняется и полученными нами ассоциациями: *сила, воля, сила воли, насилие, сильный*. Кроме того, эти качества тесным образом связаны с целенаправленной деятельностью. В ассоциативном поле обнаружено большое количество ассоциатов, обозначающих стремление к цели (ассоциаты: *целеустремленность, цель, стремление, целеустремленный, идти к своей цели, амбициозность, целеустремленный, целенаправленный)* и ассоциатов, связанных с достижением целей и успеха (ассоциаты: *достижение, достигать, добиться, помогает, успешный, результат, достало, достигатель, достижение своего, достижения, успех, хорошая работа)*. Чтобы достичь целей, необходимо трудиться, так что в содержании концепта *«упрямство»* также выражается активное отношение человека к трудовой деятельности (ассоциаты: *трудолюбие, труд, усердие, работать, усердие, заинтересованность, работа)*. Кроме того, в ассоциативное поле концепта *«упрямство»* включается пространственный признак (ассоциаты: *прямолинейность, не сбиться с пути)* и временной признак *(*ассоциаты: *вечный, время, долго)*. Упрямство ассоциируется со схожими, но не тождественными понятиями: *упертость, упертый*. В лексикографической литературе лексема «*упертый»* выражает тот же смысл, какой имеет слово «*упрямый»*, однако употребляется как просторечное в разговорной речи с совсем неодобрительной оценкой, т.е. лексема *«упётрость»* несёт больше отрицательной окраски, чем *«упрямство»*. Таким образом, упрямство представляет собой качество, не только близкое к настойчивости, упорству и упёртости, но и различающее их.

Резюмируя сказанное, мы пришли к выводу, что концепт *«упрямство»* в сознании носителей русского языка тесным образом связан с нравственно-этическими качествами, умственными способностями, психическими состояниями и деятельностью человека. В целом концепт *«упрямство»* несёт в себе отрицательную оценочную характеристику. Получено большое количество ассоциаций, обозначающих отрицательные черты характера, негативные эмоции, враждебное поведение и т.д. Наряду с упорством и настойчивостью упрямство принадлежит к категории волевых качеств человека, так что оно также ассоциируется с целенаправленной трудовой деятельностью и другими положительными чертами характера. Кроме того, в содержании концепта *«упрямство»* включены образные признаки, обозначающие животных и людей, и признаки, отражающие временную, пространственную, гендерную, возрастную характеристики. Очевидно, что данные, полученные в результате ассоциативного эксперимента, позволяют выявить многоаспектность и сложность содержания концепта *«упрямство»* в сознании носителей русского языка.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток, 2007.
2. Бабушкин А.П., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика и семасиология*. Воронеж: ООО «Ритм», 2018.
3. Дудова Н.А. Когнитивная лингвистика в России. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 3: 69 – 71.
4. Карасик В.И., Стернин И.А. *Антология концептов*. Волгоград: Парадигма, 2005.
5. Кубрякова Е.С. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филолологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996.
6. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004.
7. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода. *Концепты.* Научные труды Центр концепта. Архангельск: Издательство Поморского госуниверситета, 1997; № 1: 11 – 35.
8. Ильин Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург, 2009.
9. Стивенс Дж. *Приручи своих драконов (как обратить свои недостатки в достоинства)*. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1996.
10. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: в* 4 кн. Москва: Дрофа, 2005; Кн. 3.
11. Шавырина А.А. Психологическая сущность упрямства и негативизма у детей. *Психология образования*. 2008; № 5: 37 – 46.
12. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
13. Выговская Д.Г. Ассоциативный эксперимент как один из методов в психолингвистике. *Наука ЮУрГУ:* материалы 66-й Научной конференции. Челябинск, ЮУрГУ, 2014: 1157 – 1164.
14. Ручина Л.И. Ассоциативный эксперимент как инструмент выявления когнитивных признаков концепта. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*, 2012; № 5-3: 102 – 106.
15. Байдак А.В. Экспериментальные исследования концептов «жизнь» и «смерть». *Известия Томского политехнического университета*. 2010; Т. 316, № 6: 228 – 232.
16. Синелева А.В. Сравнительный анализ ассоциативно-семантических полей по данным свободного и цепочечного эксперимента. *Информационные системы и технологии*. Нижний Новгород: ИСТ-2018: 1020 – 1025.
17. Оганова А.А. *Концепт Профессия в испанском и русском языковом сознании*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2015.
18. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ИТИ Технологии, 2015.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok, 2007.
2. Babushkin A.P., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika i semasiologiya*. Voronezh: OOO «Ritm», 2018.
3. Dudova N.A. Kognitivnaya lingvistika v Rossii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 3: 69 – 71.
4. Karasik V.I., Sternin I.A. *Antologiya konceptov*. Volgograd: Paradigma, 2005.
5. Kubryakova E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filolologicheskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 1996.
6. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
7. Lyapin S.H. Konceptologiya: k stanovleniyu podhoda. *Koncepty.* Nauchnye trudy Centr koncepta. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Pomorskogo gosuniversiteta, 1997; № 1: 11 – 35.
8. Il'in E.P. *Psihologiya voli*. Sankt-Peterburg, 2009.
9. Stivens Dzh. *Priruchi svoih drakonov (kak obratit' svoi nedostatki v dostoinstva)*. Sankt-Peterburg: Piter Press, 1996.
10. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogicheskoj antropologii: v* 4 kn. Moskva: Drofa, 2005; Kn. 3.
11. Shavyrina A.A. Psihologicheskaya suschnosť upryamstva i negativizma u detej. *Psihologiya obrazovaniya*. 2008; № 5: 37 – 46.
12. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti.* Voronezh: NPO «MOD`EK», 1997.
13. Vygovskaya D.G. Associativnyj `eksperiment kak odin iz metodov v psiholingvistike. *Nauka YuUrGU:* materialy 66-j Nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, YuUrGU, 2014: 1157 – 1164.
14. Ruchina L.I. Associativnyj `eksperiment kak instrument vyyavleniya kognitivnyh priznakov koncepta. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo*, 2012; № 5-3: 102 – 106.
15. Bajdak A.V. `Eksperimental'nye issledovaniya konceptov «zhizn'» i «smert'». *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2010; T. 316, № 6: 228 – 232.
16. Sineleva A.V. Sravnitel'nyj analiz associativno-semanticheskih polej po dannym svobodnogo i cepochechnogo `eksperimenta. *Informacionnye sistemy i tehnologii*. Nizhnij Novgorod: IST-2018: 1020 – 1025.
17. Oganova A.A. *Koncept Professiya v ispanskom i russkom yazykovom soznanii.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2015.
18. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: ITI Tehnologii, 2015.

Статья поступила в редакцию 20.12.19

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00115

Khalina N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University, (Barnaul, Russia), E-mail: nkhalina@yandex.ru*
Valyulina E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University, (Barnaul, Russia), E-mail: serev@ya.ru*

FORMATION OF THE CONCEPTUAL STRUCTURE OF THE SCO IDEOLOGEME IN THE TEXTS OF THE MEDIA OF TAJIKISTAN. The article examines texts of the media space of Tajikistan as a member state of the SCO. The object of the research is the media term "SCO", the subject is the formation of the conceptual structure of the media term "SCO", considered as an ideologeme, or a unit that equips ideological meanings in the mass consciousness at the expense of linguistic performance. The definition of the conceptual structure of ideologies "SCO" in the texts of the media of Tajikistan is based on the construction of conceptual diagrams or matrices that would, on the one hand, the differentiation of the terms used in the text, in classes, on the other hand, to identify the conceptual structure of a text unit. As a logical basis for linguistic analysis, descriptive logics or descriptive logics are used, which allow describing the concepts of the subject area in a formalized form and combining expressive capabilities and computational properties.

Key words: **media text, conceptual matrix, media, SCO, ideology, media discourse, descriptive logic , political linguistics, media linguistics.**

Н.В. Халина, *д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru*
Е.В. Валюлина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: serev@ya.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОЙ СТРУКТУРЫ ИДЕОЛОГЕМЫ «ШОС» В МЕДИАТЕКСТАХ ТАДЖИКИСТАНА

В статье исследуются тексты медиапространства Таджикистана как страны-участницы ШОС. Объектом исследования является медиатермин «ШОС», предметом – формирование понятийной структуры медиатермина «ШОС», рассматриваемого в качестве идеологемы, или единицы, обустраивающей в массовом сознании за счет лингвистического перфоманса идеологические смыслы. Определение понятийной структуры идеологемы «ШОС» в медиатекстах Таджикистана осуществляется на основе построения понятийных схем или матриц, способствующих, с одной стороны, дифференциации понятий, употребляемых в тексте, по классам, с другой стороны, выявлению понятийной структуры текстовой единицы. В качестве логической основы лингвистического анализа применяются описательные логики или дескрипционные логики, позволяющие описывать понятия предметной области в формализованном виде и сочетающие в себе выразительные возможности и вычислительные свойства.

Ключевые слова: **медиатекст, понятийная матрица, медиапространство, ШОС, идеологема, медийный дискурс, декрипционные логики, политическая лингвистика, медиалингвистика.**

Шанхайская организация сотрудничества – региональное международное объединение, в которое входят восемь стран: Россия, Индия, Китай, Казахстан, Киргизия, Пакистан, Таджикистан и Узбекистан. Основана 14 июля 2001 года лидерами Китая, России, Казахстана, Таджикистана, Киргизии и Узбекистана. Главными задачами организации провозглашаются укрепление стабильности и безопасности на широком пространстве, объединяющем государства-участников, борьба с терроризмом, экстремизмом, наркотрафиком, экономического сотрудничества, энергетического партнёрства, научного и культурного взаимодействия.

«Согласно Хартии ШОС, целями альянса являются обеспечение стабильности и безопасности в регионе, борьба с терроризмом и экстремизмом, развитие экономического сотрудничества, энергетического партнерства, научного и культурного взаимодействия. Приоритетные направления – развитие транспортной инфраструктуры, энергетики, телекоммуникаций, нефтегазовой сферы, сельского хозяйства, использование водных ресурсов и др. В отношениях внутри организации государства-члены придерживаются принципов консенсуса, взаимного доверия, взаимовыгоды, равенства, уважения к многообразию культур, стремления к совместному развитию. Во внешних сношениях ШОС исходит из принципов открытости, непринадлежности к блокам и ненаправленности против третьих стран» [1].

Важным элементом жизнедеятельности ШОС является медийное пространство государств-участников этого геополитического альянса, которое структурируется медиатекстами на русском языке, одном из официальных, наравне с китайским языком, языков коммуникации этого регионального международного объединения.

Моделируя действительность, медиатекст создает новую реальность, что важно учитывать при формировании медиареальности ШОС и культуры существования в рамках этого семантически оформляющегося смыслового континуума.

Особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на оформление понятийной структуры номинации «ШОС», которую следует кодифицировать в контексте медиаисследований в качестве медиатермина, средой как актуализации, так и оформления/формирования которого является медиатекст.

В условиях современной глобализации медиатекст вовлечен в трансформации аксиологических доминант культуры, что обусловлено процессом создания в мире единой социально-экономической и культурно-политической системы [2]. Духовные ценности нации могут аккумулироваться в контенте медиатекстов, в чем заключается их конструктивное значение. Медиатексты, продуцируемые новыми медиа, моделируют в едином смысловом пространстве вербальные, визуальные, аудиовизуальные компоненты [3].

Универсалией медийного, а также политического, дискурсов, мировоззренчески ориентирующих, Н.И. Клушина [4, с. 54 – 58] признает идеологему: с помощью идеологем современный человек структурирует и объясняет окружающую его политическую реальность и вырабатывает собственную мировоззрение, согласуя его с идеологией социума.

Г.Ч. Гуссейнов рассматривает идеологемы в качестве минимального отрезка письменного текста или потока речи, предмета или символа, «который воспринимается автором, слушателем, читателем как отсылка – прямая или косвенная – к метаязыку или воображаемому своду мировоззренческих норм и фундаментальных идейных установок, которыми должно руководствоваться общество. Сводя определение к метафоре, можно назвать идеологему простейшим переключателем с естественно-частного на казённо-публичный режим речевого поведения и наоборот» [5, с. 17].

С.А. Журавлев [6] рассматривает идеологему как конкретную знаковую по природе единицу с конкретным содержанием, функционирующую в определенном языке в конкретный период. Семантический анализ идеологем позволил выявить С.А. Журавлеву идеологически мотивированные возможности совмещения в одной единице языкового и неязыкового знания. Значимость идеологемы как знакового образования идеологического метауровня, дискурсивной единицы определяется метаконтекстуально [6].

Н.А. Купина определяет идеологему как слово, «непосредственно связанное с идеологическим денотатом» [7, с. 91].

Г.С. Мельник [8, с. 27 – 29], рассматривая медиатекст в качестве объекта лингвистических исследований, отмечает, что в большинстве работ медиатекст исследуется как конкретный результат медиапроизводства, медиапродукт, т.е. как сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа и адресованное массовой аудитории. В медиатексте согласуются медийный и вербальный тексты, соединяющие личностные языковые вкусы создателя текста, интересы и возможности медиа (печатного издания, телевизионного канала, радиостанции).

Е.Г. Малышева рассматривает идеологему в качестве многоуровневого концепта, в структуре которого актуализируются идеологически маркированные концептуальные признаки, заключающие в себе коллективное стереотипно коллективное и, в какой-то степени, «мифологизированное представление носителей языка о власти, государстве, нации, гражданском обществе, политических и идеологических институтах» [9, с. 35]. На уровне когниции идеологемы отвечают за встраивание в массовое сознание идеологического кванта смысла, что достигается за счет лингвистического перфоманса – соответствующего моделирования контента и его лингвистической «упаковки». Моделирование контента идеологемой связано, с одной стороны, с определенными социальными и культурными конвенциями, с другой стороны, с определенными интенциями, иначе – замыслом.

В этом плане идеологему следует рассматривать как заранее заданную идею, которая положена в основу номинации и ориентирует массовое сознание в нужном направлении [10]. Сконструированная в формате идеологемы идея обретает статус ментального стереотипа, мировоззренческого элемента в индивидуальной и коллективной картине мира. Подобная трактовка идеологемы позволяет Н.И. Клушиной изучать идеологему в качестве сложного когнитивно-стилистического процесса кодирования современной действительности, целью которого является построение обществом своей идентичности [10]. Результатом осуществления подобного процесса становится наделение кванта смысла оценкой, эмоцией и прагматической, при этом яркой и запоминающейся, лингвистической (стилистической) упаковкой, что позволяет ему (кванту смысла)

участвовать в создании идеологического пространства, формирующего социальную идентичность.

О.А. Кузина [11] рассматривает идеологему как основополагающую, текстообразующую категорию медиадискурса, обладающую рядом свойств: регулирует восприятие информации реципиентом (а) в определенный исторический отрезок времени (б), нуждаясь в систематической и последовательной актуализации (в) для воздействия на восприятие социального субъекта и интеграции с его картиной мира.

Обобщая трактовки идеологемы, предлагаемые современными отечественными лингвистами, мы предлагаем рассматривать медиатермин «ШОС» в качестве текстообразующей категории ШОС-медиадискурса, участвующей в формировании понятийных структур и картины мира ассоциированных с государствами-участниками ШОС социальных субъектов. В качестве идеологемы медиатермин «ШОС» влияет на формирование коллективной и индивидуальной когниции, процессы кодирования, характеризующие синхронную реальность, тем самым влияя на формирование территориальной идентичности, предполагающей интеграцию культурных и поведенческих текстов стран, вошедших в этот геокультуный альянс.

Определение объема медиапонятия «ШОС» возможно на основе использования понятийных схем или матриц. «Понятийные схемы (или графические систематизаторы, или матрицы) – это наглядные представления, которые помогают разделять понятия, употребляемые в тексте, на классы, выделив между ними все возможные связи. Создание понятийной матрицы позволяет взглянуть на структуру текста, окунуться в его глубинные связи, что и отражает более глубокое понимание текста» [12, с. 20]. Е.А. Кулькина концентрирует внимание на том, что понятийные схемы – это пространственные построения, которые помогают систематизировать понятия, представленные в тексте, через выявление связей связи между ними [13, с. 94 – 98].

Для выявления понятийного объема идеологемы «ШОС» в медиатекстах Таджикистана – государства-участника ШОС – с опорой на описательные логики (или дескрипционные логики) были созданы две понятийные матрицы (см. табл. № 1 – 2). Дескрипционные, или дескриптивные логики сочетают вычислительные свойства и выразительные возможности, что позволяет рассматривать этот тип логик как разрешимые фрагменты логики предикатов, синтаксически более близкие модальным логикам. Декрипционные логики оперируют понятиями *концепт* и *роль*, которые соответствуют в других разделах математической логики понятиям «одноместный предикат» (или множество, класс) и «двуместный предикат» (или бинарное отношение). Концепты интуитивно используются для описания классов некоторых объектов, в нашем случае – объектов, представляющих ментальный ландшафт регионального альянса государств.

Таблица 1

Понятийная матрица идеологемы «ШОС»
как концепта в медиатекстах Таджикистана

Аспекты структуры идеологемы ШОС как концепта	**Текстовая дистрибуция (текстовая синтагма)**
Имя предмета/явления	• Годом молодежи в *ШОС* • из приоритетных направлений в деятельности как *ШОС*
Кванторы/предикаты существования	• Сегодня ШОС *стала* • ШОС *выступает* за активизацию усилий по созданию единого глобального антитеррористического фронта • ШОС *открыта* для сотрудничества со всеми странами и международными организациями
Предикаторы (слова и словосочетания, обозначающие свойства предметов или отношения между предметами)	• *Потенциал* ШОС • *Хартия и Стратегия развития* ШОС до 2025 года *700 документов* ШОС в этом направлении • *Региональная антитеррористическая структура* ШОС • *Антинаркотическая стратегия* ШОС, • *Трехсторонний формат* ШОС

Понятийная матрица идеологемы «ШОС» как концепта в медиатекстах Таджикистана строится на основе соотнесенности аспектов структуры идеологемы ШОС как концепта и текстовой синтагмы, в которой в медиатексте номинация «ШОС» употреблена (см. табл. 1).

Понятийная матрица интеграционных ролей идеологемы «ШОС» в формировании знания о концепте «ШОС» в медиатекстах Таджикистана создается на установлении соответствия между актуализированными логико-коммуникационными ролями идеологемы ШОС и текстовыми синтагмами, в которых в медиатексте идеологема «ШОС» функционирует (см. табл. 2).

Таблица 2

Понятийная матрица интеграционных ролей идеологемы «ШОС»
в формировании знания о концепте «ШОС» в медиатекстах Таджикистана

Логико-коммуникационные роли идеологемы ШОС	**Текстовая дистрибуция (текстовая синтагма)**
Совместимость ТВох: имеет ли заданный ТВох хотя бы одну модель?	• *На пространстве* ШОС • обеспечения безопасности и стабильности *на пространстве* ШОС. • *Пространство* государств-участников ШОС • *на пространстве* государств – участников ШОС. • механизм обеспечения безопасности *на пространстве* ШОС.
Выполнимость концепта: является ли заданный концепт выполнимым относительно заданного ТВох?	• *Генер*альный секретарь ШОС • Секретариат ШОС • *секретарь* ШОС • *Совет глав государств-членов* ШОС • *Генеральный Секретарь Шанхайской организации сотрудничества* (ШОС) • *официальный сайт* ШОС • *Региональная антитеррористическая структура* ШОС • *РАТС* ШОС • *саммит* Шанхайской Организации Сотрудничества (ШОС).
Вложенность концептов: верно ли, что один заданный концепт вложен в другой относительно заданного ТВох?	• представители различных организаций, таких как *ШОС, ОДКБ, СНГ, Европейский Союз, ООН* и другие • участия республики в структурах *СНГ, ШОС, ОДКБ и других организациях* • в рамках международных и региональных организаций, таких как *ООН, ШОС, СВМДА и др.*
Совместимость базы знаний: имеет ли заданная пара (ТВох, АВох) хотя бы одну модель?	• работе *государств-наблюдателей и партнеров по диалогу* ШОС • *авторитет и имидж* ШОС

Роли используются для описания двухместных отношений между объектами, что актуально при описании особенностей диалоговой коммуникаций стран-участниц ШОС. С помощью языка дескрипционных логик можно формулировать утверждения общего вида ТВох (о классах вообще) и частного вида АВох (о конкретных объектах) ТВох и АВох в совокупности составляют базу знаний или онтологию.

Понятийная матрица интеграционных ролей идеологемы «ШОС» формирует основания базы знаний (онтологию) Шанхайской организации сотрудничества и, как следствие, когнитивный образ – субъективную репрезентацию динамических компонентов образа-картины ментального объекта «ШОС», влияющую на оценку текущей ситуации и выработку адекватной семантики поведенческого текста, не противоречащего специальной когниции и территориальной идентичности.

Полученные результаты анализа медиатермина и идеологемы «ШОС» в медиатекстах Таджикистана позволяют сделать выводы об оформлении в исследуемых текстах понятийной структуры «ШОС» через представление аспектов структуры идеологемы как концепта и определение логико-коммуникационных ролей медиотермина при формулировании утверждений общего вида и утверждений частного вида. В основном в метатекстах дистрибуции понятийного объема «ШОС» представлены утверждения общего вида (ТВох) о ШОС как интегративной категории на региональном пространстве Центральной Азии.

Библиографический список

1. *Шанхайская организация сотрудничества*. Досье. Available at: https://tass.ru/info/5275701
2. Ерофеева И.В. *Аксиология медиатекста в российской культуре: репрезентация ценностей в журналистике начала XXI в.* Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
3. Ерофеева И.В. *Аксиология медиатекста в российской культуре: репрезентация ценностей в журналистике начала XXI века.* Новосибирск: Издательство СО РАН, 2009.

4. Клушина Н.И. Теория идеологем. *Политическая лингвистика.* 2014; № 4 (50): 54 – 58.
5. Гусейнов Г.Ч. *Советские идеологемы в русском дискурсе 1990-х*. Москва: Три квадрата, 2003.
6. Журавлев С.А. *Идеологемы и их актуализация в русском лексикографическом дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук, Йошкар-Ола, 2004.
7. Купина Н.А. Живые идеологические процессы и проблемы культуры речи. *Язык. Система. Личность.* Екатеринбург, 2015: 90 – 104.
8. Мельник Г.С. *Медиатекст как объект лингвистических исследований*. Москва, 2015.
9. Малышева Е.Г. Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация. *Политическая лингвистика.* 2009; № 30. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ideologema-kak-lingvokognitivnyy-fenomen-opredelenie-i-klassifikatsiya
10. Клушина Н.И. *Семантические и стилистические изменения в лексике современной газеты (на материале газет 1989 – 1994 гг.)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1995.
11. Кузина О.А. *Идеологема как ключевая категория медиадискурса в период информационной войны (на примере освещения в англоязычной прессе событий на Украине в 2013 – 2014 гг*. Москва, 2014.
12. Маминов С.В., Савва Л.И. Понятийная матрица в исследовании мониторинга качества образовательного процесса в основной школе. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 3: 19 – 25
13. Кулькина Е.А. Использование понятийных схем при работе с научными текстами на иностранном языке со студентами вуза. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2-х. Тамбов: Грамота, 2014; Ч. 1, № 5 (35): 94 – 98.

References

1. *Shanhajskaya organizaciya sotrudnichestva*. Dos'e. Available at: https://tass.ru/info/5275701
2. Erofeeva I.V. *Aksiologiya mediateksta v rossijskoj kul'ture: reprezentaciya cennostej v zhurnalistike nachala HHI v.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
3. Erofeeva I.V. *Aksiologiya mediateksta v rossijskoj kul'ture: reprezentaciya cennostej v zhurnalistike nachala XXI veka*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2009.
4. Klushina N.I. Teoriya ideologem. *Politicheskaya lingvistika*. 2014; № 4 (50): 54 – 58.
5. Gusejnov G.Ch. *Sovetskie ideologemy v russkom diskurse 1990-h*. Moskva: Tri kvadrata, 2003.
6. Zhuravlev S.A. *Ideologemy i ih aktualizaciya v russkom leksikograficheskom diskurse*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk, Joshkar-Ola, 2004.
7. Kupina N.A. Zhivye ideologicheskie processy i problemy kul'tury rechi. *Yazyk. Sistema. Lichnost'*. Ekaterinburg, 2015: 90 – 104.
8. Mel'nik G.S. *Mediatekst kak ob`ekt lingvisticheskih issledovanij*. Moskva, 2015.
9. Malysheva E.G. Ideologema kak lingvokognitivnyj fenomen: opredelenie i klassifikaciya. *Politicheskaya lingvistika.* 2009; № 30. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ideologema-kak-lingvokognitivnyy-fenomen-opredelenie-i-klassifikatsiya
10. Klushina N.I. *Semanticheskie i stilisticheskie izmeneniya v leksike sovremennoj gazety (na materiale gazet 1989 – 1994 gg.)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1995.
11. Kuzina O.A. *Ideologema kak klyuchevaya kategoriya mediadiskursa v period informacionnoj vojny (na primere osvescheniya v angloyazychnoj presse sobytij na Ukraine v 2013 – 2014 gg*. Moskva, 2014.
12. Maminov S.V., Savva L.I. Ponyatijnaya matrica v issledovanii monitoringa kachestva obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 3: 19 – 25
13. Kul'kina E.A. Ispol'zovanie ponyatijnyh shem pri rabote s nauchnymi tekstami na inostrannom yazyke so studentami vuza. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2-h. Tambov: Gramota, 2014; Ch. 1, № 5 (35): 94 – 98.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00116

***Chalaeva P.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kp68@bk.ru*
***Omarova (Ramazanova) A.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: 68kp@bk.ru*

MICROTOPONYMS BARTHINSKY DIALECT OF THE LAK LANGUAGE. The article is dedicated to the analysis of Barthinsky microtoponyms in the Lak language. The material is collected and systematized during the period of dialectological practice in Dagestan State University. Some of the microtoponyms presented in the article are reflected in the works of S.M. Hajdakov, I.H. Abdullaev, M.I. Kalandarov. G.B. Murkelinsky. Microtoponyms provide a rich material for the study of the history of Dagestan, the formation of dialects on its territory, the language contacts with other Dagestani peoples. Historically, speakers of the Barthinsky dialect of the Lak language find themselves in a "foreign" language environment. All four places (Balhar, Huli, Culikani, Ulluchara Villages) are located in the Akushinsky district of Dagestan, in the place of compact residence of the Dargins.

Key words: **Lak language, Barthinsky dialect, microtoponyms.**

***П.Ш. Чалаева**, канд. фил. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kp68@bk.ru*
***А.А. Омарова (Рамазанова)**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: 68kp@bk.ru*

МИКРОТОПОНИМИЯ БАРТХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ЛАКСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу бартхинских микротопонимов лакского языка. Материал был собран и систематизирован в период прохождения диалектологической практики в Дагестанском государственном университете. Часть микротопонимов, представленных в статье, нашли отражение в трудах С.М. Хайдакова, И.Х. Абдуллаева, М.И. Каландарова. Г.Б. Муркелинского. Микротопонимы дают богатый материал для изучения истории Дагестана, формирования диалектов и говоров на его территории, языковых контактов лакцев с другими дагестанскими народами. Исторически сложилось так, что носители бартхинского говора лакского языка оказались в «чужой» языковой среде. Все четыре населенных пункта (с. Балхар, с. Хюли, с. Цуликани, с. Уллучара) расположены в Акушинском районе РД, в месте компактного проживания даргинцев.

Ключевые слова: **лакский язык, бартхинский диалект, микротопонимы.**

Материалом для данной статьи послужили микротопонимы, записанные авторами на диалектологической практике в Акушинском районе Республики Дагестан (села: *Бархъал* 'Балхар', *Хъюл* 'Хюли', *Ц1алакъян* 'Цуликани' и *Уручул* 'Уллучара'). Кроме того, использованы микротопонимы, собранные С.М. Хайдаковым и опубликованные в «Лакско-русском словаре» [1, с. 344 – 397]. Часть микротопонимов, представленных в нашей работе, нашли отражение в трудах С.М. Хайдакова, И.Х. Абдуллаева, Г.Б. Муркелинского, а также на страницах республиканской газеты «Илчи».

Бартхинский диалект лакского языка состоит из четырех говоров – балхарского, уллучаринского, цулинканинского и хюлинского. С.М. Хайдаков в «Очерках по лакской диалектологии» отмечает, что «центральным в системе описываемого диалекта является балхарский говор, в котором наиболее ярко выражены все те признаки, которые в той или иной мере характерны и для других говоров окраинного по отношению к основной территории лаков диалекта [2, с. 35].

Микротопонимы дают богатый материал для изучения истории Дагестана, формирования диалектов и говоров на его территории, языковых контактов лакцев с другими дагестанскими народами (в данном случае с даргинским народом). Исторически сложилось так, что носители бартхинского говора лакского языка оказались в «чужой» языковой среде. Все четыре населенных пункта (с. Балхар, с. Хюли, с. Цуликани, с. Уллучара) расположены в Акушинском районе РД, в месте компактного проживания даргинцев.

Исследованием топонимики Дагестана занимались лингвисты-кавказоведы С.М. Хайдаков, И.Х. Абдуллаев, М.Р. Багомедов и др.

Как отмечает И.Х. Абдуллаев, «топонимия представляет собой специфический пласт словарного состава языка. Для ее исследования должны быть в первую очередь применены методы и достижения лингвистических наук, в особенности исторической фонетики. При этом должны быть учтены данные исторических и географических наук» [3, с. 156].

К лакским географическим терминам, участвующих в формировании бартхинских микротопонимов, относятся:

рат1 'ущелье' – *дучра хъунил рат1* – 'ущелье лошадиного поля' (Хюли), *бурц1ил рат1* – 'ущелье волка' (Уллучара), *ирххурат1* – 'ущелье, где выпада-

ет мало дождей' (Цуликани), *ччитур рат1* – 'ущелье кошки' (Балхар), *къашия рат1* – 'ущелье Кашия' (Уллучара), *къумарат1* – 'тесное ущелье' (Уллучара), *ламул рат1* – 'ущелье, где находится мост' (Уллучара), *лулттурат1* – 'нижнее ущелье' (Уллучара), *хъуннухри рат1* – 'ущелье большой пещеры' (Уллучара), *хъунх1алли рат1* – 'ущелье большой рощи' (Уллучара);

рах1 'лощина' – *ккаччи рах1* – 'лощина собаки' (Уллучара), *муккурда рах1* – 'лощина Мукур' (Уллучара), *кут1а рах1* – 'короткая лощина' (Цуликани), *хъун рах1* – 'большая лощина' (Уллучара), *буршарах1* – 'лощина бурша' (Уллучара);

нух'пещера' – *арцунух* – 'серебряная пещера' (Цуликани), *ппилиметрал нух* – 'пещера, где были пулеметы' (Цуликани), *лач1ал дуц1ай нух* – 'пещера, заполненная пшеницей' (Хюли), *бяйдинух* – 'пещера Байди' (Хюли);

бак1у 'холм' – *салибак1у* – 'холм Сали' (Уллучара), *ттралабак1у* – 'холм в форме бревна' (Уллучара), *хъилил бак1у* – 'холм в форме рога' (Хюли), *луржибак1у* – 'кокетливый холм' (Хюли), *ницабак1у* – 'холм быка' (Цуликани), *магъ бак1ухъал* – 'место в форме хвоста и головы' (Балхар), *бартбак1увалу* – 'место у верхней части холма' (Уллучара);

х1алу 'роща' – *хъаргьах1алу* – 'роща в харгац' (Уллучара), *хъун х1алу* – 'большая роща' (Уллучара), *дурцу х1алу* – 'сползшая роща' (Хюли), *иттац1ани-х1алу* – 'роща в форме брови' (Цуликани), *Х1ажихъал х1алу* – 'роща Гаджиевых' (Цуликани);

нех 'река' – *хъуннех* – 'большая река' (Уллучара), *неххамач1* – 'русло реки' (Балхар);

хъач1 – 'склон', *ларзунтталлил хъач1* – 'склон балконов' (Хюли), *лярхъач1* – 'средний склон' (Цуликани);

мач1 – 'луг на склоне горы', *лухкамач1* – 'пыльный склон' (Уллучара), *хъаргьац1мач1* – 'луг в харгац' (Уллучара), *неххамач1* – 'русло реки' (Балхар), *ч1арттамач1* – 'луг чарта' (Хюли);

марща – 'луг на склоне горы, холма', *хъунмарща* '– большой склон' (Уллучара);

магъ – 'узкая полоска пашни, луга', *къюк1ул магъру* 'глухие полоски пашни' (Балхар);

гьан – 'теневая сторона долины, теневой склон', *гьаналу* – 'место под склоном' (Балхар), *гьаннилухччиттиялу* – 'местность пашен на склоне' (Уллучара), *гьаналалу* – 'местность под склоном' (Уллучара);

сун – 'солнечный склон долины, холма, горы', *сунут1урубалу* – 'местность солнечной долины' (Цуликани), *лакрасун* – 'лакский склон' (Балхар), *мурлу бакъа сун* – 'склон, не имеющий скалы' (Балхар), *чарт1исун* – 'голый склон' (Цуликани), *бургусун* – 'склон бургу' (Уллучара), *лахъисун* – 'длинный склон' (Цуликани);

лухччи – 'земля, угодье', *Мирзал лухччиял* – 'место земли Мирзы' (Балхар);

ар – 'равнина', *ярттаариял* – 'равнина ярта' (Балхар), *ачамайар* – 'равнина ачамай' (Уллучара), *буршаар* – 'равнина бурша' (Уллучара), *Бяндулдил ар* – 'равнина банду' (Уллучара), *бярттай ар* – 'равнина барта' (Уллучара);

къур – 'поле, пашня', *щаллукъуралу* – 'местность сплошных пашен' (Балхар), *гьурилу къур* – 'пашни под гури' (Уллучара), *акъуралу* – 'местность плоских пашен' (Балхар), *ч1икъур* – 'две пашни' (Балхар);

хъу – 'поле, пашня', *арцул хъуру* – 'серебряные пашни' (Балхар).

По времени возникновения лакские микротопонимы можно разделить на две группы: самобытные названия местностей (*арцул хъуру* – 'серебряные пашни' (Балхар), *гьарта рат1* – 'широкое ущелье' (Уллучара), *хъун рат1* – 'большое ущелье' (Хюли), *чарт1и сун* – 'голый склон' (Цуликани) и новые названия, формировавшиеся под влиянием русского языка (*ппилиметрал нухру* – 'пещеры, где были пулеметы' (Цуликани)).

В структурном отношении бартхинские микротопонимы представляют собой названия полные и усеченные. «Полные названия состоят обычно из двух частей, первая из которых определяет вторую, являющуюся общим названием. Усеченные же названия по той или иной причине утратили вторую часть» [4, с. 193]. Определяемой частью полных названий являются существительные: *нех* – 'река', *бяр* – 'озеро', *щаращи* – 'родник', *рат1* – 'ущелье', *зунтту* – 'гора', *барх1* – 'склон', *гьан / сун* – 'северный / южный склон', *х1алу* – 'роща', *рах1* – 'лощина', *ххяли* – 'скала', *мурлу* – 'обрыв' и пр. Например: *ирххурат1* – 'ущелье, где выпадает мало дождей' (Цуликани), *лахъи сун* – 'длинный склон' (Цуликани), *дучра хъю* – 'лошадиный загон' (Цуликани), *кут1а рат1* – 'короткая лощина' (Цуликани), *душара рат1* – 'лощина девушек' (Уллучара), *дякъур* – 'средняя пашня' (Балхар), *хъун рат1* – 'большое ущелье' (Хюли).

Усеченных названий среди бартхинских микротопонимов немного. Односложные усеченные названия представлены им. п. ед. ч. существительного, например: *ххялч1и* – 'каменная плита' (Цуликани), *ккули* – 'чаша, глиняная миска (типа кружки, чашки) с ручкой' (Хюли).

Опираясь на классификацию, предложенную М.Р. Багомедовым в монографии «Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект» [5], рассмотрим следующие типы названий по структуре:

1) простые: *ххялч1и* – 'каменная плита' (Цуликани), *ккули* – 'чаша, глиняная миска (типа кружки, чашки) с ручкой' (Хюли);

2) сложные: *аскурат1* – 'ущелье Аску' (Балхар), *дякъур* – 'средняя пашня' (Балхар), *буршаар* – 'равнина бурша' (Уллучара), *вич1иннарат1* – 'лощина вичинна' (Уллучара), *ч1арттамач1* – 'луг чарта' (Хюли), *хъунрат1* – 'большое ущелье' (Хюли), *лярхъач1* – 'средний склон' (Цуликани), *кут1арах1* – 'короткая лощина' (Цуликани) и др.;

3) словосочетания: *лух1ул оьнт1равалу* – 'местность ложбинок, принадлежащих Луху' (Цуликани), *дучра хъунил рат1* – 'ущелье лошадиного поля' (Хюли), *лач1ал дуц1айнух* – 'пещера, заполненная пшеницей' (Хюли), *ххют дуцай мурлу* – 'скала, на которой обрывается тень' (Хюли), *зумакъаахъай рат1* – 'ущелье молчания' (Уллучара), *Аьлил Мах1адлул хъиц1ив* – 'выступы Алила Махада' (Балхар) и др.

«Суффикс *-алу* один из продуктивных словообразовательных суффиксов, образующий от основ местных падежей имен существительных и локативных наречий названия локального значения» [6]. В бартхинских микротопонимах суффикс *-алу* представлен: в хюлинском говоре из 45 микротопонимов в 15, в уллучаринском говоре из 75 микротопонимов в 38, в цуликанинском говоре из 28 микротопонимов в 9. В балхарском говоре встречается два варианта *-алу* (5) и *–ал* (61) из 90.

Г.Б. Муркелинский в «Грамматике лакского языка» подчеркивает, что «суффикс *-валу* (*-алу*, *-лу*), присоединяясь непосредственно к основе имен или наречий (места), обозначает местонахождение («имя места»), пространство или названия местностей» [7, с. 60]. К таким местным географическим названиям можно отнести: *акъуралу* – 'местность плоских пашен' (Балхар), *гьарахъалттилхлалу* – 'место сенокоса у мельницы' (Балхар), *щаллукъуралу* – 'местность сплошных пашен' (Балхар), *къалалухалу* – 'место за крепостью' (Цулакани), *иттац1анихвалу* – 'роща в форме брови' (Цуликани), *к1ибак1убалу* – 'местность двух холмов' (Хюли), *ххюлубалу* – 'местность, где много гравия' (Хюли), *валттухалу* – 'местность за насыпью' (Уллучара) и пр.

«Роль русских прилагательных, обозначающих материал («каменный», «серебряный»), указывающий на отношение предмета ко времени и месту («летний», «здешний»), на принадлежность предмета («дядин», «сестрин», «отцов») и т.д., может быть выполнена в лакском языке при помощи родительного падежа соответствующих существительных, выражающих как единичную, так и коллективную «принадлежность» [7, с. 143]. Среди бартхинских микротопонимов такая модель достаточно распространена, например: *дучра хъунил рат1* – 'ущелье лошадиного поля' (Хюли), *бурц1ил рат1* – 'ущелье волка' (Уллучара), *ппилиметрал нух* – 'пещера, где были пулеметы' (Цуликани), *лач1ал дуц1ай нух* – 'пещера, заполненная пшеницей' (Хюли), *хъилил бак1у* – 'холм в форме рога' (Хюли), *ларзунтталлил хъач1* – 'склон балконов' (Хюли), *арцул хъуру* – 'серебряные пашни' (Балхар), *Х1ажинахъал х1алу* – 'роща Гаджиевых' (Цуликани), *Лух1ул оьнт1равалу* – 'местность ложбинок, принадлежащих Луху' (Цуликани), *дучра хъунил рат1* – 'ущелье лошадиного поля' (Хюли), *Аьлил Мах1адлул хъиц1ив* – 'выступы Алила Махада' (Балхар), *гьарахъалттил хлалу* – 'место сенокоса у мельницы' (Балхар) и др.

Широко представлены в бартхинских микротопонимах:

зоонимы: *бюрххайл бак1* – 'голова зайца' (Хюли), *бурц1ил вич1авал* – 'местность в форме ушей зайца' (Цуликани), *дучра хъю* – 'лошадиный загон' (Цуликани), *к1улух1алу* – 'местность, где много мышей' (Цуликани), *ницабак1у* – 'холм быка' (Цуликани), *исул рат1* – 'ущелье совы' (Балхар), *къягирдаял* – 'местность, где много грачей' (Балхар), *к1лухал* – 'местность, где много мышей' (Балхар), *ссибихкуял* – 'место, где режут ярку' (Балхар), *ница занниял* – 'место стоянки быков' (Балхар), *ница урттуял* – 'пастбище быков' (Балхар), *оьрбат1ал бач1иял* – 'место в форме лягушачьих лапок' (Балхар), *аьнак1бач1иял* – 'место, в форме куриной лапки' (Балхар), *ч1емуллал* – 'место, где много птиц' (Балхар), *ккаччи рах1* – 'лощина собаки' (Уллучара), *бурц1ил рат1* – 'ущелье волка' (Уллучара), *кьюрщантту лахъай бак1* – 'вершина, на которую забираются ящерицы' (Хюли);

соматизмы: *майрал* – 'местность, по форме напоминающая нос' (Цуликани), *магъ бак1ухал* – 'место, в форме хвоста и головы' (Балхар), *вич1иялу* – 'местность, в форме ушей' (Уллучара), *Бурсул бак1* – 'голова Бурсы' (Хюли), *бюрххайл бак1* – 'голова зайца (Хюли), *Ч1янк1ул бак1* – 'голова Чанка' (Хюли);

фитонимы: *ч1ах1аллил къатталалу* – 'местность, где находится камышовый дом' (Хюли), *т1ут1иссураялу* – 'местность, где растут цветы' (Уллучара), *ч1ах1лул ххалалу* – 'сенокос с камышом' (Хюли);

личные имена: *Мирзал лухччиял* – 'место земли Мирзы' (Балхар), *Мах1адлул ттарц1* – 'ток Махада' (Балхар), *Аьлил Мах1адлул хъиц1ив* – 'выступы Алила Махада' (Балхар), *Ссугъул ттарц1* – 'гумно Сугу' (Балхар), *Уржаех1аммал ккурч1а* – 'годекан Уржахамма' (Балхар), *Х1ажихъал х1алу* – 'роща Гаджиевых' (Цуликани);

Ряд микротопонимов бартхинского диалекта получили названия по сходству рельефа местности с животными, земноводными, частями тела человека и животного, с предметами быта и пр. Например: *хъилил бак1у* – 'холм в форме рога' (Хюли), *бюрххайл бак1* – 'голова зайца' (Хюли), *буттуоял* – 'место в форме сундука' (Балхар), *магъ бак1ухал* – 'место в форме хвоста и головы' (Балхар), *оьрбат1ал бач1иял* – 'место в форме лягушачьих лапок' (Балхар), *аьнак1 бач1иял* – 'место, в форме куриной лапки' (Балхар), *ттралабак1у* – 'холм в форме бревна' (Уллучара), *бурц1ил вич1авал* – 'местность в форме ушей зайца' (Цуликани), *иттац1анихх1алу* – 'роща в форме брови' (Цуликани), *дялик1алу* – 'местность седловины' (Уллучара).

Особый интерес вызывают микротопонимы-олицетворения, которые наделены характером, темпераментом человека, т.е. «очеловечены». Например:

луржибак1у – 'кокетливый холм' (Хюли), *зума къадахъай рат1* – 'молчаливое ущелье' (Уллучара), *оьрат1* – 'злое ущелье' (Балхар).

Среди бартхинских микротопонимов (≈300) гидронимы представлены в небольшом количестве. Часть из них называет источник воды (*хъуннех* – 'большая река' (Уллучара), *чархьт1ищин* – 'фонтанирующая вода' (Цуликани), а часть указывает лишь на местность, где находится источник (*гълещинаял* – 'место теплой воды' (Балхар), *урч1ращинаял* – 'место девяти вод' (Балхар), *щараща-бал* – 'место у воды' (Балхар), *Бачаназуйллиял* – 'место над родником Бачана' (Балхар), *бянниц1ал* – 'место у пруда' (Балхар), *дяркъущинаял* – 'место холодной воды' (Балхар), *зуйллухал* – 'место у родника' (Балхар), *нехкамач1* – 'русло реки' (Балхар), *бярдаралу* – 'местность прудов' (Хюли).

В этой статье речь шла о бартхинских микротопонимах. Однако лакская микротопонимия богата и разнообразна, потому должна явиться предметом особого рассмотрения.

Библиографический список

1. Хайдаков С.М. *Лакско-русский словарь.* Москва: Наука, 1962: 344 – 397.
2. Хайдаков С.М. *Очерки по лакской диалектологии лакского языка.* Москва: Наука, 1966.
3. Абдуллаев И.Х. Некоторые итоги изучения дагестанской топонимии// *Тезисы докладов научной сессии по сравнительно-историческому изучению иберийско-кавказских языков Северного Кавказа.* Махачкала, 1965.
4. Грищенко К.Ф. Из якутской топонимики. *Топонимика Востока. Новые исследования.* Москва: Наука, 1964.
5. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический анализ.* Махачкала, 2013.
6. Абдуллаев И.Х. *Лакский язык в историко-сравнительном освещении*. Махачкала, 2007.
7. Муркелинский Г.Б. *Грамматика лакского языка.* Махачкала, 1971.

References

1. Hajdakov S.M. *Laksko-russkij slovar'.* Moskva: Nauka, 1962: 344 – 397.
2. Hajdakov S.M. *Ocherki po lakskoj dialektologii lakskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1966.
3. Abdullaev I.H. Nekotorye itogi izucheniya dagestanskoj toponimii// *Tezisy dokladov nauchnoj sessii po sravnitel'no-istoricheskomu izucheniyu iberijsko-kavkazskih yazykov Severnogo Kavkaza.* Mahachkala, 1965.
4. Grischenko K.F. Iz yakutskoj toponimiki. *Toponimika Vostoka. Novye issledovaniya.* Moskva: Nauka, 1964.
5. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij analiz.* Mahachkala, 2013.
6. Abdullaev I.H. *Lakskij yazyk v istoriko-sravnitel'nom osveschenii*. Mahachkala, 2007.
7. Murkelinskij G.B. *Grammatika lakskogo yazyka.* Mahachkala, 1971.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 811.161.1'37 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00117

***Shkuropatskaya M.G.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russian Federation), E-mail: marina-shkuropac@mail.ru*

***Isaeva I.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Director of Liberal Education Institute, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russian Federation), E-mail: isaeva_ip@rambler.ru*

***Zhukova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russian Federation), E-mail: zukowat@mail.ru*

EVERYDAY MEANINGS OF A POLYSEMANTIC WORD THROUGH THE PRISM OF GENDER DIFFERENCES. The article puts forward the use of an associative approach to the description of everyday meanings of a polysemantic word taking into account native speakers' gender characteristics. The authors set the objective to reconstruct the pattern of meaning representation of a polysemantic word in linguistic consciousness, to identify general and specific characteristics of word meanings conditioned by gender differences in the native speakers' linguistic world view. The stated objective is achieved by a questionnaire survey with the succeeding description of the collected linguistic material – associative fields of bionyms. The authors draw conclusions about general meanings of bionyms caused by the reflection of objective features of referents and about semantic differences determined by gender stereotypes typical of native speakers. The revealed differences find expression at the level of identification of separate meanings of polysemantic words as well as at the level of concept meaning semantics.

Key words: **everyday meanings, polysemantic word, native speakers' gender characteristics, linguistic experiment, associative field, concept meaning, bionym.**

***М.Г. Шкуропацкая**, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: marina-shkuropac@mail.ru*

***И.П. Исаева**, канд. филол. наук, директор института гуманитарного образования Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: isaeva_ip@rambler.ru*

***Т.В. Жукова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zukowat@mail.ru*

ОБЫДЕННАЯ СЕМАНТИКА МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект 18-012-00437 «Многозначное слово в сознании носителей русского языка».

В статье предлагается ассоциативный подход к описанию обыденной семантики многозначного слова с учетом гендерной характеристики носителей языка. Ставится цель воссоздать картину представленности значений многозначного слова в языковом сознании, определить общие и различные характеристики значений слов, обусловленные гендерными особенностями языковой картины мира носителей языка. Поставленная цель достигается путем анкетирования информантов с последующим описанием полученного языкового материала – ассоциативных полей слов-бионимов. Делаются выводы об общности семантики слов-бионимов, обусловленной отражением объективных свойств референтов, и о семантических различиях, определяемых гендерными стереотипами, присущими носителям языка. Выявленные различия проявляются как на уровне выделения отдельных значений многозначных слов данной тематической группы, так и на уровне концептной семантики значений.

Ключевые слова: **обыденная семантика, многозначное слово, гендерная характеристика носителей языка, лингвистический эксперимент, ассоциативное поле, концептное значение, бионим.**

В статье представлены результаты экспериментального исследования, выполненного в рамках проекта «Многозначное слово в сознании носителей языка», который разрабатывается коллективом ученых Алтайского государственного гуманитарного педагогического университета имени В.М. Шукшина. Задачей этого проекта является описание обыденной семантики многозначных слов в русском языке. Теоретическая значимость проекта определяется его включенностью в гендерную проблематику и проблематику обыденного языкового сознания. В данной статье предлагаются результаты описания рефлективной деятельности носителей русского языка с учетом их гендерных различий.

В русском языкознании активно изучаются лингвистические аспекты гендера. «В центре внимания находятся социальные и культурные факторы, определяющие отношение общества к мужчинам и женщинам, поведение индивидов в связи с их принадлежностью к тому или иному полу, … все то, что переводит проблематику пола из области биологии в сферу социальной жизни, культуры, функционирования языка» [1, с. 168]. Гендерный параметр в современной ассоциативной психолингвистике исследуется двояко. С одной стороны, существует ряд исследований, в которых осуществляется дифференциация информантов по полу [1, 2, 3]. С другой стороны, при исследовании гендерных стереотипов анализируются данные, полученные на выборках, смешанных или недифференцированных по признаку пола.

В нашем исследовании гендерные характеристики информантов рассматриваются в качестве фактора, который выявляет «как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого и показывает уникальность и неповторимость мира каждой культуры» [4].

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что в нем впервые многозначные бионимы рассматриваются в сопоставительном аспекте как элементы гендерной языковой картины мира, отражающей обыденное языковое сознание носителей языка.

Результаты ассоциативного эксперимента отражают актуальные значения слов-бионимов и признаки, наиболее значимые для носителей языка. Признаковое описание позволяет получить актуальные различия в процессах категоризации бионимов носителями языка, имеющими гендерные различия. Сопоставительное исследование помогает выявить базовые аспекты понимания природных объектов в каждой из исследуемых субкультур.

Материалом исследования являются данные, полученные в результате анкетирования информантов – мужчин и женщин разных возрастов (по 100 человек). Информантом предлагалось следующее задание: «Назовите первое пришедшее Вам на ум слово после того, как вы прочитали данное слово». В качестве стимулов использовались следующие бионимы: *обезьянка, поросенок, собачка, уточка, чижик, перчик, псина, паразит, петрушка, репей*. Выбор в качестве стимульного материала бионимической лексики (наименований видов флоры и фауны) был обусловлен тем, что это многозначные лексемы, вокруг которых формируются широкие и разнообразные семантические поля, отражающие жизненный опыт носителей языка. На основании полученных ответов были построены по два ассоциативных поля («мужское» и «женское») для каждого слова-стимула. На этапе обработки материала основанием для группировки реакций на стимул по денотативной отнесенности служили данные толковых словарей [5, 6, 7]. Однако в плане количества выделяемые группы ассоциаций не всегда дублируют перечень значений в словаре. Расхождения связаны с наличием или отсутствием в узусе значений, отраженных в словарных дефинициях. В таблице объединяются следующие реакции: варианты синтаксической синонимии, морфологические формы слова, близкие по значению словообразовательные варианты и фрагменты одного и того же прецедентного текста. В том случае, если реакция относится к нескольким значениям многозначного слова, она дублируется в каждом значении. В таблицах сохраняются орфографические написания информантов, принявших участие в ассоциативном эксперименте. Далее в качестве иллюстрации представим анализ четырех бионимов: «обезьянка», «поросенок», «собачка», «уточка».

Рассмотрим ассоциативные поля на бионим «обезьянка» (табл. 1).

Остановимся на том общем, что показали информанты. Для носителей обеих гендерных групп обезьянка – это дикое животное, которое любит бананы. Типовая ассоциативная реакция – *бананы*. Определяя значение слова «обезьянка», все задействованные в исследовании носители языка называют сходные признаки. Среди них прежде всего – характеристика естественной среды обитания животного: муж. *ветка* 3; *джунгли* 2; *лианы* 1; *пальма* 1 (7); жен. *джунгли* 5; *Африка* 2, *пальма* 2; *ветки* 1; *Индия* 1; *лиана***1**; *тропический лес* 1 (12); содержание животного в неволе: муж. *зоопарк* 7; *клетка* 2; *цирк* 1 (10); жен. *зоопарк* 9; *цирк* 3; *клетка* 2 (12), внешняя характеристика животного: муж. *хвост* 2; красная *жопка* 1 (3); жен. *хвост* 2; *коричневая* 1; *морда* 1 (4).

В обеих группах носителей языка представлены ассоциации, репрезентирующие разновидность приматов, однако в большей мере эти ассоциации представлены в ответах мужчин. Ср.: муж. *мартышка* 10; *макака* 3; *примат* 3; *шимпанзе* 2; *горилла* 1; *орангутанг* 1 (20); жен. *горилла* 1; *макака* 1; *примат* 1 (3).

Показательны в плане гендерной специфики ассоциации, характеризующие внутренние качества, черты характера и поведения животного. Мужские ассоциации, фиксирующие поведенческие характеристики животного, единичны: *веселая* 1; *кривляния* 1; *нахальный* 1; *неугомонная* 1; *смешная* 1; *шалунья* 1 (6). В ответах женщин, напротив, особый акцент делается именно на чертах характера и поведении животного: *смешная* 2; *быстрая* 1; *вертушка* 1; *веселье* 1; *визг* 1; *волчок* 1; *кривлянье* 1; *ловкость* 1; *озорная мартышка* 1; *озорство* 1; *проказница* 1; *прыгает* 1; *хитрая* 1; *хитрость* 1; *шумная* 1 (16).

В «мужском» и «женском» ассоциативных полях встретились единичные реакции, объективирующие следующие словарные значения бионима «обезьянка»: «тот, кто склонен подражать другим или передразнивать других» (муж. *пародировать* 1; *смешная* 1; *шалунья* 1; *Серега* 1 (4); жен. *выбражуля* 1); «то, кто

Таблица 1

Актуализированные значения в ассоциативном поле бионима «обезьянка»

№	Актуализированные значения	Ассоциации, полученные от мужчин-информантов	Ассоциации, полученные от женщин-информантов
1.	Уменьш. и ласкат. к слову «обезьяна» в значении «животное из отряда млекопитающих, наиболее близкое к человеку по строению тела» [6, с. 1064].	бананы 11; мартышка 10; зоопарк 7; животное 5; банан 4; ветка 3; макака 3; примат 3; чи-чи-чи (чи-чи-чи (из детского стиха)) 3; джунгли 2; клетка 2; смех 2; хвост 2; шимпанзе 2; веселая 1; горилла 1; Дарвин 1; дерево 1; зверушка 1; красная жопка 1; кривляния 1; лианы 1; нахальный 1; неприятность 1; неугомонная 1; орангутанг 1; пальма 1; питание 1; смешная 1; цирк 1; шалунья 1; всего 76	банан (бананы) 19; животное 9; зоопарк 9; джунгли 5; кривляка 4; цирк 3; чи-чи-чи (чи-чи-чи продавала кирпичи) 3; Африка 2, клетка 2, пальма 2; очки 2; смешная 2; хвост 2; Астафьев («облезьянка» – см. «Последний поклон») 1; быстрая 1; вертушка 1; ветки 1; веселье 1; визг 1; волчок 1; горилла 1; граната 1; жив 1; Индия 1; и бананы 1; и очки 1; коричневая 1; кривлянье 1; лиана **1**; ловкость 1; макака 1; морда 1; озорная мартышка 1; озорство 1; примат 1; проказница 1; прыгает 1; сфотографироваться 1; тропический лес 1; фото 1; хитрая 1; хитрость 1; шумная 1; всего 94
2.	Уменьш. и ласкат. к слову «обезьяна» в значении «тот, кто склонен подражать другим или передразнивать других» [6, с. 1064].	пародировать 1; смешная 1; шалунья 1; Серега 1; всего 4	выбражуля 1; всего 1
3.	Уменьш. и ласкат. к слову «обезьяна» в значении «тот, кто склонен гримасничать кривляться» [6, с. 1064].	кривляния 1; Серега 1; всего 2	вертушка 1; кривлянье 1; морда 1; сфотографироваться 1; фото 1; всего 4
4	Уменьш. и ласкат. к слову «обезьяна» в значении «очень некрасивый человек» [6, с. 1064].	лох 1; всего 1	морда 1; всего 1
5.	«Маленький ребенок»	неугомонная 1; смешная 1; шалунья 1; Серега 1; всего 4	кривляка 4; дети 2; смешная 2; человек 1; активный ребенок 1; доча 1; игра 1; маленький ребенок 1; малыш 1; одноклассница 1; ребенок 1; хвастунья 1; быстрая 1; вертушка 1; веселье 1; визг 1; волчок 1; озорство 1; проказница 1; прыгает 1; шумная 1; всего 26
6.	«Игрушка»	игры (игра) 2; игрушка 2; игрушечная обезьянка 1; всего 5	игрушка 4, погремушка 1; всего 5

склонен гримасничать, кривляться» (муж. *кривляния* 1; *Серега* 1 (2); жен. *вертушка* 1; *кривлянье* 1; *морда* 1; *сфотографироваться* 1; *фото* 1 (4).

Определяя лексему «обезьянка», информанты отмечают два значения, которые отсутствуют в словарях: «игрушка» (муж. *игры* (*игра*) 2; *игрушка* 2; *игрушечная обезьянка* 1 (5); жен. *игрушка* 4, *погремушка* 1 (5)) и «маленький ребенок» (муж. *игры* (*игра*) 2; *неугомонная* 1; *смешная* 1; *шалунья* 1; *Серега* 1 (6); жен. *кривляка* 4; *дети* 2; *смешная* 2; *человек* 1; *активный ребенок* 1; *доча* 1; *игра* 1; *маленький ребенок* 1; *малыш* 1; *одноклассница* 1; *ребенок* 1; *хвастунья* 1; *быстрая* 1; *вертушка* 1; *веселье* 1; *визг* 1; *волчок* 1; *озорство* 1; *проказница* 1; *прыгает* 1; *шумная* 1 (26). Гендерные различия касаются прежде всего количественных показателей, связанных с ассоциативной объективацией второго значения: у информантов-женщин таких реакций оказалось в 4 раза больше. Кроме того, женский образ ребенка-обезьянки носит более конкретный и точный характер: это активный маленький ребенок, который вертится, веселится, визжит, прыгает, шумит, проказничает.

В целом сопоставительный материал показал, что в языковом сознании мужчин и женщин формируется свой образ бионима «обезьянка», который имеет как черты сходства, так и различия. Общие признаки семантики бионима объясняются отражением объективных свойств референта (физические, биологические характеристики), которые мало зависят от гендерных особенностей информантов. Гендерными различиями обусловлены отбор и выделенность таксономических и поведенческих характеристик бионима: мужские ассоциации включают в себя большое количество лексем, обозначающих разновидности животного, а женские – характеризующих поведение животного. Кроме того, в «женском» ассоциативном поле содержится большая группа лексических единиц с признаковой семантикой, характеризующих образ «ребенка-обезьянки». В «мужском» ассоциативном поле такие ассоциации носят единичный характер.

Далее рассмотрим слово-бионим «поросенок». При анализе мужских и женских ассоциаций были выделены следующие значения (табл. 2).

Все информанты называют среду обитания поросенка. Будучи едиными в определении места проживания этого животного (не городская среда, деревня), носители языка именуют эту территорию по-разному: муж. *деревня* 1; *свинарник* 1; *Украина* 1; *хлев* 1 (4); жен. *деревня* 1; *сарай* 1; *свинарник* 1; *свиноферма* 1; *сельская местность* 1; *ферма* 1; *хлев* 1 (7).

В ассоциациях обнаруживается знание носителей языка сказки С.В. Михалкова о трех поросятах: муж. *Нуф-нуф* (*ниф-ниф, нуф-нуф, наф-наф*) 4; *три* 1 (5); жен. *Ниф-ниф*, *Наф-наф, Нуф-нуф* (5). Что касается ассоциаций с видеофильмами и телевизионными передачами, то носители языка указали на свинку Пеппу из одноименного мультфильма и поросенка Фунтика (мультфильм «Приключения поросенка Фунтика), а также необыкновенно умного поросенка Бейба из художественной семейной драмы «Поросенок в городе»: муж. *Бэйб* 1; *Фунтик* 1 (2); жен. *Пеппа* 1 (1). Как в мужских, так и в женских реакциях присутствуют позитивные характеристики животного: муж. *милый* 1; жен. *маленький веселый детеныш свиньи* 1; *милость* 1 (2).

Вторым по количеству ассоциаций в ассоциативных полях является значение «блюдо из мяса молодой свиньи». Совпадающие реакции: муж. *мясо* 5; *еда* 3; *сало* 3; *вкусно* 1 (12); жен. *мясо* 6; *сало* 4; *еда* 2; *вкусный* 1 (13). Различающиеся реакции: муж. *шашлык* 3; *запеченный* 1; с *хреном* 1 (3); жен. *фарш* 1 (1). Эти ассоциации показательны в плане гендерной специфики: мужчины указывают на разные вкусные блюда, приготовленные из поросенка, женщины используют в кулинарии мясо поросенка в виде фарша.

Третьим по количеству ассоциаций в ассоциативных полях обеих гендерных групп является значение «неряшливый ребенок, замарашка». Все задействованные в эксперименте носители языка считают, что данным словом может быть охарактеризован неряшливый мальчик. По количеству и качеству ассоциаций носители языка показали близкие результаты: муж. *грязнуля* 3; *грязный ребенок* 1; *грязненький мальчик* 1; *ребенок* 1; *ребенок-грязнуля* 1 (7);

Таблица 2

Актуализированные значения в ассоциативном поле бионима «поросенок»

№	Актуализированные значения	Ассоциации, полученные мужчин-испытуемых	Ассоциации, полученные женщин-испытуемых
I.	«Детёныш свиньи». *Разводить поросят*[5, с. 926; 7, с. 232].	грязь 6; свинья 5; Нуф-нуф (ниф-ниф, нуф-нуф, наф-наф) 4; розовый 4; пятачок 3; грязный 2; животное 2; сарай2; слоненок 2; чушка 2; Бэйб 1; визг 1; волосатый 1; деревня 1; домашний скот 1; круглый 1; маленький 1; милый 1; маленькая свинья 1; молодой 1; свинарник 1; свинка 1; солома 1; три 1; Украина 1; Фунтик 1; хлев 1; хрюн 1; всего 50	грязь 11; розовый 9; свинья 9; пятачок 8; Ниф-ниф, Наф-наф, Нуф-нуф 5; животное 3; пятак 3; фунтик 3; грязный 2; домашнее животное 2; маленький 2; хвост-крючок (хвост крючком)) 2; хрюкает (хрюканье) 2; хрюшка 2; базар 1; бардак 1; боров 1; вымя 1; гриль 1; деревня 1; домашний скот 1; копилка 1; маленький веселый детеныш свиньи 1; милость 1; мини-пиг 1; паршивый 1; розовенький 1; румяный 1; свинка Пеппа 1; сарай 1; свинарник 1; свиноферма 1; сельская местность 1; сказка 1; теленок 1; ферма 1; хлев 1; хрюканье 1; цирк 1; чушка 1**;** всего 89
II.	«Поросятина» // «кушанье, приготовленное из нее» [5, с. 926]. «Блюдо из мяса молодой свиньи» [7, с. 232].	мясо 5; еда 3; сало 3; шашлык 3; вкусно 1; запеченный 1; с хреном 1; свинина 1; стейк 1; ужин 1; всего 20	мясо 6; сало 4; еда 2; вкусный 1; фарш 1; всего 14
III.	«Неряшливый человек, замарашка» [7, с. 232]. «О неряшливом ребенке, замарашке» [5, с. 926].	грязнуля 3; грязный ребенок 1; грязненький мальчик 1; ребенок 1; ребенок-грязнуля 1; всего 7	грязнуля 3; грязный ребенок 1; маленький чумазый ребенок 1; мальчик 1; неряха 1; сын 1; всего 8
IV.	«Непорядочный человек»» [7, с. 232]. Разг. «Употребляется как бранное слово». *Ах ты поросенок этакий, да как ты разговариваешь с отцом!* [5, с. 926].	-	-
V.	«Игрушка»	игрушечный 1; Кеша 1; Хрюша 1; всего 3	Степашка 1; всего 1

Рассмотрим общие характеристики бионима «поросенок». Для всех вовлеченных в исследование носителей языка поросенок – домашнее животное, молодая, маленькая свинья: муж. *животное* 2; *домашний скот* 1; *маленькая свинья* 1; *молодой* 1; *свинья* 5 (10); жен. *животное* 3; *домашний скот* 1; *маленький* 2; *маленький веселый детеныш свиньи* 1; *свинья* 9 (15), которое ассоциируется с грязью: муж. *грязь* 6; *грязный* 2 (8); жен. *грязь* 11; *грязный* 2 (13). Определяя лексему «поросенок», все информанты отмечают, что это животное розового цвета, имеющее рыло в форме «пятачка» (муж. *розовый* 4; *пятачок* 3 (7); жен. *розовый* 9; *розовенький* 1; *румяный* 1; *пятачок* 8; *пятак* 3 (21), и издающее особые характерные звуки: муж. *чушка* 2; *визг* 1; *хрюн* 1 (4); жен. *хрюкает* (*хрюканье*) 2; *хрюшка* 2; *хрюканье* 1; *чушка* 1 (6).

жен. *грязнуля* 3; *грязный ребенок* 1; *маленький чумазый ребенок* 1; *мальчик* 1; *неряха* 1; *сын* 1 (8).

Итак, ядерные ответы-реакции на бионим «поросенок» в мужских и женских ассоциативных полях чаще всего идентичны. Случаи несовпадения редки. Они связаны с тем, что мужчины и женщины по-разному акцентируют внимание на прагматически значимых свойствах данного животного: мужчины указывают на различные блюда, приготовленные из поросенка, женщины называют мясной фарш, из которого можно приготовить сытное угощение.

Далее рассмотрим ассоциации на бионим «уточка». На основе анализа ассоциативных полей были выявлены следующие значения данного бионима (табл. 3).

Таблица 3

Актуализированные значения в ассоциативном поле бионима «уточка»

№	Актуализированные значения	Ассоциации, полученные от мужчин-информантов	Ассоциации, полученные от женщин-информантов
I.	Уменьш. к слову утка в значении «водоплавающая птица с широким плоским клювом, короткой шеей и широко расставленными ногами; самка селезня» [7, с. 878-879].»	озеро 9; птица 9; вода 4; охота 4; пруд 4; утка 3; гусь 2; кря (кря-кря) 2; крякает (кряканье) 2; плавает 2; селезень 2; болотце 1; домик 1; живость 1; летит 1; маленький желтый 1; мокрый 1; осень 1; парк 1; птичка 1; ряба 1; селфи 1; удочка 1; утенок 1; всего 56	озеро 14; птица 7; пруд 5; плавает (плывет) 5; клюв 3; кря-кря 3; вода 2; гусь 2; маленькая 2; речка 2 (вода); утенок (утята) 2; хлеб 2; белянка 1; болотце 1; водоем 1; водоплавающая птица 1; гусыня 1; животное 1; домашняя 1; домашняя птица 1; дудочка 1; земноводное 1; крякает 1; кряканье 1; лес 1; маленькая птаха 1; Мандаринка 1; милый комочек пуха 1; нырок 1; охота 1; охотник 1; пестрая 1; полет 1; пух 1; селезень 1; солнце 1; утка 1; хвостик 1; всего 77
II.	«Детская игрушка для купания ребенка в ванной»	ванна 4; вода 4; желтый (желтая) 3; игрушка 3; игрушка для ребенка (для ребенка) 2; игрушка в ванной комнате 1; селфи 1; всего 18	ванна 7; игрушка 5; желтая (желтый) 8; резиновая 3; для ванны 2; резиновая игрушка 2; детство 1; игрушка (для детей в ванной) 1; мама 1; ребенок 1; резина 1; сказка 1; всего 33
III.	«Кушанье, приготовленное из утки» [5, с. 1406].	духовка 1; очень вкусное блюдо 1; по-пекински 1; всего 3	еда 3; всего 3
IV.	«Выпяченные губы (у женщины)»	селфи 1; всего 1.	губы 2; девушка 1; надувающая губы 1; всего 3
V.	«Походка». *Ходить уточкой* [5, с. 1406].	женщина с походкой 1; походка 1; всего 2.	походочка 1; всего 1
VI.	«Сосуд для мочи с длинным носом, подаваемый лежачим больным (мужчинам)» [5, с. 1406].	горшок 1; ведро 1; туалетик 1; всего 3	-

Отметим характеристики бионима «уточка», общие для обеих гендерных групп испытуемых. Уточка – это дикая водоплавающая птица: муж. *птица* 9; *вода* 4; *летит* 1; *утка* 3; *плавает* 2; *птичка* 1 (20); жен. *птица* 7; *плавает* (*плывет*) 5; *полет* 1; *вода* 2; *водоем* 1; *водоплавающая птица* 1 (17). Определяя уточку, все задействованные в исследовании носители языка отмечают среду обитания птицы, именуя ее следующим образом: муж. *озеро* 9; *пруд* 4; *болотце* 1; *парк* 1 (15); жен. *лес* 1; *озеро* 14; *пруд* 5; *речка* 2 (*вода*); *болотце* 1; *водоем* 1 (24). Единичные реакции информантов обоих полов касаются внешних и внутренних характеристик данной птицы, таких как окрас оперения: муж. *маленький* ***желтый***; *ряба* 1 (2); жен. *белянка* 1; *пестрая* 1 (2); размер птицы: муж. ***маленький*** *желтый* 1 (1); жен. *маленькая* 2; *маленькая птаха* 1 (3); характерные части тела: муж. (0); жен. *клюв* 3; *хвостик* 1 (4); звучание: муж. *кря* (*кря-кря*) 2; *крякает* (*кряканье*) 2 (4); жен. *кря-кря* 3; *крякает* 1; *кряканье* 1 (5); скорость перемещения: муж. *живость* 1(1); жен. (0).

Анализ данных опроса позволяет обнаружить специфические гендерные характеристики птицы. Известно, что в России утка относится к основному виду охотничье-промысловых птиц, весенне-осенняя охота на которых является традиционно мужским занятием. По ассоциациям видно, что во круг бионима «уточка» в мужском ассоциативном поле сформировался сильный концептный фрагмент, связанный с охотой: *озеро* 9; *охота* 4; *пруд* 4; *болотце* 1; *домик* 1; *живость* 1; *летит* 1; *осень* 1 (22). В женском ассоциативном поле такие реакции являются единичными: *охота* 1; *охотник* 1 (2). Заметим, что в ассоциациях, полученных от информантов-женщин, присутствуют такие лексемы, которые характеризуют утку как домашнюю птицу: *хлеб* 2; *домашняя* 1; *домашняя птица* 1 (4).

В фактологическом материале всех задействованных в исследовании информантов обоих полов широко представлены лексемы, актуализирующие такое значение бионима «уточка», как «детская игрушка для ванной», которое не зафиксировано в нормативных толковых словарях. В определениях бионима в данном значении типовыми реакциями являются следующие: муж: *ванна* 4; *вода* 4; *желтый* (*желтая*) 3; *игрушка* 3; *игрушка для ребенка* (*для ребенка*) 2 (16); жен. *ванна* 7; *желтая* (*желтый*) 8; *игрушка* 5; *резиновая* 3; *для ванны* 2; *резиновая игрушка* 2; *игрушка* (*для детей в ванной*) 1 (28). Показательными в плане гендерной специфики в данном случае являются ассоциации, представленные в ответах информантов-женщин: *мама* 1; *ребенок* 1; *сказка* 1 (3). Количественный

Таблица 4

Актуализированные значения в ассоциативном поле бионима «собачка»

№	Актуализированные значения	Ассоциации, полученные от мужчин-информантов	Ассоциации, полученные от женщин-информантов
I.	Умен и ласк. к слову «собака» в значении «домашнее животное семейства собачих, используемое для охраны, охоты и других целей» [7, с. 648-649].	животное 13; будка 9; ошейник 5; друг 4; поводок 4; маленькая 3; болонка 2; гав-гав 2; щенок 2; Алабай 1; белая собачка 1; верность 1; Гав 1; гадить 1; доброта 1; дом 1; друг человека 1; дворняжка 1; какашка 1; кошечка 1; Кьяра 1; лай 1; ласка 1; лаять 1; лучший друг 1; милая собачка 1; миска 1; мясо 1; пес 1; питомец 1; почта 1; прогулка 1; репей 1; собака 1; Собчак 1; такса 1; хвост 1; хозяин 1; четвероногое существо1; щенок на руках 1; всего 74	друг 15; будка 9; животное 8; поводок 6; лай (лает) 5; ошейник **5**; друг человека 4; домашнее животное 3; маленькая 3; хозяин 3; щенок 2; косточка 2; преданность 2; шерсть 2; дама 1; добрая 1; домашний питомец 1; защитник 1, злая 1; кость 1; кошечка 1; прогулка 1; пудель 1; хвост 1; аллергия 1; бездомная 1; верный 1; верный друг 1; гуляет 1; дамочка 1; диван 1; дом 1; домашняя 1; зверек 1; карманная 1; конура 1; костюмчик 1; охрана 1; Павлова 1; порода 1; пушистая 1; радость 1; смешная 1; собака 1; такса 1; уют 1; шавка 1; всего 102
II	«Часть застежки-молнии»	замок 2; деталь застежки 1; замок от молнии 1; застежка 1; часть молнии (на куртке)1; всего 6	замок 2; замок на куртке 1; молния (часть куртки) 1; всего 4
III	«Обиходное название типографского символа»	символ 2; всего 2	символ 1; всего 1
IV	«Игрушка»	игрушечная собачка 1; всего 1	мягкая игрушка 1; всего 1
V	«Прием удушения»	прием удушения 1; всего 1	-
VI	«В технике: приспособление в виде зубца на оси, препятствующее обратному движению чего-либо» [5, с. 1224].	замок 2; всего 2	замок 2; замок (дверной) 1; всего 3
VII	«Спусковой механизм в огнестрельном оружии» [5, с. 1224].	гашетка 1; всего 1	-

состав ассоциаций, которые в женском ассоциативном поле почти в два раза превышают количество реакций в мужском ассоциативном поле, и их качественное разнообразие свидетельствуют о том, что вокруг бионима «уточка» в данном значении в женском ассоциативном поле формируется концепт «купание младенца с уточками». В русских семьях один из важных моментов в уходе за новорожденным – купание маленького ребенка – традиционно является женским занятием, во время которого с ребенком играют, используя игрушки, обычно резиновую или пластмассовую уточку, поют ему песни или рассказывают сказки.

В ассоциативных полях встретились единичные реакции, актуализирующие следующие значения бионима «уточка», отмеченные в словарях: 1) «блюдо из мяса утки»: муж. *духовка* 1; *очень вкусное блюдо* 1; *по-пекински* 1 (3); жен. *еда* 3 (3); 2) «выпяченные губы у женщины»: муж. *селфи* 1; жен. *губы* 2; *девушка* 1; *надувающая губы* 1 (4); 3) «походка»: муж. *женщина с походкой* 1; *походка* 1 (2); жен. *походочка* 1; 4) «судно для лежачих больных»: муж. *горшок* 1; *ведро* 1; *туалетик* 1 (3); жен. (0).

Таким образом, высокочастотные ассоциативные реакции мужчин и женщин на бионим «уточка» в основном совпадают. Различия выявлены в ходе анализа реакций с невысокой частотой воспроизведения. Однако именно различия определяют своеобразие образа бионима «уточка», как он представлен в обыденном сознании мужчин и женщин. Полученный в эксперименте языковой материал дает основание утверждать, для мужчин важным при характеристике данного бионима является аспект охоты на утку, а для женщин – концептный фрагмент «купание младенца с использованием игрушечной уточки».

Проанализирует ассоциативный состав гендерных полей бионима «собачка» (табл. 4).

Для носителей языка, вовлеченных в исследование, собака – это домашнее животное, самый преданный и верный друг и спутник людей: муж. *животное* 13; *друг* 4; *лучший друг* 1; *питомец* 1 (19); жен. *друг* 15; *животное* 8; *друг человека* 4; *домашнее животное* 3; *домашний питомец* 1; *верный* 1; *верный друг* 1; *домашняя* 1 (34). В ассоциативных полях обеих гендерных групп содержится большое количество реакций, в которых отмечаются преданность, благодарность и другие положительные качества этих животных: муж. *верность* 1; *доброта* 1; *ласка* 1; *милая собачка* 1; *щенок на руках* 1 (5); жен. *преданность* 2; *добрая* 1; *защитник* 1; *охрана* 1; *радость* 1; *смешная* 1; *уют* 1 (8). Заметим, что в реакциях носителей языка практически отсутствуют негативные характеристики животного, за исключением единичных реакций: муж. *гадить* 1; жен. *злая* 1; *шавка* 1 (2).

В определениях собачки по внешним признакам в мужском и женском ассоциативных полях содержатся ассоциации, характеризующие животное по размеру: муж. *маленькая* (3); жен. *маленькая* 3; *карманная* 1 (4); по возрасту: муж. *щенок* 2; *щенок на руках* 1 (3); жен. *щенок* (2); по окраске шерсти: муж. *белая собачка* (1); жен. (0); по частям тела: муж. *хвост* 1; *четверо**ногое** существо*1 (2); жен. *шерсть* 2; *хвост* 1 (3); по звучанию: муж. *гав-гав* 2; *лай* (*лаять*) 2 (4); жен. *лай* (*лает*) (5). Носители языка, характеризуя собачку, отмечают таксономические характеристики животного (маленькие породы собак): муж. *болонка* 2; *дворняжка* 1; *такса* 1 (4); жен. *пудель* 1; *порода* 1; *такса* 1 (3); указывают на места содержания животного, характеризуя их следующим образом: муж. *будка* (9); жен. *будка* 9; *диван* 1; *дом* 1; *конура* 1 (12).

Как в мужских, так и в женских ответах вокруг бионима «собачка» формируется сильный концептный фрагмент, связанный с выгулом собаки: муж. *ошейник* 5; *поводок* 4; *гадить* 1; *какашка* 1; *прогулка* 1; *хозяин* 1 (13); жен. *поводок* 6; *ошейник* 5; *хозяин* 3; *прогулка* 1; *гуляет* 1; *охрана* 1 (17). Городские жители содержат собаку, как правило, в квартире и выгуливают ее, по правилам, на коротком поводке. Частотность реакций, актуализирующих данный фрагмент, обусловливается значимостью данного события для людей, содержащих собак в городских условиях. Вместе с тем наблюдается гендерная специфика активности ответов: ассоциации этой группы женщины произносят чаще, чем мужчины.

В ассоциативных полях, построенных на основе реакций, полученных от всех вовлеченных в исследование носителей языка, актуализируются следующие значения многозначного бионима «собачка»: 1) «в технике: приспособление в виде зубца на оси, препятствующее обратному движению чего-либо»: муж. *замок* (2); жен. *замок* 2; *замок* (*дверной*) 1 (3); 2) «часть застежки-молнии»: муж. *замок* 2; *деталь застежки* 1; *замок от молнии* 1; *застежка* 1; *часть молнии (на куртке*)1 (6); жен. *замок* 2; *замок на куртке* 1; *молния* (*часть куртки*) 1 (4); 3) «обиходное название типографского символа»: муж. *символ* (2); жен. символ (1); 4) «детская игрушка»: муж. *Игрушечная собачка* (1); жен. *мягкая игрушка* (1). В ответах носителей языка подобные ассоциации носят единичный характер. Отметим, что значения 2, 3 и 4 в нормативных толковых словарях отсутствуют.

Гендерные отличия проявляются в том, что в ассоциативном поле мужчин содержатся единичные реакции, актуализирующие такие значения бионима «собачка», как «спусковой механизм в огнестрельном оружии»: *гашетка* (1) и «прием удушения»: *прием удушения* (1), характеризующие области действительности, которые традиционно относятся к мужской сфере.

Таким образом, в результате содержательного анализа «мужских» и «женских» ассоциативных полей бионима «собачка» были выделены идентичные семантические зоны, однако количественная характеристика данных зон обнаруживает некоторое гендерное своеобразие. В женском ассоциативном поле б**о**льшим количеством, чем в мужском, представлены следующие характеристики животного: «друг», «домашнее животное» «положительные качества животного», ассоциации, актуализирующие концептный фрагмент, связанный с выгулом собак. В мужском ассоциативном поле эксплицированы значения, которые отсутствуют в женском: «прием удушения» и «спусковой механизм в огнестрельном оружии».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. На этапе семантической обработки «мужских» и «женских» ассоциативных полей реакции были сгруппированы по денотативной отнесенности и определены значения многозначных слов-бионимов, которые оказались актуализированными носителями языка, принявшими участие в эксперименте. Для группировки по денотативной отнесенности служили данные толковых словарей. Было обнаружено, что обыденная семантика слов, представленная в ассоциативных полях и являющаяся результатом рефлективной деятельности рядовых носителей языка, сложным образом коррелирует с семантикой, представленной в нормативных словарях, составленных профессиональными лексикографами. Во всех ассоциативных полях самыми высокочастотными является значение «животное» или «птица». Наиболее частотные из остальных значений составляют не более 30% реакций от общего объема реакций в ассоциативном поле. Чаще всего вторичные значения представлены в ассоциативных полях единичными реакциями (от 1 до 10%).

Сопоставительный анализ ассоциативных полей показал, что высокочастотные реакции мужчин и женщин являются за редким исключением идентичными. Гендерные различия были выявлены в ходе анализа реакций с невысокой частотностью воспроизведения.

В ассоциативных полях задействованных в эксперименте носителей языка были обнаружены значения слов-бионимов, которые отсутствуют в нормативных толковых словарях. Например, «детская игрушка для купания малыша в ванной» (бионим «утка»), «маленький ребенок» (бионим «обезьянка», «часть застежки-молнии», «обиходное название типографского символа», «прием удушения» (бионим «собачка»), «детская игрушка» (бионимы «поросенок», «обезьянка», «собачка»). Гендерные предпочтения, связанные с данными и другими значениями слов-стимулов, проявились следующим образом: значения «маленький ребенок», «детская игрушка для купания малыша в ванной», «детская игрушка» свойственны больше женскому ассоциативному пространству, а значения «прием удушения» и «пусковой механизм в огнестрельном оружии» – мужскому.

В плане гендерной специфики показательны ассоциации, характеризующие внутренние качества животного, черты его характера и поведения. Мужские ассоциации, актуализирующие поведенческие характеристики животного, как правило, единичны. В женских ассоциациях, напротив, акцент делается на внутренних чертах и поведении животного.

В ассоциативных полях мужчин в большом количестве присутствуют ассоциации, эксплицирующие понятия: например, ассоциации, репрезентирующие разновидности животных. Женщины чаще вербализуют те или иные аспекты образа референта, поэтому в «женских» ассоциативных полях такие реакции, как правило, единичны.

В некоторых ассоциативных полях бионимов формируются сильные концептные фрагменты, которые отражают явления действительности, традиционно связанные с мужской или женской сферой деятельности: охота на утку в «мужском» ассоциативном поле бионима «уточка», «купание младенца» в «женском» ассоциативном поле бионима «уточка», «выгул собаки» в «женском» ассоциативном поле бионима «собачка».

В гендерных полях по-разному акцентируется внимание на прагматически значимых свойствах животных. Например, мужчины чаще обращают внимание на вкусовые качества различных блюд, приготовленных из мяса животного; для женщин актуальным является сам процесс приготовления блюда из мяса животного.

Завершая анализ, отметим, что между ассоциативным поведением мужчин и женщин отсутствуют резкие границы. Выявленные нами особенности можно охарактеризовать, скорее, как тенденции к употреблению слов, определяющие своеобразие общения мужчин и женщин.

Библиографический список

1. Пилюгина Н.Ю. Результаты эксперимента по исследованию гендерных особенностей ассоциативных полей «мужчина» и «женщина» в русском и китайском языках. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2016; № 3: 167 – 175.
2. Тарасов Е.Ф., Тарасова М.Е. Исследование ассоциативных полей представителей разных культур. *Ментальность россиян*. Под редакцией И.О. Дубова. Москва, 1997.
3. Гетте Е.Ю. *Ассоциативное поле общение в гендерных концептосферах*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/15244982
4. Уфимцева Н.В. Образ мира русских: системность и содержание. *Язык и культура.* 2009; № 4: 98 – 111.
5. *Большой толковый словарь русского языка*. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.

6. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000; Т. 1.
7. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000; Т. 2.

References

1. Pilyugina N.Yu. Rezul'taty `eksperimenta po issledovaniyu gendernyh osobennostej associativnyh polej «muzhchina» i «zhenschina» v russkom i kitajskom yazykah. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2016; № 3: 167 – 175.
2. Tarasov E.F., Tarasova M.E. Issledovanie associativnyh polej predstavitelej raznyh kul'tur. *Mental'nost' rossiyan*. Pod redakciej I.O. Dubova. Moskva, 1997.
3. Gette E.Yu. *Associativnoe pole obschenie v gendernyh konceptosferah*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/15244982
4. Ufimceva N.V. Obraz mira russkih: sistemnost' i soderzhanie. *Yazyk i kul'tura.* 2009; № 4: 98 – 111.
5. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' i glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
6. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 1.
7. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 2.

Статья поступила в редакцию 27.12.19

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00118

***Yuye Shen**, postgraduate, Department of Russian Linguistics, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: syuye@mail.ru*

RUSSIAN REFLEXIVE CONSTRUCTIONS WITH A DATIVE SUBJECT AND METHODS OF THEIR TRANSLATION INTO CHINESE (BASED ON THE MATERIAL OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT"). The article studies Russian reflexive constructions with a native subject and how to translate them into Chinese. The novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky is chosen as a material for the study, as in this psychological novel such constructions are extremely frequent – they are used 303 times. In these constructions, 42 reflexive verbs and 3 reflexive impersonal forms are used. 35 passages and their translations into Chinese are analyzed (translated by Yue Lin). The analysis shows that in most cases the translator manages to adequately convey the meaning of uncontrollability (using special morphemes, "non-self-dependent" verbs and lexical means of context).

Key words: **reflexive constructions, dative subject, non-inactivity, uncontrollability.**

***Ю. Шэнь**, аспирант, Московский государственный университет имени Ломоносова, г. Москва, E-mail: syuye@mail.ru*

РУССКИЕ ВОЗВРАТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ДАТИВНЫМ СУБЪЕКТОМ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

Данная статья посвящена русским возвратным конструкциям с дативным субъектом и способам их перевода на китайский язык. Мы выбрали роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в качестве материала исследования, так как в этом психологическом романе изучаемые нами конструкции чрезвычайно частотны – встречаются 303 раза. В данных конструкциях в романе употреблено 42 возвратных глагола и 3 возвратные безличные формы. Было проанализировано 35 отрывков и их переводы на китайский язык (переводчик Юэ Линь). Анализ показал, что в большинстве случаев переводчику удалось адекватно передать значение неконтролируемости (с помощью специальных морфем, "несамостоятельных" глаголов и лексических средств контекста).

Ключевые слова: **возвратные конструкции, дативный субъект, неагентивность, неконтролируемость**.

Русские возвратные конструкции с дативным субъектом (типа *Ему вдруг захотелось уехать*; *Ольге вспомнилась родина*; *Мне здесь хорошо работается*) выражают в той или иной степени неконтролируемые действия. Их семантика описывается в русистике в терминах неконтролируемости, инволюнтивности, неагентивности, а форма – в связи с безличными предложениями, а также некоторыми типами двусоставных предложений, в которых субъект выражен именем существительным в дательном падеже [1]. Эти конструкции всегда пользовались большим вниманием лингвистов и изучались в работах таких исследователей, как Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, Е.М. Галкина-Федорук, Т.В. Булыгина, А. Вежбицкая, В.В. Виноградов, А.В. Исаченко, Г.А.Золотова, Ю.П. Князев, А.Б. Летучий, Н.К. Онипенко, Е.В. Падучева, Е.В. Петрухина, О.Н. Селиверстова, М.Ю. Сидорова, Н.Ю. Шведова, Ф. Фичи и других [1], [2].

Неагентивные конструкции, выражающие неконтролируемые действия в русском языке, противопоставлены агентивным конструкциям, в которых выступает персональный субъект, осуществляющий контроль над ситуацией. В рамках неагентивности объединяется большое число разнородных по своей структуре языковых средств, служащих для представления ситуации как неконтролируемой со стороны персонального субъекта [3], [4]. Неагентивность и неконтролируемость выражаются взаимодействием синтаксических, морфологических и лексических средств, поэтому при исследовании этих семантических категорий мы используем понятие конструкции. Опора на понятие конструкции [5] способствует изучению взаимодействия предикатных структур с лексическим значением глаголов и категорией возвратности как единого комплекса.

2. Способы выражения неконтролируемых действий в китайском языке

Рассматриваемые семантические конструкции представляют сложность для перевода с русского языка на китайский, так как в китайском языке нет подобных конструкций. Тем не менее в китайском языке имеются средства для передачи семантики неконтролируемости действий. Речь идет, прежде всего, о глаголах со значением психических, физиологических, эмоциональных процессов, состояний и отношений типа *mengjian* (*сниться*), *juede* (*казаться*), *haipa* (*бояться*), *rumi* (*увлекаться*), *chijing* (*пугаться*), *kesou* (*кашлять*), *dahan* (*храпеть*), *dahaqian* (*зевать*), *haoxiangjuede* (*мерещиться*). В китайской лингвистике такие глаголы называются "несамостоятельными" [6], так как они обозначают действия, которые производятся неосознанно или непреднамеренно, то есть субъект действия не контролирует ситуацию [7, с. 106]. "Несамостоятельные" глаголы противопоставлены "самостоятельным", выражающим контролируемые процессы. От "самостоятельных" глаголов при помощи специальных морфем могут быть образованы "несамостоятельные", которые способны выражать неконтролируемые действия. Так, глаголы *tiao* (*прыгать*), *gongzuo* (*работать*), *xie* (*писать*), *брать* (*na*) выражают обычно контролируемые действия, но при сочетании со служебными элементами *qilai* (или *dou*) и отрицанием или оценочными обстоятельствами их значение модифицируется, причем сходным образом, как и в изучаемых русских конструкциях (*работает → не работается*, *хорошо работается*). Сходную модификацию семантики глаголов деятельности обусловливает и служебный элемент ***de***, который обычно употребляется вместе с оценочными обстоятельствами. Напомним, что слова, обозначающие качественную характеристику действия или состояния и указывающие на их оценку со стороны говорящего, называются дополнительным членом со значением результата и ставятся после сказуемого, оформленного служебным словом ***de***. Дополнительный член со значением результата чаще всего используется для характеристики и оценки уже имевшего место действия или состояния» [8, с. 287].

3. Возвратные конструкции с дативным субъектом в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Сопоставительное исследование возможностей выражения неагентивности в русском и китайском языках мы построили на материале хорошо известного в Китае романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Это произведение было выбрано для сопоставительного исследования потому, что в нем синтаксические конструкции с субъектом в дательном падеже и возвратным глаголом чрезвычайно частотны. Тема неконтролируемости чувств и мыслей – одна из важнейших в психологическом романе «Преступление и наказание», в котором Ф.М. Достоевский скрупулезно исследовал психологию преступника. «Достоевский… расширил до колоссальных пределов представления о психической жизни человека, но остался вместе с тем в пределах правдоподобия» [9, с. 251]. «Характерные мотивы, сопутствующие преступлению, с самого начала рисуют героя, решившегося на «злое» дело, и как палача, и как жертву (и убийцей, и потерпевшим)» [10, с. 126]. Раскольников совершает преступление «по идее», заранее самому себе доказывая, что его поступок не является преступлением против совести. Автор показывает крупным планом ситуации, когда Раскольников одержим пагубной идеей и не властен над своими мыслями и чув-

ствами. О неконтролируемости внутренних (психических и ментальных) состояний Раскольникова писали многие исследователи [11], [12]. Н.Д. Арутюнова отмечает, что «действия героев Достоевского постоянно выходят из-под контроля», и среди средств выражения неконтролируемости широко используется «синтаксис неуправляемых действий» [13, с. 78], где большое место занимают возвратные конструкции с дативным субъектом. Н.А. Николина также говорит о том, что в романе «Преступление и наказание» такие конструкции отражают процесс утраты свободы в сознании Раскольникова [14, с. 209].

Всего в романе «Преступление и наказание» употреблено 42 безличных возвратных глагола мышления, воображения, желания, долженствования, восприятия и эмотивного отношения, а также 3 безличные формы *спится* (*лучше*), *не спалось*, *не сиделось* (образованных от глаголов *спать* и *сидеть*). Приведем список таких возвратных глаголов с указанием их частотности: *вздуматься* (частотность употребления – 2), *вообразиться* (2), *вспомниться* (2), *встречаться* (2), *грезиться* (2), *доставаться* (1), *думаться* (1), *захотеться* (14), *исполниться* (1), *казаться* (46), *нравиться* (13), *нездоровиться* (1), *мерещиться* (3), *мечтаться* (1), *подуматься* (9), *показаться* (45), *попасться* (1), *понадобиться* (7), *понравиться* (10), *померещиться* (3), *помниться* (3), *почудиться* (2), *представиться* (4), *представляться* (4), *предчувствоваться* (1), *пригодиться* (1), *прийтись* (14), *припомниться* (4), *припоминаться* (1), *присниться* (2), *приходиться* (4), *рассудиться* (1), *сдаться* (1), *сделаться* (1), *случиться* (6), *слышаться* (1), *сниться* (2), *становиться* (4), *сознаваться* (1), *удаться* (8), *удаваться* (3), *хотеться* (64); безличные возвратные формы *спится* (1), *не спалось* (1), *не сиделось* (3).

Нами было подсчитано, что все перечисленные возвратные глаголы и формы были употреблены в романе 303 раза, наиболее частотными глаголами являются глаголы *хотеться* (64), *казаться* (46), *показаться* (45). Все эти глаголы и формы выражают неконтролируемую работу мысли и чувств или неконтролируемые действия. Часто возвратные глаголы используются с наречием *вдруг,* обозначая внезапные ментальные и эмоциональные акты, например: *вдруг вздумалось, вдруг вообразилось*, *ему вдруг почудилось.* Н.Д. Арутюнова отмечала, что в произведениях Ф.М. Достоевского есть «слова, словечки и стилистические ходы, несущие особую функциональную нагрузку. К их числу относятся слова внезапности (словом *вдруг* испещрены страницы сочинений Достоевского)» [13, с. 61]. Семантика неожиданности наречия *вдруг* усиливает семантику неконтролируемости. Сходная лексическая единица используется для выражения спонтанных, неконтролируемых чувств и мыслей и в китайском переводе романа (см. ниже).

4. Сопоставление русских возвратных конструкций с дативным субъектом в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и их переводов на китайский язык

4.1. В Китае известно более двадцати вариантов перевода романа. Для нашего исследования мы выбрали самый популярный и известный перевод (согласно рейтингу отзывов читателей), осуществленный переводчиком Юэ Линь [15]. (Читательские рецензии на перевод романа Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание” на сайте “Zhihu” доступны по ссылке: https://www.zhihu.com/question/25931190). Роман «Преступление и наказание» в переводе Юэ Линь был опубликован в 1979 году и не утрачивает свою популярность на протяжении вот уже сорока лет. Мы считаем, что данный перевод позволяет китайским читателям лучше понять содержание произведения и основные идеи автора. В ходе сопоставительного исследования были проанализированы 35 параллельных отрывков из романа и их китайского перевода. Из выбранных 35 отрывков только в 25 случаях содержание русских предложений было (в той или иной степени) адекватно передано переводчиком на китайский язык, что составляет приблизительно 71% от общего числа отрывков. В остальных 10 конструкциях китайский переводчик не передал специфику неагентивного смысла, выраженного в тексте оригинала. Наиболее адекватно удается передать значение неконтролируемости на китайский язык, когда в русском тексте неконтролируемость выражена лексическим значением глаголов, а в переводе используются “несамостоятельные” китайские глаголы.

4.2. Проведем сопоставительный анализ перевода изучаемых конструкций на китайский язык, снабдив перевод подробным русским подстрочником. Вначале рассмотрим случаи, когда переводчику удалось передать значение неконтролируемости с помощью “несамостоятельных” китайских глаголов. (Все примеры взяты из романа Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание” из электронного ресурса: http://vekordija.narod.ru/R-RASKOL.PDF).

(1) «*Как во сне* ***ему мерещилось*** *давешнее*» [16, с. 64]. Перевод на китайский язык мы даем в транскрипции: *–*[1]***ta*** |[2]*haoxiang* |[3]*zai* |[4]*zuomeng,* |[5]***mengjianle*** | [6]*buduojiuqiande* | [7]*shi.* ||[1]***он*** |[2]*как будто* |[3]*сейчас* |[4]*делать сон,*|[5]***снился*** |[6]*недавний* | [7]*событие*.

В данном отрывке русский глагол *мерещилось* переводится на китайский язык как *mengjianle* (*снился*). В данном случае переводчик выбирает “несамостоятельный” глагол, чтобы подчеркнуть неконтролируемость ситуации, но семантика глагола переведена неточно: *мерещиться* переводится как *сниться,* хотя в китайском языке есть глагольное словосочетание *fangfukandao,* передающее недостоверное восприятие. Мы полагаем, что, выбрав глагол *сниться*, переводчик сделал текст более кратким, логичным и понятным для китайских читателей.

(2) ««*Неужели это продолжение сна*?» – ***подумалось*** *еще раз* ***Раскольникову***»[16, с. 134]. [1]*nandao* |[2]*haizai* |[3]*zuomeng* |[4]*ma?»* |[5]***lasikeernikefu*** |[6]*you* |[7]***xiangdao***. ||[1]*Неужели* |[2]*продолжение* |[3]*делать сон* |[4]*вопросительная частица?»* |[5]***Раскольников*** |[6]*еще раз* | [7]***прийти в голову***.

В этом контексте глагол *подумалось* переводится на китайский язык как *xiangdao* (*прийти в голову*). Это сочетание в китайском языке выражает неконтролируемое ментальное действие (как и в русском языке).

4.3. Теперь мы рассмотрим случаи, когда, по нашему мнению, переводчику не удалось адекватно передать неконтролируемость мыслей и чувств Раскольникова. Речь идет о переводе таких русских возвратных глаголов, которые составляют пару с невозвратными, например, *вспомнить – вспомниться, думать – думаться, подумать – подуматься.* В следующих отрывках в китайских переводах неконтролируемость ментальной деятельности не выражена, хотя в оригинале им соответствуют неагентивный возвратный глагол *думаться* и *подуматься.*

(3) «*Не бледен ли я... очень*? – ***думалось ему****, – не в особенном ли я волнении*?» [16, с. 38] – [1]*wode* |[2]*lianse* |[3]*bianle* |[4]*meiyou* .....|[5]*biande* |[6]*hen* |[7]*cangbai ba* |[8]***ta*** |[9]***xinli xiang***, | [10]*wo* |[11]*shibushi* |[12]*huanghuangzhangzhangde?* ||[1]*мой*| [2]*выражение лицо* |[3]*изменить* | [4]*нет ли* .....|[5]*становиться* |[6]*очень* |[7]*бледен* |[8]***он*** |[9]***думать про себя***, |[10]*я* |[11]*нет ли* |[12]*растерянный*?

При переводе на китайский язык сочетания ***думалось*** *ему* при помощи конструкции *ta* ***xinli xiang*** (*он* ***думал про себя***) значение неконтролируемости теряется, так как в китайском языке глагол *xiang* (*думать*) относится к группе “самостоятельных” глаголов, выражающих контролируемые действия. Здесь надо сказать, что в русском языке невозвратный глагол *думать* может выражать как осознанно контролируемый ментальный процесс, так и неконтролируемый, в то время как его возвратная пара *думаться* выражает обычно неконтролируемый ментальный процесс.

В следующем отрывке, как и в предыдущем, переводчик также неточно перевел русский глагол *подуматься* самостоятельным китайским глаголом *подумать*. Например: «*Нет, не по силам...–* ***подумалось ему***»[16, с. 47]. *–*[1]*bu* |[2]*wo* |[3]*shoubuliao* |[4]***ta*** |[5]***xiang***.||[1]*нет*|[2]*я* |[3]*не вынести* |[4]***он*** |[5]***подумать.***

4.4. Интересно отметить, что в обоих языках для выражения неконтролируемости желания, чувства или ментального процесса используется наречие *вдруг* (*turan*). Например:

(4) «*Раскольникову* ***вдруг захотелось*** *сказать им всем что-нибудь необыкновенно приятное*» [16, с. 51]. – [1]*lasikeernikefu* |[2]***huran*** |[3]***xiang***| [4]*duita*|[5]*shuo*|u |[6]*jiaoren*|[7]*yichang* |[8]*gaoxingde* | [9]*hua*||[1] *Раскольникову* |[2]***вдруг*** |[3]***захотеть***|[4]*лицо к ним*|[5]*сказать слов*| [6]*делать человека*|[7]*очень* [8]*приятный* |[9]*слово*.

В данном контексте выражение *вдруг захотелось* переводится на китайский язык как *turan xiang* (*вдруг захотеть*). Глагол *захотеть* в китайском языке является самостоятельным глаголом, но в сочетании с наречием *вдруг* он выражает неконтролируемое желание.

4.5. Интересно сопоставить и рассмотреть особенности перевода на китайский язык безличных возвратных форм, таких как *спится, не спалось, не сиделось*. Грамматический статус возвратных форм в конструкциях типа *мне здесь (не) работается* трактуется по-разному: они рассматриваются либо как безличные формы однокоренных невозвратных глаголов [17, с. 501], [18, с. 526], [19, с. 387], либо как возвратные безличные глаголы [20, с. 640], [21, с. 36 – 39]. В нашем исследовании мы придерживаемся первой точки зрения [2, с. 440]. В следующем отрывке русское сочетание с безличной возвратной формой *лучше спится* переводится на китайский язык как *shuide geng hanchang* (*спать более хорошо*).

(5) «*Однажды он целую зиму совсем не топил своей комнаты и утверждал, что это даже приятнее, потому что в холоде* ***лучше спится***»[16, с. 28]. – [1]*Youyige* |[2]*dongtian*, |[3]*ta* |[4]*zai* |[5]*wuzi* |[6]*li* |[7]*meiyou* |[8]*shenghuolu,* |[9]que |[10]*renwei* |[11]*zhe* |[12]*shenzhishi* |[13]*geng* |[14]*lingrenyukuai* |[15]*yinwei* |[16]*zaihanlengzhong* |[17]*neng* |[18]***shuide*** |[19]***geng*** |[20]***hanchang***. ||[1]*Однажды*, |[2]*зима* |[3]*он* |[4]*в* |[5]*комната* |[7]*внутри*| [8]*не* |[9]*зажигать печку*, |[10]*но* | [11]*утверждать* |[12]*даже* |[13]*более* |[14]*приятно* |[15]*потому что* |[16]*в холоде* |[17]*можно* |[18]***спать*** | [19]***более*** |[20]***хорошо***.

Глагол *shui* (*спать*) в китайском языке без дополнительных служебных слов является “самостоятельным” глаголом. Но если есть необходимость эксплицитно выразить неконтролируемость этого процесса, то к глаголу *shui* добавляется служебное слово *de,* соответственно, конструкция будет однозначно выражать неконтролируемость, как в приведенном выше отрывке.

В следующем контексте переводчик выбирает другой способ передачи неконтролируемости на китайский язык – лексический.

(6) «*Разумихину* ***не сиделось*** *на стуле*» [16, с. 147]. – [1]*lazumixing* |[2]*zai* |[3]*yizishang* |[4]***zuo*** |[5]***buwenle***. ||[1]*Разумихину* |[2]*на* |[3]*стул* |[4]***сидеть*** |[5]***нестабильно***.

В данном отрывке выражение *не сиделось* переводится на китайский язык описательно, при помощи дополнительной лексемы, а именно наречия *нестабильно*, выражающего, что какая-то причина не позволяла герою сидеть на месте**.**

Таким образом, всего в романе Ф.М. Достоевского нами были рассмотрены 303 возвратные конструкции с дативным субъектом, содержащие 42 возвратных глагола и 3 возвратные безличные формы. Мы проанализировали 35 контекстов и их переводов на китайский язык (переводчик Юэ Линь), рассмотрев здесь самые типичные случаи. При переводе русских возвратных конструкций с дативным субъектом, выражающих неконтролируемые чувства, желания или

ментальные процессы, на китайский язык переводчик использовал разнообразные языковые средства.

В китайском языке имеется несколько морфем, способных выражать неконтролируемость действия, т.е. значение, близкое к семантике русских возвратных конструкций с дативным субъектом. Но в проанализированном нами материале переводчик прибегнул к такому способу перевода только в двух случаях (см. в примерах 2 и 5). Кроме того, переводчик активно использует лексические средства выражения неконтролируемости ситуации, в частности наречие *вдруг* (*turan*). Отметим, что наречие *вдруг* часто употребляет и Ф.М. Достоевский, чтобы подчеркнуть неожиданность и неконтролируемость той или иной мысли или чувства. С возвратными конструкциями с дативным субъектом наречие *вдруг* в романе "Преступление и наказание" употреблено 46 раз (а вообще в романе встречается 566 раз).

В ряде случаев Юэ Линь отказался от точного перевода и подчеркивания неконтролируемости ситуации – в 10 из 35 проанализированных контекстов. Примечательно, что во всех 10 случаях речь идёт о переводе русских возвратных глаголов (*за*)*хотеться*, (*по*)*думаться,рассудиться*, которые переводятся на китайский язык обычными глаголами *xiang* ((*за*)*хотеть*), *xiang* ((*по*)*думать*), *duanding* (*утверждать*). В китайском языке эти глаголы относятся к "самостоятельным" глаголам. Наше исследование привело нас к выводу о том, что в китайском языке, так же как и в русском, существуют разнообразные средства для выражения неконтролируемости ситуации, особенно если речь идет о чувствах или мыслях человека. Но состав этих средств в двух сопоставляемых языках существенно различается. Мы можем предположить, что переводчик выбирал наиболее адекватные способы передачи описываемых ситуаций, учитывая также и естественность переводного текста.

Библиографический список

1. Петрухина Е.В., Шэнь Ю. Состав, семантика и частотность возвратных конструкций с дативным субъектом в русском языке (на материале Национального корпуса). *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология. 2019; № 2: 50 – 62.
2. Петрухина Е.В., Шэнь Ю. Безличные возвратные формы глаголов в современном русском языке: семантика, частотность и производность. *Вестник Башкирского университета*. Уфа. 2019; № 2: 439 – 445.
3. Петрухина Е.В. Грамматико-словообразовательные комплексы русского глагола. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России:* материалы V Конгресса РОПРЯЛ, 4 – 8 октября, Казань, 2016 года; Выпуск 5: 445 – 451.
4. Петрухина Е.В. *Курс лекций для аспирантов кафедры русского языка филологического факультета МГУ «Актуальные и дискуссионные вопросы изучения русской языковой картины мира*. Москва, 2017.
5. Кузнецова Ю.Л. Грамматика конструкций. Обзор. *Научно-техническая информация*. Серия 2. Информационные процессы и системы. 2007; № 4.
6. Ma Qingzhu Zi zhu dongci he fei zizhu dongci. *Zhongguo yuyan xuebao*. Beijing: Beijingyuyan xueyuan chubanshe. 1988; № 3: 157 – 180.
7. Wen Yali Xiandai hanyu xinli dongci yanjiu (boshi lunwen). Beijing: Beijing yuyan daxue, 2007.
8. Фролова М.Г., Барабошкин К.Е. *Китайский язык Большой справочник по грамматике-2014*. Москва: Живой язык, 2014.
9. Лихачев Д.С. Избранные работы: в 3 т. Ленинград: Художественная литература, 1987; Т. 3.
10. Ветловская Е.В. *Анализ эпического произведения. Логика положений. («Тот свет» в «Преступлении и наказании»)*. Санкт-Петербург: Наука, 2002: 125 – 153.
11. Мейер Г.А. *Свет в ночи (о «Преступлении и наказании»). Опыт медленного чтения*. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1967.
12. Ветловская В.Е. Анализ эпического произведения. Логика положений. («Тот свет» в «Преступлении и наказании»). *Достоевский. Материалы и исследования*. Санкт-Петербург: Институт русской литературы (Пушкинский дом), 1997; Том 14: 116 – 128.
13. Арутюнова Н.Д. Стиль Достоевского в рамке русской картины мира. *Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур*. Москва: Наука, 1996: 61 – 90.
14. Николина Н.А. Семантика и функции слова «АВОСЬ» в современном русском языке. *Многоаспектность синтаксических единиц*. Москва: МПГУ, 1993: 157 – 168.
15. *Китайский перевод романа Ф.М. Достоевского*. Переводчик Юэ Лин. Шанхай. Yiwen, 1979.
16. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва, 2017. Available at: http://vekordija.narod.ru/R-RASKOL.PDF
17. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
18. Клобуков Е.В. *Морфология. Современный русский литературный язык. Новое издание*: учебник. Под редакцией П.А. Леканта. Москва: Высшая школа, 2009: 402 – 586.
19. Летучий А.Б. Между пассивом и декаузативом: русские модальные пассивы. *Acta Linguistica Petropolitana*. Санкт-Петербург: Наука, 2014; Т. X, Ч. 3: 365 – 395.
20. *Русская грамматика: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология*. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
21. Апресян Ю.Д. *Языковая картина мира и системная лексикография*. Москва: Языки славянских культур, 2006.

References

1. Petruhina E.V., Sh`en' Yu. Sostav, semantika i chastotnost' vozvratnyh konstrukcij s dativnym sub`ektom v russkom yazyke (na materiale Nacional'nogo korpusa). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9. Filologiya. 2019; № 2: 50 – 62.
2. Petruhina E.V., Sh`en' Yu. Bezlichnye vozvratnye formy glagolov v sovremennom russkom yazyke: semantika, chastotnost' i proizvodnost'. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Ufa. 2019; № 2: 439 – 445.
3. Petruhina E.V. Grammatiko-slovoobrazovatel'nye kompleksy russkogo glagola.- Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii: materialy V Kongressa ROPRYaL, 4 8 oktyabrya, Kazan', 2016 goda; Vypusk 5: 445 – 451.
4. Petruhina E.V. *Kurs lekcij dlya aspirantov kafedry russkogo yazyka filologicheskogo fakul'teta MGU «Aktual'nye i diskussionnye voprosy izucheniya russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva, 2017.
5. Kuznecova Yu.L. Grammatika konstrukcij. Obzor. *Nauchno-tehnicheskaya informaciya*. Seriya 2. Informacionnye processy i sistemy. 2007; № 4.
6. Ma Qingzhu Zi zhu dongci he fei zizhu dongci. *Zhongguo yuyan xuebao*. Beijing: Beijingyuyan xueyuan chubanshe. 1988; № 3: 157 – 180.
7. Wen Yali Xiandai hanyu xinli dongci yanjiu (boshi lunwen). Beijing: Beijing yuyan daxue, 2007.
8. Frolova M.G., Baraboshkin K.E. *Kitajskij yazyk Bol'shoj spravochnik po grammatike-2014*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2014.
9. Lihachev D.S. Izbrannye raboty: v 3 t. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1987; T. 3.
10. Vetlovskaya E.V. *Analiz `epicheskogo proizvedeniya. Logika polozhenij. («Tot svet» v «Prestuplenii i nakazanii»)*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002: 125 – 153.
11. Mejer G.A. *Svet v nochi (o «Prestuplenii i nakazanii»). Opyt medlennogo chteniya*. Frankfurt-na-Majne: Posev, 1967.
12. Vetlovskaya V.E. Analiz `epicheskogo proizvedeniya. Logika polozhenij. («Tot svet» v «Prestuplenii i nakazanii»). *Dostoevskij. Materialy i issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Institut russkoj literatury (Pushkinskij dom), 1997; Tom 14: 116 – 128.
13. Arutyunova N.D. Stil' Dostoevskogo v ramke russkoj kartiny mira. *Po`etika. Stilistika. Yazyk i kul'tura. Pamyati T.G. Vinokur*. Moskva: Nauka, 1996: 61 – 90.
14. Nikolina N.A. Semantika i funkcii slova «AVOS''» v sovremennom russkom yazyke. *Mnogoaspektnost' sintaksicheskih edinic*. Moskva: MPGU, 1993: 157 – 168.
15. *Kitajskij perevod romana F.M. Dostoevskogo*. Perevodchik Yu`e Lin. Shanhaj. Yiwen, 1979.
16. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva, 2017. Available at: http://vekordija.narod.ru/R-RASKOL.PDF
17. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
18. Klobukov E.V. *Morfologiya. Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. Novoe izdanie*: uchebnik. Pod redakciej P.A. Lekanta. Moskva: Vysshaya shkola, 2009: 402 – 586.
19. Letuchij A.B. Mezhdu passivom i dekauzativom: russkie modal'nye passivy. *Acta Linguistica Petropolitana*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2014; T. X, Ch. 3: 365 – 395.
20. *Russkaya grammatika: Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Vvedenie v morfemiku. Slovoobrazovanie. Morfologiya*. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
21. Apresyan Yu.D. *Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.12.19

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00119

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Customs Academy, St. Petersburg Branch n.a. V. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

***Sadovnikova A.S.**, student, Faculty of Customs, Russian Customs Academy, St. Petersburg Branch n.a. V. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: electricbloooom@gmail.com*

STEM-COMPOSITION AS ONE OF THE BASIC METHODS OF FORMING THE ENGLISH COMPOUND WORDS IN THE CUSTOMS SPHERE. In the article, based on the word-formation approach and the method of analysis of dictionary-encyclopedic definitions, the authors study stem-composition as one of the leading ways of forming the English compound words in the customs sphere. During the theoretical analysis of the problem of stem-composition and ways of forming the English vocabulary, the authors consider the structural and content sides of the concepts of 'stem-composition', 'compound word'. Then, they identify the criteria for

the identification of compound words and word combinations, which contribute to a deeper understanding of the linguistic features of the professional English language of Customs specialists. The productivity and relevance of stem-composition of the English customs terminology are determined.

Key words: **word-formation, stem-composition, English compound words, customs vocabulary.**

Э.Г. Щебельская, *канд. пед. наук, доц., Российская таможенная академия Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала, г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

А.С. Садовникова, *студентка, Российская таможенная академия Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала, Санкт-Петербург, E-mail: electricbloooom@gmail.com*

СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ ТАМОЖЕННОГО ПРОФИЛЯ

В статье на основе словообразовательного подхода и метода анализа словарно-энциклопедических дефиниций авторы изучают словосложение как один из ведущих способов образования английских сложных слов таможенного профиля. В ходе теоретического анализа проблемы словосложения и способов образования англоязычной лексики авторы рассматривают структурно-содержательные стороны понятий «словосложение», «сложное слово» и выявляют критерии идентификации сложных слов и словосочетаний, способствующих более глубокому пониманию лингвистических особенностей профессионального английского языка специалистов таможенного профиля. Определена продуктивность и актуальность словосложения английской таможенной лексики.

Ключевые слова: **словообразование, словосложение, английские сложные слова, таможенная лексика.**

Английский язык имеет сложившуюся традиционную словообразовательную систему. Однако проблема выделения способов образования сложных слов, особенно с учетом развития современных терминологических систем разных областей знания, очень актуальна, так как существующие разногласия по этому вопросу обусловлены отсутствием единых критериев типологии сложных слов и их разнообразия. Многие лингвисты отмечают, что словосложение занимает ведущие позиции в производстве дериватов и наиболее продуктивно в появлении новых сложных слов, особенно в научно-технической речи. Потребность в расширении количества сложных слов при развитии экономики, наукоемких технологий и новаций проявляется в необходимости выразить сложные процессы, явления, объекты одним композитом с целью экономии языковых средств. Еще Арнольд И.В. [1] в 1986 году, рассматривая лексикологию английского языка, признавала многофункциональность, эффективность и удобство сложных слов для выражения понятий, морфологические элементы которых соответствуют конкретным понятийным сущностям и могут функционировать в составе многокомпонентного словосочетания совместно или по отдельности.

Следовательно, актуальность исследования способов словосложения, прежде всего, определяется постоянным появлением новых профессиональных понятий, порой не отраженных в специальных словарях, а также необходимостью в развитии методик словообразовательного анализа сложных слов таможенного дела. Предметом нашего исследования является словосложение как один из основных способов образования английских сложных слов таможенного профиля. В данной работе используется словообразовательный подход и метод анализа словарно-энциклопедических дефиниций.

В связи с тем, что в современном английском языке обогащение научно-технического терминологического состава, в том числе терминологии таможенного дела, осуществляется преимущественно с помощью словосложения, этому языковому явлению в области языкознания уделяется много внимания (В. Гумбольдт, А.Г. Садыкова, В.В. Елисеева, Е.В. Иванова, И.В. Арнольд и др.). Сугубо научно-технический характер английской лексики, образуемой словосложением, для применения в таможенном деле рассматривался Максимовой М.А., Абдульмановой А.Х., Валиахметовой Ю.А. и др. Чтобы проанализировать словосложение как способ словообразования английских таможенных понятий, обратимся к содержательному аспекту существующих определений термина «словосложение» и «сложное слово» в научной литературе.

Поскольку основной единицей словообразовательного анализа является основа (часть слова), в словарно-энциклопедической литературе словосложение рассматривается в качестве процесса, направленного на соединение двух или более основ при производстве сложных слов (Современный толковый словарь русского языка, С.А. Кузнецов, 2001). Такой подход к пониманию словосложения отражается и в научно-филологической литературе [2, с. 541]. Однако существуют и другие точки зрения, которые указывают на особые характеристики этого процесса, осуществляемого, например, одним из морфологических способов словосложения за счет объединения двух или нескольких корней, а его результатом становится новый композит (англ. composite). Иванова Е.В. добавляет, что новое слово может формироваться соединением двух основ, реже – трёх знаменательных слов [3, с. 165].

В этих определениях проглядывается еще одна особенность этого процесса. Поскольку словосложение (stem-composition) происходит на основе морфологической модели и совокупности производящих основ для образования мотивированного значения лексической единицы, то образование сложных слов осуществляется, как правило, «…безаффиксными способами (словосложением, контаминацией)» [4, с. 161]. Но это необязательно означает, что аффиксация не участвует при деривации сложных композитов в английском языке.

Другим основным понятием нашего исследования является «сложное слово» (compound word) и виды сложных слов в английской таможенной лексике. Таким образом, одна из задач данной работы – рассмотреть структурно-содержательные стороны данного понятия. Очень точное определение к понятию *сложное слово*, на наш взгляд, дает И.В. Арнольд, рассматривая его как «объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельнооформленности» [1, с. 159]. При этом основное свойство цельнооформленности состоит в том, что перестановка основ в композиционной структуре слова невозможна, определяя тем самым неразрывную морфологическую связь между компонентами и конкретным лексическим значением данного композита.

Кроме цельнооформленности в научной литературе можно столкнуться и с другими критериями идентификации сложных слов. Но прежде чем классифицировать сложные слова и привести примеры из таможенной специальной лексики, стоит отметить основные отличия сложного слова от словосочетания. Эта проблема является одной из сложнейших в лингвистической науке, так как многие лингвисты при разграничении этих понятий определяют разные признаки (морфологический, семантический, синтаксический, фонетический, орфографический) и критерии отличия сложных слов от словосочетаний: 1) цельнооформленность; 2) семантическая целостность; 3) номинативная целостность (А.Г. Садыкова); 4) единство ударения (О.Д. Мешков); 5) наличие смысловой или формальной изоляции (Г. Пауль, Г. Суит); 6) грамматическая неоформленность первого компонента сложного слова (Н.Н. Амосова); идиоматичность (И.В. Арнольд, Р.Г. Маковей); 7) характер сочетаемости и смысловых отношений между компонентами сложного слова (А.Г. Садыкова); 8) возможность словосложения по определенным структурно-семантическим моделям; 9) способность преобразовывать лексические единицы в производные слова (Ю.С. Данилина, Е.А. Дебриян) и т.д.

Тем не менее данная типология критериев не является действенной для распознавания сложного слова в понятийно-терминологическом аппарате конкретной дисциплины, в том числе «Таможенное дело». И.В. Арнольд отмечает, что «ни один из них не может считаться абсолютным», и «в речи существует много промежуточных элементов между словом и словосочетанием» [1, с. 171]. Однако можно с уверенностью говорить о том, что сложное слово как целостная единица номинации вбирает в себя несколько полнозначных слов/основ/корней, суммарная структура которого остается неизменной, исключая при этом добавление других языковых единиц, например, служебных слов. А моделирование языкового выражения сложного слова с целью фиксации его конкретного мотивированного значения осуществляется по стандартному образцу. Это означает, что появление нового сложного слова как разновидности деривата обусловлено образующим процессом по «универсальной модели композитов» [5, с. 106], т.е. по формуле «основа + основа» [6, с. 36].

Мы придерживаемся такой же точки зрения и считаем, что универсальная словообразовательная модель (word-building model), в соответствии с которой появляется сложное слово, является также основой для образования английских сложных слов таможенного профиля и представляет собой сочетание «имя существительное + имя существительное» (‘*noun + noun*’, сокр. ‘*n + n*’). При этом в сложных словах с подчинительной связью один компонент является доминирующим, а второй имеет уточняющее значение или выступает в качестве определения, обстоятельства, например: *export license, customs offence, workplace, gatekeeper, spot-check, claim-check.* «Кроме того, сложные слова могут подразделяться по частям речи, а внутри них по структурным типам, исходя из морфологической природы входящих в них основ» [1, с. 162], а при их написании используются различные способы графического оформления (слитное, дефисное и раздельное): *visa-freepolicy, X-raymachines, homestay accommodation*.

Что касается моделирования английских сложных слов, то вопрос о количестве словообразовательных моделей при словосложении остается спорным. Е.А. Дюжикова отмечает, что лингвисты выделяют от 2 до 38 структурных моде-

лей, и все это разнообразие можно свести только к двум моделям [7, с. 117]: *'noun + noun' (n + n)* и *'adjective + noun' (a + n)*, поскольку английское словосложение в основном базируется на двухкомпонентных сложных словах. Но использование той или иной модели зависит от особенностей применения сложных слов в конкретной области познания. Этот фактор также влияет на характер английского словосложения в таможенной деятельности.

Язык специалистов таможенного дела характеризуется наличием общетехнической лексики и специальной терминологией таможенного профиля. В целом таможенная лексика – это составляющая научно-технического стиля изложения, которому характерны объективность, логичность, ясность и точность. Таможенная лексика отличается и своей достаточно обособленной терминологической системой, которая порой ясна только специалистам узкого профиля. Следует отметить, что качество таможенной деятельности неразрывно связано с экономикой, правом, налогообложением, внешнеэкономической деятельностью и даже медициной. В связи с этим на таможенную лексику влияют и термины, употребляемые в указанных сферах. Кроме того, таможенное дело является базовым институтом экономики государства, следовательно, в сфере таможенного дела постоянно происходят нововведения в части таможенного законодательства. Это, в свою очередь, придает языковым средствам особый статус – таможенные термины обеспечивают функционирование английского языка как государственного языка. Далее мы приведем некоторые примеры сложных слов таможенной английской лексики, образованных по наиболее традиционным словообразовательным моделям.

Класс существительных является основным в пополнении терминологического состава английской таможенной лексики, а вышеуказанную словообразовательную модель можно разграничить на несколько подтипов: *'n + n', '(n + n) + n', 'n + (n + n)', 'n + n (ing)', 'n's + n': trade restriction, warehouse, passportcontrolprocedures, entry declarationform, customscheck-point, ship'smanifest*. Однако результатом процесса словосложения могут быть не только сложные существительные, но и сложные прилагательные, образуемые сочетанием основ существительным *(n)* с прилагательным *(a)*, глаголом *(v)*, причастием *(part II)* или с другими частями речи по следующим словообразовательным моделям: *'a + n', 'n + a', 'a + a', 'prep + n' (prep – preposition), 'all + n/a', 'num + n' (num – numeral)*. Примером могут служить следующие таможенные сложные слова: *long-term (immigration),duty-free (admission), red-green (channel), cross-border (transaction), up-to-date (statistics), all-weather (capability), 100% identification*.

Таким образом, мы можем отметить, что сложные слова, образованные в сочетании с другими частями речи, находят свое широкое применение в англоязычной культуре речи сотрудников таможенных органов. Но помимо вышеотмеченных конструкций в научно-техническом стиле можно встретить большое количество английских сложнопроизводных слов как результат словосложения, сопровождаемого одновременно аффиксацией, сокращением и другими способами словообразования: *people smuggling, customs-related (task), inbound freight, full-forwarding services, anti-money laundering, Incotermsrules, CMR note* и т.д.

Словообразовательный анализ материала по проблеме словосложения в английском языке дает основание классифицировать сложные слова по определенным категориям согласно их композиционным структурам. С целью их анализа и применимости к таможенной лексике мы обратили свое внимание на традиционную систематизацию сложных слов, разработанную И.В. Арнольд [1, с. 161]: «1) сложные слова, образованные простым соположением основ; 2) сложные слова, в которых основы связаны соединительной согласной или гласной; 3) сложные слова, в которых основы знаменательных слов связаны основой служебного слова; 4) сложносокращенные слова; 5) сложнопроизводные слова». Последние два пункта в этом списке отражают результат словосложения, сопровождаемого одновременно другими способами словообразования английской лексики. Далее целесообразно рассмотреть каждую из пяти групп сложных слов на примере таможенной лексики.

В ходе анализа материала было выявлено, что самой многочисленной группой английских сложных терминов таможенного профиля является группа лексем, образованных простым соположением основ. В основном данным способом образуются новые существительные на основе различных способов графического оформления:

1. 'CBP officers used a *fiberscope* to peer into *fuel tank* and noticed anomalies in its appearance'[8, с. 44]. – Работники органов таможенного и пограничного контроля, используя фиброскоп для осмотра топливного бака, заметили отклонения во внешнем виде данной конструкции. В данном примере слово *fiberscope* образовано соположением основ *fiber+scope*, употребленных в прямых значениях. В данном слове первый компонент отражает характеристики второго компонента. Слово *fuel tank* написано раздельно, что является признаком сложного слова, образованного от словосочетания *a tank with a fuel* сложением *'n + n'*, при этом первый компонент означает то, что содержится во втором компоненте.

2. Сложные слова, в которых гласные или согласные буквы связывают две основы, – это редкое явление в английском языке, и в лексике таможенного дела их практически невозможно встретить.

3. Сложные слова этого типа цельнооформленно структурированы посредством отдельных синтагм, объединяющих основы служебных слов (например, *door-to-door* – от двери до двери как способ доставки): '*Port-to-door container* handling systems without marshalling'. – Системы обработки контейнеров «от порта до двери» без сортировки.

Среди сложных слов таможенного профиля существует много дериватов, номинативные компоненты которых слагаются с помощью служебных слов, например, на основе моделей *'n + prep + n' (prep – preposition) u'n + con + n' (con – conjunction)*, оформленные графическим путем:

1) 'Over the years, the federal government has helped fund and promote *container-on-barge* (COB) transportation services'. – На протяжении многих лет федеральное правительство помогало финансировать и продвигать услуги по перевозке контейнеров на баржах [Work Boat. Режим доступа: https://www.workboat.com/news/coastal-inland-waterways/boxed-in].

2) 'Radar *track and trace* is the most flexible solution on the market, easily integrating into existing transportation management system'. – Радарная система учета движения – это самое гибкое решение на рынке, которое легко интегрируется в существующую систему управления перевозки [Inbound Logistics. Режим доступа: http://www.inboundlogistics.com/cms/digital]. Подобные образования обладают семантико-стилистическими особенностями, которые обусловлены специфическим соединением слов, в результате которого появляется единица, отличающаяся экономией лексических средств и эмоциональной окраской.

4. Одновременное сокращение и словосложение также применимо для таможенной специальной лексики, постоянно пополняющей список сложносокращенных слов, в основном ориентированных на развитие деловой документации и упрощение использования названий общественных и таможенных организаций, органов: '…the importer must also sign a contract with a *DOT-registered* importer (Department of Transportation – DOT)'. – Импортер должен подписать контракт с партнером, имеющем регистрацию в Министерстве транспорта США [U.S. Border Protection Service Official Site. Режим доступа: https://help.cbp.gov/app/answers/detail/a_id/289/related/1].

5. Наиболее часто используемой моделью создания сложнопроизводных слов (в основном глаголов) для расширения таможенного лексикона является объединение основ «существительное + глагол + суффикс» *('n + v + ing')*, характерное для двухтипного словообразования – словосложение + деривация: 'FTZs (Free Trade Zones) allow manufacturers to store treatments for inventory, *warehousing*, relabeling, repackaging, and exporting to other countries…' – В зонах свободной торговли производители имеют возможность хранить лекарства для целей инвентаризации, складирования, переименования, переупаковки и экспорта в другие страны… [Inbound Logistics. Режим доступа: http://www.inboundlogistics.com/cms/digital]. Орфографический и фонетический признаки указывают на словосложение. Порядок следования компонентов ware + housing не может быть изменен и свидетельствует о цельнооформленности данного сложного слова.

Таким образом, наряду с сочетаниями простых основ довольно широко распространены производные, появляющиеся путем сложения, сопровождаемого процессом аффиксации или сокращения.

Итак, результаты исследования английских сложных слов в таможенной лексике позволяют сделать вывод о высокой продуктивности словосложения. Очевидно, что данный способ словообразования в английском языке актуален и по сей день, привносит множество новых лексем в профессиональный язык таможни, поскольку он позволяет преобразовать уже имеющиеся языковые единицы в новые с целью более точного языкового выражения современных тенденций, объектов и понятий в сфере таможенного дела. Для сложных слов характерна краткость, в то время как словосочетания порой требуют достаточно развернутых конструкций с добавлением компонентов и заменой частей речи. Это, в свою очередь, и приводит к интеграции словосочетаний в сложные слова, что говорит о многогранности английского словосложения и требует тщательного изучения его лингвистических особенностей.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка:* учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2012.
2. Дышекова О.В. К вопросу о пополнении словарного состава современного английского языка. *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет. 2014; № 2: 539 – 542.
3. Иванова Е.В. *Лексикология и фразеология современного английского языка*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Издательство «Академия», 2011.
4. Абросимова Л.С. *Словообразование в языковой категоризации мира:* монография. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015.
5. Садыкова А.Г. Теоретические основы системы словосложения в тюрских и германских языках. *Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2010; № 2 (20): 104 – 107.
6. Елисеева В.В. *Лексикология английского языка*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003.
7. Дюжикова Е.А. Словосложение и аббревиация: сходство и различия (на материале современного английского языка). *Известия Восточного института*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет. 1995; № 2: 115 – 121.
8. Давыдова Г.П. *Современная таможенная служба / Customs Today*: в 2 ч. Москва: Российская таможенная академия, 2012.

References

1. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
2. Dyshekova O.V. K voprosu o popolnenii slovarnogo sostava sovremennogo anglijskogo yazyka. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet. 2014; № 2: 539 – 542.
3. Ivanova E.V. *Leksikologiya i frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Izdatel'stvo «Akademiya», 2011.
4. Abrosimova L.S. *Slovoobrazovanie v yazykovoj kategorizacii mira:* monografiya. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2015.
5. Sadykova A.G. Teoreticheskie osnovy sistemy slovoslozheniya v tyurskih i germanskih yazykah. *Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. Kazan': Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet. 2010; № 2 (20): 104 – 107.
6. Eliseeva V.V. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2003.
7. Dyuzhikova E.A. Slovoslozhenie i abbreviaciya: shodstvo i razlichiya (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka). *Izvestiya Vostochnogo instituta*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet. 1995; № 2: 115 – 121.
8. Davydova G.P. *Sovremennaya tamozhennaya sluzhba / Customs Today*: v 2 ch. Moskva: Rossijskaya tamozhennaya akademiya, 2012.

Статья поступила в редакцию 26.12.19

УДК 1751 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00120

***Yazdanmehr Sayyed Mohammad Javad**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran),*
E-mail: yazdanmehr@mail.ru

DIFFICULTIES OF SPEAKERS IN EXPRESSING THE REASON IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The number of prepositions as a means of transmitting the meaning of the cause in the Russian language does not correlate with the similar numerical composition of the Persian language, since there are much more Persian in the Russian language, which makes it difficult for Persons to translate, especially from Persian to Russian. In order to convey a similar meaning in the Russian language, in contrast to the Persian semantics of nouns that name the reason as a justification that contributes to the manifestation of a certain situation, as well as the semantic peculiarity of the prepositions, one or another preposition with the corresponding meaning is used. That is why Iranian students studying Russian when expressing a reason in Russian often make mistakes and may incorrectly use the causal pretext they need in their speech. In this paper, we consider the semantics of Russian prepositions of similar importance in comparison with their Persian correlates.

*Key words***: preposition, causal meaning, translation, Russian, Persian, Iranian students.**

***Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад**, канд. филол. наук, преп. каф. русского языка Мешхедского университета, г. Мешхед,*
E-mail: yazdanmehr@mail.ru

ТРУДНОСТИ ПЕРСОГОВОРЯЩИХ ПРИ ВЫРАЖЕНИИ ПРИЧИНЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Количество предлогов как средства передачи значения причины в русском языке не соотносится с подобным числовым составом персидского языка, поскольку их в русском языке значительно больше, чем в персидском, что вызывает затруднения у иранских студентов при переводе, особенно с персидского на русский. Для передачи аналогичного значения в русском языке, в отличие от персидского, семантика существительных, называющих причину как обоснование, способствующее проявлению некой ситуации, а также семантическое своеобразие предлогов предопределяют употребление того или иного предлога с соответствующим значением. Именно поэтому иранские студенты, изучающие русский язык, при выражении причины на русском языке часто допускают ошибки и могут неправильно употреблять соответствующий в данной речевой ситуации причинный предлог. В данной работе рассматривается семантика русских предлогов подобного значения в сравнении с их персидскими коррелятами.

*Ключевые слова***: предлог, причинное значение, перевод, русский язык, персидский язык, иранские студенты.**

Причинность как одна из основных понятийных категорий выражается в языке при помощи лексических, синтаксических, словообразовательных, морфологических и других средств, образуя в языке функционально-семантическое поле причинности.

В современной науке о языке изучению семантики лексических единиц уделяется огромное внимание. Одним из наиболее значимых и интересных с точки зрения семантики средств выражения причинных отношений в языке являются предлоги. Однако предлоги как отдельный класс слов долгое время либо находились на периферии проводимых семантических исследований либо рассматривались как грамматические средства языка с точки зрения формально-лингвистического подхода. Особую трудность представляет собой понимание термина «значение» в отношении предлогов, так как достаточно долгое время в лингвистике выражение «значение предлога» отождествлялось только с его грамматическим значением. Это было связано, с одной стороны, с различным пониманием природы грамматического значения, а с другой, – недостаточной изученностью значения самих предлогов и их принадлежностью к служебным словам, основная функция которых – оформлять подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании и предложении. [1, с. 1].

По определению В.В. Виноградова, части речи, служащие для выражения пространственных, временных, причинных, целевых, притяжательных, ограничительных и других отношений между субъектами или таких же отношений субъектов к действиям, состояниям и качеством, называются предлогами. Предлоги обозначают синтаксические отношения между формами косвенных падежей имён существительных, местоимений или субстантивированных прилагательных и числительных, с одной стороны, и глаголами, именами существительными, местоимениями, прилагательными, реже наречиями, с другой стороны [2, с. 555].

Особый интерес представляет сравнение русских периферийных способов выражения причины с соответствующими конструкциями в персидском языке. Трудность исследования причинных отношений персидского языка заключается в терминологических различиях и подходах к описанию подобных конструкций в обоих языках.

На данный момент в учебных пособиях по грамматике персидского языка вопрос о причинных отношениях не подвергался надлежащему анализу. Семантические свойства причинных предлогов как средств выражения причины в русском языке в зависимости от цели коммуникации влияет на выбор соответствующего причинного предлога. Так, например, предлог ***благодаря*** в русской речи используется как благоприятствующая причина неосуществления определённого действия или события. Неблагоприятствующая причина же в русском языке обычно передаётся употреблением предлога ***из-за***, в то время как в персидском языке для передачи того или другого значения может использоваться один и тот же предлог «*бе хатере*» и его аналоги: ***Из-за** Наташи мы опоздали на концерт* [*Бэ хатере Наташа ма бэ консерт диреман шод*]*; Спортсмен занял на соревновании первое место **благодаря** упорным тренировкам* [*Вдрзешкар бе хатере тдмрине сдхт тдвднест джаигаһэ двдл ра кдсб кондд*].

В персидском же языке распространены аналогичные языковые единицы, однако в отличие от русского языка вследствие отсутствия падежной системы он входит в группу аналитических языков. Грубо говоря, персидские причинные предлоги разнообразны по стилистическим функциям. Они синтаксически оказываются более нагруженными по сравнению с предлогами тех языков, которые характеризуются падежной системой. Выступая в разнообразных синтаксических функциях, персидские предлоги передают различные семантические значения: пространственные, временные, объектные, причинно-следственные, целевые и другие отношения, между явлениями реальной действительности [3, с. 312].

По определению Н.Н. Соловьёвой, лексические нормы – это правила словоупотребления или употребления слов в соответствии с присущими им значениями и правила возможной сочетаемости слов с другими словами [4, с. 6].

Согласно данному определению к лексическим ошибкам иранских студентов, изучающих русский язык, относятся следующие нижеприведенные случаи.

При выражении причины, устанавливаемой в результате логического анализа, обычно употребляется конструкция **из-за + род. п.** Логически обоснованными являются, прежде всего, развёрнутые, детализированные причинные конструкции: *Он забыл погасить свет в комнате **из-за** своей рассеянности* [*У **бэ эллдт-э**ндвас пдртийдш фдрамуш кдрд чэраг-э отаг ра хамуш кондд*].

При выражении внешней причины-основания употребляется конструкция ***по + дат. п.*** Обычно для выражения причины-основания употребляются не детализированные причинные конструкции: *Он забыл погасить свет в комнате* ***по*** *рассеянности* [*У* ***бэ эллдт-э*** *hдвас пдртийдш фдрамуш кдрд чэраг-э отаг ра хамуш кондд].*

В предложении может быть употреблена только **конструкция из-за + род. п.**, если причинный и следственный компоненты принадлежат разным субъектам. ***Из-за его неаккуратности*** *у меня всегда портится настроение* [*Бэ эллдт-э бидэгдтий-э у hдмише hал-э мдн гэрэфт-э мишдвдд]; ср.:* ***По неаккуратности*** *он захлопнул дверь [У бэ эллдт-э бидэгдти ддр ра гофл кдрд];* если следственный компонент предложения не содержит указание на субъект: ***Из-за рассеянности бабушки*** *в квартире случился пожар [Бэ эллдт-э hдвас пдртий-э маддрбозорг ддр отаг атдшсузи рох дад], ср.:* ***По рассеянности*** *бабушка забыла выключить газ* [*Маддрбозорг бэ эллдт-э hдвас пдрти фдрамуш кдрд газ ра хамуш кондд]* [5, с. 164 – 263].

Предлог ***по*** в отличие от предлога ***из-за*** употребляется с очень ограниченным кругом существительных, когда речь идёт о внутренней причине – качестве, состоянии данного лица, и когда лицо, о котором идёт речь, названо подлежащим. *Он испортил станок* ***по*** *неопытности* [*У* ***бэ эллдт-э*** *битдджробэги ддстгаh ра хдраб кдрд]; Станок был испорчен* ***из-за*** *его неопытности* [*Дстгаh****бэ эллдт-э*** *битдджробэги у хдраб шод*].

Предлог ***по***, как правило, употребляется в том случае, когда причина и следствие относятся к одному лицу. Предлог ***из-за*** обычно употребляется тогда, когда причина и следствие относятся к разным лицам: *Он же рассеянный и потому забыл* [*У hдвас пдрт дст вд у фдрамуш кдрд*] – ***По рассеянности*** *он забыл билеты в театр*; *Он рассеянный, и мы опоздали* [*У hдвас пдрт дст дма ма дир кдрдим*] – ***Из-за его рассеянности*** *мы опоздали в театр.*

Предлог ***из-за*** употребляется при указании на ситуацию, имеющую значение негативной причины: *остаться дома из-за дождя* [*Бэ эллдт-э баран дар ханэ мандан*] – *Из-за того, что на улице дождь* [*Бэ эллдт-э инкэ дар хиабан баран аст*]).

Предлог ***от*** указывает на непосредственную причину, вызывающую действие: *промокнуть от дождя* [аз баран хис шодан]; ***Из-за*** *жары все окна в доме были открыты.* [***Бэ эллдт-э*** *гдрма hдмдй-э пднджэрэhа баз будднд]; **От** жары на его лице выступил пот* [*Сурдтдш* ***аз*** *гдрма хис-э дрдг шод*].

При выражении внешней причины – источника действия или состояния иногда возможно употребление двух конструкций: *дышать было трудно* ***из-за жары*** [*Бэ эллдт-э гдрма ндфдс кдшиддн сдхт буд*] – *дышать было трудно* ***от жары*** [*Бэ эллдт-э гдрма ндфдс кдшиддн сдхт буд*]; ***Из-за ярких лучей солнца*** *трава быстро пожелтела.* [*Бэ эллдт-э дшддй-э дэрдхшан-э хоршид длдhха зуд здрд шодднд*] – ***от ярких лучей солнца*** *трава быстро пожелтела* [*Бэ эллдт-э дшддй-э дэрдхшан-э хоршид длдhха зуд здрд шодднд*]. В этом случае при употреблении конструкции ***из-за + род. п.*** подчёркивается значение логического обоснования; при употреблении конструкции ***от + род. п.*** подчёркивается значение причины как источника.

С предлогом ***от*** соотносится предлог ***из-за,*** но если предлог ***из-за*** употребляется при выражении прямой и косвенной причины чего-либо: *Яблони погибли* ***из-за*** *тебя* [*Дэрдхтhай-э сиб бэ хатэр-э то дз бейн рдфтднд*]; непроизвольного состояния и качества и непроизвольного действия: *Цветы завяли* ***из-за*** *холодов* [*Голhа бэ эллдт-э сдрма пджморде шодднд*]; *Он уехал* ***из-за*** *тебя* [*У бэ хатэр-э то рдфт*], то предлог ***от*** возможен при обозначении лишь прямой, непосредственной причины определённого состояния или качества, возникновение которого независимо от воли человека: *Он покраснел* ***от*** *волнения* [*У дз нэгдрани сорх шод*], а также независимо от её оценки как благоприятной или неблагоприятной: *Яблони погибли* ***от*** *мороза* [*Дэрдхтhай-э сиб дз сдрма бейн рдфтднд*]; *Дети разрумянились* ***от*** *мороза* [*Бдчэhа дз сдрма сорх шодднд*].

Предлог ***из*** соотносится с предлогом ***от***, но в отличие от него употребляется при обозначении причины, осознаваемой или неосознаваемой действующим лицом как стимул, причины всегда внутренней, кроющейся в чертах характера, состоянии данного лица. Кроме того, предлог ***из*** (как и предлоги ***по*** и ***с***) выступает только в предложении, где в позиции подлежащего стоит существительное, называющее лицо, чьи качества или состояние являются причиной чего-либо: *Он ничего не рассказал о себе* ***из*** *скромности* [*У* ***дз руй-э*** *тдвазо дз ход тдриф ндкдрд]; **От восторга** у меня на глазах появились слёзы* [*Дз шади дшк ддр чдшман-э мдн заhэр шод*].

Если в качестве причины называются явления, события, существующие независимо от активно действующего лица, или действующее лицо описываемого события не представляется важным то, как правило, конструкции ***в результате + род. п.*** и ***вследствие + род. п.*** синонимичны: *Многие виды растений исчезли в* ***результате/вследствие*** *ухудшения экологии* [*Бэсйари дз днваз ростдниhа* ***ддр ндтиджее/ бэ эллдт-э*** *тдхриб-э мohит-э зист дз бейн рдтднд]; **В результате/вследствие** озеленения воздух в городах очищается* [***Ддр ндтиджее/ бэ эллдт-э*** *иджад-э фдзай-э сдбз ндва ддр шдрhа тдмиз ми шдвдд*].

Если же в качестве причины называется действие, приписываемое активно действующему лицу (лицам), то обычно используется конструкция **в *результате + род. п.*** Конструкция ***в результате* + *род.* п.** обозначает причину действия, вытекающую из него.

При выражении внешней причины, когда называются отвлечённые свойства, качества состояния, состояния или понятия, конструкции ***ввиду + род. п., в силу + род. п.,*** как правило, синонимичны: ***Ввиду/в силу*** *важности этой проблемы мы рассмотрели её в первую очередь* [***Бэ эллдт-э / бэ эллдт-э*** *аhмйдт-э ин мдсдле ма ан ра ддр двдлин ноубдт бдррдси кдрдим*].

Для выражения внешней причины, когда называется события и явления (социальные или природные) типа: *праздник [джшн], концерт [консэрт], ремонт [тдмир], дождь [баран],* и прежде всего события, которые мыслятся как предстоящие, употребляется только конструкция ***ввиду + род. п.***: ***Ввиду*** *(предстоящего) концерта любители музыки находятся в большом волнении* [***Бэ ддлил-э*** *консэрт-э пиш-э ру дустдаран-э мусиги взтэраб-э зйади дарднд]; Десант не смог развить наступление* ***ввиду*** *пурги* [*Нируй-э пйаде* ***бэ эллдт-э*** *кулак-э шддид ндтдванэст hдмле ра пиш бэбдрдд*].

Для выражения внутренней причины (способностей, внутренних побуждений и свойства лица) употребляется только конструкция ***в силу + род.*** *п: **В силу** своей порядочности он не отказался помочь мне* [*У бэ хатэр-э шэрафдтмддийдш дз комдк-э бэ мдн эмтэна ндкдрд*].

В русском языке в отличие от персидского субъективное или объективное отношение говорящего к явлениям действительности, разновидность причины (внешняя или внутренняя), а иногда и лексическое значение опорного слова, выступающего как результат ситуации стимула (причины), предопределяют выбор соответствующего причинного предлога, что вызывает затруднение у иранских студентов-русистов. Помимо этого, в большинстве случаев русские причинные предлоги стилистически окрашены, и сфера их употребления ограничена. Как например, предлоги ***из-за*** и ***благодаря*** характеризуются эмоционально-экспрессивной окраской, тогда как предлоги ***в результате, вследствие, ввиду, в связи с, по случаю, по поводу*** определяются функционально-речевой окраской. Среди русских причинных предлогов можно выделить и те, которые стилистически не окрашены. Их можно отнести к межстилевым языковым средствам. В их число входят предлоги: ***по, от, за, из.***

Частичные значения причины в персидском языке в большинстве случаев выражаются независимо от значения (положительного и негативного) и результата действия, возникновение которого влечёт за собой причина, то есть при негативном или положительном результате может употребляться несколько причинных предлогов. Слова и словосочетания, с которыми употребляются причинные предлоги, играют важную роль в выборе соответствующего причинного предлога, и выражения частичных значений причины связаны со значением целого предложения. В персидском языке одно частичное значение причины может не выражаться каким-нибудь конкретным причинным предлогом, то есть один причинный предлог может выражать разные частичные значения причины и, наоборот, одно частичное значение причины может выражаться разными предлогами.

Таким образом, способы выражения причины в русском языке в большинстве случаев отличаются от персидского языка тем, что в русском языке в отличие от персидского значения существительных и глаголов, с которыми употребляются причинные предлоги, а также результат действия играют важную роль в определении соответствующего причинного предлога. Именно поэтому иранские студенты, изучающие русский язык, часто при выражении причины на русском языке сталкиваются с проблемами и неправильно употребляют причинные предлоги.

Библиографический список

1. Бороздина И.С. Предлоги как специфическое средство вербализации пространственных отношений. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2010. № 2 (14): 134 – 138. Available at: http://www.scientificnotes.ru/pdf/014-16.pdf
2. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове*). Под редакцией Г.А. Золотовой. Москва: Русский язык, 2001.
3. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка.* Москва: Восточная литература, 2001.
4. Соловьёва Н.Н. *Какое слово выбрать? Лексические и грамматические нормы русского литературного языка*. Москва: Мир и Образование, 2008.
5. Величко А.В. *Книга о грамматике, русский язык как иностранный*. Москва: Московский университет, 2004.

References

1. Borozdina I.S. Predlogi kak specificheskoe sredstvo verbalizacii prostranstvennyh otnoshenij. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010. № 2 (14): 134 – 138. Available at: http://www.scientificnotes.ru/pdf/014-16.pdf
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove*). Pod redakciej G.A. Zolotovoj. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
3. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Vostochnaya literatura, 2001.
4. Solov'eva N.N. *Kakoe slovo vybrat'? Leksicheskie i grammaticheskie normy russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Mir i Obrazovanie, 2008.
5. Velichko A.V. *Kniga o grammatike, russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: Moskovskij universitet, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00121

***Izumrudov Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: izumrud.nnov@mail.ru*

THE ONEGIN PLOT HIDDEN IN BORIS SADOVSKOY'S PLAY "THE KNIGHT OF MALTA". The article is written in accordance with the plans for the preparation of the first scientific collection of works by B.A. Sadovskoy, which will include the corpus of his dramatic works. In the article we consider unpublished melodrama "The Knight of Malta", the manuscript of which is preserved in the nominal Fund of Sadovskoy in RGALI. There are no serious research works about the play to date, it is not involved in scientific turnover, and meanwhile this work is interesting in terms of knowledge of the artistic evolution of the author, his life and creative destiny. Through an appeal to Sadovskoy's metatext, in which the autobiographical factor is very significant, it is emphasized that in the "The Knight of Malta" there is an echo of Pushkin's novel "Eugene Onegin", which became the most famous and conceptual in the Russian classical plot. It is also emphasized that this plot, read in the history of the relationship between the characters of the play Fyodor Lukoyanov and his bride Olenka, seems to be turned back to its source, predicting a fundamentally different resolution. In accordance with the autobiographical aspect of the play, the role of his "embodied conscience" Olga Chubarova (Sheremeteva) in Sadovskoy's fate is described in detail.

Key words: **B.A. Sadovskoy, collected works, "The Knight of Malta", "Eugene Onegin", Onegin plot, metatext, Olga Chubarova (Sheremeteva).**

***Ю.А. Изумрудов**, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: izumrud.nnov@mail.ru*

СКРЫТЫЙ ОНЕГИНСКИЙ СЮЖЕТ В ПЬЕСЕ БОРИСА САДОВСКОГО «МАЛЬТИЙСКИЙ РЫЦАРЬ»

Статья написана в соответствии с планами подготовки первого научного собрания сочинений Б.А. Садовского, в который войдет и корпус его драматургических произведений. Рассматривается пока еще не публиковавшаяся мелодрама «Мальтийский рыцарь», рукопись которой сохранилась в именном фонде Садовского в РГАЛИ. Относительно пьесы к настоящему времени нет сколько-нибудь серьезных исследовательских работ, она не вовлечена в научный оборот, а между тем это произведение интересно в плане познания художнической эволюции автора, его жизненной и творческой судьбы. Через обращение к метатексту Садовского, в котором весьма значим автобиографический фактор, акцентируется, что в «Мальтийском рыцаре» есть отзвук романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», его ставшего самым известным и концептуальным в русской классике сюжета. Подчеркивается, что сюжет этот, прочитываемый в истории взаимоотношений персонажей пьесы – Федора Лукоянова и его невесты Оленьки, как бы повернут вспять, к истоку своему, предрекающему принципиально иное разрешение. В соответствии с автобиографическим аспектом пьесы подробно рассказывается о роли в судьбе Садовского его «воплощенной совести» – Ольги Чубаровой (Шереметевой).

Ключевые слова: **Б.А. Садовской, собрание сочинений, «Мальтийский рыцарь», «Евгений Онегин», онегинский сюжет, метатекст, Ольга Чубарова (Шереметева).**

В настоящий момент нами проводится работа по подготовке первого научного издания собрания сочинений Б.А. Садовского, видного представителя Серебряного века, одного из лучших в кругу писателей, явленных России Нижегородчиной. Важно представить в этом издании все грани таланта автора, в том числе и драматургию, которая традиционно – читателями и исследователями – оттесняется на периферию его творческой деятельности и потому мало известна, сравнительно с прозой, поэзией, критикой, собственно и предопределившими его литературную репутацию. Не все пьесы Садовского были напечатаны и инсценированы, а тексты некоторых либо утрачены, либо еще не найдены в архивах; так, ни об одном драматургическом произведении его не было упомянуто о вышедшем в 2010 году масштабном справочнике «Известная и неизвестная эстрада конца XIX – начала XX веков» [1], между тем это непреложный факт – активное и весьма ценимое специалистами сотрудничество Садовского с малой столичной сценой, с театром кабаре.

Садовской предполагал издать свои драматургические произведения отдельным сборником «Цветной занавес», о чем несколько раз печатал анонсы. Однако по объективным причинам осуществить это не удалось. Об одной из пьес этого несостоявшегося сборника (а именно она и должна была его открывать) и пойдет речь в нашей статье. Это мелодрама «Мальтийский рыцарь». Рукопись ее автор сохранил в своем архиве, и теперь она находится в его именном фонде в РГАЛИ [2]. И в скорости будет опубликована нами в одном из научных сборников.

Пьеса «Мальтийский рыцарь» написана в 1911 году. Была поставлена лишь один раз – в марте 1915 года в Троицком театре миниатюр в Санкт-Петербурге. Откликом на этот спектакль стали три крохотные рецензии в столичной периодике, в том же 1915-м.

Специалистами-филологами, знакомыми с фондом Садовского в РГАЛИ, практически ничего не написано о пьесе, если не считать статьи И.П. Андреевой «"Чукоккала" и около» [3], где повествуется о взаимоотношениях Садовского с К.И Чуковским и, попутно, дается краткая информация о «Мальтийском рыцаре», самого общего характера. При содействии Чуковского Садовской пытался пристроить пьесу в журнал «Нива», через Чуковского о пьесе узнал художник И.Е. Репин, которому она понравилась.

События в пьесе приурочены к 1800 году. В России тогда правил Павел I. В Петербург приезжает «недоросль из дворян» [2, л. 1] Федор Лукоянов – записываться в Преображенский полк. Но попадает в карточную кабалу к шулерам, которым спустил все, что было дано отцом на обустройство в столице… Положение отчаянное, едва ли не паперть остается идти. Или стреляться… А главное, стыд-то какой перед родителями! Выручает Федора его верная невеста Оленька, чистая душой, подлинно небесное создание. Она говорит ему, что «есть в Питере дом, к дому прибит железный ящик. Ежели человек погибает или обижен кем, надо про то написать, а письмо бросить в ящик. <…> Прочитают и вступятся за несчастного. <…> Мальтийские рыцари. Таков их священный долг» [2, л. 9]. (Образованному читателю и зрителю пьесы, конечно же, известно, что действительно в столице был такой дом – дворец Павла I, носившего титул Великого магистра духовно-рыцарского Мальтийского ордена, и император самолично вынимал адресованные ему письма из ящика и принимал по ним меры). Федор не верит, но Оленька с завидной смелостью и самоотверженностью убеждает его в истинности своих слов: пишет просьбу за него и опускает в упомянутый ящик, и в самый ответственный момент, когда снова собирается орава шулеров, является Мальтийский рыцарь, облик и манеры которого выдают в нем самого императора Павла, избавляет Федора из беды и благословляет его на счастливую семейную жизнь с дорогой сердцу Оленькой.

Уже рецензент единственного представления пьесы (1915 года) указал на отличительное качество ее, охарактеризованное им как «литературность» [4, л. 358]. Имелось в виду, конечно же, наличие реминисценций из классики. И в первую очередь приходит тут на ум параллель с «Капитанской дочкой» А.С. Пушкина. Налицо переклички некоторых сюжетных линий двух произведений, определенная функциональная близость пушкинских Петра Гринева, Савельича, Маши Мироновой, императрицы Екатерины II и персонажей пьесы Садовского – Федора Лукоянова, Афанасьича, Оленьки, Мальтийского рыцаря. Однако конкретизация и развитие данного положения не входит в задачу настоящей статьи. Этому будет посвящена нами отдельная работа, публикация которой готовится в одном из научных журналов. Здесь же акцентируем принципиально иной аспект отмеченной выше «литературности», уже не столь явный – скрытый, глубоко опосредованный.

Помимо «Капитанской дочки» в «Мальтийском рыцаре» Садовского есть отзвук и другого великого пушкинского произведения – «Евгения Онегина». Но это становится ясным уже только из метатекста, в котором всегда очень значим автобиографический фактор. «Мальтийский рыцарь» писался Садовским на волне его воспоминаний о счастливых и, увы, горьких годах юности, о светлых озарениях ее и несбывшихся надеждах. Федор Лукоянов ведь в некотором роде сам Садовской, то, кем был он и, главное, кем мог стать. Для проницательного читателя тут несомненны ассоциативные связи. Как и Федор, Садовской, по сути тоже недоросль, приезжает из своего губернского провинциального города в столицу, правда старорусскую уже, традиционную Москву. Да, учиться в университете, а не записываться на военную службу, но эта конкретика в данном случае для нас незначима, важен сам факт отрыва от малой родины и вхождения в чуждый поначалу большой мир. По сюжету пьесы Федор – тамбовчанин, но фамилия-то у него *нижегородская*: от названия небольшого уездного городка Лукоянова Нижегородской губернии, к которому восходит одна из веточек родословного древа Садовских, чему Борис Александрович придавал большое значение: «Дед со стороны матери Голов был простой лукояновский мужик. В 1812 г. 16-ти лет попал в солдаты, дослужился до офицерского чина и вышел в отставку подпоручиком. Тогда этот чин давал дворянство, и мать моя, дочь мужика и поповны, кончила Петербургский Павловский институт. Так в лице моем слились три основные сословия. Этим объясняется многое» [5, с. 189]. В соответствующем контексте

оказывается и некая Карповка, где, как с ностальгическим чувством вспоминает Оленька, они с Федором детьми «на качелях качались да в горелки бегали» [2, л. 4]. Конечно же, нам сразу приходит на ум сельцо Карповка, вблизи которого, на правом гористом берегу Оки, в деревне Щербинке, что в десяти верстах от Нижнего, была летняя усадьба Садовских, где любил проводить время автор «Мальтийского рыцаря»: здесь ему хорошо думалось, мечталось, работалось… В его «Записках» 1920-х годов читаем: «Каждое лето <…> мы живали в Щербинке. Вспоминаются мне летние вечера в лесу. Я лежу на склоне оврага у берега Оки, сверкающей издали осколком зеркала. На луговой стороне напротив белеет колокольня села Карповки, и видны стоги, похожие на ряд точек. Надо мной кружится пара ястребов, я любуюсь их величавым полетом. Все нежнее журчанье горлинок. Прозвенел козодой. Стайка ворон летит ночевать в лесу и рассаживается на старом сухом дереве. Из оврага неровными взмахами подымается сова» [6, с. 132]. Едва ли не о сакральности щербинского местоположения для Садовского писал ему его друг, филолог Ю.А. Никольский, приезжавший в 1919-м из Петрограда в Нижний читать лекции в местном университете: «Щербинка издалека мерещится концом мира или блаженной ассирийской горкой праведников, откуда рукой подать до голубого неба. Я понимаю, что для Тебя не может быть смерти иначе, как продолжения жизни: вечность тут, она за картофельным полем. <…>

Октябрьским картофельным полем
Встретить вот-вот Христа.
Тешишь себя невольно
Пыланьем бегучим листа» [7, с. 180, 184].

У Садовского, как и у его героя из «Мальтийского рыцаря», тоже был трудный путь обустройства и жительства в столичном городе, как пришлось впервые в жизни покинуть родной дом. Да вот только не оказалось с ним рядом тогда его верной, единственной подруги, ангела-хранителя его, как Федорова Оленька… И не сложилась его судьба… Попал в омут гибельных страстей и соблазнов открывшегося ему нового мира и, без душевного пригляда и сопонимания, не смог противостоять им, что разрушающе сказалось на здоровье и физических силах. И в молодом еще возрасте Садовской превратился в сущую развалину. Сухотка спинного мозга, немота рук и ног обрекли его на инвалидное кресло. И запредельное отчаяние, попытки самоубийства… Не было утоления и в личном плане. Случайная женитьба – и крушение семьи, вечная разлука с сыном. И особая боль для творческой личности – не реализовавшийся в должной мере художнический дар.

…А ведь все бы могло случиться иначе, окажись у Садовского зорким сердце. Была же, была в кругу его нижегородских барышень девушка, которая с самозабвенностью и жертвенностью сыграла б в его жизни роль берегини, как и Оленька в жизни его героя. Гимназистка, а в дальнейшем студентка Женевского университета Ольга Чубарова. Умница и эрудит, знаток старых книг, искусства, философии, способная ученица известного художника А.О. Карелина. «Подруга муз», «вдохновительница», «моя воплощенная совесть» [8, с. 454] – о многом говорят такие обращения к ней Бориса Садовского. В течение многих лет он переписывался с Чубаровой, неизменно подчеркивая исключительность ее личности в кругу своих знакомых: «Никому не могу поверить своих тайных помыслов и “вдохновений”, кроме как Вам. Ваша чуткая женская (в лучшем смысле слова) натура всему находит верную оценку…» (1903); «…порвав со всеми, я только с Вами сохранил чистое чувство дружбы и признательности. Хотелось бы по-былому поглядеть в Ваши ясные, чистые глаза, чтобы проверить себя и устыдиться настоящего…» (1913); «…Ваш образ ярче всего сияет в туманных снах памяти…» (1923) [9, с. 417, 445 – 446, 459]. А вот какие слова он адресовал ей из упомянутой выше сокровенной своей усадебной Щербинки: «Может ли быть что-нибудь выше любви – любви не к женщине или чему-нибудь конкретному, но любви вообще – громадной, великой, как мир! Любить всё – природу, жизнь, людей, идеалы! Скрип коростеля в лугах и пение скрипки виртуоза! Весенних ласточек на дереве и красоту Кавальери… Любовь – это великое благо» [9, с. 422].

Оля Чубарова относилась к Борису Садовскому с предупредительной нежностью, душевной заботливостью, сразу же признала в нем талант и напутствовала беречь его. Сохранила для потомков все его письма, рукописи, книги, фотографии; оставалась самым преданным и верным другом до конца жизни.

Данную тему можно бы развивать и далее, однако заключим: именно Ольга Чубарова *была в пару* Борису Садовскому, с ней он мог бы обрести свое счастье. Но понял он это (избалованный женским вниманием) слишком поздно, лишь когда потерял ее. И в создававшемся в дальнейшем «Мальтийском рыцаре» невесту главного героя, которой благоволит сам император в спасении души возлюбленного, он нарекает именем своей «вдохновительницы». А вот отчество дает – Борисовна. Как намек на изменившиеся уже реалии. Ольга Чубарова избрала спутником жизни Бориса Борисовича Шереметева.

В память о последнем бальном вечере Чубаровой и Садовского (8 ноября 1909 года), их прощальном вечере, пишется стихотворение с символическим названием «Татьяна», одно из лучших в собрании лирики нашего автора. Здесь Садовской переосмыслил свои взаимоотношения с Ольгой в духе ставшего самым известным и концептуальным в русской классике сюжета. Вот строфы первоначального, предпубликационного варианта стихотворения:

…Но чаще в облаке мечтаний
Иной являешься мне ты,
И милой Тани, бедной Тани
Я узнаю в тебе черты.

И знаю: ждешь ты безнадежно
Того, кто был мечтой твоей, —
С душою девственной и нежной,
Бродя в тени родных аллей.

А твой бездушный друг Евгений
Стал жертвой пошлой суеты.
Он чужд глубоких вдохновений,
Его спасти бессильна ты.

Кто знает, может быть, влюбленный,
Он ждет, что ты простишь его.
Безумец жалкий, ослепленный,
Бежавший счастья своего?

Но если б вновь он боязливо
Припал с мольбой к ногам твоим,
Скажи, была ли б ты счастлива
Мгновением любви одним? [9, с. 438].

Обращение здесь к образности «Евгения Онегина» предопределено уже самим фактом всегдашней особой значимости этого романа в плане художнической самоидентификации Бориса Садовского. Уже при самом начале своего осознанного литературного пути он пишет онегинской строфой шуточную поэму «Вениамин Терновский» (1904), где мастерски варьирует тему пушкинского произведения [10]. В поэме отразились образ жизни, быт, интересы и привязанности хорошо знакомых автору нижегородских студентов и гимназистов, любивших проводить свободное время в гостеприимных стенах реального училища, в его своеобразном молодежном клубе, любовно названном «Рай». Бывала в этом «Раю» и «подруга муз» Ольга Чубарова. И пусть она не упоминается в «Вениамине Терновском», где-то в подтексте ее образ присутствует.

Ну а после того, как отзвучал последний бал Садовского и Ольги Чубаровой, поэт, в горестно-потерянные свои годы («… у меня душа отравлена, а на возможность личного счастья я давно махнул рукой. Сказать правду, я сам виноват во всем…» [9, с. 450]) заказывает в петербургском фотоателье свои фотокарточки в образе Онегина (см. примечание). И сообщает о них Чубаровой-Шереметевой: «…есть такие, где я схож с оперным Онегиным» [9, с. 451], оговариваясь, правда, что дорогим сердцу людям дарит другие. (Но все-таки вот, к примеру, А.А. Блоку, сокровенному своему поэту, как никто из современников выявившему «чистую гармонию стиха» [11, с. 380], «”Моцартнейшему” из Моцартов» [12, л. 2], послал именно «онегинскую» карточку, хотя и иного ракурса, иной тональности и более позднюю. Как что-то важное о себе послал, некую самохарактеристику, исповедь… И Блок так откликнулся, душевно, искренне: «…портрет хороший; только на нем Вы печальный и больной; смотря на него, я чувствовал к Вам нежность» [13, с. 313]).

Обобщим: бесспорно, при восприятии всего эпистолярного и художественного наследия Садовского как единого текста, онегинский сюжет, явленный в стихотворении «Татьяна», прочитывается за строками «Мальтийского рыцаря». Он дан в своеобразной косвенной форме, по сути, лишь на уровне настроения. И как бы повернутый вспять, к истоку своему, предрекающему принципиально иное разрешение. И естественно, лишенный уже традиционной трагичности, что диктовалось условиями мелодраматического жанра; неслучайно, как выше уже отмечалось, представление «Мальтийского рыцаря» прошло на кабаретной сцене.

Примечание

1. Интересно в данном контексте привести следующий (датированный 1912 годом) фрагмент из мемуаров С.Н. Дурылина, которому однажды и в реальном облике Садовского провиделось нечто онегинское: «Когда я вошел в помещение “Эстетики” (“Общества свободной эстетики” – *Ю.И.*) <…>, первый, кого я увидал из знакомых, был Борис Садовский в сюртуке, в лаковых штиблетах, тонкий, изящный, обритый наголо, – немножко персонаж с бала из “Горя от ума” или с того бала, на котором Онегин увидел Татьяну» [14, с. 785].

Библиографический список

1. *Известная и неизвестная эстрада конца XIX – начала XX веков:* каталог фонда цензуры произведений для эстрады Отдела рукописей и редких книг Санкт-Петербургской государственной театральной библиотеки, 1846 – 1917. Санкт-Петербург: Балтийские сезоны, 2010.
2. Садовской Б.А. Мальтийский рыцарь. *Российский архив литературы и искусства (РГАЛИ).* Ф. 464. Оп. 2. Ед. хр. 36.
3. Андреева И.П. «Чукоккала» и около. *De vizu: Историко-литературный и библиографический журнал.*1994; № 1/2: 49 – 61.

4. Троицкий театр. *Российский архив литературы и искусства (РГАЛИ)*. Ф. 464. Оп. 4. Ед. хр. 3.
5. Садовской Б.А. Заметки. Дневник (1931 – 1934). *Знамя.* 1992; № 7: 172 – 194.
6. Садовской Б.А. Записки (1881 – 1916). *Российский Архив (История Отечества в свидетельствах и документах XVIII – XX вв.)*. Москва: Студия «ТРИТЭ» – Российский Архив, 1994; Выпуск 1: 106 – 183.
7. Судьба Юрия Никольского (Из писем Ю.А. Никольского к семье Гуревич и Б.А. Садовскому. 1917 – 1921). *Минувшее: исторический альманах*. Москва; Санкт-Петербург: Atheneum; Феникс, 1996; Выпуск 19: 135 – 198.
8. Анчугова Т.В. «В Москве многое запрятано в глубину» (Борис Садовской и Ольга Шереметева: неизвестные материалы). *Московский архив. Историко-краеведческий альманах*. Москва: Издательство объединения «Мосгорархив», 2002; Выпуск 3: 451 – 471.
9. Садовской Б.А. *Морозные узоры: Стихотворения и письма*. Москва: Водолей, 2010.
10. Изумрудов Ю.А. «В те дни, когда в преддверье "Рая…"»: Борис Садовской и его поэма «Вениамин Терновский». *Палимпсест*. Литературоведческий журнал. 2019; № 1: 140 – 172.
11. Садовской Б.А. *Лебединые клики*. Москва: Советский писатель, 1990.
12. Садовской Б.А. Письма А.А. Блоку. *Российский архив литературы и искусства (РГАЛИ)*. Фонд. 55. Оп. 1. Ед. хр. 391.
13. Переписка А.А. Блока с Б.А. Садовским. *Литературное наследство. Александр Блок. Новые материалы и исследования.* Москва: Наука, 1981; Т. 92, Кн. 2: 309 – 314.
14. Дурылин С.Н. *В своем углу*. Москва: Молодая гвардия, 2006.

References

1. *Izvestnaya i neizvestnaya `estrada konca XIX – nachala XX vekov:* katalog fonda cenzury proizvedenij dlya `estrady Otdela rukopisej i redkih knig Sankt-Peterburgskoj gosudarstvennoj teatral'noj biblioteki, 1846 – 1917. Sankt-Peterburg: Baltijskie sezony, 2010.
2. Sadovskoj B.A. Mal'tijskij rycar'. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva* (*RGALI)*. F. 464. Op. 2. Ed. hr. 36.
3. Andreeva I.P. «Chukokkala» i okolo. *De vizu: Istoriko-literaturnyj i bibliograficheskij zhurnal.*1994; № 1/2: 49 – 61.
4. Troickij teatr. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva (RGALI)*. F. 464. Op. 4. Ed. hr. 3.
5. Sadovskoj B.A. Zametki. Dnevnik (1931 – 1934). *Znamya.* 1992; № 7: 172 – 194.
6. Sadovskoj B.A. Zapiski (1881 – 1916). *Rossijskij Arhiv (Istoriya Otechestva v svidetel'stvah i dokumentah XVIII – XX vv.)*. Moskva: Studiya «TRIT`E» – Rossijskij Arhiv, 1994; Vypusk 1: 106 – 183.
7. Sud'ba Yuriya Nikol'skogo (Iz pisem Yu.A. Nikol'skogo k sem'e Gurevich i B.A. Sadovskomu. 1917 – 1921). *Minuvshee: istoricheskij al'manah.* Moskva; Sankt-Peterburg: Atheneum; Feniks, 1996; Vypusk 19: 135 – 198.
8. Anchugova T.V. «V Moskve mnogoe zapryatano v glubinu» (Boris Sadovskoj i Ol'ga Sheremeteva: neizvestnye materialy). *Moskovskij arhiv. Istoriko-kraevedcheskij al'manah.* Moskva: Izdatel'stvo ob`edineniya «Mosgorarhiv», 2002; Vypusk 3: 451 – 471.
9. Sadovskoj B.A. *Moroznye uzory: Stihotvoreniya i pis'ma*. Moskva: Vodolej, 2010.
10. Izumrudov Yu.A. «V te dni, kogda v preddver'e "Raya…"»: Boris Sadovskoj i ego po`ema «Veniamin Ternovskij». *Palimpsest*. Literaturovedcheskij zhurnal. 2019; № 1: 140 – 172.
11. Sadovskoj B.A. *Lebedinye kliki.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1990.
12. Sadovskoj B.A. Pis'ma A.A. Bloku. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva (RGALI)*. Fond. 55. Op. 1. Ed. hr. 391.
13. Perepiska A.A. Bloka s B.A. Sadovskim. *Literaturnoe nasledstvo. Aleksandr Blok. Novye materialy i issledovaniya.* Moskva: Nauka, 1981; T. 92, Kn. 2: 309 – 314.
14. Durylin S.N. *V svoem uglu*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.01.20

УДК 81'42:82-1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00122

Gubina N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Philology and Stage Speech, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ninochka4@mail.ru*
Slobodina L.V., *student, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: lu64sol@yandex.ru*

POETIC MANNER OF TITLES IN YURI LEVITANSKY'S POETRY BOOK "CINEMATOGRAPH". The paper analyses structure-forming principles of a Soviet poet Yuri Levitansky's collection of poems named "Cinematograph" with the aid of metatext of titles. Scientific novelty of the paper lies in the fact that that author for the first time ever applies operating procedure that peculiar to a nominative metatext in analyzing a book of poems. Topicality of the article is determined by a need of elaboration and practical validation of modern ways of analysis of the author's aims and a reader's perception of the fiction. The research clears up peculiarities of figural system, specifies principles in displaying images and in applying motion picture editing to Yuri Levitansky's book's arrangement. The authors of the article prove that the metatext of the titles is determinated by a genre and a topic, dispatch the reader's attention to linear discrete perception of single verses that are included into the book. The authors reveal that a lyrical persona's image focuses in two texts that mark a diapason of self-perception – from "an ironic man" to "a square man". The key structural and semantic aspects of "focus texts" analyzes from the point of metatext continuum. The study points out the effectiveness of applying operating procedure mentioned above in literature studies.
Key words: **Yuri Levitansky, strategies of denomination, metatext of titles, motion picture editing, imaging, focusing, lyrical persona.**

Н.В. Губина, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: ninochka4@mail.ru*
Л.В. Слободина*, студентка, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: lu64sol@yandex.ru*

ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЙ В КНИГЕ СТИХОВ Ю.В. ЛЕВИТАНСКОГО «КИНЕМАТОГРАФ»

Статья посвящена анализу структурообразующих принципов книги стихов Ю. Левитанского «Кинематограф» через построение метатекста заглавий. Научная новизна работы определяется тем, что методика работы с номинативным метатекстом для сборника лирических произведений используется впервые. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки и апробации современных способов анализа авторской интенции и читательского осмысления художественного текста. Исследование выявляет особенности образной системы, уточняет принципы визуализации образов, применения кинематографического метода монтажа для организации единства книги Ю. Левитанского. Подтверждается, что метатекст заглавий, обусловленный жанрово и тематически, направляет читательскую рецепцию по пути линейно-дискретного восприятия отдельных стихотворений в составе книги как части и целого. Устанавливается, что образ лирического субъекта фокусируется в двух текстах, номинирующих диапазон самовосприятия, – от «ироничного человека» до «квадратного человека». С точки зрения метатекстового континуума анализируются основные структурно-семантические моменты «фокусных» текстов. Представленное исследование позволяет сделать выводы об эффективности применения апробируемой методики в литературоведческой практике.
Ключевые слова: **Ю. Левитанский, номинативные стратегии, метатекст заглавий, монтаж, визуализация, фокусировка, лирический субъект.**

Книга стихов «Кинематограф» Ю.Д. Левитанского, одного из последних значимых поэтов «военного поколения», была создана в зените творчества и с тех пор пользуется любовью читателей, привлекает внимание критиков и литературоведов. Сам автор отчасти объяснял этот неизменный интерес внутренней цельностью сборника, тематической и композиционной продуманностью: «Впервые, пожалуй, появился не просто сборник стихов, написанных по разным поводам в разное время, а именно книга, имеющая свои принципы построения, схожие больше всего с принципами киномонтажа, где, подчиняясь воле и замыслу автора, чередуются фрагменты сценария, сны, воспоминанья, времена года, времена жизни» [1, с. 3]. А.Н. Черняков отмечает: «Архитектоника книги стихов Юрия Левитанского «Кинематограф» (1970) неоднократно становилась предметом специального анализа: исследователи писали о музыкальном и визуальном началах в композиции книги, о связи «Кинематографа» с общими принципами книго- и циклообразования в поэзии Левитанского и авторскими моделями ме-

тафоризации» [2, с. 1003; 4; 5]. Однако анализ поэтики заглавий книги с точки зрения выявления ее основных структурно-смысловых моментов еще не был целью отдельной работы, несмотря на то, что сам автор вышеприведенной цитатой задает нам направление интерпретации: заглавие «Кинематограф» репрезентирует структурные принципы – киномонтаж.

Действительно, первое, с чем сталкивается читатель, открывая книгу Левитанского, – ее оглавление, вертикально организованный текст. (В скобках отметим, что оглавление сборника приводится по материалам официального сайта Ю. Левитанского [6], но подзаголовки добавлены автором статьи).

Кинематограф (Вступление в книгу)
ВРЕМЯ СЛЕПЫХ ДОЖДЕЙ (фрагменты сценария)
ВРЕМЯ, БЕССТРАШНЫЙ ХУДОЖНИК...
ВОСПОМИНАНЬЕ ОБ ОРАНЖЕВЫХ АБАЖУРАХ
ВЗАИМОСВЯЗИ
Музыка, свет неближний...
ИРОНИЧЕСКИЙ ЧЕЛОВЕК
Утро – вечер, утро – вечер, день и ночь...
ВОСПОМИНАНЬЕ О КОСТЕЛЕ
КАК ПОКАЗАТЬ ЛЕТО
СОН О ЗАБЫТОЙ РОЛИ
Собирались наскоро...
ВОСПОМИНАНЬЕ О КУСКЕ САЛА
Горящими листьями пахнет в саду...
ВРЕМЯ УЛЕТАЮЩИХ ПТИЦ (фрагменты сценария)
Я медленно учился жить...
ВОСПОМИНАНЬЕ О ДОРОГЕ
КВАДРАТНЫЙ ЧЕЛОВЕК
Листья мокли под окном...
Живешь, не чувствуя вериг...
ВОСПОМИНАНЬЕ О МАРУСЕ
КАК ПОКАЗАТЬ ОСЕНЬ
СОН О РОЯЛЕ
ВОСПОМИНАНЬЕ О КРАСНОМ СНЕГЕ
Темный свод языческого храма...
Сколько нужных слов я не сказал
ВРЕМЯ ЗИМНИХ МЕТЕЛЕЙ (фрагменты сценария)
НОВЫЙ ГОД У ДУНАЯ
ВОСПОМИНАНЬЕ О НИБЕЛУНГАХ
ДЕТИ
СТАРАЯ ЖЕНЩИНА С АВОСЬКОЙ
Завидую, кто быстро пишет...
ВОСПОМИНАНЬЕ О ДОЖДЕВЫХ КАПЛЯХ
КАК ПОКАЗАТЬ ЗИМУ
ДИАЛОГ У НОВОГОДНЕЙ ЕЛКИ
ВОСПОМИНАНЬЕ О СКРИПКЕ
Была зима, как снежный перевал...
СОН О ДОРОГЕ
ТРЕВОЖНОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ
ВТОРОЕ ТРЕВОЖНОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ
ВРЕМЯ РАСКРЫВАЮЩИХСЯ ЛИСТЬЕВ (фрагменты сценария)
ВОСПОМИНАНЬЕ О ШАРМАНКЕ
Еще апрель таился у запруд...
ПТИЦЫ
ЧЕЛОВЕК С ТРАНЗИСТОРНЫМ ПРИЕМНИКОМ
ВОСПОМИНАНЬЕ О САНКАХ
КАК ПОКАЗАТЬ ВЕСНУ
СОН ОБ УХОДЯЩЕМ ПОЕЗДЕ
ПРОЩАНИЕ С КНИГОЙ
ВОСПОМИНАНЬЕ О ЦВЕТНЫХ СТЕКЛАХ
Отмечая времени быстрый ход...
Когда земля уже качнулась...
Эта тряска, эта качка...

Представленный метатекст, вслед за названием, вынесенным на обложку, – первый источник информации о книге, во многом определяющий ее дальнейшее восприятие, читательскую рецепцию.

Цель данной статьи – последовательно проанализировать поэтику заглавий в книге Левитанского «Кинематограф», выявить, насколько метатекст заглавий обусловливает авторский замысел, поможет ли он читателю в определении авторских интенций, наиболее значимых лирических стихотворений и образов в структурно-смысловой ткани книги.

Технология работы с метатекстом заглавий ранее применялась нами для исследования творческой эволюции отдельного автора (Е. Замятина), в том числе для частичной реконструкции незаконченных его произведений [7], [8], но на этот раз используется для анализа лирического цикла, структурно-семантическое единство которого очевидно, априори уже задано самим автором.

Подтверждение оправданности и, главное, актуальности такого способа интерпретации по отношению к книге Ю. Левитанского также можно увидеть в работе А.Н. Чернякова, который активно использует анализ номинативных стратегий книги «Кинематограф» для исследования (лингво) поэтики фрагмента. Он пишет: «Фрагмент (отдельное стихотворение книги – *Н.Г.)* показывает, как текст (книга стихов – *Н.Г.*) сам себя мыслит, а монтаж – не кадров, планов и сцен, но фрагментов – порождает «динамический эффект в восприятии целого». К такой мысли приводят уже самые общие наблюдения над композицией «Кинематографа» с точки зрения компоновки стихотворений, входящих в состав книги. Книга состоит из 53-х стихотворений, 37 из которых озаглавлены... В общей архитектонике книги отчетливо выделяются четыре группы стихотворений, заглавия которых представлены своего рода «паттернами» – моделями или шаблонами, в которых одна и та же грамматическая структура обыгрывается лексической вариативностью: *Время N (фрагменты сценария)* («Время слепых дождей (фрагменты улетающих птиц)», «Время зимних метелей (фрагменты сценария)», «Время раскрывающихся листьев (фрагменты сценария)»), *Воспоминания о...* («Воспоминания об оранжевых абажурах», «Воспоминания о костеле», «Воспоминания о куске сала», «Воспоминания о дороге», «Воспоминания о Марусе», «Воспоминания о красном снеге», «Воспоминания о цветных стеклах»), *Сон о ...* («Сон о забытой роли», «Сон о рояле», «Сон о дороге», «Сон об уходящем поезде»), *Как показать N* («Как показать лето», «Как показать осень», «Как показать зиму», «Как показать весну»)» [2, с. 102]. Далее исследователь работает непосредственно с обозначенными составляющими метатекста, считая, что подобная стратегия восприятия обусловлена уже на уровне заявленного жанра: «Жанр «книга стихов» моделирует читательскую пресуппозицию воспринимать стихотворения в составе книги не как самостоятельные тексты, т.е. не сегментарно, не дискретно, а континуально – примерно так, как осуществляется чтение прозаического текста, с учетом семиотически (на уровне заглавия – *Н.Г.*) маркированных «начала» («Вступление в книгу») и «конца («Прощание с книгой»)» [2, с. 103]. А.Н. Черняков приходит к выводу: «Подчиняясь логике фрагментарного мышления, «Кинематограф» показывает читателю, *как он сделан*, или, иначе, как рождается текст в его семиотическом значении (вербальный текст – кинотекст)» [2, с. 104]. Автор анализирует стихотворения микроцикла «Время N (фрагменты сценария)», выделенные по принципу общности заглавий и явно, опять же на уровне заглавия, маркирующие взаимообусловленность вербального и визуального восприятия как «наиболее очевидные экспликаторы этой текстовой установки».

Однако также очевидно, что результаты анализа микроцикла (выявление лирического субъекта, системы основных образов, единого сюжета, его временной и пространственной организации) в общем виде вполне предсказуемы и выводимы уже при исследовании метатекста заглавий, до непосредственного обращения к стихотворениям.

Использование приемов визуализации, заявленное в названии самой книги, обнаруживается уже на уровне структурно-семантической организации метатекста: Названия «паттерна» «Время N (фрагменты сценария)», содержащие подзаголовки, а потому формально отличные от всех других названий, визуально разбивают его на 4 относительно симметричные части. Это заглавия, выявляющие временную организацию книги, ее явную соотнесенность с календарным циклом, вписанность времени лирического субъекта в мифологическое циклическое время. Примечательно, что времена года обозначены здесь не прямой лексемой (лето, осень, зима, весна), а описательной конструкцией, представляющей мифопоэтическое восприятие времени года: лето – время слепых дождей, осень – время улетающих птиц, зима – время зимних метелей, весна – время раскрывающихся листьев. За каждым заглавием – собственный сюжет, наполнение времени года событиями, воспоминаниями, образами, настроениями, также закрепленными номинативно. При этом количество заглавий между (фрагментами сценариев) тоже символично: 12 – 11 – 13 – 12. Лето и весна равно гармоничны в космическом пространстве, в то время как короткая осень уступает место долгим зимним испытаниям. Это не просто численно оформленный цикл, закольцованная композиция, но символическое осмысление вечного процесса умирания и возрождения природы, неизменно заканчивающееся торжеством жизни. Зима – это не только самое сложное время года, но и самое длинное, семантически фундаментальное, что и передано через смысловую избыточность названия «Время зимних метелей».

Невозможность остановить жизнь как процесс, опредметить, т.е. окончательно зафиксировать словом или кадром также передается через неполную озаглавленность стихотворений. В вышеприведенном метатексте озаглавленные стихотворения графически выделены прописными буквами, неозаглавленные – строчными. Среди первых достаточно много отглагольных существительных, которые выступают как попытка объективировать процесс, в то время как начала неозаглавленных произведений, записанные подряд, как обычный текст, как раз и передают неостановимость жизненного потока. Показательны в этом смысле последние 3 строки метатекста: «*Отмечая времени быстрый ход,.. когда земля уже качнулась,.. эта тряска, эта качка*…».

Композиционная стройность и выверенность книги также позиционируется четким распределением «визуального» и «сновидческого» лейтмотивов, которые соседствуют в «летней», «осенней» и «весенней» частях метатекста, это сорасположения названий из «паттернов» «*Как показать N*» и «*Сон о …*» (в термино-

логии А.Н. Чернякова). Таким образом, обнаруживается связь художественного творчества как деятельности (будь то создание фильма или стихотворения) с иррациональной, подсознательной сферой творящего субъекта. В «зимнем» подцикле эта связь показательно разрывается.

Музыкальное начало книги тоже явно позиционируется на уровне метатекста и может быть выделено через самостоятельную группу заглавий, равномерно распределенную по частям – «временам года»: *«Музыка, свет неближний…» (лето) – «Сон о рояле» (осень) – «Воспоминанье о скрипке» (зима) – «Воспоминанье о шарманке» (весна)*. Музыкальность книги стихов «Кинематограф» уже неоднократно становилась предметом научного интереса современных исследователей, поэтому мы лишь вскользь, до непосредственного текстового анализа стихотворений отметим специфический состав «оркестра», привлекаемого Ю. Левитанским к исполнению вечно звучащей музыки жизни.

На уровне метатекста заглавий выявляется имплицитный, но весьма обширный религиозно-мифологический контекст книги *(«Воспоминанья о костеле» – «Живешь, не чувствуя верии…» – «Темный свод языческого храма…» – «Воспоминанья о Нибелунгах»)*. Привлекает внимание цветовая символика, закрепленная через немногие, при общей цветовой сдержанности, цветовые пятна *(«Воспоминанья об оранжевых абажурах» (лето) – «Воспоминанье о красном снеге» (осень))*. Оранжевый, солнечный цвет апельсина у новогодней елки, цвет домашнего уюта, мирной, продолжающейся жизни; красный – цвет крови, умирания, жизни, вытекающей по капле. Примечательно также, что на уровне метатекста заглавий в сборнике нет образа дома и мотива возвращения, но явно присутствуют образ дороги и тема путешествия *(«Воспоминанье о дороге» – «Сон о дороге» – «Сон об уходящем поезде»)*. Это наталкивает на мысль, что лирический субъект книги стихов – человек, не обретший дома, существующий в состоянии поиска, перманентного движения, подобного жизни или развитию сюжета в киноленте. Тема новогоднего праздника как события, отмечающего знаковый, переломный момент в течение года и жизни, когда умирание сменяется обновлением и новыми надеждами, закреплена как раз в третьей части метатекста, соотносящейся с зимой в поэтико-календарном цикле «Кинематографа».

Но наиболее интересным, на наш взгляд, является выделение в метатексте заглавий книги «Кинематограф» группы субъектных названий (здесь мы используем термин, введенный в более ранних работах по поэтике заглавий) в самостоятельную семантическую группу:

ИРОНИЧЕСКИЙ ЧЕЛОВЕК (лето) –
КВАДРАТНЫЙ ЧЕЛОВЕК (осень) –
ДЕТИ (зима) –
СТАРАЯ ЖЕНЩИНА С АВОСЬКОЙ (зима) –
ПТИЦЫ (весна) –
ЧЕЛОВЕК С ТРАНЗИСТОРНЫМ ПРИЕМНИКОМ (весна).

Эти названия немногочисленны и настолько отличаются от других, что невольно привлекают внимание как на визуальном, так и на семантическом уровне или, в терминах кинематографа, – требуют фокусировки читательского взгляда. Перед нами в первую очередь предстают различные варианты образа лирического субъекта. *«Иронический человек» и «Квадратный человек»* – это внешние обобщенные типажи и, одновременно, роли, ипостаси одного ЧЕЛОВЕКА. Недаром образ человека с транзисторным приемником (своего рода новейший музыкальный инструмент) возникает в части «весна», это явно герой будущего. Название «Старая женщина с авоськой» маркирует присутствие женских образов, определяя наличие фундаментальной оппозиции «мужское – женское» в книге «Кинематограф». Интересно, что мужской образ номинируется не через лексему с гендерной семантикой («мужчина»), а через общее понятие, т.е. выстраивается оппозиция «человек» – «женщина». Примечательно также, что на уровне метатекста заглавий имя собственное появляется лишь единожды, в названии *«Воспоминанье о Марусе»*, т.е. женский образ здесь создается как более индивидуализированный и воспринятый сквозь призму мужского сознания. Но в группе субъектных названий также по формальному признаку явно противопоставлены заглавия *«Старая женщина с авоськой» – «Человек с транзисторным приемником»*, в них выделяются образы, связанные, соответственно, со временем зимы, умирания, прошлого и будущей, новой жизни. Среди всех заглавий субъектной группы особо обращают на себя внимание номинативы *«Дети» и «Птицы»*, формально их можно объединить в пару, при этом каждое из них образует пару в своей «временной» группе: *«Дети» – «Старая женщина с авоськой»* и *«Птицы» – «Человек с транзисторным приемником»*. Связь заглавий в первой паре осуществляется по принципу антитезы и комплиментарности одновременно: дети – начало жизни, старая женщина – ее финал. Расположенная в метатексте между двумя упоминаниями Нового года, пара этих заголовков подчеркивает, что данный момент – встреча старого и нового времени, старого и нового мира, их сосуществование и взаимоперетекание. Антитеза и комплиментарность заглавий *«Птицы» и «Человек с транзисторным приемником»* реализуются в смысловом поле «весеннее обновление жизни». Если учесть, что осень обозначена автором как «Время улетающих птиц», то образ птицы (птиц) приобретает в книге «Кинематограф» особую смысловую нагруженность, птицы – это вестники обновления, это душа природы, надежда на вечное продолжение временного цикла. Такая семантика объясняет сопоставление «Дети» – «Птицы»: и те и другие – само воплощение новой жизни в мире людей и природы.

Именно субъектные названия указывают направление для читательской рецепции образа лирического субъекта, фокусируя внимание на текстах стихотворений «Иронический человек» и «Квадратный человек». И тот и другой образы – фантомы сознания творящего субъекта, действующие лица киноленты жизни и, одновременно, двойники этого субъекта, очевидно, воплощающие его идеальное и антиидеальное начало. Как отмечает А.Н. Черняков, «субъект речи, объединяющий все стихотворения книги, изначально двойствен, он представлен и как действующее лицо, и как метанаблюдатель, участвующий в «сюжете» и одновременно творящий его» [2, с. 104].

В ироническом человеке Ю. Левитанского угадывается архетип Дон-Кихота. Образ нескладного рыцаря, совершающего нелепые, по мнению окружающих, подвиги, «шута» – в глазах обывателей, и героя, служащего высоким идеалам – по сути.

Мне нравится иронический человек.
Он, в сущности, – героический человек…

Но зря, если он представится вам шутом.
Ирония – она служит ему щитом.
И можно себе представить, как этот щит
шатается под ударами и трещит.

И все-таки сквозь трагический этот век
проходит он, иронический человек.
И можно себе представить его с мечом,
качающимся над слабым его плечом.

Но дело не в том – как меч у него остер,
а в том – как идет с улыбкою на костер
и как перед этим он произносит: – Да,
горячий денек – не правда ли, господа!

Сходство иронического человека и Дон-Кихота обыгрывается даже на уровне портретной характеристики:

И можно себе представить смиренный лик,
и можно себе представить огромный рост,
но он уходит, так же прост и велик,
как был за миг перед этим велик и прост.

При всей непрочности и трагизме его бытия, автор подчеркивает вневременную основу его существования через соединение деталей: «пенсне», «послезавтрашний календарь» и «старинное – милсударь».

Таким же вневременным, вечным образом в авторской кинематографической вселенной является и квадратный человек. Материализуясь из темной стороны бытия, он обретает весомость каменной статуи и неистребимость тени:

Как полуночный вздор,
как на голову снег –
мой грозный командор,
мой черный человек –

Если иронический человек существует в пространстве высоких идеалов и вечных ценностей, то квадратный человек – в пространстве антижизни, он сам – воплощение антижизни, недаром автор активно пользуется аллюзией на образы А.С. Пушкина («Каменный гость») и С. Есенина («Черный человек»), узаконенной в пространстве диктатуры пошлости, расчета и материальности:

О, этот человек,
он выпрямить готов,
округлости полей,
округлости прудов
и возвести в квадрат –
и возвести стократ –
квадрат своих затрат,
в квадрат своих оград.

Наиболее полно семантика образа черного человека, кинематографические приемы его создания и соотнесенность с образом лирического субъекта проанализированы в работе Т. Репиной [9]: «Герой вводится в текст с помощью крупного плана (голова, лицо, глаза), причем укрупнение происходит по нарастающей (так называемый кинематографический «наезд»): «человек» – «с головой» – «лицо» – «очки» – «глаза» – «зрачки» – «челюсти»…Образ квадратного человека, несомненно, вымышленный, он создан воображением говорящего, то есть необъектен. Однако в контексте «фильма» он объективируется, обретает плоть и плотность присутствия в мире, получает власть над пространством и над сознанием говорящего, режиссера данной киносцены и ее участника» [9].

Подводя итоги, отметим, что заявленная цель работы достигнута, через анализ поэтики заглавий книги стихов Ю. Левитанского «Кинематограф» нам удалось выделить основные структурно-семантические элементы авторского замысла и проанализировать возможные направления читательской рецепции, формируемые на начальном этапе знакомства с книгой, еще до ее непосредственного прочтения. В статье впервые методика работы с метатекстом заглавий была использована для анализа сборника лирических стихотворений, удалось продемонстрировать ее эффективность для решения поставленных задач и возможности дальнейшего использования в литературоведческой практике.

Библиографический список

1. Левитанский Ю.Д. *Кинематограф:* Книга стихов. Санкт-Петербург, 1994.
2. Черняков А.Н. «Кинематограф» Ю. Левитанского: (лингво) поэтика фрагмента. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета*. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2018; 100 – 110.
3. Кадочникова И.С. Музыкальная композиция книги Ю. Левитанского «Кинематограф». *Вестник Удмуртского университета.* Серия: история и филология. 2009; Выпуск 3: 41 – 50.
4. Кадочникова И.С., Серова М.В. Цветовая композиция книги Ю. Левитанского «Кинематограф». *Мировая литература в контексте культуры.* 2009; № 4: 282 – 286.
5. Фатхутдинова В., Матвеева Н. «Жизнь моя – кинематограф»: способы метафоризации в поэзии Юрия Левитанского. *Филология и культура*. 2017; № 1 (47): 109 – 114.
6. *Юрий Левитанский*. Официальный сайт. Available at: http://levitansky.ru/?r=2&m=5
7. Губина Н.В. Поэтика заглавий в прозе Е.И. Замятина: название – текст – метатекст. *Мир науки, культуры, образования*. 2007; № 4 (7): 97 – 104.
8. Губина Н.В. Роман «Бич божий» – вершина творческой эволюции Е.И. Замятина. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 487 – 489.
9. Репина Т. К семантике центрального образа в стихотворении Ю. Левитанского «Квадратный человек». *Мегалит:* Евразийский журнал. Available at: http://www.promegalit.ru/publics.php?id=3029

References

1. Levitanskij Yu.D. *Kinematograf:* Kniga stihov. Sankt-Peterburg, 1994.
2. Chernyakov A.N. «Kinematograf» Yu. Levitanskogo: (lingvo) po`etika fragmenta. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2018; 100 – 110.
3. Kadochnikova I.S. Muzykal'naya kompoziciya knigi Yu. Levitanskogo «Kinematograf». *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: istoriya i filologiya. 2009; Vypusk 3: 41 – 50.
4. Kadochnikova I.S., Serova M.V. Cvetovaya kompoziciya knigi Yu. Levitanskogo «Kinematograf». *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2009; № 4: 282 – 286.
5. Fathutdinova V., Matveeva N. «Zhizn' moya – kinematograf»: sposoby metaforizacii v po`ezii Yuriya Levitanskogo. *Filologiya i kul'tura*. 2017; № 1 (47): 109 – 114.
6. *Yurij Levitanskij*. Oficial'nyj sajt. Available at: http://levitansky.ru/?r=2&m=5
7. Gubina N.V. Po`etika zaglavij v proze E.I. Zamyatina: nazvanie – tekst – metatekst. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2007; № 4 (7): 97 – 104.
8. Gubina N.V. Roman «Bich bozhij» – vershina tvorcheskoj `evolyucii E.I. Zamyatina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 487 – 489.
9. Repina T. K semantike central'nogo obraza v stihotvorenii Yu. Levitanskogo «Kvadratnyj chelovek». *Megalit:* Evrazijskij zhurnal. Available at: http://www.promegalit.ru/publics.php?id=3029

Статья поступила в редакцию 09.12.19

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00123

Ahmadova S.A., *senior teacher, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ANAR'S CREATIVITY: THE PROBLEM OF MODERNITY. The article is dedicated to the work of the prominent Azerbaijani writer Anar. Its role in modern Azerbaijani prose is noted. Already from the first works a young, novice writer declares the main subject of his creative interest – this is a contemporary with all his problems and moral quests. And although these works were published after many subsequent publications of the author, it is precisely with them that the artistic research of the present and the contemporary begins, which the writer Anar conducts throughout his very fruitful, many-sided career. An analysis of them will allow not only to look into the origins of Anar's work, but also to understand why these works could not see the light in the years of their writing. Anar conveys the whole gamut of feelings that his hero experiences: remorse for the sins that he committed, his suffering, a passionate desire to share with someone, to free his soul.

Key words: **novel, character, family, society, features, modernity, creativity.**

С.А. Ахмедова, *ст. преп., Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ТВОРЧЕСТВО АНАРА: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена творчеству видного азербайджанского писателя Анара. Отмечается его роль в современной азербайджанской прозе. С первых произведений молодой, начинающий писатель заявляет об основном предмете своего творческого интереса – это современник со всеми его проблемами и нравственными исканиями. И хотя эти произведения увидели свет уже после многих последующих публикаций автора, но именно с них начинается художественное исследование современности и современника, которое ведет писатель Анар на протяжении всего своего очень плодотворного, многостороннего творческого пути. Анализ их позволит не только заглянуть в истоки творчества Анара, но и понять, почему эти произведения не могли увидеть свет в годы их написания. Анар передает всю гамму чувств, которые переживает его герой: угрызения совести за грехи, которые он совершил, его страдания, страстное желание с кем-то поделиться, освободить душу.

Ключевые слова: **роман, характер, семья, общество, особенности, современность, творчество.**

Известный азербайджанский писатель Анар начал свой творческий путь очень рано, как он сам говорит, с 13 – 14 лет. Уже в 1958 году им были написаны 3 повести, которые были опубликованы лишь через 30 лет. В 1960 году он представляет в журнал «Азербайджан» несколько своих повестей, но они также не были опубликованы. Это повести «Теория относительности», «Сердце болит» и «Совесть страдания». И когда, наконец, они вышли в свет, Анар в своей вступительной статье дал некоторые пояснения, проливающие свет на историю этой «сундучной» литературы, которую часто называют «возвращенной литературой».

В своей статье «Современность жизни» Анар пишет: «Мощный поток истории, идущий из глубин ушедших тысячелетий в необразимые дали будущего, – хрупкой нитью проходит через наш тревожный век» [1, с. 50]. Вот этот тревожный век, современная жизнь со всеми её проблемами проходит через всё творчество одного из азербайджанских писателей-«шестидесятников», представителя, как говорят азербайджанские исследователи, «новой азербайджанской прозы» Анара.

Эта литература ещё раз доказывает, по словам Анара, что «как известно, рукописи не горят – и это относится и к гениальным рукописям, и к моим, самым простым, самым безамбициозным» [2, с. 3 – 4]. Но, конечно, ценя скромность Анара, мы должны сказать, что его произведения, по словам Ш. Салманова, «обладают целым рядом качеств, присущих настоящей прозе, – здесь ощущается желание рассказать о жизни человеческой, о её заботах и страданиях, о проблемах и надеждах, раскрыть сущность человеческой натуры как она есть, и это прокладывает дорогу к сердцам читателей» [3, с. 160].

Таким образом, можно сказать, что уже с первых произведений молодой начинающий писатель заявляет об основном предмете своего творческого интереса – это современник со всеми его проблемами и нравственными исканиями. И хотя эти произведения увидели свет уже после многих последующих публикаций автора, именно с них начинается художественное исследование современности и современника, которое ведет писатель Анар на протяжении всего своего очень плодотворного, многостороннего творческого пути. Анализ их позволит не только заглянуть в истоки творчества Анара, но и понять, почему эти произведения не могли увидеть свет в годы их написания.

Повесть «Совесть страдания» особо выделяется в ряду первых повестей. Здесь речь идёт о жертвах репрессий 1937 года. Повесть строится на признаниях героя – человека, работавшего в карательной системе тоталитарного режима, а затем ставшего жертвой этой самой системы. Цепь рассказов очевидца, свидетеля и даже активного участника этих событий раскрывает ужасающие подробности из жизни этой эпохи.

Анар передает всю гамму чувств, которые переживает его герой: угрызения совести за грехи, которые он совершил, его страдания, страстное желание с кем-то поделиться, освободить душу. Но в то же время эта гамма чувств настолько сложна, так переплетены в том, что он рассказывает, самые несопоставимые вещи, что читатель, так же, как и герой, к которому обращена исповедь, не может понять: кто же он, этот человек, чего больше в его рассказе? Палач или жертва он? Структура повествования такова, что, кажется, будто автор или сознательно не дает определенного представления о герое, или не может сам понять, кто он на самом деле. Анар достигает этого сложными переходами от одного состояния

героя к другому, сложным психологическим рисунком стилевой манеры. В этом произведении уже угадывается будущий мастер психологического раскрытия души, каким является писатель.

Исследователи совершенно справедливо отмечали четкость авторской позиции, выражающейся в остром неприятии событий 1930-х годов, повлекших за собой гибель многих безвинных людей. Словами своего героя Анар выражает своё отношение не только к сталинским репрессиям, но и продолжающимся после смерти Сталина ложным пропагандистским выступлениям о том, как всё прекрасно в советской стране. Написанное в годы хрущевской «оттепели» произведение абсолютно не содержит в себе надежды на это «потепление». И естественно, оно не могло быть напечатанным в то время, так как не соответствовало основной тенденции развития литературы этого периода.

Это произведение очень знаменательно для понимания творчества Анара. В нём намечены все особенности письма автора: его интерес к злободневным темам, гражданская активность в заявлении своей позиции, манера письма, в которой преобладает раскрытие морального облика человека, его психологической глубины, анализ внутреннего мира человека, поставленного в критическую ситуацию. В более усовершенствованной форме все эти качества прозы Анара дают о себе знать и в его последующих, более зрелых произведениях.

Обращение к внутреннему душевному состоянию человека, а через это раскрытие сложнейших проблем современности характеризуют и последующие произведения писателя, которые один за другим стали появляться в печати, все больше привлекая внимание читателей и критиков.

Позже в своих статьях о литературе Анар все время будет размышлять о жанровых формах, об искусстве прозаического повествования, которое, по его мнению, четко характеризует писателей, разделяя их на «прозаиков-романистов и писателей-новеллистов, рассказчиков». «Лично я себя считаю рассказчиком», – писал он. Интересно в связи с этим привести его определение жанра рассказа: «Рассказ – это фиксация чего-то весьма локального; конкретного, что, впрочем, не исключает, а предполагает наличие в нём больших и важных обобщений» [4, с. 208 – 209].

Именно таковы рассказы Анара «В ожидании праздника», «Последняя ночь уходящего года», «Разговор с гардеробщицей», «Такси и время», «Грузинская фамилия», «Я, ты, он и телефон», а также цикл сатирических рассказов, составивших сборник «Молла Насреддин-66». Время написания этих рассказов можно отнести к определенному этапу в творчестве писателя. Это большая и многообещающая заявка на тему, героя, пространство, манеру повествования, которая вполне оправдывает себя в будущем его творчестве. Но это не пора ученичества, как говорят, не время становления, а вполне зрелый опыт начинающего, но, бесспорно, талантливого и многообещающего писателя.

Анар пришел в литературу в начале 60-х годов вместе с такими яркими представителями «новой прозы», как М. Ибрагимбеков, Эльчин, И. Меликзаде, Ю. Амедоглы, С. Ахмедов, Ф. Керимзаде и др. Они все писали на разные темы, раскрывая судьбы людей различных профессий и интересов. Но всех их объединяло стремление показать современную им жизнь и образ современника во всей его полноте. При этом каждый выбирал свой «плацдарм» для повествования.

У Анара в центре его внимания маленькие люди большого города, их духовный мир, через который происходит осмысление текущей действительности. Г. Гулиев в своей монографии «Рубежи прозы», говоря о творческих поисках этих писателей, совершенно справедливо отмечал, что им пришлось «решать задачи воплощения в прозе современных проблем как общественно значимых, так и художественно-эстетических», и что поэтому «они оказались выдвинутыми на «передний край» поиска» [5, с. 85]. Все это в полной мере можно отнести и к творчеству Анара 1960-х годов, к его рассказам, названным выше.

В 1960 году в журнале «Азербайджан» появились рассказы «В ожидании праздника» и «Последняя ночь уходящего года», а затем и другие. Это были первые публикации писателя. В 1963 году вместе с другими рассказами они составили первый его сборник «В ожидании праздника». Уже в 1964 году Анар становится членом Союза писателей.

Позже, во вступительной статье к очередной книге Анара Ю. Самедоглы высоко оценивает первые рассказы писателя, в особенности «Рассказ гардеробщицы» – один из самых первых рассказов Анара. Он писал: «Именно этот рассказ обусловил появление целого ряда последующих повестей и рассказов, которые перевернули, в хорошем смысле слова, наши представления о современной прозе» [6, с. 5]. Ю. Самедоглы имеет в виду новаторство рассказа, в котором одной фразой создавался характер, одним маленьким эпизодом – сильное эмоциональное впечатление. Здесь использовались совершенно новые для азербайджанской прозы сравнения, метафоры, жанрово-стилевые элементы. Все это, по мнению Ю. Самедоглы, становится в дальнейшем творческим кредо писателя – писать по-новому, открывая новые возможности в азербайджанской литературе. Это же подчеркивается и в монографии Н. Алиевой, где говорится, что у Анара, начиная с «Рассказа гардеробщицы», все время присутствует стремление к тому, чтобы «писать по-другому». Исследователи единодушно подчеркивали новизну повествовательной манеры писателя в этом рассказе. И это не было вызвано желанием писателя выделиться, а было продиктовано творческим своеобразием его письма, самой манерой, которая из произведения в произведение совершенствовалась, оставаясь верной основному стилевому началу – суметь увидеть и показать обычное, будничное в совершенно неожиданном ракурсе.

В «Рассказе гардеробщицы» через описание верхней одежды, которая висит в гардеробе, раскрываются истории человеческих судеб. Н. Алиева отмечает: «Художественный приём, средства выразительности, которые использует в этом рассказе Анар, для нашей прозы были совершенно новыми и неожиданными» [7, с. 14].

Новизна решений, парадоксальность ситуаций характерны и для рассказов «Такси и время», «Грузинская фамилия», «Я, ты, он и телефон». В каждом из них в силу жанра раскрывается один из эпизодов из жизни героев. Но этот локальный сюжет вырастает до больших художественных обобщений в силу погружения автора, а вместе с ним и читателя в глубины сокровенных переживаний персонажей, описанных с тщательностью психологического анализа. А парадоксальность ситуаций призвана показать парадоксальность самой жизни, самой современной действительности.

Рассказ «Такси и время» состоит из 4-х частей. В каждой из них раскрывается отдельная психологическая ситуация, в которую попадает герой. Но сквозной линией проходит размышление о значении времени и любви в жизни человека. Герой рассказа размышляет о том, как когда-то упустил свой шанс быть счастливым, упустил женщину, любившую его. Затем, уже в зрелом возрасте, он влюбляется в юную девушку, дочь своего друга. Писатель дает глубокий психологический анализ душевных переживаний героя в каждой из ситуаций, описанных в рассказе. Снова у Анара нестандартная ситуация, нестандартный герой. Поставив в заглавие рассказа два слова «такси» и «время», писатель как бы уравнивает их, такси в рассказе символически изображает быстротекущее время, которое нельзя вернуть назад.

Символика текста присутствует и в рассказах «Я, ты, он и телефон», «Грузинская фамилия». С её помощью через простые житейские истории о жизни, любви отдельных, ничем внешне не примечательных людей раскрывается глубокая философия человеческой жизни, философия времени, которое проходит через судьбы этих персонажей. Первым, кто обратил внимание на функцию образа Времени в творчестве Анара, был Я. Караев [8, с. 150].

А. Эфендиев, анализируя рассказ «Грузинская фамилия», подчеркивает «философию одиночества», которая характеризует главного героя – Огтая [9, с. 112]. Уже самые первые критические отклики на ранние рассказы Анара содержат в себе основную их характеристику. Анар во всех этих рассказах создает образ человека, пытающегося познать себя, свой внутренний мир. И пользуется для раскрытия этих образов глубокими подтекстовыми смыслами, символическим воспроизведением идей, волнующих его и его героев.

Так же, как и многие представители «новой прозы», Анар далек от «производственных» проблем. Его стихия – это человеческий фактор в его духовно-нравственном проявлении.

Таков путь освещения современника в рассказах, о которых шла речь выше. Центральный феномен современности Анар видит в изображении образа современного человека, через который им моделируется современный мир.

Уже в 1970-е годы литературоведами и критиками предприняты были попытки определить героя Анара. Надо сказать, что всесоюзная критика в лице русских авторов чаще всего живо откликалась на произведения азербайджанского писателя. «Герои Анара располагаются не на авансцене жизни, а где-то подальше, в глубине её, в сторонке, выглядывают из-за кулис…Что ищет молодой писатель в этих судьбах? Только ли благородный пафос защиты «маленького человека» владеет им? Да, защищает, но эта защита не из снисхождения, не из великодушия – герои Анара обнаруживают столько достоинства и доброты, что самым надежным баловням удачи впору прийти к ним на поклон», – писала И. Борисова в журнале «Дружба народов» [10, с. 314]. Особо подчеркивалось в критике раскрытие в рассказах Анара темы любви, любви свободной, чистой.

Анар – писатель, не равнодушный к судьбам не только отдельных людей, но и судьбам народа, мира в целом. В 1974 году был написан рассказ «Происшествие в полночь», с подзаголовком «Документальный отчёт». В нём речь идёт о судебном процессе по уголовному делу, но, «как справедливо отмечает Л. Аннинский, – это «великолепно выписанная на матрице уголовного дела философия, попытка осознать ужас поднимающийся со дна бытия» [11, с. 184]. В этом рассказе речь идёт о двух молодых людях, которые ради денег убивают инвалида войны, отца одиннадцати детей. Они позарились на его машину, решив, что, продав её, они заработают деньги. Но главное здесь – размышления автора, который мучается в поисках ответов, почему такое может происходить с людьми, которые не видели войны, не сталкивались с какими-либо трудностями. И совершенно закономерное для человека 70-х годов умозаключение: «У нас нет ни философской, ни психологической, ни социальной базы для такого мировоззрения». Но самое интересное, что эта фраза остается и в сегодняшних изданиях, тем самым доказывая, что она написана не в угоду цензуре, а как характеристика времени, подчеркивающая суть мышления людей того времени, той реальности, в которой жили люди 70-х годов.

Следующим этапом в творчестве Анара явилось обращение к жанру повести. «Юбилей Данте» – это первая повесть писателя, принесшая ему заслуженный успех. В этом произведении продолжена галерея запоминающихся образов. В данной повести – это «бездарный» актер Фейзулла Кябирлинский. Но это не сатира на неудачника, на человека, занимающегося не своим делом, а проповедь человечности, призыв к сочувственному отношению к любому человеку, протест против бесчувственных, озлобленных людей.

Кябирлинский – это особый характер во всей азербайджанской литературе. Дело в том, что целую повесть посвещает Анар человеку ничем не примечательному, бездарному актеру, которого еле терпят в театре, даже жена и сын понимают, насколько он никчемен. Но писатель, исследуя его характер во всех ипостасях, создает объемный и емкий образ, через который он и выражает свои идеи, свой взгляд на мир и людей. Наверное, поэтому существует множество критических интерпретаций этого образа. На наш взгляд, нравственная концепция автора здесь выражена предельно ясно. Он стремится проникнуть в будничный мир обыкновенного человека и показать сложность этого мира. В этом комичность образа, не оставляющего читателя равнодушным. Писатель словно призывает людей быть более сострадательными к тем, кто живёт рядом с ними, даже если это и такие люди, как Фейзулла Кябирлинский.

Повесть «Юбилей Данте» называли сентименталистской. В этом, конечно, есть свой резон. Но в некоторых своих частях она достигает драматического и даже трагедийного пафоса. «Юбилей Данте» не только печальная повесть об актёре-неудачнике, но и трагедия несостоявшейся судьбы. И тем больнее, что не состоялась она не по причине влияния каких-то внешних факторов, а из-за полного отсутствия каких-либо данных для той профессии, какую выбрал герой. В литературе уже были герои, которые, незаслуженно занимая те или иные позиции в жизни, преуспевали и вызывали этим чувство протеста против несправедливости такого положения. А Кябирлинский подходит к своему 60-летнему юбилею ни с чем, вместе с окружающими осознавая всю бесцельность своей прожитой жизни. И поэтому он не возмущается, что у него нет званий, наград, а лишь смиренно просит, чтобы за выслугу лет его чем-то наградили. И скорее всего, это делается не для себя, а для жены, сына, который стесняется его, для соседей, знакомых. Он хочет как-то оправдать свою «жизнь в искусстве». Но единственная оценка, которую ему дают, убеждает его в том, что он не состоялся. Молодой, талантливый режиссер Сиявуш говорит ему: «Дорогой мой, запомни, из тебя выйдет хороший сапожник, чайханщик, повар… не знаю, кто ещё…скажем, банщик или мюрдашир в мечети, который омывает покойников, но только не актёр. Только не актёр, дорогой мой» [12, с. 24]. Критики с возмущением пишут: «Когда он и подобные ему покинут нашу сцену?» Жена упрекает в том, что сын стыдится такого отца, над которым все издеваются. И самое страшное, что Фейзулла Кябирлинский и сам понимает их правоту и свою никчемность. В этом и трагедийность образа, хотя и неосознаваемая до конца персонажем.

Надо сказать, что в произведениях Анара почти никогда нет прямого противопоставления двух антиподов, контрастной характеристики, позволяющей разделить героев на «положительных» и «отрицательных». Каждый его герой – любим автором и понят им. Он сочувственно относится даже к тем своим героям, которые, казалось бы, совершенно не заслуживают сочувствия. Как психолог Анар вглядывается в характеры людей, стремясь понять мотивы их поведения, поступков, действий.

Анар всем своим творчеством подтвердил свою принадлежность к этому новому движению в литературе. В центре художественных исканий писателей этого направления – современник в его связях с окружающей действительностью. Но каждый по-своему, в силу своей творческой индивидуальности, создает концепцию современности. Их произведения, обладающие высокой эстетической, художественной значимостью, в то же время представляют летопись жизни народа в один из самых трудных периодов его становления – постсталинского этапа и годов «застоя».

Итак, Анар во главу угла ставит современного человека, через образ которого и постигается современная действительность.

Библиографический список

1. Анар. В будущее брать лучшее (беседа с писателем Анаром. Ф. Мустафаев). *Советская культура*. 1980; 28 октября: 6.
2. Анар. *Чуть ближе к звездам*. Баку: Язычы, 1986.
3. Салманов Ш. Совершенство. Азербайджан. 1998; № 3-4: 158 – 162.
4. Анар. *Ночные мысли*. Баку: Азернешр, 1988.
5. Гулиев Г. *Рубежи прозы.* Баку: Язычы, 1982.
6. Самедоглу Ю. *Предисловие Анара к книге человека*. Баку: Азернешр, 1971.
7. Алиева Н. *Анар – личность и мастер*. Баку: Образование, 1999.
8. Гараев Ю. *Критерий – человек*. Баку: Язычы, 1988.
9. Эфендиев А. *Сила мудрости*. Баку: Молодежь, 1976.
10. Борисова И. По строгому счету. *Дружба народов*. 1970; № 8: 312 – 318.
11. Аннинский Л. Комментарий к свиданию. *Дружба народов*. 1996; № 12: 182 – 188.
12. Анар. *Шестой этаж пятиэтажного дома*. Роман, повести. Москва: Советский писатель, 1988.

References

1. Anar. V buduschee brat' luchshee (beseda s pisatelem Anarom. F. Mustafaev). *Sovetskaya kul'tura*. 1980; 28 oktyabrya: 6.
2. Anar. *Chut' blizhe k zvezdam*. Baku: Yazychy, 1986.
3. Salmanov Sh. Sovershenstvo. Azerbajdzhan. 1998; № 3-4: 158 – 162.
4. Anar. *Nochnye mysli.* Baku: Azerneshr, 1988.
5. Guliev G. *Rubezhi prozy.* Baku: Yazychy, 1982.
6. Samedoglu Yu. *Predislovie Anara k knige cheloveka*. Baku: Azerneshr, 1971.
7. Alieva N. *Anar – lichnost' i master*. Baku: Obrazovanie, 1999.
8. Garaev Yu. *Kriterij – chelovek*. Baku: Yazychy, 1988.
9. `Efendiev A. *Sila mudrosti*. Baku: Molodezh', 1976.
10. Borisova I. Po strogomu schetu. *Druzhba narodov*. 1970; № 8: 312 – 318.
11. Anninskij L. Kommentarij k svidaniyu. *Druzhba narodov*. 1996; № 12: 182 – 188.
12. Anar. *Shestoj `etazh pyati`etazhnogo doma*. Roman, povesti. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00124

Ivanov S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: s.san@mail.ru*

Rukomina A.S., *senior teacher, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, (N. Novgorod, Russia), E-mail: anna.rukomina@mail.ru*

Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: mviazolotova@gmail.com*

LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH LANGUAGE BORROWINGS IN RUSSIAN. ADVERTISING BEING A SUGGESTIVE CHANNEL OF ENGLISH LANGUAGE BORROWINGS. The article contains a brief outline of reasons, paths and methods of borrowings. The paper is focused on advertising channel being the way of English language borrowings absorption. Suggestive characteristics of an advertising text and psycho-linguistic factors removing barriers of Russian-speaking recipients to perceive English advertisements are listed here. English and Russian advertisements are analyzed in the paper as well as hybrid texts containing neologisms composed of components of the two languages. Advertising texts are evolutionizing and placing higher demands on the recipient's background knowledge due to the potential to catalyze in his consciousness numerous associative regions as a result of existential, lingual and bilingual presuppositions.

Key words: **advertising text, suggestion, borrowings, neologisms, presupposition.**

С.С. Иванов, *канд. филол. наук, доц., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: s.san@mail.ru*

А.С. Рукомина, *ст. преп., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: anna.rukomina@mail.ru*

М.В. Золотова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ. РЕКЛАМА КАК СУГГЕСТИВНЫЙ КАНАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Работа содержит краткий обзор причин, путей и способов заимствований. Основное внимание уделяется каналу рекламы как способу впитывания английских заимствований, приводятся суггестивные характеристики рекламного текста и психолингвистические предпосылки снятия у русскоязычных реципиентов барьеров к восприятию иноязычной рекламы. Анализируются примеры как англоязычной и русскоязычной рекламы, так и гибридных текстов, содержащих неологизмы, составленные из компонентов двух языков. Приводятся примеры эволюции рекламного текста, предъявляющего всё более высокие требования к тезаурусу реципиента и обладающего потенциалом активизировать в сознании многочисленные ассоциативные поля, благодаря экзистенциальным, лингвистическим и билингвистическим пресуппозициям.

Ключевые слова: **рекламный текст, суггестия, заимствования, неологизмы, пресуппозиция.**

Английские слова заимствуются в русский язык на протяжении не одного века подряд, как свидетельствуют некоторые источники, «англицизмы начали проникать в русский язык ещё на рубеже XVIII – XIX веков» [1, с. 674]. Однако именно в последние несколько десятилетий уровень проникновение англицизмов в русский язык характеризуется такой интенсивностью, которая даёт право утверждать, что этот процесс происходит ежедневно, при этом заимствования ассимилируются с неописуемой скоростью, прочно входя в состав современного русского языка и не воспринимаясь его носителями как нечто «чужеродное». Отношение современного поколения к англицизмам подтверждается и социологическими исследованиями. Так, по данным небольшого опроса 2017 года, «75% представителей молодого поколения имеют положительное отношение к англицизмам и 2% – безразличны; тогда как старшее поколение, напротив, демонстрирует отрицательное отношение к английским словам – 75%, и 10% – безразличны» [2].

Несмотря на то, что пути и способы заимствований чрезвычайно многообразны и представляют богатую почву для исследований, здесь приводится лишь краткий обзор. Основная же их часть остаётся вне поля зрения данной работы, предоставляя основное пространство для исследования различных рекламных текстов, которые наряду с другими факторами создают предпосылки для наискорейшей ассимиляции заимствований.

Лексические заимствования проникают из одного языка в другой по многим причинам: благодаря развитию торговых связей, науки и техники, а также в результате завоевания одних народов другими. Словарный состав самого английского языка не является исключением, и в нём присутствует великое множество иноязычных заимствований. Они происходили на протяжении огромного периода исторического развития в основном из латинского, французского и скандинавского языков, часть из которых «была настолько ассимилирована английским языком, что даже проникла в основное лексическое ядро» [3, с. 104]. Многие слова заимствовались вместе с объектами материальной культуры и их обозначением. Так произошло, например, со словом *wine* (лат. *vinum*), *beet* (лат. *beta*), *cap* (лат. *cappa*) и т.д. Подобные слова, попав в английский язык, прошли традиционный путь неологизмов, а именно: часть из их претерпела некоторые изменения, ассимилировалась и вошла в его состав, перестав восприниматься как заимствования. Часть заимствований отсеялась в процессе исторического развития, стала малоупотребительной и вышла из обихода, как например, слово *obequitate* – ‘подъезжать верхом на лошади’ (лат. *equus* ‘конь’). В XI веке в период правления Владимира Мономаха, который сам был женат на принцессе Уэссекской, уже существовали торговые и политические взаимоотношения между Россией и Великобританией, благодаря которым шёл процесс взаимных заимствований. Английский язык, например, в то время пополнился такими словами, как *sable* – ‘соболий мех’, *tsar* – ‘царь’ и т.д.

Благодаря глобализации те же процессы происходят между английским и русским языками сегодня. Только в отличие от того, как это было в древние времена, когда слово заимствовалось, и его приживление или отсеивание занимало целые века, в сегодняшнем мире данные процессы идут в десятки раз быстрее. Научно-технический прогресс, например, диктует как необычайно быстрое вхождение в обиход нового слова – названия изобретения, так и отбрасывание этого слова в область архаичных. Так произошло со словом *pager* – ‘пейджер’, которое два – три десятилетия назад было ещё широкоупотребительным, «популярным» неологизмом и техническим изобретением, однако сейчас вышло из употребления вместе с самим предметом. Кроме этого, существенную роль в судьбе заимствований играют и веяния моды: «К этой группе можно отнести также те заимствования, которые <…> вытеснили (частично или полностью) ранее освоенные или исконно русские языковые единицы, например, *прайс-лист* (вместо *прейскурант*), *имидж* (вместо *образ*)» [1, с. 674]. Примерами замещения русских слов английскими могут служить такие слова, как *компьютер* (вместо *ЭВМ*), *калькулятор* (вместо *ЭВДМ*) и т.д.

Причины, по которым русским языком заимствуются слова из английского, а не какого-либо другого языка многочисленны. Среди них Ж.В. Лихачёва выделяет такие, как «преобладание английского языка во всемирной паутине; показ мод и активное употребление заимствований медийными людьми; наличие мощной, развитой экономики в англоговорящих странах; расширение зарубежного туризма; стремление россиян воспринимать информацию на английском языке» [2]. Всё это определяет моду употреблять английские слова вместе или вместо русских. Помимо этого, причина беспрепятственного распространения и широкого употребления английских слов заключается и в отсутствии государственной программы по защите русского языка, какой, например, может похвастаться Франция или Испания. Данные страны, невзирая на процессы глобализации и интегрированность в современное политическое, экономическое и цифровое пространство, защищают государственный язык и внедряют собственные термины (ср. англ. *computer*, рус. *компьютер*, исп. *ordenador*, фр. *ordinateur*).

В силу вышеупомянутых причин языковые процессы происходят между русским и английским языками как эксплицитно (посредством научно-технического прогресса, благодаря моде и т.д.), так и имплицитно. Эксплицитным заимствованиям уделяется наибольшее внимание в работах таких исследователей, как О.С. Амосова, Ж.В. Лихачёва, С.Г. Бегларян и др., равно как и способам заимствования, среди которых наиболее распространены такие как калькирование, транслитерация, транскрипция, словообразование и языковая игра [1, 2, 3]. Примером калькирования может служить *sky-scraper* – ‘небоскрёб’; транслитерации – *loser* – ‘лузер’, транскрипции – *party* – ‘пати’, словообразования – *bucks* – ‘бакс**ы**’, языковой игры – *flood* – ‘флудить’.

Данные способы заимствования мы относим к области *эксплицитных*, поскольку новое слово предстаёт носителю русского языка в наиболее прозрачной форме. На письме оно отображается кириллицей, что даёт возможность прочитать его любому носителю языка; произносится согласно фонетическим нормам русского языка и содержит звуки, похожие на язык-оригинал, но адаптированные под русское произношение; а многие заимствованные слова даже следуют словообразовательным моделям русского языка. Таким образом, эксплицитные заимствования сознательно и беспрепятственно поглощаются основной массой носителей языка и предъявляют требования лишь к общей информированности реципиентов, желанию идти в ногу со временем.

Отдельным каналом межъязыковой интерференции является реклама как один из самых изощрённых, популярных и обладающих мощным потенциалом способов *имплицитного* воздействия на реципиента, обращаясь к его тезаурусу, активируя работу области бессознательного.

Рекламный текст как суггестивный

Суггестия – латентное вербальное воздействие на адресата, воспринимаемое им без критической оценки (термин введён И.Ю. Черепановой) [4]. Говоря о рекламных текстах, мы говорим о суггестивных текстах. «Человек создал большое количество воздействующих текстов: древние «магические», религиозные, лечебные (аутотренинг) политические и рекламные» [5, с. 218]. Для осуществления скрытого подсознательного воздействия на реципиента создатели рекламного текста руководствуются теми принципами отбора языковых средств, которые делают данный текст обращённым к области бессознательного.

Правила употребления языка, релевантные для обращения к сфере бессознательного, были выделены З. Фрейдом:

1) понижение степени сознательности происходит благодаря эмоции, содействию, оказываемому настроением;

2) лаконичность (результат процесса сгущения, проявляющийся в игре слов, созвучиях) – принцип бессознательной обработки информации;

3) особая роль принадлежит многозначным словам, которые оказываются ключевыми в текстах;

4) элементы, получая от «теряющихся» в процессе сгущения элементов энергию активности, «конструируются в усиленном виде», проявляясь в многократном употреблении одного и того же материала;

5) все виды непрямого изображения в целях замены важного момента безобидным, с использованием намёка, символики, сравнения, детали [6, с. 115].

В пределах одного языка данные принципы можно проиллюстрировать многими примерами:

1. «Сгущение» достигается обилием повторяющихся фонем в рекламном тексте: “**Th***ou***gh**tful, **th***rou***gh** and **th***rou***gh**” (The Accord Sedan).

2. Повторение «сгущённых» элементов возможно не только на фонетическом, но и морфологическом уровне, когда морфема начинает писаться отдельно, выделяется графически, насыщая рекламный текст дополнительными смыслами: «***Гипер** маркет, **Гипер** выбор, **Гипер** экономия*…», “***Her** Family, **Her** Store, **Her** Self…”*

3. Членение слов на традиционно выделяемые морфемы «подсказало» рекламодателям технологию членения слов на квазиморфемы, как это случилось в рекламе страховой компании Zurich: "***Z**urich. Change happen**z***". В этом примере традиционная морфема "*s*" заменяется несуществующей в английском языке, но омонимично звучащей "*z*", более того, последняя ещё графически выделяется. Квазиморфемика здесь переплетается с явлением омонимии и, формируя фонетико-морфемную структуру текста, связывает между собой обе "Z" особой семантической связью.

Как можно заметить, и на фонемном, и на морфемном, и на квазиморфемном уровнях элементы постоянно повторяются, «сгущаются». «Многократное повторение одного и того же сочетания звуков в составе различных слов, по-видимому, обеспечивает такое же воздействие, как мантра, состоящая из одного слога, повторяемого много раз» [4, с. 87]. Благодаря этим технологиям рекламный текст становится суггестивным, воспринимается без критики.

Рекламные тексты на границе двух языков

Возможность расчленять слова на произвольные составляющие и семантизировать их в пределах одного контекста привела создателей рекламы к «тесноте» ощущения себя в рамках одного языка. В результате появились слова и тексты, составленные из элементов разных языков, которые полностью созвучны элементам родного языка реципиента, либо звучат похоже на элементы этого языка, либо следуют словообразовательным моделям «принимающего» языка. При восприятии данных текстов реципиент начинает выстраивать логические связи в пределах пространства, охватывающего многочисленные измерения: фонетические, морфемные, лексические и синтаксические, причём с опорой на свой тезаурус. Это происходит с родным языком и «близлежащим» – английским, постоянное присутствие которого в повседневной жизни и интерференция с которым это обусловливают. Квазиморфологическое членение слов рекламного текста происходит при использовании в основном двух явлений: либо омонимии, либо паронимии, когда уже существующее слово оказывается встроенным в название фирмы или в слоган.

При паронимическом истолковании частей слова они воспринимаются не как идентичные, а как похожие и «якобы» имеющие смысл. Похожим примером «вживления» названия фирмы в слоган является реклама автомобиля Daewoo (слоган располагается под фотографией девушки-модели): «Ах, какая ДЭУшка» (иногда с написанием DaewooШкА), где уже имеющееся в языке слово «девушка» произвольно членится на две части, одна из которых звучит похоже на название фирмы, а другая остаётся неизменной. Новое слово в данном случае возникает в результате того, что существующее слово своим обликом подсказывает форму нового слова. То же самое произошло и в рекламе тарифа "*hot*" от оператора мобильной связи, где созвучные слова, а точнее, части слов, обрели новую форму и написание при сходстве звучания: «все в***hot***ящие – бесплатно». В данном случае возникает созвучность английского "*hot*" (в котором "t" палатализуется в сочетании со следующей за ним русской буквой «я») с русским «***в**хотящие*», что придаёт данной фразе, во-первых, необычность звучания и написания, а во-вторых, может формировать ложные семантические связи с глаголом «*хотеть*» – «*хотящие*». Компонент слова «***щие***» дополняет периферию звуко-семантической «инструментовки», пробуждая в подсознании реципиента ассоциативный круг слов с этим компонентом, ограничивающийся только его фантазией и вокабуляром, таких как, например: ***горящие, манящие*** и т.п. В результате слово-гибрид «***в**hotящие*» обрастает множеством оттенков звука и смысла, представленных сквозь призму слова "*hot*", что формирует дополнительную притягательность данного рекламного текста и делает его обращённым к области бессознательного. Множество возможных объяснений даёт возможность создателям рекламных текстов использовать ещё один суггестологический метод – метод пресуппозиции.

Квазиморфемное членение слов, основанное на омонимии, может быть продемонстрировано следующими примерами. Реклама сухариков «Хрустим» имеет написание «Xrycteam», англоязычный компонент которого звучит идентично русскому «тим» и дополнительно семантизируется слоганом «*Хорошо Xrycteam*», якобы следуя словообразовательной модели русского языка. В рекламе Skittles перед зрителем предстаёт молодой человек, который жалуется на то, что у него «*Skittles-трянка*». Данное слово-гибрид своим звучанием напоминает сразу два русских слова: «***скарлатина***» и «***ветрянка***»; при этом аллюзия на некое заболевание дополнительно семантизируется внешним видом этого молодого человека, усыпанного разноцветными конфетами Skittles, внешне напоминающими пузырьковую сыпь, появляющуюся у больных ветрянкой. Неологизмы-гибриды всегда активизируют у реципиента пресуппозиции, заставляя его подсознание работать над разгадкой возможного множества их значений. Рекламодатели были настолько уверены, что восприятие реципиентами данного слова-гибрида произойдёт беспрепятственно и активизирует ассоциации именно с заразными заболеваниями, что во избежание возможных проблем добавили в самом рекламном ролике внизу надпись: «Слово Skittles-трянка является вымышленным».

Особого внимания заслуживает название торговой марки диабетических продуктов «*Сахарoff*», а точнее – её слогана: «*Сахарoff – Сладкое без сахара*». В отличие от написания давно рекламируемых брендов, например «Смирнофф» (имеющее также написание «Смирновъ» и латиницей "Smirnoff"), где особенности графического отображения названия имеют цель лишь привлечь внимание потребителя, в случае с «*Сахарoff*» мы имеем дело с семантизацией омонимично звучащего русскому окончанию «*ов*» в конце слов английского "*off*". Семантизирует данное окончание именно слоган «*Сладкое **без** сахара*», обращающийся к тезаурусу реципиента и его знанию значения английского слова ***off*** – 'выключить, убрать, выпарить'.

Необходимо отметить, что помимо инновационной технологии квазиморфемного членения, которое происходит на границе двух языков, в данных рекламных текстах соблюдаются требования к отбору языковых средств для обращения их к сфере бессознательного, о чём говорилось в предыдущем разделе. Это и «сгущение» элементов «**н**, **л, с**» (*Мне **с**казали, что у меня **S**kittle**s**-трян**к**а*) в пределах короткой фразы, и сама многозначность неологизма, возникающая благодаря активации ассоциативных полей.

Примеры неологизмов, состоящих из компонентов английского и русского языков, приводятся в данной части работы в хронологической последовательности, охватывающей сравнительно небольшой период от начала 2000-х годов по настоящее время. Анализируя данные примеры сквозь временн***у*****ю** призму, можно заметить явную тенденцию: если в более ранних рекламных текстах их создатели просто играли звуком и смыслом (с расчётом, конечно, на реципиента, умеющего читать по-английски), то в более поздних примерах требования к тезаурусу реципиента значительно возрастают. Потребитель рекламного сообщения должен уже не только уметь читать по-английски, но и совершенно нормально воспринимать слова-производные от заимствованных и выстраивать ассоциативные ряды. Наиболее поздний и явный пример с «Сахарoff» предполагает, что русскоязычный реципиент уже умеет читать, переводить, понимать английские компоненты слов, в то время как его подсознание выполняет деривационный анализ. С тем же самым, только в более скрытой, имплицитной форме мы имеем дело в слогане «*Хорошо Xrycteam*», где ассоциативно-деривационный круг выстраивается следующим образом: *team* – 'команда', 'команда' – значит «мы», «*хруст**им***» – окончание первого лица множественного числа, благодаря квазиморфологическому членению компонент слова «*хруст**им***» созвучен английскому "*team*".

Пресуппозиции в вышеописанных примерах начинают характеризоваться по-разному. По словам Лившиц Т.Н., «экзистенциальные пресуппозиции предполагают учёт фоновых знаний участников коммуникации. Лингвистические пресуппозиции включают в себя знание особенностей языка, парадигматические и синтагматические отношения в его системе, а также знание графических и суперсегментных средств [7, с. 113]». В случае с заимствованиями и их использованием в пределах одного языка можно говорить о *экзистенциальных* и *лингвистических* пресуппозициях, а в случаях с неологизмами-гибридами из компонентов разных языков к ним добавляются *билингвистические* пресуппозиции.

В работе проанализированы различные способы и причины заимствований английских слов. Выяснено, что современный суггестивный рекламный текст представляет собой особый путь заимствований, по которому этот процесс протекает имплицитно, латентно воздействуя как на сознание, так и подсознание реципиента. Реклама, сама являясь каналом, по которому английские заимствования попадают в русский язык, дополнительно формирует почву для снятия барьеров в их восприятии, с каждым годом предъявляя всё более высокие требования к тезаурусу русскоговорящего реципиента. Наряду с другими факторами глобализации, такими как взаимодействие в общем информационном, цифровом, экономическом и политическом пространстве, реклама способствует процессу скорейшего усвоения заимствований, темпы которого на сегодняшний день в десятки раз превышают скорость подобного процесса на всём протяжении истории.

Библиографический список

1. Бегларян С.Г. Заимствование англицизмов в русском языке. *Молодой учёный*. 2014; № 1 (60): 674 – 676.
2. Лихачёва Ж.В. *О способах заимствования в современном русском языке на примере молодёжного сленга*. Available at: https://rucont.ru/efd/639639
3. Амосова Н.Н. *Этимологические основы словарного состава современного английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
4. Черепанова М.Ю. *Текст как фактор изменения установки личности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 1992.
5. Иванов С.С. Особенности создания механизмов имплицитного воздействия рекламного текста на реципиента (на примере англоязычной журнальной рекламы). *Вестник Чувашского университета*. 2009; № 4: 217 – 222.
6. Фрейд З. *Остроумие и его отношение к бессознательному*. Санкт-Петербург – Москва, 1998.
7. Лившиц Т.Н. *Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах*. Диссертация … кандидата филологических наук. Таганрог, 1999.

References

1. Beglaryan S.G. Zaimstvovanie anglicizmov v russkom yazyke. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 1 (60): 674 – 676.
2. Lihacheva Zh.V. *O sposobah zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke na primere molodezhnogo slenga*. Available at: https://rucont.ru/efd/639639
3. Amosova N.N. *`Etimologicheskie osnovy slovarnogo sostava sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
4. Cherepanova M.Yu. *Tekst kak faktor izmeneniya ustanovki lichnosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 1992.
5. Ivanov S.S. Osobennosti sozdaniya mehanizmov implicitnogo vozdejstviya reklamnogo teksta na recipienta (na primere angloyazychnoj zhurnal'noj reklamy). *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2009; № 4: 217 – 222.
6. Frejd 3. *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu*. Sankt-Peterburg – Moskva, 1998.
7. Livshic T.N. *Specifika reklamy v pragmaticheskom i lingvisticheskom aspektah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Taganrog, 1999.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 61:02-10 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00125

Kuzyoma T.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*
Vishniakova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: azure.07@mail.ru*
Shutova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olgadushina@list.ru*

FEATURES OF USING CONTEXT-DISCOURSE GROUP OF TROPES IN "BLACKBERRY WINTER". The article deals with features of using the context-discourse group of tropes in the work of Sarah Gio "Blackberry winter". The author's individual style is described. The meaning of the concept of "paths" is considered. The composition of the paths included in the contextual-discourse group is determined. Definitions are given to all the paths included in the contextual-discourse group. The types of individual paths, in particular spatial and logical metonymy, are considered. The paths of the formation of trails are described. The paths included in the comparative metaphorical group are listed. The functions of the contextual-discourse group are analyzed. The use of metonymic epithet, as the most frequently repeated in the novel, is characterized in more detail.

Key words: **tropes, comparative-metaphorical group, context-discourse group of tropes, functions of tropes, artistic text.**

Т.Б. Кузёма, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*
А.В. Вишнякова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: azure.07@mail.ru*
О.А. Шутова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: olgadushina@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНТЕКСТНО-ДИСКУРСНОЙ ГРУППЫ ТРОПОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ САРЫ ДЖИО "BLACKBERRY WINTER"

В статье рассмотрены особенности использования контекстно-дискурсной группы тропов в произведении Сары Джио "Blackberry winter". Описан индивидуально-авторский стиль писательницы. Рассмотрена сущность понятия «троп». Определен состав тропов, входящих в контекстно-дискурсную группу. Даны определения всем тропам, входящим в контекстно-дискурсную группу. Рассмотрены виды отдельных тропов, в частности пространственная и логическая метонимия. Описаны пути образования тропов. Перечислены тропы, входящие в сравнительно-метафорическую группу. Проанализированы функции контекстно-дискурсной группы. Более детально характеризуется использование метонимического эпитета как наиболее частотно повторяющегося в романе.

Ключевые слова: **тропы, сравнительно-метафорическая группа, контекстно-дискурсная группа тропов, функции тропов, художественный текст.**

Как показало исследование, вопрос изучения тропов представлял интерес как для ученых античности (Аристотель, Квинтилиан, Цицерон), так и для ученых, принимавших непосредственное участие в становлении лингвистики как полноценной научной области (О. Ахманова, В. Виноградов, А. Веселовский, С. Ильинский, В. Костомаров, Т. Краснова, С. Кураш, С. Лопаткина, П. Рамус и др.). Также различные аспекты изучения тропов нашли отражение в научных трудах и западных ученых (О. Бертон, Е. Буллингер, К. Виллер, Р. Ланхам, В. Тайлор). Несмотря на то, что тропы были широко представлены и изучены в работах многих авторов, вопрос исследования особенностей использования контекстно-дискурсной группы тропов в произведении Сары Джио "Blackberry winter" не становился предметом отдельного исследования, что и обусловило выбор темы данной статьи.

С помощью использования в своем тексте тропов как основы художественной речи, автор произведения может подчеркнуть абсолютно новые и неожиданные грани и связи. В научном мире в общепринятой терминологии под тропом понимается любой лексико-стилистический или только лексический приём с целью сделать речь более выразительной. Чаще всего образование тропов представлено двумя путями. Первый путь, когда тропы основаны на сравнении, т.е. между некими понятиями имеется определенное, установленное, устойчивое сходство. Такие тропы принято называть сравнительно-метафорическими. В то же время второй путь образования тропов предполагает отсутствие сходства между понятиями, но при этом они обязательно связаны в тексте общей ситуацией. В данном случае группа тропов получила название контекстно-дискурсной, когда в равной степени важен и дискурс и контекст.

Сравнительно-метафорическая группа широко представлена в произведении Сары Джио "Blackberry winter" следующим рядом тропов: метафорой, сравнением, гиперболой, олицетворением, литотой, аллегорией, метафорическим эпитетом.

Как показало исследование, ряд авторов, а в частности и А.И. Николаев, к контекстно-дискурсной группе тропов относят следующие: сарказм, метонимия, ирония, синекдоха, метонимический эпитет [1]. Необходимо отметить, что употребление данной группы в рассматриваемом произведении Сары Джио не столь частотно, как употребление сравнительно-метафорической группы. Однако справедливо подчеркнуть тот факт, что по созданию образности в функциональном аспекте контекстно-дискурсная группа тропов не уступает сравнительно-метафорической группе.

Представляется необходимым более подробно рассмотреть каждый из перечисленных тропов рассматриваемой группы. Так, возникновение метонимии обусловлено стяжением словосочетания, когда просматривается логический, временной, пространственный тип связи с предметом, обозначаемым автором заменяемым словом [2].

Несмотря на разнообразие типов метонимии (временная, пространственная, логическая, количественная) в романе Сары Джио "Blackberry winter" можно отметить лишь пространственную и логическую метонимию. Приведем их примеры. Так, в следующем предложении с использованием пространственной метонимии очевиден перенос названия газеты на работающих над ее выпуском сотрудников. «The Herald must have missed the story entirely» [3, с. 24]. В то время как примером логической метонимии в рассматриваемом произведении Сары Джио является очевидный для читателя перенос названия местности на то, что в ней изготавливается *"Order Thai. I`ll be back soon"* [3, с. 43], *"'I smell Thai!' she exclaimed, clutching a thick file folder"* [1, с. 45]. Нельзя не отметить тот факт, что метонимия в "Blackberry winter" встречается лишь в повседневной речи двух подруг – Эбби и Клэр, которые являются яркими представительницами своего времени.

Следующий троп, представляющий контекстно-дискурсную группу, – синекдоха. Исходя из этимологии данного понятия, синекдоха – это некое подразумевание. Под синекдохой понимается троп, когда название общего переносится на частное, а в ряде случаев, наоборот, с частного на общее [4], т.е. перенос значения в этом случае будет происходить по ассоциативному и количественному признаку. Также отметим основную функцию синекдохи в романе Сары Джио "Blackberry winter". Так, писательница прибегает к данному тропу с целью дать читателю возможность определить объект через определенный признак или через свойственную только ему деталь. Например, автор указывает на очевидную, не свойственную возрасту Дэнизля его умственную развитость. *"He paused, his three-year-old mind trying hard to summon the right words"* [1, с. 11]. Именно синекдоха помогает писательнице обратить внимание читателя на нищету главной героини и вызвать его сочувствие: *"My eldest sister lives in Kansas. Her husband is*

out of work, and they have eight children. Eight mouths to feed. Imagine what she`d do to feed her family" [3, с. 24], *"The last thing Caroline needed was another mouth to feed"* [3, с. 92].

В следующем примере по замыслу автора показывается очевидная пропасть в материальном положении главных героев романа. *"Scores of curious eyes looked out from tables all around us, wondering, watching"* [3, с. 125], *"I felt eyes piercing my back, but when Charles wrapped his arm around my waist and pulled me close, my insecurities drifted away effortlessly"* [3, с. 126]. Также Сара Джио использует данный троп для описания внутреннего мира Веры и Чарльза, хотя при этом она описывает их внешние черты и черты характера. *"It took little effort to recall his face, even if it had been four years since I`d taken in those kind eyes, that strong chin, the smile that had charmed me in an instant"* [3, с. 76]. *"I had fallen in love with his goodness, his heart, not his money"* [3, с. 191].

Чувства Веры, ее подавленное состояние после ночи с Лоном также передаются автором с помощью использования синекдохи: *"The hand that had ravaged me last night"* [3, с. 228]. Писательница специально акцентирует внимание читателей на руке, обращая их внимание на тот факт, что ранее Веру касался лишь ее любимый мужчина Чарльз. Следующим, неоднократно встречающимся в романе "Blackberry winter" тропом является ирония, когда происходит скрытая насмешка путём некого иносказания. В этом случае употребляется определенный контекст, из-за которого слово наделяется противоположным, ироничным, оценочным значением [5].

Так, в следующем отрывке Сара Джио иронично описывает характер главного редактора газеты, подчеркивая его суетливость, зацикленность, нервозность. *"The features department didn`t foster the same sense of urgency that the news desk did, and yet Frank behaved as if profiles of local gardeners and reviews of children`s theater productions were pressing, vital matters"* [3, с. 16], *"I cocked my head to the right, wondering if pencils still contained the type of lead that causes poisoning. Perhaps that could explain Frank`s slightly neurotic behavior"* [3, с. 42].

Ироничное отношение героини романа Клэр к своему начальнику Фрэнку иллюстрирует следующий пример. *"Don`t you think it`s more of news`s beat? A snowstorm does not a feature make, unless you want me to do a piece on the city`s snowman"* [3, с. 17], *"'Frank,' I said, sighing, 'your sentimentality about weather is adorable, but don`t get too excited. I`m still wondering how I`m going to write six thousand words on snowmen'"* [3, с. 18]. *"Rick – sweet, yes, with a full mullet – had a long-suffering crush on Abby. Sadly, he had the charm of a red-foot tortoise – and lived with his parents"* [3, с. 61]. В данном случае насмешке подвергается молодой ухажер подруги Клэр.

В ряде случаев герои романа Сары Джио самоиронизируют над своим характером. Отметим, что подобная самоирония показывает непринужденность хода беседы, демонстрируя открытость собеседников. Приведем ряд примеров: "'Failure builds character,' I said. He didn` respond right away, and I worried I had offended him. 'Sorry, I didn`t mean to imply that you are…' 'That I`m hopelessly unsuccessful?' he said. 'Fine with me. This place wasn`t exactly the wisest business dicision'" [3, с. 36], "'Nora is firecracker… She already argues with me.' I laughed 'Your Mini-Me?'" [3, с. 152]. В первом случае использования иронии становится понятным, что Доминик не переживает о покупке кафе, несмотря на крах бизнеса. Второй случай употребления иронии демонстрирует, что Клэр вновь высмеивает свой характер. И в первом, и во втором случаях данный троп помогает наладить контакт между собеседниками, указывает на их открытость, уверенность, отсутствие пафоса и заносчивости, то есть даётся оценка персонажам. В "Blackberry winter" посредством использования данного тропа писательница подымает важные, глубокие, серьёзные темы: тему любви, преданности, социального и материального неравенства между людьми.

Интерес вызывает и рассмотрение такого тропа контекстно-дискурсной группы, как сарказм, который отличается от иронии определенной едкостью, язвительностью, злостью, очевидной издёвкой, негативным смыслом. Сара Джио использует сарказм в своём романе, обличая пороки и недостатки своих героев.

Приведем ряд примеров использования в тексте сарказма. *"I appreciated his concern, but it annoyed me just the same. Do I have an enormous sign attached to my back stating, I`M PHYSICALLY AND MENTALLYUNABLE TO CARE FOR MYSELF. HELP ME, PLEASE?"* [3, с. 32] Здесь автор даёт читателю возможность почувствовать раздражение героини романа, которую утомляет столь пристальное внимание и опека окружающих.

Также раздражение Клэр можно почувствовать и в следующем эпизоде. *"'How are you, dear?' 'As well as can be,' I said to Bee. 'And you?' 'Well,' she said sarcastically, 'as well as one can be cooped up in this damn bad all day.'"* [3, с. 153]. С помощью сарказма автор демонстрирует свое личное отношение к персонажам романа, например, к сестре Чарльза Джози. *"Well, it wouldn`t have killed my sister to be a little kinder"* [3, с. 163]. В данном случае отображено также авторское отношение к персонажу.

Использование сарказма Сарой Джио прослеживается в следующем отрывке, где автор описывает отношения Этана и Клэр: "Ethan turned around and frowned, as if throwing away takeout was a betrayal – no, a veritable act of war" [3, с. 55], "'Don`t worry,' I said in more of a huff than I intended. 'I`ll be there. And not in a paper bag'" [3, с. 64], "'There you are,' he said, glancing at his watch. 'Do you realize that you`re a half hour late?' 'Nice to see you too,' I said sarcastically, running my hand along the edge of my dress to be sure the tags were gone" [3, с. 75]. Именно благодаря используемому сарказму становится очевидной натянутость между супругами и что их отношения претерпевают сложный этап. Также с помощью данного тропа Сара Джио снова подчеркивает разное материальное положение героев романа «Blackberry winter». *"'What are you doing tonight?' 'I`m afraid I have to work,' I said. 'Work?' 'Yes. It`s a little thing one does to earn a living' I said sarcastically"* [3, с. 155].

Следующим тропом, неоднократно встречающимся в рассматриваемом романе является, метонимический эпитет как результат изменения и смещения. С помощью метонимического эпитета Сара Джио наделяет эмоциональным состоянием различные физические части тела своих героев: *"The man slunk back into an alley as I gave Charles a grateful smile"* [2, с. 123], в том числе и негативным: *"He gave me a nervous, apologetic smile"* [3, с. 110], *"What`s the sad look for, dollface?"* [3, с. 161], *"His desperate tone broke my heart"* [3, с. 211]. Используя метонимический эпитет в тексте, автор обращает внимание читателей на основные черты характера героев, тем самым обозначая свой авторский замысел и влияя на формирование у читателя определенного задуманного автором мнения к происходящему в романе. Посредством метонимического эпитета в романе подчёркивается и физическое состояние своих героев: "The new mother smiled, a tired, satisfied smile, as her pound husband hovered over them" [3, с. 117], "The streetlights were sparse, and my eyes were weary" [3, с. 234], а также даётся характеристика действиям: "Next he scooped ice inside, then closed the top before shaking the vessel with an expert hand" [3, с. 165], "I followed her back out to the library, opening the case with eager hands" [3, с. 225].

В метонимическом эпитете заключено выделение качеств и характеристик описываемого героя, рассматриваемого предмета или явления. В нем даётся описание личных чувств героев или их эмоциональное состояние. Но в данном случае на основании смежности, а не на основании схожести.

Пример употребления метонимического эпитета можно наблюдать в следующей части произведения при описании писательницей мальчика Дэниела: "Daniel looked up at me in confusion, and I studied his big, innocent eyes, wishing things were different for him, for us" [3, с. 10]. Используя данный троп, Сара Джио акцентирует внимание на том, что судьба не благосклонна к нему, хотя сам ребенок никому не помешал и не причинил вреда.

В следующем примере употребления метонимического эпитета автор во фразе про воздух поясняет, что Вера не получила отклик на свой зов, что её сын пропал: "'Daniel?' I called once more, but only my voice echoed back to me in the cold, lonely air" [3, с. 28]. Интерес вызывает и следующий пример: "'Did the bird lady take Daniel?' I opened my eyes. 'The bird lady? Eva, what do you mean?' 'The bad lady who kills birds', she continued" [3, с. 50]. В данном случае метонимический перенос основан на том, что девочкой были замечены перья на шляпе дамы, что наталкивает читателя на мысль, что похитительницей мальчика Дэниела может быть дама из высшего общества. Наличие перьев в головном уборе женщины также дает отрицательное восприятие персонажа, поскольку перья были выдернуты, очевидно, из мертвой птицы.

Используя данный троп, Сара Джио демонстрирует читателю негативное отношение окружающих людей к тому, что Вера отдалась Лону взамен на помощь в поисках сына: "The plump female shopkeeper at Frederick and Nelson eyed me disapprovingly before looking up at Lon`s assistant and letting out an annoyed sigh" [3, с. 118], "Two maids whom I`d counted as friends, Jenny and Vivien, gave me sour looks in the lobby before turning back to the sconces they were dusting" [3, с. 161]. В данных примерах прослеживается явное осуждение главной героини романа. Целесообразно отметить, что писательница использует весь функциональный потенциал метонимического эпитета, а именно возможность передать «компактность» мысли, образность, информативность, эмоциональную оценку, возможность сосредоточить внимание читателя на чем-то ключевом и важном, то есть таким образом у читателей формируется отношение к происходящему и обозначается авторский замысел.

Таким образом, проведенное исследование показало, что Сара Джио, используя контекстно-дискурсную группу тропов в своём произведении "Blackberry winter", чаще всего опирается на иронию и метонимический эпитет. Перспектива дальнейшего исследования представляется в изучении в романе Сары Джио "Blackberry winter" тропов сравнительно-метафорической группы.

Библиографический список

1. Новиков А.И. *Семантика текста и его формализация*. Москва, 2003.
2. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств*. Москва: URSS: ЛИБРОКОМ, 2011.
3. Jio S. Blackberry winter. *Sarah Jio*. NY. Plume, 2012.
4. Томашевский Б.В. *Стилистика*. Санкт-Петербург: Издательство ЛГУ, 2008.
5. Тураева З.Я. *Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика*. Москва: Либроном, 2009.

References

1. Novikov A.I. *Semantika teksta i ego formalizaciya*. Moskva, 2003.
2. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka: opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv*. Moskva: URSS: LIBROKOM, 2011.
3. Jio S. Blackberry winter. *Sarah Jio*. NY. Plume, 2012.
4. Tomashevskij B.V. *Stilistika.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo LGU, 2008.
5. Turaeva Z.Ya. *Lingvistika teksta. Tekst: Struktura i semantika*. Moskva: Libronom, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.01.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00126

***Shestukhina I.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: shestuxina@mail.ru*

EVIDENTIAL RESOURCE OF A MEDICAL TEXT ON THE EXAMPLE OF A MEDICAL HISTORY. The article views the issues of the category of evidentiality functioning in the Russian language and the means of its expression. The article marks the problems of the categorical status of the category of evidentiality. There is narrative nature of various types of texts in the article and there is also study of such medical text as a medical history compared with the meanings of the famous types of evidentiality. The study was conducted on the basis of the medical histories written by doctors of different specialties. The article presents a classification of evidential values in the sections of medical history. The author comes to the conclusion that the evidential resource of the medical document "a medical history" is realized at the level of semantics and syntax and is presented in all known projections of evidential values.

Key words: **evidentiality, evidence, speech subject, narrative, modal validity, medical documents.**

***И.Ю. Шестухина,** канд. фил. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: shestuxina@mail.ru*

ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ РЕСУРС МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ «ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ»

В статье рассматриваются вопросы, связанные с функционированием категории эвиденциальности в русском языке и средствами её выражения. Обозначены проблемы, связанные с категориальным статусом категории эвиденциальности. В статье находят отражение вопросы нарративной природы различных типов текста, и предлагается исследование такого медицинского текста, как история болезни, с точки зрения выражения в нём всех известных типов эвиденциальных значений. Исследование проводилось на материале историй болезни, записанных врачами разных специальностей. В статье представлена классификация эвиденциальных значений в соотношении с разделами истории болезни. Автор приходит к выводу о том, что эвиденциальный ресурс медицинского документа «история болезни» реализуется на уровне семантики и синтаксиса и представлен во всех известных проекциях эвиденциальных значений.

Ключевые слова: **эвиденциальность, засвидетельствованность, субъект речи, нарратив, модальная достоверность, медицинская документация.**

Категорию эвиденциальности в начале XX века описал американский этнолингвист Ф. Боас, представив её как универсальную грамматическую категорию, существующую в различных языках, либо обязательную – грамматическую, или необязательную форму выражения. На сегодняшний день категория эвиденциальности исследуется как в отдельных языках, так и в целом по признаку наличия/отсутствия грамматического способа выражения на основании сопоставления языковых систем. Р.О. Якобсон, впервые описавший данную категорию на материале русского языка, утверждал, что в русском языке эвиденциальность выражается только на уровне синтаксиса [1, с. 101].

Эвиденциальность исследовалась на материале различных разговорных, художественных и публицистических текстов. В языке художественной литературы сюжетно-повествовательный строй эпических текстов создает благоприятную среду для эвиденциального смыслообразования, поскольку событие рассказывания, характерное для эпического повествования, напрямую соотносится с его засвидетельствованием и пересказыванием. В письменных текстах публицистического стиля также наблюдается аналогичное двоякособытийное повествование [2].

В данной статье категория эвиденциальности рассматривается в качестве семантико-синтаксической категории, которая имеет необязательную форму выражения в русском языке и реализуется, в основном, на уровне синтаксиса: с помощью сложноподчинённых предложений с придаточными изъяснительными и предложений, осложнённых вводными словами и конструкциями. В качестве маркёров категории эвиденциальности в русском языке также выступают частицы *мол, де, дескать* и *якобы* – частицы, выражающие отстраненность говорящего от достоверности сообщаемого ссылкой на чужое утверждение и ограниченные сферой употребления в современном русском языке [2].

Медицинская документация давно привлекает внимание исследователей языка, в том числе в коммуникативно-прагматическом аспекте. В понимании лингвистическом – это «отрезок письменной речи, в котором медицинский документ получает языковую реализацию как содержательное единство для реализации определённого коммуникативного намерения» [3, с. 25].

История болезни – традиционное наименование группы медицинских документов, предназначенных для записи наблюдений за состоянием больного в течение всего периода лечения в лечебно-профилактическом учреждении [4]. Основной целью медицинской карты стационарного больного (истории болезни, МКСБ) является точная, объективная фиксация информации, которая может быть использована в дальнейшем медицинскими работниками или востребована проверяющими (судебными, страховыми и др.) органами, защищающими права пациента и медицинского работника [5, с. 128].

Медицинская документация хоть и относится к официально-деловому стилю, но с точки зрения стилевой принадлежности всё же неоднородна: «Сфера функционирования документа и его характер определяют реализацию элемента жанра «языковое воплощение»: анализ единиц языка, организующих текст МКСБ, указывает на их разностилевую принадлежность» [5, с. 129]. Помимо разностилевого характера повествования в истории болезни мы наблюдаем также три категории, лежащие в основе нарратива: «событие», «точка зрения» и «голос» [6]. Таким образом, история болезни как неоднородный с точки зрения стиля и повествовательной структуры медицинский документ представляет значительный интерес в области исследования языка и коммуникативно-прагматической его составляющей.

Мы проследили, как последовательная письменная фиксация наблюдений и исследований врача в истории болезни соотносится с пятью известными эвиденциальными значениями: визуальное свидетельство, невизуальное свидетельство, пересказывательность, вещественное доказательство и умозаключение. Врач при заполнении истории болезни последовательно описывает свои наблюдения и умозаключения, основываясь при этом как на объективных данных, проводимых лабораторных и диагностических исследований пациента, так и на собственных визуальных, аудиальных и осязательных свидетельствах и устных свидетельствах самого пациента или лица, его сопровождающего. При фиксации жалоб больного в истории болезни врач изменяет структуру высказываний сообразно стилю и установленным речевым образцам, например, жалоба «поясница ноет» записывается как «ноющие боли в области поясницы». Слова пациента могут быть введены в текст с помощью вводных конструкций «со слов больного» и др., в таком случае наблюдается разграничение субъектов речи – врача и пациента. Также слова пациента могут приводиться в форме прямого цитирования, если их пересказывание и интерпретация нивелируют смысл или значимые для установления диагноза факты и характеристики речи и состояния пациента. Также необходимо отметить и тот факт, что непосредственно сама речь больного, его речевое поведение, готовность вступать в коммуникацию, адекватность самой коммуникации и когнитивные аспекты речи, паралингвистические факторы также являются предметом наблюдения врача и участвуют в той или степени в описании состояния пациента и постановке диагноза.

Самым приоритетным источником информации является визуальное свидетельство. При этом говорящий является сам свидетелем события или же событие происходит непосредственно в момент говорения. Так, письменная или электронная фиксация в истории болезни общего осмотра больного соотносится с визуальным свидетельством информации. С помощью осмотра врач составляет общее представление о состоянии организма больного в целом.

Кожные покровы чистые, бледноватые, с участками пигментации кожи стоп и голеней. Высыпаний и сосудистых изменений (сыпи, телеангиоэктазии, «сосудистые звездочки» и 4 кровоизлияния) нет. Рубцы, видимые опухоли

и трофические изменения кожи не обнаруживаются. Отмечается умеренный акроцианоз. Ногти: форма правильная (изменения формы ногтей в виде «часовых стекол» или койлонихий отсутствуют). Цвет ногтей розовый, исчерченности нет. Видимые слизистые умеренно синюшного цвета, влажные; высыпаний на слизистых (энантемы), язв, эрозий нет.

В данном фрагменте текста эвиденциальность проявлена на семантическом уровне с помощью слов и словосочетаний, в значение которых заложена визуальная оценка объекта: *чистые, бледноватые с участками пигментации, видимые опухоли, видимые слизистые умеренно синюшного цвета, цвет розовый, форма правильная;* с помощью стандартных форм предиката, свидетельствующего о выводе на основе визуальной оценки*: нет, не обнаруживаются, отмечается, отсутствуют.*

Форма невизуального свидетельства, используемая для сообщения о событиях и состояниях, которые могут быть восприняты с помощью слуха, обоняния, осязания либо вкуса, соотносится с описанием таких этапов исследования больного, как пальпация (лат. palpatio – поглаживание) — один из основных клинических методов непосредственного исследования больного с помощью **осязания** для изучения физических свойств тканей и органов, топографических соотношений между ними, их чувствительности и обнаружения некоторых функциональных явлений в организме [4], перкуссия (*percussio* – простукивание) – один из основных объективных методов обследования больного, состоящий в **выстукивании** участков тела и определении по характеру возникающего при этом **звука** физических свойств расположенных под перкутируемым местом органов и тканей (главным образом их плотности, воздушности и эластичности) [4], аускультация (латинский auscultare – слушать, выслушивать) – **выслушивание** звуковых феноменов, связанных с деятельностью внутренних органов, применяемое для оценки этой деятельности и диагностики ее нарушений [4].

Рассмотрим следующие фрагменты текстов:

1. *При пальпации VIII – X межреберных промежутков справа по лопаточной линии отмечается умеренная болезненность. Болезненность выявляется также при пальпации 4 – 7 остистых отростков и паравертебральных точек грудного отдела позвоночника.*

Эвиденциальность здесь реализуется через свидетельство, полученное с помощью осязания: *при пальпации отмечается болезненность, болезненность выявляется.*

2. *Ниже угла лопатки справа (соответствует 9 – 10 сегменту нижней доли правого легкого) дыхание резко ослаблено. Ниже угла правой лопатки определяется умеренное количество влажных мелкопузырчатых звучных хрипов. Шум трения плевры или крепитация не выслушиваются.*

Эвиденциальный ресурс письменной фиксации процесса аускультации содержит в своей основе аудиальное свидетельство*: дыхание ослаблено, определяется умеренное количество хрипов, шум трения и крепитация не выслушиваются.*

3. *При сравнительной перкуссии определяется ясный лёгочный звук над симметричными участками легких, за исключением подлопаточной и аксиллярной области справа, где выявляется отчетливое притупление ниже угла лопатки.*

В данном фрагменте текста представлено невизуальное свидетельство, полученное с помощью аудиального свидетельства: *определяется ясный лёгочный звук, выявляется отчётливое притупление*.

Пересказывательность, или сообщение информации, полученной от другого человека, соотносится с записью этапа расспроса больного или лица, его сопровождающего.

На данном этапе письменной фиксации расспроса больного очень важным является разграничение позиций субъектов речи. Субъект речи в тексте с эвиденциальной семантикой передаёт информацию, свидетелем или транслятором которой он является. Врачу необходимо отделить свою речь от речи пациента. Субъект оценки (врач) на время самоустраняется, и на первый план выходит субъективная позиция говорящего – пациента. В первую очередь это выражается с помощью косвенной речи, вводимой такими конструкциями, как:

Считает себя больным *с января 2017 года.*

Считает, что *заболел повторно в условиях стационара.*

Со слов больного*, родители и близкие родственники психически здоровы.*

Наследственный анамнез, ***со слов больного****, не отягощен.*

Со слов матери*, в 1989 г. сын был консультирован в Харьковском НИИ неврологии и психиатрии им. Протопопова.*

Если врачу требуются максимально точно передать информацию, полученную от пациента, то есть когда значение имеет не фактуальная информация, а когнитивно-оценочная, тогда врач прибегает к прямой речи, вводимой цитатой:

Со слов Андрея*, при вынужденном перерыве возникало «ощущение опустошения, скуки».*

Или предваряемой следующей конструкцией:

Объяснения приведены ***словами пациента****.*

Такой способ преподнесения информации характерен для врачебной практики в области психиатрии и психотерапии, где характеристика речи больного является одним из показателей при установлении того или иного диагноза.

Тип эвиденциального значения, характеризуемый ситуацией, когда говорящий не видел событие, но наблюдает вещественные доказательства произошедшего события, соотносится с таким этапом исследования больного, как описание результатов инструментальных и лабораторных методов исследования:

Рентгенография органов грудной полости: застойные изменения в легких. Венозный застой и артериальная гипертензия в малом круге кровообращения. В правом плевральном синусе небольшое количество жидкости. Сердце имеет митрально-трикуспидальную конфигурацию. Увеличено левое предсердие по дуге большого радиуса. Гипертрофированы левый и правый желудочки. Значительно расширена легочная артерия.

Эвиденциальный ресурс данного этапа исследования пациента основывается на вещественных доказательствах фактов. Изучая материалы исследований, врач приходит к выводу, основываясь на объективных данных. Сравнивая данный этап с выражением категории эвиденциальности на уровне грамматики, мы соотносим его с тем, когда сидящий в доме человек использует специальную форму глагола для выражения «идёт дождь», делая вывод по вошедшему с улицы промокшему человеку.

И, наконец, умозаключение – тип эвиденциального значения, когда говорящий выдвигает предположения, основываясь «на знании о состоянии вещей», соотносится с этапом описания предварительного диагноза пациента:

В пользу ревматизма косвенно свидетельствует связь со стрептококковой инфекцией, что подтверждается высоким титром антистрептококковых антител.

Умозаключение, как один из типов эвиденциальности, является наименее приоритетным источником информации. С его помощью говорящий выдвигает предположения, основываясь на знании о состоянии вещей, привычках или традициях. Применительно к врачебной практике знание о состоянии вещей соотносимо с установленными, подтверждёнными и описанными закономерностями постановки диагноза. Умозаключение делается не на основе вещественных доказательств, а на основе логических выводов и знаний и свидетельствует о компетенции врача.

Таким образом, эвиденциальный ресурс медицинского документа, официально имеющего название *медицинская карта стационарного больного,* представлен в пяти известных типах эвиденциальных значений и последовательно разворачивается во всех проекциях достоверности исследуемых фактов. Эвиденциальность реализуется здесь на уровне семантики и синтаксиса с помощью конструкций определенного типа, стандартизированность которых определяется спецификой официально-делового стиля. Уровень достоверности, в отличие от функционирования данной категории в художественном и публицистическом стилях, находит выражение в максимальной степени подтверждения фактами субъективной оценки говорящего/пишущего (врача) на всех этапах наблюдения и исследования.

Библиографический список

1. Якобсон Р.О. *Избранные работы*. Москва: Прогресс, 1985.
2. Шестухина И.Ю. *Категория эвиденциальности в русском нарративном тексте*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2009.
3. Маджаева С.И. Лингвистическая характеристика медицинского документа «История болезни». *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2011.
4. *Большая медицинская энциклопедия*. Available at: https://бмэ.opr/index.php
5. Ромашова О.В. Жанрово-стилевая специфика медицинского документа (на материале медицинской карты стационарного больного). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 5: 127 – 130.
6. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003.

References

1. Yakobson R.O. *Izbrannye raboty*. Moskva: Progress, 1985.
2. Shestuhina I.Yu. *Kategoriya `evidencial'nosti v russkom narrativnom tekste*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2009.
3. Madzhaeva S.I. Lingvisticheskaya harakteristika medicinskogo dokumenta "Istoriya bolezni". *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011.
4. *Bol'shaya medicinskaya `enciklopediya*. Available at: https://bm`e.org/index.php
5. Romashova O.V. Zhanrovo-stilevaya specifika medicinskogo dokumenta (na materiale medicinskoj karty stacionarnogo bol'nogo). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 5: 127 – 130.
6. Shmid V. Narratologiya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.01.20

УДК 82-93 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00127

Cherkes V.P., *Cand. of Sciences (Philology), Pasific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru*

PROBLEMS AND POETICS OF THE NOVEL "THE CAVE" BY MARINA AND SERGEY DYACHENKO. The article deals with the experience of immanent analysis of the novel "The Cave" by Sergey and Marina Dyachenko. The author comprehends the features of the ideological content, moral and socio-philosophical problems of the work. The relevance of the study is associated with the need to give a literary assessment of the work of modern science fiction writers and, in addition, the importance of studying modern fiction in the professional training of a student of literature. The novelty of the study is determined by the insignificant study of the analyzed novel. The article focuses on the genre correlation of the work: science fiction, dystopia, parable, "urban fairy tale". The main problematic "points" of the work are highlighted: the theme of the duality of human nature, the moral assessment of society and man, the boundaries of power, the theme of choice. In the article the specificity of the chronotope of the work, the system of characters; relying on the opinion of researchers "kinematiks" is considered as a feature of formation of the artistic world works. When analyzing the text, attention is paid to such features of the artistic language as repetitions.

*Key words***: Marina and Sergey Dyachenko, fantasy as literary genre, moral choice, poetics.**

В.П. Черкес, *канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru*

ПРОБЛЕМАТИКА И ПОЭТИКА РОМАНА МАРИНЫ И СЕРГЕЯ ДЯЧЕНКО «ПЕЩЕРА»

В статье предпринят опыт имманентного анализа романа Сергея и Марины Дяченко «Пещера». Осмысливаются особенности идейного содержания, нравственная и социально-философская проблематика произведения. Актуальность исследования связывается с необходимостью дать литературоведческую оценку творчеству современных писателей-фантастов и, кроме того, значимостью изучения современной фантастики в профессиональной подготовке студента-словесника. Новизна исследования определяется незначительной изученностью анализируемого романа. В статье уделяется внимание жанровой соотнесенности произведения: научная фантастика, дистопия, притча, «городская сказка». Выделены основные проблемные «точки» произведения: тема двойничества человеческой природы, нравственная оценка общества и человека, границы власти, тема выбора. В статье рассматривается специфика хронотопа произведения, система персонажей, экфрастическое начало произведения; с опорой на мнения исследователей рассматривается «кинопоэтика» как особенность формирования художественного мира произведения. При анализе текста уделяется внимание таким особенностям художественного языка, как повторы.

Ключевые слова: **Марина и Сергей Дяченко, фэнтези как литературный жанр, нравственный выбор, поэтика.**

В современной отечественной фантастической литературе яркое место занимают романы Марины и Сергея Дяченко. Начало их творчества пришлось на 1990-е годы XX века. И неслучайно, что романы, в которых авторы ставят психологические и нравственные вопросы, актуальные для становления современного человека, быстро приобрели популярность, прежде всего, в юношеской аудитории.

Знакомство с этого рода литературой является необходимым элементом в профессиональной подготовке студента-словесника, будущего педагога, которому в перспективе своей профессиональной деятельности предстоит формировать читательскую культуру подрастающего поколения, уметь выделять лучшие произведения фантастической литературы, определять их связь с классической традицией и новаторские художественные открытия. Социальная фантастика обладает широким спектром возможностей, позволяющим ставить не только собственно социальные проблемы, но и рассматривать их в тесной связи с проблемами философского, мировоззренческого, этического, нравственного содержания.

Фантастическая проза Дяченко получила высокую оценку в современной критике и исследовательской литературе. Среди наиболее заметных исследований следует назвать работы М. Назаренко [1], Д. Ивахнова [2], Е. Харитонова [3].

В настоящей статье предпринят опыт анализа романа «Пещера» (1998 г.) [4], являющегося одним из значимых произведений этих авторов. Определяя жанр произведения, критик Р. Арбитман отмечал, что «Пещера» – это соединение научной фантастики, антиутопии, психологического романа и «городской сказки»» [5]. Возможно определить жанр и как дистопию, понимая под этой формой изображение идеального мира, без явного насилия, жестокости, но где очевиден трагизм существующего порядка, который допускает и узаконивает насильственную смерть людей во сне, в мире пещеры, создавая тем самым опасность для человеческой личности и общества в целом [6]. Аллегорическое и притчевое начало романа дает основание даже рассмотреть жанр романа как притчу.

Сюжет развивает не новую для литературы тему двойничества человеческой природы. Художественно-философским решением авторов стала модель, в которой двойничеством испытываются жители некоего города: которые живут в двух «измерениях»: днем это обычная жизнь без насилия и зла, а ночью, в своих снах все жители превращаются в хищников и жертв. Центральный вопрос романа – нравственная оценка общества и человека.

Хронотоп романа объединяет два мира: мир «города» и мир «пещеры». В мире города нет места открытому проявлению агрессии и насилия, преступлениям. В мире пещеры, куда персонажи попадают во сне в облике фантастических существ (саага, сарны, барбака, тхоля, схруля), правят инстинкты, выживают сильнейшие, хищники убивают слабых; выплескивается вся накопившаяся за день негативная энергия, агрессия и жестокость. Просыпаясь, горожане не узнают тех, с кем они встретились ночью, и продолжают вести размеренную, благожелательную жизнь.

В романе выстроена социальная структура, обеспечивающая такой порядок: Администрация, Егеря, Добрый Доктор, Триглавец, функционирование этой системы становится основанием для одного из главных вопросов романа: определение границ власти и нравственной ответственности.

Альтернативой этому служит еще одно пространство – «Изолят», где живут люди, «вылеченные» от своей «теневой половины», но там зло перешло в «дневной мир» и правит в нем; насилие и агрессия перешли в повседневную действительность. В романе ставится вопрос: что хуже – неотвратимая гибель в Пещере, или «пещера» в дневном мире, сознательная жестокость людей, «Пещера навсегда». В «обыкновенном» мире города каждый становится во сне пещерным зверем и выплескивает там свои животные, агрессивные импульсы. В «Изоляте» агрессия направлена на мир действительности, и никто не чувствует себя в безопасности ни днем, ни ночью. По мысли авторов, «теневой мир снов» необходим, потому что именно его существование обеспечивает равновесие добра и зла: *«Мир без Пещеры есть Пещера в дневном мире. Пещера навсегда»* [4, с. 206].

В ночном мире Пещеры нет ничего «человеческого», но и «дневной мир» города не производит радостного впечатления, выглядит серым и унылым, здесь нет настоящей радости, нет счастья, нет любви. Миры Пещеры и Города, будучи разделенными в пространстве реальности, все время обнаруживают свои пересечения (в портретных деталях, интуициях персонажей, некоторых сюжетных эпизодах). Главная героиня романа Павла постоянно сталкивается с элементами пещеры в реальной жизни. Это взаимопроникновение не случайно. По мысли исследователя О. Пивоваровой, ситуация двойничества, связанная с экзестенциальной природой человека, означает, что «существовать человек может только в условиях внутренней борьбы себя-зверя с собой-человеком. Только эта борьба, стремление к постоянному духовному совершенству делает нас людьми» [7].

В основе сюжета – судьбы главных героев: Павлы Нимробец, оказывающейся в мире снов сарной, Тритана Тодина, Рамана Ковича, режиссера театра.

С образом Рамана связана идея духовного прозрения. Знакомство и дальнейшее общение с Павлой привели героя к осознанию противоречивости своего личностного начала, обозначили раскол его сознания. В «ночном» мире в его душе главенствует инстинктивное животное начало саага, стремящееся уничтожить свою жертву; а в «дневном» мире – гуманное отношение Ковича к людям, высокое чувство ответственности, нежное отношение к Павле. Осмысление нравственного устройства мира дано во внутренних монологах героя и в его диалогах с Павлой и Тританом: Кович размышляет о происходящем с ним в пещере и обычной жизни, об окружающих людях, невинных жертвах, о том, кто и какую роль играет в жизни и кем может при этом являться в пещере.

Среди болевых вопросов романа – необходимость существования Пещеры и возможность контроля человека над своими животными инстинктами. Два идейных антагониста – Тритан и Кович – высказывают противоположные точки зрения на способность человека управлять самим собой и своим «вторым я». В романе ставится вопрос о том, что истоки насилия в каждом из нас. Счастье человека, гуманность и нравственная состоятельность его поступков во многом зависят от его способности определить в каждом случае истинную меру собственной свободы, его способности сделать правильный выбор.

Одной из важных тем романа «Пещера» является тема творчества, которая в большей степени здесь связана с образом театра и спектакля «Первая ночь»,

который ставит Кович. Один из важных для творчества Дяченко вопрос связан с нравственностью искусства: какой ценой создается шедевр? Раман Кович – человек, чуть было не потерявший себя: поставивший один живой спектакль и превратившийся в машину по производству новых, совершенных и безжизненных механизмов. «Первая ночь» – спектакль, который изменил судьбу режиссера, Павлы, Тритана.

Значительный объем художественного пространства занимает «театральный экфрасис»: представлена «творческая лаборатория» создания спектакля от замысла до премьеры, а затем – процесс восприятия этого сочинения. Большое внимание Кович уделяет подбору актеров, анализу их действий на сцене во время репетиций. Режиссер делает ставку на «теневое начало» человеческой природы, видя в ней не только зло, но и «добро»: истоки внутренней раскрепощенности, свободы. От «второго я», по мнению режиссера, зависит умение раскрыться в роли.

Спецификой поэтики романа Дяченко многие критики называют экфрастичность. В этой связи можно вспомнить уже упомянутую в статье тему театра, а также приемы кино, отражение которых обнаруживают в романе некоторые исследователи [8, с. 29].

Исследователь Дмитрий Ивахнов говорит о приеме «кинотекста» в романе [2, с. 392 – 393]. «Эффект кинокамеры» обеспечивает особую подачу визуального ряда романа: «незримая камера» то выхватывает деталь, то панораму, то дает нам средний план, то нарочито засвечивает кадр, добиваясь лиричности и размытости. Для авторов характерна экспрессивная смена ракурсов и планов, постоянные поиски новых зрительных планов. [2, с. 398]. По мысли критика, Дяченко использовали в сюжетном оформлении романа монтаж, который стал одним из ведущих приемов. Природу монтажа критик рассматривает через сравнение с киноискусством и выделяет среди художественных приемов поэтики романа дискретность, раскадровку, определенную «самостоятельность» фрагмента, специфику смысловой сочетаемости [2, с. 399].

По мысли С. Бережного, кинопоэтика проявляется в романе в особенностях портретирования: «От романа к роману Дяченко меняют масштаб событий и ракурс, в котором показан герой: общий план, потом камера берет крупное лицо, глаза, потом опять широкая панорама... Но человек в их романе никогда не заменяется «народными массами», их герой всегда централен, авторы никогда не выпускают его из кадра. Им важно не потерять его глаза…» [8]. Такова отличительная черта изображения персонажей у этих писателей.

Связанный с «кинопоэтикой» видится и прием повтора, особенно активно используемый при создании звуковых и визуальных изображений. Проиллюстрируем это на звуковой «картине»: *«Звенели цикады. Весь мир состоял из цикад. Весь мир замкнут был в кольцо гор — далеких, синих и близких, красно-желтых и белых, покрытых песком, который так мерзко скрипит на зубах»* [4, с. 86]. *«Гремели цикады. По склону далекой горы пылила еле различимая отсюда повозка; бродяга поднялся на локте. Всмотрелся, прищурив глаза»* [4, с. 88]. *«В глубине парка яростно звенели цикады»* [4, с. 267].

Среди визуальных эффектов повтор как прием связан с образом «слуха», «уха». Нами было выделено 44 словоупотребления слова «уши». Естественно, что наибольшая частотность этого слова связана с миром «Пещеры». Еще одна портретная деталь, актуализированная в поэтике романа, – глаза: «*Лежащий рядом человек смотрел прямо перед собой. Такой взгляд Павла видела на коробках с кошачьим кормом — цветные сытые кошки глядели с глянцевитого картона круглыми и бездумными, пустыми, как пустыня, глазами»* [4, с. 230].

Роман «Пещера», как и многие другие произведения этих авторов, выступает в защиту человечности, нравственных начал, восстановления гуманистических ценностей. Идея романа – «человек должен при любых обстоятельствах оставаться человеком» – не нова: вся мировая литература так или иначе осмысливают эту «вечную истину», однако Дяченко удалось найти новый ракурс в решении этой темы. Роман Дяченко «Пещера» обращен к решению нравственных проблем: добра и зла, выбора, ответственности за свои поступки.

Библиографический список

1. Назаренко М.И. *Дяченко Марина и Сергей:* о жизни и творческой деятельности писателей. Available at: http://www.star-bridge.org/?section=library&subsection=ukrfan/25Dyachenko
2. Ивахнов Д. *Рожденные воспламенять: этюды о поэтике Марины и Сергея Дяченко*. Санкт-Петербург – Москва, 2000**:** 350 – 436.
3. Харитонов Е.В. Романтики печального образа: заметки о творчестве М. и С. Дяченко. *Если*. 2000; № 12: 126 – 130.
4. Дяченко М., Дяченко С. *Пещера*. Москва: Издательство Эксмо, 2008.
5. Арбитман Р.Э. Игры на тонких струнах: писатели-фантасты вспомнили о детях. *Интернет-газета «Взгляд»*. 2006; 2 ноября. Available at: http://www.vz.ru/culture/2006/11/2/55384.html
6. Черкес В.П. Утопия, антиутопия, дистопия: движение жанра. *Вопросы методологии современного литературоведения*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Хабаровск, 2007: 110 – 115.
7. Пивоварова О. *О романах М. и С. Дяченко «Пещера» и «Армагед-дом»*. Available at: http://zapredelie.org/library/helga/article/armaged-dom.html
8. Бережной С.В. *Свобода решать за других: Свобода решать за других: о книгах Марины и Сергея Дяченко*. Available at: http://barros.rusf.ru/article082.html

References

1. Nazarenko M.I. *Dyachenko Marina i Sergej:* o zhizni i tvorcheskoj deyatel'nosti pisatelej. Available at: http://www.star-bridge.org/?section=library&subsection=ukrfan/25Dyachenko
2. Ivahnov D. *Rozhdennye vosplamenyat': `etyudy o po`etike Mariny i Sergeya Dyachenko.* Sankt-Peterburg – Moskva, 2000**:** 350 – 436.
3. Haritonov E.V. Romantiki pechal'nogo obraza: zametki o tvorchestve M. i S. Dyachenko. *Esli*. 2000; № 12: 126 – 130.
4. Dyachenko M., Dyachenko S. *Peschera*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2008.
5. Arbitman R.`E. Igry na tonkih strunah: pisateli-fantasty vspomnili o detyah. *Internet-gazeta «Vzglyad»*. 2006; 2 noyabrya. Available at: http://www.vz.ru/culture/2006/11/2/55384.html
6. Cherkes V.P. Utopiya, antiutopiya, distopiya: dvizhenie zhanra. *Voprosy metodologii sovremennogo literaturovedeniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk, 2007: 110 – 115.
7. Pivovarova O. *O romanah M. i S. Dyachenko «Peschera» i «Armaged-dom»*. Available at: http://zapredelie.org/library/helga/article/armaged-dom.html
8. Berezhnoj S.V. *Svoboda reshat' za drugih: Svoboda reshat' za drugih: o knigah Mariny i Sergeya Dyachenko*. Available at: http://barros.rusf.ru/article082.html

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 81.33-32

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00128

Abdieva G.M., *doctoral postgraduate, Abay KazNPU (Almaty, Kazakhastan), E-mail: abdiko@mail.ru*
Shaibakova D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, KazNPU (Almaty, Kazakhastan)*

THE CONCEPT "IMAGE" IN THE MODERN LINGUOCULTURE. The relevance of the topic is expressed by the fact that the concept of "image" is new for the Russian language, which for the first time has become the subject of scientific linguistic and cultural studies. The purpose of this article is to study and describe the concept of "image" in contemporary Russian contemporary linguistic culture. Conclusions are made on the basis of the analysis of data from dictionaries, dictionaries of synonyms. The analysis of the figurative characteristics of the "image" concept showed that in Russian linguistic culture the image is combined with success, that the symbol and image are likened, that the idea of image is closely connected with the ideas of power and honor, fame, that even death has its own image, that the image is immortal. The results of the study expanded the concept of verbal-meaningful structure of concepts in the Russian language picture of the world.

Key words: concept, mental representation, concept sphere, image, linguistic culture.

Г.М. Абдиева, *докторант, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, E-mail: abdiko@mail.ru*
Д. Шайбакова, *д-р филол. наук, проф. КазНПУ, г. Алматы*

КОНЦЕПТ «ИМИДЖ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Актуальность темы заключается в том, что для русского языка новым является понятие «имидж», которое впервые стало предметом научного лингвистического и культурного изучения. Целью настоящей статьи является изучение и описание концепта «имидж» в современной русской современной лингвокультуре. Выводы делаются на основе анализа данных толковых словарей, словарей синонимов. Анализ образных характеристик концепта

«имидж» показал, что в русской лингвокультуре имидж сочетается с успехом, что символ и имидж сближаются, а идея имиджа тесно связана с идеями власти и почета, известности. Результаты исследования расширяют понятие вербально-содержательной структуры данного понятия в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: **концепт, ментальная репрезентация, концептосфера, имидж, лингвокультура.**

В современной лингвистике концептология привлекает все большее внимание исследователей. Несмотря на неоднозначную связь с феноменом концепта, все еще технологически удобно оперировать данной концепцией, представляя, описывая любой объект реальности. Процесс концептуализации предполагает усиление значимости объекта в сознании людей.

Изучение различных понятий в более широком контексте, базирующемся на языковой картине мира, основано на развитии когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика рассматривается как некий интерпретационный подход к различным языковым явлениям [1]. С этой точки зрения важна ментальная репрезентация языковых знаний [2].

Понятия считаются универсальным явлением для разных языков и культур, но они проявляют себя и выражают себя по-разному. Их развитие неоднородно, о чем свидетельствует литература [3 – 7], но их нужно изучать, исследовать дальше.

Понятия появляются и интерпретируются на основе различных лингвистических данных. К примеру, Никитина С.Е считает, что «каждая языковая картина мира, построенная на лексических данных, представляет собой культурно-лингвистическую картину, продукт пересечения языка с определенной культурной моделью» [8]. А.В. Алексеев считает, что «концепт – это не только фигурально-образно-мотивированные ценности, но и не только прямое первичное значение с его концептуальным ядром. Понятие – также совокупность всех символических со-значений слова, образованных в истории» [9]. В словаре Л.К. Муллагалиевой термин «понятие» определяется как интегрированная лингвистическая единица, включающая лингвистические и энциклопедические аспекты семантики, которые связывают лексическое значение с лексическим фоном [10].

Среди многих интерпретаций этого феномена наше понимание концепции близко к предложенному С. Степановым. Обширному толкованию этого термина посвящена специальная статья, из которой мы получаем следующие положения: «Это похоже на сгусток культуры в человеческом уме; а также это форма, с помощью которой культура входит в ментальный мир человека» [11].

Рассмотрим языковое выражение понятия «имидж».

1) имидж – представление, мнение, образ, сложившийся в обществе (или целенаправленно созданный) о каком-либо объекте (человеке, организации, товаре и т.д.). Имиджевая политика. Пора менять имидж [12];

2) имидж – целенаправленно формируемый образ (артиста, политического деятеля и т.п.) с целью рекламы, популяризации и т.д. Например: имидж эстрадного артиста, имидж рок-музыканта, имидж политика, имидж телекомментатора [13].

Эти определения дают следующее значение понятию «имидж»: 1) идея, отношение, образ, который сложился в обществе (или умышленно создан) о компании, 2) цель для рекламы, 3) популяризация.

Из вышесказанного можно сделать вывод о множественной природе понятия имидж (некого образа), что четко отражено в понимании его предмета и объекта. При этом под субъектом имиджа понимается тот (или иной) образ, для которого (или чей) создан или образ которого отражается в психике воспринимающего объекта (аудитории или получателя) образа.

Понятие «имидж» было впервые введено американским экономистом Г. Балдуингом (в 60-х годах 20-го века), рассматривающего его в качестве полезной категории для успеха в бизнесе [14].

В российской науке и практике термин «имидж» активно используется с середины девяностых годов двадцатого века (в области политологии) в контексте «имиджа политики». В настоящее время эта концепция применяется в отношении различных объектов и явлений.

Сегодня феномен имиджа рассматривается философией как знак и символ, влияющий на сознание и подсознание человека, которые действует определенным образом. Ж. Бодрийяр считает, что в современном обществе люди используют знаки – ничего больше [15].

Психология рассматривает имидж как интегрированный инструмент личности, а также как средство социального и психологического воздействия.

В социологии имидж рассматривается как явление и носит коллективный характер, поскольку социология изучает коллективный имидж социальных групп и институтов.

В политологии под «имиджем» понимается созданный ореол вокруг конкретного человека [16].

В экономике имидж рассматривается как репутация, поскольку экономика заинтересована в формировании общественного мнения, в ходе которого будут меняться экономические характеристики объекта [17].

Рассмотрим вопрос об особенностях проявления имиджа в спорте. Сходства и различия имиджа с позиции использования его в бизнесе, политике или спорте объясняются особенностями этих сфер. Так, компания, производящая продукцию для потребительского или промышленного рынка, в значительной степени отделена от окружающей среды. Очень часто внимание внешней среды (потребителей, партнеров, средств массовой информации, общественности) приковано к производителю в случаях, когда происходит что-то необычное. И это событие часто может быть негативным, портящим репутацию компании.

В спорте ситуация несколько иная. Спортивные клубы и сами спортсмены постоянно на виду, внимание к ним не ослабевает в течение всего года. Спортивные СМИ регулярно публикуют новости, стараются следить за выступлениями спортсменов (и часто за их личной жизнью). Это связано со спецификой спортивной индустрии, ее гласностью, близкой к сфере шоу-бизнеса.

Имидж в спорте имеет следующие особенности [18]:

1) эмоциональная окраска – предполагается, что имидж команды или спортсмена для собственных болельщиков несет позитивный окрас, а для фанатов соперничающих клубов – негативный;

2) фокус формирования – имидж, скорее всего, создается естественным образом и формируется спонтанно;

3) Степень рациональности восприятия – имидж имеет эмоциональную характеристику. Имидж спортивного клуба или отдельного спортсмена рассчитан на широкую аудиторию, для любителей спорта, которые сами являются эмоциональными людьми;

4) контент-имидж организации, включая имидж команды (спортсмена) и имидж болельщиков.

Типология

В зависимости от направления проявления имидж может быть как внешним, так и внутренним.

Согласно цели формирования оценочных эмоций имидж может быть положительным и отрицательным.

По механизму формирования и распространения [19]:

1) естественный имидж формируется стихийно, без специальных PR-акций и рекламы. Он создается и реализуется в течение длительного периода, достаточно стабилен, поскольку опирается не только на ассоциации вновь созданного имиджа с существующими традициями, но и становится традицией. Непобедимые консервативные инстинкты, как и у первобытных людей, всегда действуют в массовом сознании, которое является самым надежным хранителем;

2) искусственный образ, внедренный в массовое сознание с помощью различных инструментов и техник. Реализация может быть осуществлена в кратчайшие сроки (до нескольких месяцев). Однако он «исчезает» из общественного сознания почти так же быстро, как проникает в него. Следовательно, после его реализации необходимо постоянно обновлять его до тех пор, пока существует такая необходимость для носителя имиджа или до того момента, когда он станет традицией.

Предлагаемые классификации тесно связаны. В результате их синтеза мы получаем четыре основные группы типологии имиджа:

1. Элементный позитив (установлен естественно и имеет положительный рейтинг).
2. Элементный негатив (установлен естественно и имеет негативную оценку).
3. Ориентирован на позитив (создан искусственно для создания позитивного отношения к предмету имиджа).
4. Целеустремленный негатив (создан искусственно, чтобы вызвать негативное отношение к предмету имиджа).

По характеру восприятия имидж бывает рациональный (ориентирован на людей знающих, узких специалистов) и эмоциональный (ориентирован на широкую аудиторию, например, на людей с чувством юмора).

Имидж также можно классифицировать по следующим признакам: 1. Имидж культуры (христианская западная культура, восточная культура, русская культура и др.). 2. Персональный имидж (деловой имидж менеджера, имидж политика, имидж специалиста, имидж человека и т.д.). 3. Корпоративный имидж (имидж страны, корпорации, торговых организаций, политических партий и т.д.). 4. Имидж рыночного продукта или имидж продукта (упаковка, прилавок, торговая марка, магазин и т.д.).

Каждый из этих типов имеет свою специфику, которая определяет стратегию и способы формирования имиджа. Как уже было сказано и как следует из приведенных примеров, «имидж» представляет собой сложное понятие. Поэтому его можно проанализировать с разных точек зрения.

Чтобы понять семантический системный контекст понятия «имидж», необходимо рассмотреть синонимы, тематическое поле этого понятия.

В «Словаре синонимов русского языка» слова «имидж», «репутация» имеют общее значение: «Что-то вроде понятия компании, что-то общее, что многие разделяют, «репутация» – это слово для выражения только положительного мнения о чем-либо, что используется с прилагательными «добрый», «дурной». «Имидж» – это внешность человека, в значительной степени зависит от одежды, прически и обуви [17].

Понятия, связанные со словом «имидж» и являющиеся его синонимами: «стиль», «облик», «бренд», «внешний вид».

Стиль: [18]

I. 1. Совокупность черт, признаков, характеризующих искусство определенного времени и направления со стороны идейного содержания и художественной формы. 2. Совокупность характерных признаков, свойственных чему-либо, отличающих что-либо.

II. Совокупность приемов использования средств языка, характерных для писателя или литературного произведения, направления, жанра. 2. Совокупность особенностей в построении речи и словоупотреблении, манера словесного изложения.

III. 1. Совокупность приемов чьей-либо деятельности. 2. Способ выполнения, осуществления чего-либо, характеризующийся совокупностью определенных технических приемов.

IV. Характерная манера вести себя, говорить, одеваться и т.п. (Словарь Ефремовой).

Облик [19]:

1. Очертание, наружность, внешний вид.
2. Характер, душевный склад. Нравственный облик. Облик писателя [20].

Бренд:

Торговая марка (чаще – известная торговая марка товаров высокого качества); бренд-нейм. В английском языке под брендом понимается «тавро, клеймо», «фабричная марка».

В этом контексте у смежных концептов «стиль», «облик», «бренд», «внешний вид» общий признак – «образ», и их можно различать по признакам «внешняя красота» – «мнение других людей о таком качестве».

В этом контексте смежные понятия «стиль», «облик», «бренд», «внешний вид» имеют общий признак – мнение других людей о каком-либо качестве.

Словообразование:

Имагология – одно из самых современных и современных понятий в области российских гуманитарных наук. Термин, перевод которого с английского слова буквально означает «изображение». «Изображение» отличается от обычного взгляда на исторический процесс. Однако если обратиться к монографии С.К. Милославской «Русский язык как иностранный в истории формирования европейского образа России» для толкования этого этимона, то следует, что «эта наука в зарубежной и отечественной научной традиции обозначается термином имаго в форме имагологии, имагогики, имиджологии [20].

Образно-перцептивные свойства концепта являются ассоциативным уточнением его концептуальных признаков. Они определяются при рассмотрении характеристик совместимости этой концепции. По данным сайта Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru), выявлены образные, концептуальные, а также ценные особенности исследуемой концепции. К ним относятся: успех, победа, символ и честь.

Имидж ассоциируется с успехом:

«Ответ очень прост – талант, мужество, имидж и привлекательная внешность – вот что нужно [21].

Имидж победы:

И все же команда хороших, пусть и не выдающихся игроков может творить чудеса, если у них, конечно, есть очень хороший руководитель – вот «имидж» нашей победы [22].

Имидж как символ:

Многие известные люди, если не сказать подавляющее большинство, в России и в мире нашли свой отличительный имиджевый сигнал, знак, носящий характер символа, символа какой-либо ценности, идеи или образа, которые они олицетворяют. Эти знаки, которые могут быть визуальными, аудиальными, пластическими, часто называют «фишками» (англ. fish, chip – фирменный прием, конек) [23].

Идея имиджа тесно связана с идеями власти и чести:

Свою актуальную проблематику, связанную с имиджем власти, идея имиджа приобрела в XX веке, когда особенно активно стали развиваться демократические институты, прежде всего, институт всеобщих свободных выборов [24].

Итак, под признаками концептуального содержания понятия «имидж» в русской языковой культуре понимается следующее: представление, мнение, образ, установленный в обществе (или умышленно созданный) о ком-то еще; используется для рекламы; применятся для популяризации.

Анализ характеристик образа концепции «имидж» показал, что в русской лингвистической культуре имидж сочетается с успехом, приравнивается к символу. При этом идея имиджа тесно связана с идеями власти и чести, славы.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковые ключи*. Москва: Гнозис. 2009.
2. Колесов В.В. *Язык и ментальность*. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2004.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие концепт в лингвистических исследованиях*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 1999.
6. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода. *Вопросы языкознания*. 1994; № 4: 17 – 33.
7. Wierzbicka A. *Słowa i kultury. Różne słowa – różne sposoby myślenia? Model kultury a słownictwo języka. Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*.Warszawa, 2007: 16 – 34.
8. Никитина С.Е. О частотных словарях и культурно-языковых картинах мира. *Русский язык сегодня*. 2000; № 4: 221 – 231.
9. Алексеев А.В. Концепт «терпимость» в историческом аспекте. *Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании*. 2009; Т. 1, Выпуск 8: 179 – 183.
10. Муллагалиева Л.К. *Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: Словарь*. Москва: Ладомир, 2006.
11. Степанов Ю. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Академический проект, 2001.
12. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: http://slovar-dalja.ru
13. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*. Available at: http://efremova-online.ru
14. Ногих Ю.Р. Имидж как фактор успешности в бизнесе. *Молодой ученый*. 2016; № 26: 597 – 599.
15. Бодрийяр Ж. Общество потребления. *Республика*. 2006.
16. Санжаревский И.И. *Политическая наука: Словарь-справочник*. Москва: Политология, 2010.
17. Ефремова Т.Ф. *Новый толково-словообразовательный словарь русского языка*. Available at: http://efremova-online.ru
18. Фомичев С.А., Фролова Н.М. Средства формирования имиджа спортивной организации. *Огарёв-Online*. 2017; № 6 (95). https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-formirovaniya-imidzha-sportivnoy-organizatsii
19. Гаджиев Д.В. Использование маркетинговых и PR-технологий при формировании и коррекции имиджа государственной политики страны. *Управление экономическими системами*: **электронный научный журнал.** 2017; № 3 (97). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-marketingovyh-i-pr-tehnologiy-pri-formirovanii-i-korrektsii-imidzha-gosudarstvennoy-politiki-strany
20. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/
21. Московкин Л.В., Милославская С.К. *Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России*. Москва: информационно-учебный центр государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, 2008.
22. Ладаянц И. Детектор лжи. *Знание – сила*. 2003; № 8. Available at: https://coollib.com/b/335143/read
23. Волков А. Год берлинского Чуда. Знание – сила. 2006; № 7 (949). Available at: https://coollib.com/b/335143/read
24. Нечаев А. Живем не мы, а наш имидж. *Литературная газета*. 2003. Available at: http://old.lgz.ru/archives/html_arch/lg272003/Polosy/art6_1.htm

References

1. Karasik V.I. *Yazykovye klyuchi*. Moskva: Gnozis. 2009.
2. Kolesov V.V. *Yazyk i mental'nost'*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe vostokovedenie, 2004.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie koncept v lingvisticheskih issledovaniyah*. Moskva: ACT: Vostok – Zapad, 1999.
6. Dem'yankov V.Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyuschego podhoda. *Voprosy yazykoznaniya*. 1994; № 4: 17 – 33.
7. Wierzbicka A. *Słowa i kultury. Różne słowa – różne sposoby myślenia? Model kultury a słownictwo języka. Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*.Warszawa, 2007: 16 – 34.
8. Nikitina S.E. O chastotnyh slovaryah i kul'turno-yazykovyh kartinah mira. *Russkij yazyk segodnya*. 2000; № 4: 221 – 231.
9. Alekseev A.V. Koncept «terpimost'» v istoricheskom aspekte. *Filologicheskie tradicii v sovremennom literaturnom i lingvisticheskom obrazovanii*. 2009; T. 1, Vypusk 8: 179 – 183.
10. Mullagalieva L.K. *Koncepty russkoj kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii: Slovar'*. Moskva: Ladomir, 2006.
11. Stepanov Yu. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001.
12. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: http://slovar-dalja.ru
13. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: http://efremova-online.ru/
14. Nogih Yu.R. Imidzh kak faktor uspeshnosti v biznese. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 26: 597 – 599.
15. Bodrijyar Zh. Obschestvo potrebleniya. *Respublika*. 2006.
16. Sanzharevskij I.I. *Politicheskaya nauka: Slovar'-spravochnik*. Moskva: Politologiya, 2010.

17. Efremova T.F. *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: http://efremova-online.ru/
18. Fomichev S.A., Frolova N.M. Sredstva formirovaniya imidzha sportivnoj organizacii. *Ogarev-Online*. 2017; № 6 (95). https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-formirovaniya-imidzha-sportivnoy-organizatsii
19. Gadzhiev D.V. Ispol'zovanie marketingovyh i PR-tehnologij pri formirovanii i korrekcii imidzha gosudarstvennoj politiki strany. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal**.** 2017; № 3 (97). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-marketingovyh-i-pr-tehnologiy-pri-formirovanii-i-korrektsii-imidzha-gosudarstvennoy-politiki-strany
20. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/
21. Moskovkin L.V., Miloslavskaya S.K. *Russkij yazyk kak inostrannyj v istorii stanovleniya evropejskogo obraza Rossii*. Moskva: informacionno-uchebnyj centr gosudarstvennogo instituta russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina, 2008.
22. Ladayanc I. Detektor lzhi. *Znanie – sila*. 2003; № 8. Available at: https://coollib.com/b/335143/read
23. Volkov A. God berlinskogo Chuda. Znanie – sila. 2006; № 7 (949). Available at: https://coollib.com/b/335143/read
24. Nechaev A. Zhivem ne my, a nash imidzh. *Literaturnaya gazeta*. 2003. Available at: http://old.lgz.ru/archives/html_arch/lg272003/Polosy/art6_1.htm

Статья поступила в редакцию 13.01.20

УДК 811.112.2`36 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00129

***Arkhipova I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of French and German languages, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: irarch@yandex.ru*

DEVERBATIVES IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES. The article deals with the problem of functioning of deverbatives with prepositions in different structural languages (German, Russian and Dutch). The article describes deverbatives as heterogeneous verbal nouns with the nominal and verbal charactericticals. The deverbatives save the verbal-aspectual and taxis semantics of the verbs and realize with the temporal-taxis prepositions the taxis values of simultaneity and asynchronicity in the statements of the German, Russian and Dutch languages. Prepositional deverbatives actualize various temporal-aspectual-taxis situations of simultaneity and asynchronicity, while temporal-taxis prepositions explicate a certain type of taxis values of preceding, following, or simultaneity.

*Key words***: deverbative, prepositional deverbative, temporal-taxis prepositions, temporal-aspectual-taxis situation, taxis semantics of asynchronicity, taxis semantics of simultaneity.**

***И.В. Архипова**, канд. филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: irarch@yandex.ru*

ДЕВЕРБАТИВЫ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

В статье затрагивается проблема функционирования девербативов с предлогами в разноструктурных языках (немецком, русском и нидерландском). Описаны девербативы как гетерогенные отглагольные имена, совмещающие субстанциональные и вербальные признаки. Девербативы сохраняют вербогенно-аспектуальную и таксисную семантику производящих глаголов и в сочетании с различными темпорально-таксисными предлогами реализуют таксисные значения одновременности и разновременности в полипропозитивных высказываниях немецкого, русского и нидерландского языков. Предложные девербативы актуализируют различные темпорально-аспектуально-таксисные ситуации разновременности и разновременности, а темпорально-таксисные предлоги эксплицируют определенный тип таксисных значений предшествования, следования или одновременности.

Ключевые слова: **девербативы, предложные девербативы, темпорально-таксисные предлоги, темпорально-аспектуально-таксисная ситуация, таксисная семантика разновременности, таксисная семантика одновременности**.

В отечественной лингвистике девербативы известны как «отглагольные имена», «абстрактные существительные», «производные имена существительные», «глагольные имена», «nomina actionis», «номинализации»/пропозитивные номинализации», «номинализованные пропозиции», «дериваты/синтаксические дериваты», «транспозиты» и др.

Девербативы представлены в типологически разных языках как гетерогенные синкретичные имена, совмещающие именные (субстанциональные) и глагольные (вербальные) признаки (голландский язык: *afvaart*, *afscheid, aankomst***;** немецкий язык: *Anreise*, *Abfahrt*, *Abschied*, *Ankunft*; русский язык: *посещение*, *прибытие, приезд, прощание, отъезд*). Девербативы наследуют категориальную семантику производящих глаголов и приобретают в результате деривации категориальное значение предметности или субстанциональности.

Проблема актуализации аспектуально-таксисной семантики девербативов в разноструктурных языках остается актуальной в отечественной лингвистике до настоящего времени. Аспектуальные и таксисные характеристики девербативов в немецком, русском, украинском, польском и других языках являлись предметом рассмотрения таких отечественных языковедов, как Р.З. Мурясов, Е.Э. Пчелинцева и И.В. Архипова.

Р.З. Мурясов рассматривает аспектуальные свойства девербативов, реализующих аспектуальные значения базовых глаголов в составе пропозитивных номинализаций или номинализованных пропозиций [1]. Экспликаторами темпорально-аспектуально-таксисных признаков становятся входящие в состав номинализованных пропозиций темпорально-таксисные предлоги и темпорально-аспектуальные атрибуты. Аспектуально-таксисные девербативы, темпорально-таксисные предлоги, глаголы со своими аспектуальными признаками, а также темпорально-аспектуальные атрибуты образуют темпорально-аспектуально-таксисный комплекс полипропозитивного высказывания.

Е.А. Пчелинцева анализирует аспектуальные признаки девербативов в русском, украинском и польском языках, называя в качестве релевантных факторов предельность/непредельность производящих глаголов, видовую коррелятивность, видовые глагольные аффиксы и транспозиционные именные суффиксы [2].

И.В. Архипова рассматривает предложные девербативы как продуктивное средство выражения таксисных значений одновременности и разновременности в немецком языке [3, 4, 5].

В процессе исследования использовались описательный метод, метод анализа и ономато-семасиологический принцип изучения языковых явлений. Эмпирический материал был получен методом сплошной выборки из Национального корпуса современного русского языка и Лейпцигского корпуса немецкого языка.

В работе под термином «предложные девербативы» следует понимать употребляемые в сочетании с различными темпорально-таксисными предлогами отглагольные имена, сохранившие аспектуальную семантику производящих глаголов, а также свойства вербогенности и таксисности.

Предложные девербативы актуализируют таксисную семантику одновременности, предшествования и следования в разноструктурных языках (немецком, русском, нидерландском и др.).

При актуализации таксисных значений одновременности и разновременности релевантный характер имеют, прежде всего, темпорально-таксисные предлоги (немецкие предлоги *vor*, *bis, nach,seit, bei, in, mit, während*; русские предлоги*до, после, по, во время* и др.; нидерландские предлоги*vor/voor, na, bij*). Именно темпорально-таксисные предлоги эксплицируют определенный тип таксисных значений: одновременности, предшествования или следования, а также маркируют «сопряжение» или «единство», как правило, двух действий (процессов, событий) глагола и девербатива. Кроме того, большое значение приобретают темпорально-таксисные квантификаторы (квантитативно-дуративные атрибуты и адвербиалы). При экспликации таксисных значений разновременности последние выполняют функцию временных делимитаторов и лексическо-семантических экспликаторов разновремен-ности (строгой/нестрогой).

Таксисные значения разновременности (предшествования, следования) актуали-зируются при соотнесении во времени двух действий (процессов, событий) в случае, если одно из них предшествует другому или непосредственно следует за ним. Таксисная семантика разновременности репрезентируется в немецких, нидерладских и русских высказываниях с предложными девербативами с *vor*, *bis, nach,seit, до, после, по, ... vor/voor, na*.Ср.:

Немецкий язык:

Nach ihrer Rückkehr aus Heidelberg macht sich Jule Hoffnung auf Tuner und stellt ihm ein Ultimatum (www.news.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Kurz nach seiner Anreise traf er sich bereits mit dem tschechischen Außenminister Lubomír Zaorálek zu einem informellen Abendessen (www.radio.cz, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Nach dem Abschied vom Weißen Haus offenbarte er aber zunehmend Anzeichen von Größenwahn (www.jungewelt.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Nach der Scheidung wuchs Hoffman bei seiner Mutter auf (www.cicero.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Seit ihrer Scheidung hat die Wedding Planerin allerdings den Glauben an die Ehe verloren (www.krone.at, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Nach der Ankunft in Eisenach erfolgt eine Besichtigung der Wartburg (www.eifelzeitung.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Vor ihrer Abreise kam sie noch einmal nach Hause, um mit ihrer Familie zusammen zu sein (www.epochtimes.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Нидерландскийязык:

Naafscheid te hebben genomen van de klimmers loop je terug naar het Chinese basiskamp waar de jeeps op je staan te wachten (*www.htwandelreizen.nl, gecrawlt am 29.11.0002*).

Enkele kilometers *vooraankomst* raakte de wagen van de weg en kantelde (www.brandweer.parkstad-limburg.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

Nadit bezoek kwamSharonterugvoorzienvaneengrotebuilophaarvoorhoofd (www.atalante.nl, *gecrawltam 29.11.0002*).

Na een echtscheiding verlaat de ex-partner de eigen woning, terwijl u wel medeeigenaar blijft (www.hetraethuys.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

Jaap Boomsma heeft, zo vlak *voor zijn afscheid* als verpleegkundig hoofd EH, een duidelijke boodschap voor zijn opvolger (*www.vumc.nl, gecrawlt am 29.11.0002*).

Русский язык:

Через месяц после приезда Меллера Зубра вызвали в советское посольство (Гранин Д. *Зубр*).

В Лионе *перед прибытием* Пуанкарэ арестован рабочий, у которого найдены три бомбы (События дня. *Новое время*. 1914; 29 мая).

После прибытия в ГорГАИ адвоката Жаворонского отпустили (Николаев С. Раз взрыв, два задержание. *Богатей*. 2003; 16 октября).

За два месяца до увольнения наконец нашел партнера (Шахиджанян В. *1001 вопрос про ЭТО*. 1999: №№ 501 – 1001).

При актуализации таксисных значений строгой (дистантной) разновременности действия (процессы, события) характеризуются «временной делимитацией», т.е. строгой отграниченностью их временных контуров. В качестве временных делимитаторов выступают темпорально-таксисные квантификаторы, к которым относятся темпорально-аспектуально адвербиалы и атрибуты (kurz, lang, tagelang, stundenlang, lange, gleich, unmittelbar, bald, viel, anderthalb/zwei Wochen, eine halbe Stunde, einen Tag, drei Tage, ein Jahr, zwei Jahre, drei Jahre; долго, незадолго, на следующий день, несколько минут, несколько дней, два месяца, неделя, две недели, два года и др.). Помимо функции временных делимитаторов им свойственна функция лексическо-семантических экспликаторов разновременности. Ср.:

Русский язык:

Иван Савельич *незадолго до выхода на пенсию* получил здесь двухкомнатную квартиру (Улицкая Л. Цю-юрихь. *Новый мир*, 2002).

На следующий день после прибытия в город император отправился в кафедральный собор – на торжественную службу в честь открытия Сейма (Королев Л. Летний отпуск по-императорски. *Огонек*, 2014).

Письмо это было уже прочитано хозяевами *за несколько минут перед прибытием* Варнавы, но с его приходом, как только суета, было вновь предложено общественному вниманию во второй раз (Лесков Н.С. *Божедомы*, 1868).

За несколько дней до вылета из Москвы пришла мне в голову счастливая идея – пустить среди своих друзей анкету (Аксенов В. Круглые сутки нон-стоп. *Новый мир*, 1976).

Немецкий язык:

Kurz vor der Kündigung hatten diese noch eine saftige Lohnerhöhung bekommen (www.srf.ch, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Kurz nach seiner Anreise traf er sich bereits mit dem tschechischen Außenminister Lubomír Zaorálek zu einem informellen Abendessen (www.radio.cz, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Unmittelbar nach der Kündigung Schmids hatte ich mit ihnen eine Sitzung (bazonline.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Der ablehnende Entscheid des Kantons traf *drei Tage vor der Abreise* ein (www.beobachter.ch, *gecrawltam 25.03.2018*).

Einen Tag vor der Abreise bat mich mein Dad um ein Gespräch mit mir allein (www.freiburger-nachrichten.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Drei Jahre nach dem Eintritt Saudi-Arabiens in den Krieg im Jemen haben Hilfswerke mehr Hilfe und Schutz für die jemenitischen Kinder gefordert (www.rp-online.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Таксисные значения одновременности актуализируются в немецком, нидерландском и русском языках в высказываниях с темпорально-таксисными предлогами *während, in,mit, bei, bij, при, во время* и др. При передаче таксисной ситуации полной или частичной одновременности между собой соотносятся, полностью или частично совпадая по времени протекания, два действия (процесса, события)– глагольного предиката и девербатива. При актуализации таксисных значений частичной (инклюзивной) одновременности основное действие глагола совершается «во время» протекания второстепенного действия девербатива, будучи «включенным» в более широкую глагольную процессуальность, акциональность, событийность или статальность. Предложный девербатив номинирует, как правило, «более общую» ситуацию (действие, процесс, событие) и служит в качестве «внешних» временных рамок действия глагола [3, с. 78]. Ср., например:

Немецкий язык:

Beim Lesen dieses Satzes haben Sie sich bereits eine gedankliche Vorstellung davon gemacht, was Intelligenz für Sie bedeutet (www.bilanz.ch, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Beim Abschied schwingt Wehmut mit (www.frankenpost.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Bei der Abreise des Ex-Präsidenten wurde dessen Auto mit Eiern beworfen (ukraine-nachrichten.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

*Bei Barack Obamas Besuch*vor knapp zwei Wochen trübte keine Wolke das Blau über Berlin (www.gmuender-tagespost.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Schon *bei der Abreise aus Dortmund* hatte Martinez aus dem Mannschaftsbus via Facebook eine Videobotschaft verbreitet (www.azonline.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Bei der Anreise der Ehefrau zur Urteilsverkündung kam es zu einem Zwischenfall (www.epochtimes.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Während der Untersuchung wurde der Gesundheitszustand von neunzig Kindern erlernt (www.uza.uz, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Mit dem Eintritt Maltas hofft die Behörde nun auf weitere Beteiligung (www.finanznachrichten.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Нидерландский язык:

Bij het lezen van onderstaand verhaal kreeg ik steeds het beeld voor me van onze ex-voorzitter, Hans (www.dbc.dordt.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

Bij afvaart op onderstaande data geeft Hollands Glorie u een speciale korting (www.hollandsglorie.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

*Bij het afscheid v*kreeg zij van de buurtvereniging nog een mand met goederen uit de wereldwinkel overhandigd waar zij zeer verguld mee bleek (www.uitbreidingdorp.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

Bij aankomst blijken de batterijen van de lasers niet opgeladen zijn (www.josam.nl, *gecrawlt am 29.11.0002*).

Русскийязык:

Читает Вячеслав Илларионыч мало, *при чтении* беспрестанно поводит усами и бровями, сперва усами, потом бровями, словно волну снизу вверх по лицу пускает (И. С. Тургенев. *Два помещика*, 1847).

В питомнике заповедника разводят зубров и *при посещении* экскурсовод рассказывает об истории его создания (Минина З.Б.Творческие мастерские. *Первое сентября*. 2003).

На вокзале в Киеве *во время прибытия* партии пленных офицеров очередной бурный инцидент между германцами и австрийцами (Отовсюду. *Петроградский листок*. 1915; 26 марта).

Он боялся, что потеряется *при появлении президента*, не сможет собраться с смыслями, но говорить было легко, нужные словавозникали сами (Чижов Е. *Перевод с подстрочника*, 2012).

Итак, предложные девербативы разноструктурных языков (немецкого, русского, нидерландского) актуализируют таксисную семантику одновременности и разновременности. Темпорально-таксисные предлоги *vor, bis, nach,seit, bei, in, mit, während, до, после, по, во время, vor/voor, na, bij*эксплицируют конкретный тип таксисных значений (одновременности, предшествования или следования) в полипропозитивных высказываниях, представляющих собой сложный темпорально-аспектуально-таксисный комплекс.

Библиографический список

1. Мурясов Р.З. *Словообразование и функционально-семантические категории: (На материале суффиксальных существительных немецкого языка)*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт лингвистических исследований Российской академии наук; Уфа: Башкирский государственный университет, 1993.
2. Пчелинцева Е.Э. *Аспектуальные признаки в отглагольных именах действия в русском, украинском и польском языках*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
3. Архипова И.В. *Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке*: монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2012.
4. Архипова И.В. *Предложные девербативы в современном немецком языке*: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013.
5. Архипова И.В. Предложный девербатив как конституент зависимого таксиса современного немецкого языка. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2016; № 4: 135 – 142.

References

1. Muryasov R.Z. *Slovoobrazovanie i funkcional'no-semanticheskie kategorii: (Na materiale suffiksal'nyh suschestvitel'nyh nemeckogo yazyka)*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij institut lingvisticheskih issledovanij Rossijskoj akademii nauk; Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 1993.

2. Pchelinceva E.`E. *Aspektual'nye priznaki v otglagol'nyh imenah dejstviya v russkom, ukrainskom i pol'skom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
3. Arhipova I.V. *Vyskazyvanie s predlozhnymi deverbativami v sovremennom nemeckom yazyke*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2012.
4. Arhipova I.V. *Predlozhnye deverbativy v sovremennom nemeckom yazyke*: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2013.
5. Arhipova I.V. Predlozhnyj deverbativ kak konstituent zavisimogo taksisa sovremennogo nemeckogo yazyka. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 4: 135 – 142.

Статья поступила в редакцию 14.01.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00130

Ahmadova S.I., *teacher, Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

CONCEPT "FAMILY" IN THE LEXICAL-SEMANTIC AND PHRASEOLOGICAL SYSTEMS OF ENGLISH AND AZERBAIJANI LANGUAGES. Concepts act as structural and substantive elements of the conceptual system of personality and provide a process for processing information that reflects subjective human experience in accordance with certain categories and classes that are formed in society. Concepts and a conceptual systemic problem, which is the main object of study of cognitive linguistics, is to study the conceptual system of linguistic units at the modern stage of linguistics, and to master a new area of linguistics. Concepts act as components of our awareness of the world and our knowledge of the environment. In linguistics, concepts are studied on the basis of lexical units and paremias, with less emphasis on phraseological units. Phraseological expressions more clearly reflect the main features of the concept.

Key words: **concepts, notions, lexico-semantic system, phraseological system, heterogeneous systems, structural elements, informative elements, linguistics.**

С.И. Ахмедова, *преп., Азербайджанский государственный педагогический университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Концепты выступают в качестве структурных и содержательных элементов концептуальной системы личности и обеспечивают процесс обработки информации, отражающей субъективный человеческий опыт в соответствии с определенными категориями и классами, которые формируются в обществе. Концепты и концептуальная системная проблема, являющаяся основным объектом исследования когнитивной лингвистики, заключается в изучении концептуальной системы языковых единиц на современном этапе лингвистики, освоении новой области лингвистики. Концепты действуют как компоненты нашего осознания мира и наших знаний об окружающей среде. В лингвистике концепты изучаются на основе лексических единиц и паремий с меньшим акцентом на фразеологические единицы. Фразеологические выражения более четко отражают основные черты концепта.

Ключевые слова: **концепты, понятия, лексико-семантическая система, фразеологическая система, разносистемные языки, структурные элементы, содержательные элементы, лингвистика.**

The most important research object in cognitive linguistics is the concept. The main types of classification activities are conceptualization and categorization. The first involves combining the minimum content units in the experience and 4 knowledge structures, and the second combining these or other events into larger classes or categories based on similar characteristics. Specific levels of a particular culture are expressed at the level of cultural concepts that act as collective meaningful mental essences that represent the semantic features of cultural meanings that are always expressed by name or description in a specific language.

The conceptual motivation of the concepts is quite rich, and their selection as a research object is also conducive to that. Phraseological units act as compact national-cultural texts and use cultural symbols that are typical for different types of culture. When the discovery of these cultural meanings is based on specific concepts, it is also possible to explore several aspects.

But it is necessary to do so, because at a time when scientific knowledge is developing rapidly, it is not enough to see the results of science alone, but to understand the mechanism of knowledge formation. For this purpose, it is necessary to clarify the processes of thinking and how the knowledge is formed in the thinking. Therefore, the mechanisms and means of materialization of these processes and their consequences are to be studied at that angle and in the opposite direction of those mechanisms and means they will be able to gain insight into the processes themselves.

The modern cognitive paradigm in linguistics has updated several concepts, and the updating of traditional terms and concepts is often accompanied by their rethinking. Such a paradigmatic rethinking concerns, first of all, the term concept. This is perhaps the term most frequently encountered in modern research, which cannot be called new, but it is also quite difficult to perceive it unambiguously.

Man, as a carrier of speech, synthesizes in himself and at the same time analyzes a huge amount of information received by his brain through verbal and non-verbal means and is also the main unit of culture. The future of all mankind depends on how information is perceived by homo sapiens, how it selects and systematizes what values it retains and which it brings to oblivion.

The purpose of cognitive linguistics is to understand how the world understands, categorizes, classifies and processes, gathers knowledge, and which systems provide different types of information.

"The family – the oldest institution of human society – has passed a difficult path of development. From tribal forms of dormitory, when a person "without clan, without tribe" could not exist at all, through a "large family", which housed several generations of close relatives living under the same roof, to a nuclear, "nuclear" family consisting of only spouses parents and children. The family now preserves the highest value, guarded by tribes and peoples, community structures and the state, laws and public services, norms and customs of everyday life, myths, ancient taboos, religion, commandments and traditions. The vast majority of men and women both in Russia and in the West are oriented towards a strong, stable and happy family" [1].

Russian philosopher of the early XX century. S.A. Askoldov already at the very beginning of the article entitled "Concept and the word" writes: "The question of the nature of general concepts or concepts, according to medieval terminology of universals, is an old question that has long been on the line, but almost untouched at its central point" [2, p. 28].

From the very terminology used by S.A. Askoldov, it is clear that here we are talking about that intellectual phenomenon, which today is commonly called a concept. And not by a general concept, as in the given fragment, or by any other way, but simply by a concept as a logical category. In linguistics, this logical category corresponds to a signification or intensional. For example: "INTENSION Qualities or properties that make up the internal content of a word or term, its signification" [3, p. 179]. In the same place, signification is defined as "the value inherent in the word, as a unit of language, in contrast to the meaning that it acquires when used in specific situations of speech, i.e. unlike his nomination" [3, p. 403].

S.D. Katznelson said that the conceptual core of the lexical meaning of a word makes up the concept of an object. Therefore, the concept of a logical category in linguistics is denoted by such terms as a significaton or intensional. In all these cases, we are talking about the essential features of objects that combine them into a single class and allow us to call them the same word. S.D. Katznelson writes: "Lexical meanings, like concepts, are a kind of mental" concentrates ", clots of human knowledge about certain fragments and aspects of the surrounding reality. The meanings of words, like concepts, rest on a specific form of reflection of reality – generalization and abstraction" [4, p. 13].

Thus, the meaning of the word in the plane of the sign is identified with the concept as a logical, intellectual category. Further, trying to distinguish between meaning and concept, he writes the following: "The opinions of researchers on this issue diverge sharply. Some of them consider it possible to identify the lexical meaning or at least its conceptual "core" with the concept" [4, p. 16]. S.D. Katznelson points out that the former see the only difference between meaning and concept in that meaning is overgrown with emotionally expressive and stylistic shades. The latter, in principle, deny the legitimacy of identifying linguistic facts with logical ones.

The description of the content of ethnic pictures of the world of different peoples is possible through modeling the structure of images of linguistic consciousness. One way to identify the content of linguistic consciousness is associative fields, which are considered to be representations of unconscious layers of consciousness, formed from the reactions of native speakers in a free associative experiment, because they are

able to simulate verbal memory and linguistic consciousness of the "average" native speaker. A construct that combines linguistic structures and extra-linguistic realities in its content is a concept – a structurally meaningful unit of consciousness that reflects the totality of knowledge, ideas, opinions about the object of thought.

It is important for us that S.D. Katznelson uses such an expression as a conceptual core. And then the scientist uses terminological combinations of the conceptual content and the conceptual core, referring to the conceptual content, by virtue of which the same word is able to denote many different single things.

From the point of view of modern linguistic terminology, S.D. Katznelson's statement contains a well-known contradiction, since today the "conceptual core" is associated with the concept in our consciousness, and the conceptual content with the concept, signification, intensional. It follows that even with S.D. Katznelson the terms concept, conceptualization, conceptual were associated with ideas about the concept as a logical category. Therefore, speaking of the conceptual core of the lexical meaning of the word, he had in mind the totality of essential features of objects that combine them into a single logical class and form the basis for calling all of these objects the same word.

For example, all the nuts existing in the world are "a part with a hole having a screw thread for screwing onto a bolt" [5, 1, 297]. Thus, the "hole" and "screw thread" are essential features of all existing nuts, regardless of size and material of manufacture. The concept of nuts and compiled a sign of the lexical meaning of the Russian word nut. Or, according to S.D. Katznelson, the conceptual core of lexical meaning.

The ethnocultural content of the concept of *ailə/marriage*, determined by ethnic stereotypes of consciousness, value orientations, is expressed in the linguistic and associative relationship of this concept with the concepts of family (among Azerbaijanis) and divorce (among the British). A family in the Azerbaijani linguistic consciousness acts as a semantic doublet of the token *nigah*. In the English linguistic consciousness, tendencies to distinguish between these two phenomena are revealed: the family concept is fixed as a set of relatives based on common family activity, connected by a common tradition and values, implementing continuity of family generations, and socialization of children.

In modern cognitive linguistics, the term concept is not equivalent to the term notion. If a concept has not changed its content, even today in terminological sense it means a combination of essential features that apply to the entire class of objects, then the concept has become associated with the cultural, historical and cultural ideas of the people about a particular phenomenon. That is why the concept is an essential fragment of the national mentality. It is believed that concepts (conceptual content) cannot be realized without a trace, be presented in the language. Some residual conceptual content remains unexpressed. It unites native speakers and representatives of the same culture at the level of emotions, a deep perception of things, attitude to the world.

If you try to summarize everything that is known about the concept today, you can argue that the concept differs from the concept (as a logical category) by the peculiarity of national-cultural ideas about the phenomenon indicated by the word. A word, a lexical sign, in this case is not adequate to the concept and does not represent its content, it only calls it, replaces it as a sign, signals about it. For example, the lexical meaning of the word guest in English is adequate to the lexical meaning of the word guest in Russian, and the lexical meanings of both words are identical to the meaning of the word qonaq in Azerbaijani. In all three cases, we are talking about the concept of "guest", the definition of which is equal to the following thesis: "he who visits, visits smb." [5, 1, p. 339].As already noted, the core of the lexical meaning of words makes up the concept of the subject. The concept, being a logical and universal category, does not change from language to language. Therefore, these words are equivalents and mean the same thing. For all this, the words guest, guest and qonaq have different conceptual content. More precisely, they act as semiotic signals, the keys to the concept of "guest", relevant in the collective consciousness of the British, Russians and Azerbaijanis.

Along with universal ideas about the family, there are historical and cultural representations of individual peoples. These ideas are scattered on various lexical and phraseological means, proverbs and sayings, works of folklore. The basis of the concept (as well as lexemes), a fragment of the linguistic picture of the world and national mentality is a system of essential features, but the conceptual content is fundamentally different in nature, it is a system of associations that are updated or activated by a lexical sign or situation (as a consonant speech environment) . According to researchers, the system of phenomena affected by activation includes both verbal and nonverbal means [6, p. 11]. This includes a representative level of activation when linguistic signals excite linguistic structures, a reference level when verbal signals activate non-verbal structures, and vice versa. Finally, the associative level is when a word is associated with both verbal and non-verbal images.

Thus, the concept, being a mental unit and characterizing the collective consciousness of an ethnos, only verbalizes in linguistic units, but at the same time there remains some spiritual remnant uniting native speakers and members of an ethnopsychological collective at a spiritual level. Consequently, the study of the concept at the language levels is mandatory, but not exhaustive. The most important material for the analysis of a concept is proverbs.

The concept of "family" is disclosed as follows: "FAMILY A group of people consisting of a husband, wife, children and other close relatives living together" [5, 4, p. 76]. The above definition from the so-called Small Academic Dictionary of the Russian Language is the main nominative meaning of the word family. All other values are derived from this. In the given definition, we can distinguish such factors as "parents", "children" and "cohabitation". As for the "close relatives", this feature is quite amorphous in nature and does not make it possible to focus on the image of someone specifically. So, you might think that by these "close relatives" we mean the parents of the parents, i.e. grandparents, but it can also be brothers and sisters of parents. On the other hand, the official status of people living together is not emphasized here.

The Oxford English Dictionary distinguishes several meanings of the word family, all of which are related to the main nominative, i.e. we are talking about relatives living together. So, the first value is defined as "a group consisting of one or two parents and their children" [7, p. 455]. As you can see, the difference is that there is no indication of close relatives, as well as grandparents and grandchildren. That is, only two generations are indicated – parents and children. Another difference is that the parent can be one, the compilers of the Dictionary considered it necessary to note this difference, although it is important that the family scheme includes only parents (one or two) and children.

The second meaning of the word family is defined as "a group consisting of one or two parents, their children and close relations" [7, p. 455]. As you can see, the inclusion of close relatives is so significant that the drafters delimit two independent seeds.

The third meaning of this word is defined as follows: "all the people who are related to each other, including those who are now dead" [7, p. 455]. In Russian, the word family also occurs in this sense, although dictionaries do not indicate this. Most often, the meaning "descent from a common ancestor" is conveyed by the word genus [5, 3, p. 723] (cf. there were no such people in our genus yet).

The fourth meaning of the word family in the Oxford Dictionary is defined as "a couple's or a person's children, especially young children: They have a large family. I addressed it toMr and Mrs Jones and family" [7, 455]. Such a usage is reminiscent of Azerbaijani *külfət*, for example, *Onun böyük külfəti var*. *Onu külfət basıb*. For the Russian ear, a phrase will sound somewhat strange: I am addressing this to Mr. Ivanov and Mrs. Ivanova, as well as to the family, referring to the family of children. Although in the Russian language phrases like Your family are big? – and keep in mind children, i.e. "Do you have many children?" It is characteristic that, answering this question, a person will speak not only about children, but about all households in general. So, for the British, family is parents and children.

This is how the basic nominative meaning of the word family is defined. In other words, here we are not dealing with differences of a lexicographic nature, but with an attitude to a fact that is conceptual in nature.

The expression family tree corresponds to the familiar concept of "family tree", and in the Azerbaijani concept of *ailə*.

English family man means a man for whom the greatest pleasure is to stay in the circle of his own family. Moreover, the Oxford Dictionary emphasizes that a woman with whom (and her children) loves to be a man can be both a legal wife, married to him, and just a friend. In the corresponding article we read: "family man noun a man who has a wife or partner and children; a man who enjoys being at home with his wife or partner and children" [7, p. 455]. As we see the first corresponds to the Russian family man, the second does not find a match. It is also important that in both cases it is emphasized that this woman can be both a wife and a partner.

The expression happy family is ironic in character and means "heterogeneous animals and birds living in the same cage" [8, 1, p. 309].

The US Presidential Administration is associated with the family in the minds of Americans. In our minds, when they say "family" in connection with the president, they mean the relatives of the head of state who are allowed to speak. As you can see, in the American mind the "family of the president" of the President's official family is "members of the cabinet" [8, 1, p. 309].

The concept of "family" in English is verbalized in a stable phrase of a historical and cultural nature. Thus, the expression in and out family means members of the same family who are regulars at the workhouse [8, 1, p. 309].

In the phraseology run in the family, a reference is made to the expression run in the blood: "run in the blood (or run in the family) to be hereditary, to enter the flesh and blood" [8, 2, p. 782]. In the structure of phraseologism, such a feature of the concept of "family" as "heredity" is realized.

In the "Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings" by A. Margulis and A. Kholodnaya, four proverbs with the family component are recorded. This is Every family has a black sheep [9, p. 39]; There's a black sheep in every family [9, p. 39]; Men with the smallest income have the largest families [9, p.23]; You may choose your friends; your family is thrust upon you [9, p. 194]. The first two correspond to the Russian proverb. The family is not without a freak. The meaning of the third comes down to the assertion that poor families are usually large. The fourth states that we choose friends, family – no. Thus, the first two proverbs, being identical, realize such a sign of the concept of "family" as "flaw", "spot". The third establishes some equality, an association of poverty and large families. Fourth – such signs as "submission", "lack of choice", "dominance", "supremacy".

G.G. Shpet noting that "a simple word is the full blossoming flower of the tongue" [10, p.19] prompted us to look at this unit not in one plane, but as one that has its own "opening up" semantic paradigm during speech implementation

At the same time, the concept has goals with a number of special properties, among which the closest inextricable link with the word, which is manifested in the ability to materialize within the conceptual paradigm of the concept, as well as the availability of opportunities for the constant production of individual, personal, can be

considered the most interesting for this study. for each native Russian speaker, as well as national images, associations.

Cognitive linguistics and traditional structural-semantic linguistics are not different alternatives of scientific thought, but rather different aspects of linguistic reality.

In cognitive linguistics, the researcher focuses on clarifying the role of language as a condition and instrument of cognition. When each language expresses something in the world, it creates a world view for those who speak it. It is the language that enables a complete and adequate understanding of the human mind and mind.

The analysis showed that in the semantic structure of the word family, as well as in the structure of stable syntagmas, phraseological units, proverbs and sayings, a fragment of the concept of "family" is reflected. These fragments are significant for national mentality in a cognitive sense. In other words, the system of such signs makes up the content of any concept in the collective consciousness of the people, including the concept of "family". Of course, a complete understanding of concepts as mental phenomena can only be obtained through a systematic and systematic analysis of language and speech material, including folklore and fiction.

Библиографический список

1. Бутто О.Л. *Репрезентация концептов «семья», «брак», «жена» в итальянской лингвокультуре*. Available at:http://cheloveknauka.com/reprezentatsiya-kontseptov-semya-brak-zhena-v-italyanskoy-lingvokulture
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская речь*. Сборники под редакцией Л.В. Щербы. Новая серия. II. Ленинград: ACADEM1A, 1928: 28 – 44.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
4. Кацнельсон С.Д. *Общее и типологическое языкознание*. Ленинград: Наука, 1986.
5. *Словарь русского языка*: в 4-х томах. АН СССР. Москва: Русский язык, 1981 – 1984.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1996.
7. *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford university press, 2005.
8. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*: в 2 томах. Москва: Советская энциклопедия, 1967.
9. Маргулис А., Холодная А. *Русско-английский словарь пословиц и поговорок*. Jefferson: McFarland&Company, 2000.
10. Шпет Г.Г. *Внутренняя форма слова*. Москва, 1927.

References

1. Butto O.L. *Reprezentaciya konceptov «sem'ya», «brak», «zhena» v ital'yanskoj lingvokul'ture*. Available at:http://cheloveknauka.com/reprezentatsiya-kontseptov-semya-brak-zhena-v-italyanskoy-lingvokulture
2. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya rech'*. Sborniki pod redakciej L.V. Scherby. Novaya seriya. II. Leningrad: ACADEM1A, 1928: 28 – 44.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
4. Kacnel'son S.D. *Obschee i tipologicheskoe yazykoznanie*. Leningrad: Nauka, 1986.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h tomah. AN SSSR. Moskva: Russkij yazyk, 1981 – 1984.
6. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.3., Panrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filologicheskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 1996.
7. *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford university press, 2005.
8. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*: v 2 tomah. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1967.
9. Margulis A., Holodnaya A. *Russko-anglijskij slovar' poslovic i pogovorok*. Jefferson: McFarland&Company, 2000.
10. Shpet G.G. *Vnutrennyaya forma slova*. Moskva, 1927.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 803.0: 801.316 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00131

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

MODERN ENGLISH BORROWINGS AND THE PROBLEM OF INTER-VARIETY IN LIGHT OF THE GENERAL THEORY OF BORROWING. The author raises the English borrowing problem, its influence on the modern Russian language. The article considers the notion of inter-variety borrowing with reference to American loanwords in English, which demonstrate the specific character of the process of borrowing from one national variety into another. The author reveals the system connections of the term under consideration with ccorrelative terms (variety borrowing, internal borrowing). This article discusses the semantic and word-formative aspects of terminology in the field of communicationHere is the analysis of theoretical sources on the topic of the research. Examples show various ways of adapting borrowed terms. During adaptation these terms pass the stages of assimilation, adapting to the conditions of functioning in language-adopter. Along with overall globalization English-American linguistic borrowing is considered to be a positive phenomenon providing infinite possibilities for international partnership.

Key words: **English borrowings, anglicism, americanism, inter-variety borrowing, American English, terminology, assimilation.**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Тихоокеанский государственныйуниверситет, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕЖВАРИАНТНОСТИ В СВЕТЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЗАИМСТВОВАНИЯ

В статье автор поднимает проблему англоязычных заимствований, их влияние на современный русский язык. Изучается понятие межвариантного заимствования на материале американских заимствований в варианте английского языка, демонстрирующих специфику заимствования из одного национального варианта в другой. Определяются системные связи исследуемого термина с коррелятивными терминами (вариантное заимствование, внутреннее заимствование). В данной статье рассматриваются семантические и словообразовательные аспекты терминологии в сфере коммуникации. Проводится анализ текстовых извлечений по теме исследования. На примерах показываются различные способы адаптации заимствованных терминов. В процессе адаптации данные термины проходят этапы ассимиляции, приспосабливаясь к условиям функционирования заимствующего языка. В рамках всеобщей глобализации англо-американское заимствование рассматривается как положительное явление, предоставляющее безграничные возможности для международного сотрудничества.

Ключевые слова: **межвариантное заимствование, англоязычные заимствования; англицизмы; американизации, американский вариант, терминология, ассимиляция**.

Стремительное проникновение англоязычных заимствований в русский язык вызвало дискуссионность в обществе среди филологов и языковедов. С одной стороны, представители российских филологических сообществ заявляют о необходимости освобождения языка от «чужих» слов и защите русского языка от бурного проникновения иноязычных заимствований. С другой стороны, многоаспектные заимствования внедряются в систему русского языка в процессе социально- культурных отношений между народами и странами, являются ярким примером мировой глобализации в процессе обогащения языкового пространства «свежими» лексемами и выражениями.

Лексический состав иностранного языка постоянно находится в системе развития и обогащения за счет внедрения в системы языковых кодов словообразования, изменения значений через призму заимствований. Возрастающее количество используемых англицизмов и американизмов вызывает потребность возвести представленное исследование в ряд наиболее актуальных проблем современного филологического пространства. Исследования Л.П. Крысина дают возможность полагать, что воспроизведение через средства фонетического и морфологического ряда позволяет интенсивно заимствовать морфемы, слова, палитру словосочетаний стороннего языка на основе имитирования языковых ко-

дов по схожести их звучаний, ранее встречаемых в языковом поле. Рассматривая заимствования с точки зрения многоуровнего этапа, следует отметить, что лексемы наиболее часто интегрируются в языковое пространство. На сегодняшний день, поддерживая позиции современных исследователей по проблемам заимствования, авторы выделяют четыре ведущие причины появления в иностранном языке лексических заимствований, связанных с номинированием новых вещей или понятийного аппарата, с дублированием имеющихся лексем в языке для использования международных терминов; а также акцентируют внимание на дополнительных оттенках значения вследствие влияния моды [1, с. 67].

Процесс заимствования следует считать активным, поскольку воспринимаемое «инородное» слово откладывается в системе кодирования не пассивным образом, включаясь во внутренние законы и закономерности, а обрабатывается языковым кодом, перестраивая и переделывая его по утвержденным позициям языка. Состав экспонента материального заимствования «инородной» лексемы переделывает представляемую фонему согласно слуховому отпечатку в сознании носителей языка и воспроизведению привычного для родного языка звучанию. Во-вторых, наделяясь вполне определенной грамматической категорией, «обрабатываемое» заимствуемое слово внедряется в морфологическую систему заимствующего языка. В-третьих, входя в семантические пространства одного или нескольких полей, заимствуемая лексема внедряется в систему наличных семантических связей и оппозиционных противопоставлений. Суждение объема значения при заимствовании вызывает ряд объяснений, учитывая, что заимствованная лексема после «миграции» в язык начинает «жить новой жизнью», независимой, как правило, от жизни ее оригинала в языке-прародителе. В процессе осваивания языком заимствованных слов они перестают восприниматься его носителями как иностранные с их иноязычным происхождением, которое может быть распознано и идентифицировано только путем этимологического анализа.

Заимствованиелексем в речь протекает не так однозначно, т.к. процессы, характеризующие заимствование, отражаются в первую очередь в языке посредством внедрения иноязычного материала в систему языка и освоения в нем [2, с. 5]. Воспринимающий язык получает заимствованный лексический материал, подвергающийся в новых условиях различным изменениям в плане выражения и содержания. Проблемой заимствования занимаются в настоящее время как в России (Е.А. Гутман, Н.К. Брагина, Л.М. Рыбакова), так и за рубежом (Г. Мозер, К. Кирхмайер). Роль изучения данного явления, как актуальная проблематика языкознания, возрастает стремительным образом. Анализируемый феномен находит свое отражение в работах И.И. Чернышевой, понимаемый как процесс заимствования через передачу и трансформирование слов и выражений посредством результатаданного процесса, именуемого заимствованными иноязычными лексическими единицами» [3, с. 25].

В исследованиях ученых по проблематике теории заимствований акцентировано внимание на иноязычном происхождении слова вне времени заимствования и его ассимиляции, представляющей собой взаимодействие факторов формирования лексико-семантической системы заимствующего языка с внеязыковыми явлениями, имеющих различия на этапах развития отдельных языковых единиц.

В процессе развития межкультурных контактов и совершенствования средств массовой коммуникации были активизированы процессы заимствований, открывающие современные возможности для интегрирования иноязычной лексики. Носителям языка приходится наблюдать тенденцию к расширению общественных функций языка и усилению процессов межъязыкового взаимодействия. Более 90% заимствований выражены в форме существительных на фоне редкого употребления прилагательных и глаголов. Стоит обратить внимание на факт, что для обозначения перенимаемых предметов и явлений американской реалии суть предметности способны выразить непосредственно существительные.

На этап заимствования влияет специфика морфологического и синтаксического строя языка-реципиента. В иностранном языке используемое сложное слово с атрибутивным значением имеет ведущее значение для заимствования, в русском же языке при заимствовании вводится в речь словосочетание из существительного и определяющего его прилагательного. При заимствовании англо-американских единиц в русском и немецком языках необходимо выделять различия на уровне морфологической структуры и распределении по частям речи. Заимствованные сложные слова в немецких текстах составляют около 82% от числа англо-американизмов. Отметим, что в русском языке этот показатель в разные годы составлял всего от 31% до 44%. Следует сделать вывод, что определенная доля сложных слов в английском и в немецком языках подверглась одной из моделей словообразования, в то время как в русском языке словосложение образуется собственным путем и придерживается определенных правил. В русском языке вместо атрибутивного компонента сложного слова более широко употребляются прилагательные.

При заимствовании представляемого феномена большое значение приобретает нагрузка прилагательных, позволяя создавать новые производные единицы на проекции соединения англо-американских корней и русских аффиксов. Язык-источник наполнен разнообразными семантическими характеристиками, образующими языковую поддержку через наполнение семантики на конкретных стадиях ассимиляции англо-американских единиц. Английское слово не может быть однозначным, поскольку несет в себе уникальное значение при заимствовании, если оно многозначно, то значение сужается, так как я обозначение предмета интегрируется в культурно-языковую среду другого языка.

В связи с этим часть слов, относящихся к этой части речи, составляет около 13% от общего числа англо-американизмов, преобладая по сравнению с немецкими текстами на 3%. Согласно проведенным исследованиям, чем выше стадия ассимиляции англо-американских единиц, тем активнее заимствованные элементы участвуют в деривации, соединяясь с корнями или аффиксами языка-реципиента. В русском языке увеличиваетсячасть заимствованных сложных слов (с 17% до 25%) и русских производных слов (с 9% до 16%). Это означает, что, проникая в русский язык, многие англо-американские элементы стали производственно необходимыми в индустрии языкознания, приобретая способность соединяться с русскими корнями в составе сложных слов. На протяжении развития немецкого языка происходило активное его взаимодействие с другими языками, влияние с европейской стороны. Однако, отмечая многочисленность иноязычных лексических единиц и интенсивность самого процесса заимствования, ни в коем случае нельзя говорить о «смешанном» характере немецкого языка в целом, как это делается, к примеру, некоторыми исследователями относительно английского языка [4, с. 40]. Имея возможность заимствования иноязычной лексики в условиях непосредственного контакта, немецкая лексика испытывает активное интенсивное воздействие английского языка [5, с. 95]. Англицизмов становится в превалирующейчисленности, что вполне оправдывает позиции филологов об их «нашествии», которое должно вызывать опасение за целостность немецкого языка.

Употребление англицизмов подчеркивает уровень образованности, владенияими и демонстрируется навыками использования языковыми клише, выражая степень информированности о современных тенденциях, которые имеют ценность сегодня в обществе. Заимствование иноязычных лексем возможно при условиях применения исторического опыта национальности, создавшего необходимые для исторического развития других народовкультурные ценности, имеющие большое значение превалирующего влияния одного языка на другой в силу создавшихся различных исторических причин.

Стремительноевхождение английских лексем в современный строй немецкого языка основывается на сходстве двух языков. Близость генетическогокода признается спецификой фонетического ряда оформления англицизмов и немецких слов, напр.: *brandnew (brandneu), show (Schau), weekend (Wochenende), star (Stern), drink (trinken), pep (*от *pepper/pfeffer), slippen (toslip – schlafen), toslip (slippen – schlafen).*

Поддерживая позицию Н. Эманна, нам представляется возможным выделить аспекты заимствований: социокультурная адаптация; психологическая мотивация, тяга к неизведанному; языковые побуждения, характеризуемые актуальностью, языковой вариантностью, лексическая экспрессивность [6, с. 45]. Описываемый феномен (*uptodatesein*) объясняет случай перехода от немецких заимствований к английским в параллели с внедрением английских слов*loser,happy, fashionable, modern,* которые современнее, чем немецкие эквиваленты *glücklich, modisch, Aussenseiter*. Общепринятое понятие *Konversation* именуется на сегодняшний момент выражением *smalltalk*, определяя активность речевой коммуникации.

Носители языка отмечают стремление к престижным англоязычным трансформациям, ярко находящим свое применение в слоганах, брендах, скетчах, на листах наимоднейших раздаточных рекламных материалов; фразы, насыщенные англицизмами так, что для отражения их сути и смысла необходимы языковые подтверждения определенного уровня [7, с. 24].

Как уже было отмечено, сегодня отдается предпочтение именно английскому языку, в связи с этим трудно не согласиться с мнением И. Амзараковой, которая отмечает, что каждая эпоха насыщена языковыми заимствованиями, которые при вторжении одного языка в другой испытывают на себе бурный вихрь современных тенденций [8, с. 94]. Остановимся подробнее на языковых предпочтениях.

Языковая вариантность замещает одну лексему другой, родственной по смысловой нагрузке для избегания повторения слов: *Report – Bericht – Reportaqe.* Языковая точность определяется выбором иностранного обозначения и может быть мотивирована тем, что не существует подходящего выражения в заимствующем языке, которое не способно дать болееемкого описания употребляемого в речи явления, например: *Bluebox*, *Computer diagnostik*, *Tracer*. Подчеркиваем, что в повседневной жизни англицизмы служат для достижения точности. Лексическая экспрессивность используется для усиления значимости в связке с английскими единицами для экспрессивно-эмоциональной оценки определенных явлений сложносоставным словом – *business: Friedhofsbusiness, Kriegsbusiness, Sportbusiness*.

Таким образом, англоязычные заимствования являются одним из важных продуктивных источников обогащениясостава языка, обусловленные социально-культурологическими и языковыми интенциями. Изучение заимствования посредством взаимодействия языковс другимиязыковыми пространствами занимает в настоящее время ведущее положение среди актуальных проблем языкознания.Исходя из вышеизложенного, отметим, что стадия ассимиляции заимствований может повлиять на соотношение англо-американизмов по моделям словообразования, что позволяет рассматривать исследуемый фено-

мен как основной фактор, определяющий процесс языкового заимствования.. К таким факторам относится отсутствие в принимаемом заимствования языке устойчивого лексического обозначения нового культурного явления, а в случае существования в заимствующем языке собственного лексико-семантического варианта – к перенимаемому англо-американизму. Необходимость заимствования может быть вызвана потребностью в введении однозначной дефиниции или стилистическом синониме для существующего слова в языке-реципиенте. Кроме того, если заимствованный англо-американизм содержит меньше слогов, чем существующая лексема в языке-реципиенте, факт заимствования можетбыть обусловлен стремлением к языковой «экономии», к реализации языковых факторов, взаимодействие которых детерминирует процесс заимствования в лингвистических исследованиях.

Библиографический список

1. Дешериев Ю.Д. *Социальная лингвистика*. Москва: Наука, 1977.
2. Майоров А.П. *Заимствования в лексико-семантической системе языка (на материале англицизмов в современном немецком языке)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва: 1967.
3. Розен Е.В. *На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке*. Москва: Издательство «Менеджер», 2000.
4. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. Москва: 1962.
5. Amrasakova I. Anglizismen in den deutschen Massenmedien. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*. Bonn: 1995: 94 – 99.
6. Baumann K. Entwicklungen beim Gebrauch von Anglizismen in Werbetexten aus Ost- und Westdeutschland. *Deutsch als Fremdsprache, Heft*. 2002; № 3: 138 – 143.
7. Ehmann H. *Neues Lexikon der Jugendsprache*. München: Beck, 1996.
8. Isko A.M., Lenkowa A.F. *Lesestoffe zur deutschen Lexikologie*. Москва.

References

1. Desheriev Yu.D. *Social'naya lingvistika*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Majorov A.P. *Zaimstvovaniya v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka (na materiale anglicizmov v sovremennom nemeckom yazyke)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: 1967.
3. Rozen E.V. *Na poroge XXI veka. Novye slova i slovosochetaniya v nemeckom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo «Menedzher», 2000.
4. Stepanova M.D., Chernysheva I.I. Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka. Moskva: 1962.
5. Amrasakova I. Anglizismen in den deutschen Massenmedien. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch*. Bonn: 1995: 94 – 99.
6. Baumann K. Entwicklungen beim Gebrauch von Anglizismen in Werbetexten aus Ost- und Westdeutschland. *Deutsch als Fremdsprache, Heft*. 2002; № 3: 138 – 143.
7. Ehmann H. *Neues Lexikon der Jugendsprache*. München: Beck, 1996.
8. Isko A.M., Lenkowa A.F. *Lesestoffe zur deutschen Lexikologie*. Moskva.

Статья поступила в редакцию 10.01.20

УДК 811'373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00132

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State University (Ufa, Russia)*
Batyrshin Sh.F., *senior teacher, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: br.shamil@mail.ru*
Izhbaeva G.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru*

MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD AS A FORM OF VIEW. The article studies the determination of the basic functions of the mythological picture of the world and the importance of their observance when organizing a study of the people's worldview. A myth is a cultural code in the history of the development of any people, which forms the construction at the level of people's consciousness of the perception of a holistic picture of the world, able to generalize the content of traditions, customs and culture. The myth in modern society has not lost its significance as an important form of social consciousness and representation of reality. The determination of the functions of myths with memory and means of activation, which reflected the human worldview, plays an important role in the study of modern linguistics. The need to study the mythological picture of the world is also caused by the fact that myths contain the main source of information about life, culture, traditions and worldview of mankind.

Key words: **mythological picture of the world, myth, consciousness, culture, life, images.**

Ф.Г. Фаткуллина, *д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный университет, г. Уфа*
Ш.Ф. Батыршин*, ст. преп., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: br.shamil@mail.ru*
Г.Р. Ижбаева*, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа,*
E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФОРМА МИРОПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Статья посвящена определению основных функций мифологической картины мира и важности их соблюдения при организации исследования миропонимания народа. Миф является культурным кодом в истории развития любого народа, который формирует построение на уровне сознания народа восприятие целостной картины мира, способной обобщить содержание традиций, обычаев и культуры. Миф и в современном мире играет важную роль в интерпретации общественного миропонимания. Определение функций мифов, обладающих памятью и средствами активации, в которых отражалось мировосприятие человека, играет немаловажную роль в исследованиях современного языкознания. Необходимость исследования мифологической картины мира вызвана и тем, что в мифах содержится основной источник информации о быте, культуре, о традициях и миропонимании человечества.

Ключевые слова: **мифологическая картина мира, миф, сознание, культура, быт, образы.**

Современное языкознание ориентировано на изучение глубинных понятийных основ языка и культуры. Огромную роль в интерпретации понятийных основ языка играет переход на мифологический уровень мышления. Это связано с влиянием мифологической культуры на семантический потенциал языковых единиц, который выражается в языковых метафорах, фразеологизмах, пословицах, поговорках, фольклорных песнях и т.д.

Культура представляет собой некую систему сложных и многомерных образований, которые определяют целостность народа. Теоретическая база о существенном воздействии окружающей среды, климата, образа жизни на формирование обычаев, нравов выдвигалась еще в античные времена (Гиппократ, Геродот).

Исследователи в области мифологии (В.В. Евсюков, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров) рассматривают мифологическую модель мира не как видение мира на основе интерпретации информации через мысли и переживания, а как закрепленного в понятиях языка содержания исторических пластов, которые зафиксированы в мифах и архетипах.

Мифология (от греч. Mythos – рассказ, сказание, logos – слово) и мифологическое сознание являются явлениями мировосприятия, и их корни уходят в мир первобытного общества и интерпретируют обобщенный взгляд на мир. Общий смысл термина "мифология" понимается как специфическое миросозерцание, которое возникло в первобытном обществе. Он содержит в себе понятийные составляющие науки и веры, искусства и философии [1, с. 194].

Н.М. Лебедева считает, что "наша собственная культура представляет когнитивную матрицу, которая предназначена для понимания мира ("картину мира") [2, с. 21]. "Картина мира – это упорядоченная совокупность знаний о действительности, которая сформирована в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании [3, с. 51]. Когнитивная картина мира является результатом взаимодействия совокупности концептосферы и стереотипов сознания, заданных

культурой. Когнитивная матрица мифологической картины мира является исторически обусловленной – ее содержание зависит от достигнутого к тому или иному историческому этапу уровня познания мира, в котором представления об окружающей действительности увязаны в единую картину мира. Эта картина передается из поколения в поколение в неизменном виде, сочетая в себе реальность и фантазии, мысли и эмоции, знание и веру, естественное и сверхъестественное.

Содержание мифологической картины мира обусловливается попыткой человека интерпретировать мир, конструировать реальность, управлять обществом. Сознание первобытного общества было ориентировано на мифологическую картину мира. Благодаря мифам происходило объяснение восприятия окружающей действительности. Ф.Х. Кессиди считает, что миф является «особым видом мироощущения, специфическим, образным, чувственным, синкретическим представлением о явлениях природы и общественной жизни, самой древней формой общественного сознания» [4, с. 41]. Человеческое сознание интерпретирует действительность через наглядные образы и содержание сознания. Содержание сознания представляет собой отражение того, что лежит "вне" его. "Это легче понять на примере восприятия: наше осознаваемое зрительное переживание – это репрезентация видимых объектов и событий в окружающем мире" [5, с. 217]. Наглядные образы в совокупности выражали объективную картину, создаваемую субъективным восприятием большинства общества. Субъективное переживание пронизывает физические системы, содержащие необъяснимые для сознания информации. Этот фон интерпретирует контекстуальное содержание сознания. Сознание выполняет функцию "суммирования текущих явлений окружающего мира в компактной репрезентации, использующейся для планирования и реализации структурированного поведения" [5, с. 238].

Под мифологическим сознанием понимается "мышление, связанное с наглядными образами, отражающими жизнедеятельность человека, но напрямую с ней не связанными. В содержании мифологического сознания не существует отвлеченных абстрактных понятий, отсутствуют обобщения, в нем не все осознается и осмысливается. Мифологическому сознанию присуще создание образов фантазии и их интерпретация. Это сознание направлено на мистическое восприятие действительности без определенных границ между природой, животным и человеком – все воспринимается в совокупности [6].

Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский считают, что мифологическое сознание – это сознание, порождающее "мифологические описания" [7, с. 283].

Объективная картина связана была с самим человеком в общине. Человек окружающую действительность очеловечивал, создавал образы, которые давали объяснения многим непонятным для сознания человека мистическим явлениям. "Мистические состояния способны оказывать большое и длительное влияние на будущую жизнь человечества. Такого рода переживания, независимо от их длительности, оставляют глубокий след в сознании, мы помним их в течение долгого времени, и часто они являются одними из самых важных моментов жизни [5, с. 302]. В первобытном обществе мир воспринимался как нечто живое, одушевленное существо, которое требовало от общины создания законов, которые позволяли организовать и адаптировать общинно-родовой строй. Мифы отражали картину мира общины, то есть язык и мышление первобытного человека обладали своей памятью и своими средствами активации, в которых отражалось мировосприятие человека. Мифологическая картина мира является результатом отражения архетипов и мифологем, обрядов, поверий, ритуалов, обычаев.

Основные знания об окружающей действительности, хранящиеся в мифологической картине мира, – это знание значений слов, которыми интерпретируются те или иные явления окружающей действительности. В связи с этим языковые значения мифологем являются важнейшими элементами речемыслительного процесса. Современная наука дает разные толкования природы языкового значения. Н.Ф. Алефиренко, исследовав теоретические основы взаимоотношения языка – мышления – сознания, сформулировал свое отношение к существующим в лингвистике теориям языкового значения:

1. Н.И. Жинкин в своих работах определяет значение как "совокупность сведений о внешней действительности". Некоторые исследователи, в том числе и Г.Глисон, подчеркивают, что в языке субстанцию содержания составляет вся совокупность человеческого опыта, а не знание.

2. Другие специалисты связывают значение не со всем объемом знаний человека, а лишь с элементами, представляющими знания в наиболее сжатом, концентрированном виде. Речь идет о взаимосвязи определенных категорий значения с определенными категориями мышления (сознания) или, минуя их, с предметами и явлениями внешней действительности.

3. Третья группа исследователей рассматривает языковое значение с лингвистической точки зрения, с точки зрения употребления (А.А. Потебня, Р.О. Якобсон).

Достоинством первой точки зрения является одна из важнейших функций языка – средство познания окружающей действительности. Однако она не лишена недостатков. Одним из них является проблема глобальности и крупномасштабность понятия "значение".

Недостаток второй точки зрения заключается в рассмотрении значения и как понятия, и как вещи, так как в лингвистике это не считается общепризнанным прежде всего потому, что значение в данном случае выводится за пределы языка в область мышления (понятия) или внешнего мира (вещь). Третья точка зрения не вызывает особых сомнений, но, определяя значение слова путем анализа всех возможных его употреблений, мы не можем учитывать характер его отнесенности к предметам внеязыкового мира (денотатам). Появляется необходимость учитывать отражательную сущность языкового значения [8, с. 146 – 148].

Рассматривая языковые значения в мифологическом сознании человека, мы обнаруживаем единство человека с окружающей средой. В мифах не регулируются отношения между объектом и мыслью, вещью и словом, вымыслом, фантазией и действительностью, вещью и свойством, пространственными и временными отношениями и др. Миф интерпретирует не только конкретное обобщение и понимание мира, но и его переживания; ощущения и восприятия человеческого тела. Языковое значение мифологем наделено смыслом, то есть "реализованным в речи языковым значением в совокупности с невербальными образами сознания, ситуативными знаниями о предметах, речевых коннотациях" [8, с. 153]. Мы видим, что "значение языковой единицы определяется целым комплексом психических явлений, которые определяются обобщенными отражениями элементов действительности, различными типами отношений данного языкового знака к другим элементам знаковой системы, осложненными коннотативными признаками (оценочного, эмоционального, экспрессивного и ассоциативного характера) [8, с. 154].

"Структура мифологического сознания определяется:

– эмоциональной рефлексией, обобщенными эмоциональными оценками;

– тотемами и другими мифологическими существами, символизирующими узловые пункты отношений человека со средой;

– мифоописаниями, мифологическими сюжетами и мотивами" [9, с. 100 – 101].

Результаты миропонимания отражаются в сказках, преданиях и легендах, так как их происхождения лежат у истоков мифов и мифологии. Мифы, которые созданы древним народом, основывались на конкретных потребностях, возникавших в его трудовой деятельности, и поэтому ученые считают, что истоки мифов – в труде. Содержательная сторона мифологем не раскрывает объективные закономерности мира, в ней рассматриваются глубинные формы, из которых формируется равновесие между родовым коллективом и природой.

Содержание языковых форм мифологической картины мира интерпретируется пояснением механизмов соотношения современного мира и архаического мифа. Это связано с генетической заложенностью мифологического в сознании людей, которая позволяет определить миф как культурный фактор, как содержание духовного мира народа. Духовный мир в мифологической картине мира обусловливается культурной и религиозной истинами, истиной нации, которые объединяют в сообщество, давая им общее мировоззрение для функционирования внутри него. Через мифы объяснялось, почему и как функционирует мир, например, идея Бога является культурной истиной: она не является частью буддизма, джайнизма или секуляризма и т.д. Точно так же идея пророков не имеет смысла в индуистском мировоззрении. Идея героя, злодея и жертвы – это греческая мифическая идея, навязанная современными интерпретаторами мифов, что приводит к искажению культурных идей. Равенство не является рациональной концепцией, это субъективная истина, вера, которая приходит к нам из мира мифов.

В содержании культуры любого народа находится информация об его истории, а мифотворчество является результатом важной творческой деятельностью человека. Мифы дают ценную информацию о том, как люди воспринимают и думают о своем мире. В языковом сознании, устных и литературных традициях отражается то, как люди упорядочивают свой опыт и вселенную, устанавливают стандарты поведения, формируют и отражают культурные ценности. Эти традиции являются важным средством сохранения и передачи культурных обычаев и ценностей, способствуют сплоченности общества. Поэты, рассказчики, писатели, а также другие художники и исполнители создают и используют символы для формирования и интерпретации опыта, создания произведений красоты и значимости – будь то религиозные или светские – и воплощают в жизнь человеческое воображение во множестве разнообразных миров.

Исследователи мифов опираются на философию, антропологию, психологию, историю, фольклор, лингвистику и литературу, рассматривают миф и язык как способ реагирования на мир и создания мировоззрения. Они описывают миф как неинтеллектуальный, первобытный, наполненный эмоциями, основанный на опыте и воображаемый. Они предполагают, что литература (или устные искусства) определяет универсальное человеческое мифическое сознание и раскрывает динамику, которая придала смысл и понятность нашему миру. В «Золотой ветке» (1890 – 1915) Джеймс Фрейзер выявил общие элементарные образцы мифа и ритуала, обнаруженные в разных культурах, временах и местах. Карл Юнг (1875 – 1961) развил глубинную психологию, предполагая, что человечество обладает «коллективным бессознательным» или расовой памятью, архетипы выражены в мифах, религии, мечтах, частных фантазиях, а также в литературных произведениях [10, 11].

Архетипы могут быть определены как набор универсальных и элементарных психических форм, например, повторяющиеся повествовательные сюжеты, схемы действий, типы персонажей, образы, встречающиеся в широком разнообразии мировых литературных и устных традиций, мифов. Архетип был определен как тема смерти–возрождения, связанная с циклом времен года и органическим циклом человеческой жизни и смерти. Другие архетипы включают жертву

короля, богов, которые умирают, чтобы возродиться (например, в качестве аватаров), путешествие в подполье (например, в ад), восхождение на небеса, козел отпущения, богиня земли, поиск отца, роковая женщина, мудрый старик, божественное дитя, крест, мандала. Такие архетипы выражают мифическую концепцию человеческой жизни. Как таковые, они не могут быть поняты интеллектуальными, рациональными или логическими методами или процедурами.

Опираясь на антропологию, лингвистику и психологию, Клод Леви-Стросс предположил, что смысл мифов заключается не в их содержании, а в структуре отношений, которые раскрывают мифы. Мифы работают, чтобы быть посредником между крайностями жизни (например, смерть-жизнь, сельское хозяйство-война), позволяя людям преодолевать жизненные противоречия. Леви-Стросс считает, что мифологические паттерны возникают из структур и действий человеческого разума, а не из расовой памяти. Это «мифопоэтическое воображение» создает структуры и символы, выраженные в мифах. Другой известный мифический критик середины 20-го века, Нортроп Фрай не особенно обеспокоен тем, почему или как возникли эти универсальные мифические образы. В «Анатомии критики» Фрай прослеживает повторяющиеся мифические формулы, заложенные в жанрах и сюжетных схемах литературы, а критика мифов направлена на то, чтобы показать, как такие мифические образы сохраняются и продолжают воспроизводиться в разных культурах и в творческих работах человека сегодня [12, 13].

Таким образом, мифологическая картина мира сформирована в результате перенесения общинно-родовой жизни на природные явления. Исследование информации о том, как произошел мир, интерпретировалось через знания о происхождении общины, рода. Определенные элементы жизнедеятельности родовой общины находили отражение в образах богов и героев.

Библиографический список

1. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Сущенко Л.Г. *Культурология*: учебное пособие. Москва: ИКЦ “МарТ”, 2006.
2. Лебедева Н.М. *Введение в этническую и кросс-культурную психологию*. Москва: Ключ-С, 1999.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
4. Кессиди Ф.Х. *От мифа к логосу (Становление греческой философии)*. Москва: Мысль, 1972.
5. Ревонсуо А. *Психология сознания*. Перевод с. Английского. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
6. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)*. Екатеринбург. 2000. Available at: https://spiritual_culture.academic.ru/1280/Мифологическое_сознание
7. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Миф – имя – культура. Труды по знаковым системам. *Ученые записки Тартуского университета*. 1973; Т. 6, Выпуск 308.
8. Алефиренко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
9. Пивоев В.М. *Мифологическое сознание как способ освоения мира*. Петрозаводск: Карелия, 1991.
10. Reeves, Charles E. *Myth Theory and Criticism. In The Johns Hopkins Guide to Literary Theoryand Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994: 520 – 523.
11. *Myth. In The Bedford Glossary of Critical and Literary Terms*. Boston: Bedford-St. Martin’s, 2003.
12. Haviland, William A. *Anthropology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1994.
13. Smith H. *The World’s Religions: Our Great Wisdom Traditions*. San Francisco and New York: HarperCollins, 1991.

References

1. Stolyarenko L.D., Samygin S.I., Suschenko L.G. *Kul’turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: IKC “MarT”, 2006.
2. Lebedeva N.M. *Vvedenie v `etnicheskuyu i kross-kul’turnuyu psihologiyu*. Moskva: Klyuch-S, 1999.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
4. Kessidi F.X. *Ot mifa k logosu (Stanovlenie grecheskoĭ filosofii)*. Moskva: Mysl’, 1972.
5. Revonsuo A. *Psihologiya soznaniya*. Perevod s. Anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
6. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul’tury (`enciklopedicheskij slovar’ pedagoga)*. Ekaterinburg. 2000. Available at: https://spiritual_culture.academic.ru/1280/Mifologicheskoe_soznanie
7. Lotman Yu.M., Uspenskij B.A. Mif – imya – kul’tura. Trudy po znakovym sistemam. *Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta*. 1973; T. 6, Vypusk 308.
8. Alefirenko N.F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
9. Pivoev V.M. *Mifologicheskoe soznanie kak sposob osvoeniya mira*. Petrozavodsk: Kareliya, 1991.
10. Reeves, Charles E. *Myth Theory and Criticism. In The Johns Hopkins Guide to Literary Theoryand Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994: 520 – 523.
11. *Myth. In The Bedford Glossary of Critical and Literary Terms*. Boston: Bedford-St. Martin’s, 2003.
12. Haviland, William A. *Anthropology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1994.
13. Smith H. *The World’s Religions: Our Great Wisdom Traditions*. San Francisco and New York: HarperCollins, 1991.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 821.111.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00133

Gashkova V.A., *postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: vifialex91@gmail.com*

SCHLEIERMACHER’S HERMENEUTIC METHOD IN THE CONTEXT OF THE STUDY OF AUTOBIOGRAPHICAL PROSE. The author of the article systematizes various aspects of Friedrich Schleiermacher’s hermeneutic paradigm, generalizes the key points of his literary theory and determines the place of Schleiermacher’s method in the world of modern humanities. The article shows that Schleiermacher’s analytical principles remain relevant despite a number of changes. The presented review raises the question of the universality of the hermeneutic method as a general humanitarian philosophical concept. Particular attention to the relevance of a comprehensive hermeneutic approach for modern research on psychological and autobiographical novel proseis paid. The author highlights the possibility of achieving an understanding of the text at a higher level through the formation of a specific paradigm that unites humanitarian areas understanding art as a number of various objectivities of the human spirit, speech and behavioral acts, the individual author’s picture of the world and one’s intentions and motives. The results of a comparative analysis of literary works of various eras are presented: “Joseph Anton” by Salman Rushdie and “Education of Henry Adams” by Henry Adams. The importance of the structural division of psychological interpretation in the framework of Schleiermacher’s hermeneutic theory is proved.

*Key words***: hermeneutics, autobiographical novel, hermeneutic circle, passive understanding, active understanding, psychological interpretation, divination.**

В.А. Гашкова, *соискатель, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: vifialex91@gmail.com*

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД ШЛЕЙЕРМАХЕРА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

В статье рассматриваются различные аспекты герменевтической парадигмы Фридриха Шлейермахера, систематизируются и обобщаются основные положения его литературоведческой концепции, определяется её место в современном гуманитарном знании. В статье показано, что аналитические принципы Шлейермахера остаются актуальными, несмотря на ряд изменений. Представленный обзор поднимает вопрос об универсальности герменевтического метода как общегуманитарной философской концепции. Особое внимание уделяется актуальности комплексного герменевтического подхода для современных исследований психологической и автобиографической романной прозы. Автор останавливается на возможности достижения понимания текста на более высоком уровне благодаря формированию парадигмы, объединяющей гуманитарные направления, стремящиеся к пониманию различных объективаций человеческого духа в творчестве, речевых и поведенческих актах, определению структуры индивидуально-авторской картины мира, интенций и мотивов. Представлены результаты сопоставительного анализа литературных произведений различных эпох: «Джозефа Антона» Салмана Рушди и «Воспитания Генри Адамса» Генри Адамса. Доказана важность структурного деления психологического толкования в рамках герменевтической теории Шлейермахера.

Ключевые слова: **герменевтика, автобиографический роман, герменевтический круг, пассивное понимание, активное понимание, психологическое истолкование, дивинация.**

Пристально всматриваясь в историю развития герменевтики, можно с уверенностью сказать, что теоретическое обоснование её основополагающих принципов, методов и подходов с научной точки зрения происходит только в 18 веке. Центральной фигурой в этом процессе является Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер, немецкий философ, теолог, проповедник, сын реформатского пастора, родившийся 21 ноября 1768 г. в Бреслау и скончавшийся 12 февраля 1834 в Берлине. Вся его жизнь от биографии до философских взглядов удивительным образом была пропитана эклектизмом: будучи воспитанным в лоне церкви бескрайне религиозным человеком, он был ярым противником ортодоксальной узости и нетерпимости, являясь искренним поклонником идей Иммануила Канта, он увлекался рационалистскими идеями Бенедикта Спинозы. С его общефилософскими размышлениями можно ознакомиться в «Диалектике», где Шлейермахер рассуждает о принципах философского обоснования [1]. В данной статье не мы не будем рассматривать абсолютно все аспекты философской теории, концепции Шлейермахера, а сконцентрируемся на тех его герменевтических идеях, которые представляются, безусловно, важными в рамках изучения текстов автобиографического характера, понимания их специфики и природы.

Первой такой идеей мы считаем концепцию «мирового целого», или «целого», оказавшую впоследствии определяющее влияние на формирование принципов гештальтпсихологии. Согласно теории Шлейермахера, на фоне сосуществования двух категориально различных родов бытия – идеального и реального – находятся и соответствующие им типы мышления. Человеческое самосознание здесь является продуктом единства этих родов бытия и родов мышления, в основании которого лежит «мировое целое». Всегда предполагаемое, осязаемое нашим мышлением единство никогда не обретает форму конкретной мысли и никогда не воплощается в слове. Любая попытка сделать познание чего-либо полноценным должна предполагать осознание этого единства познающим. Поскольку Шлейермахер был теологом, писал он зачастую об отношении человека и Бога, однако ничто не мешает рассматривать его идею как теорию человеческого сознания, структуры человеческой психики или шире – души как целого, безусловно, нами предполагаемого, но достоверно не описанного в меру своей внеязыковой природы. В той же мере, в какой определённые метафизические и теологические понятия о Боге, опредмеченные языком, не выражают божественной сущности, так и расчленение на объективированные части нашего сознания не может дать нам хоть сколько-нибудь полного и верного представления о нём. Как приписываемые отдельными личностями или общепринятыми канонами всевозможные характеристики Богу или качества идут вразрез с сущностью его единства, так приписываемые определёнными психоаналитическими теориями характеристики и свойства отдельных типов или слоёв человеческого сознания противоречат идее его целостности. Это всего лишь искажённое отражение сущности в языке и, как следствие, познающем сознании отдельного индивида. Человеческая личность, по Шлейермахеру, всегда представляет собой конечное явление, имеющее чёткие границы. Она обладает высокой степенью модальности, она и её развитие обусловлено множеством внешних и внутренних факторов, однако стремление раскладывать личность на составляющие, приписывание им определённой независимости, с одной стороны, и попытка определения механизмов их взаимодействия, с другой, приводят, в конечном счёте, к своего рода мифологии, если понимать под ней преодоление, подчинение и преобразование неизвестного и непонятого в воображении и при помощи воображения. Здесь имеется в виду то, что разделение человеческого сознания и души на составляющие грозит переходом в абсолютно противоречащую науке и её принципам сферу фантазии, привлечением отвлеченного мышления в процесс обретения научного знания.

Понимание, существовавшее в традиционной герменевтике как принцип, считается Шлейермахером «пассивным». Пассивность эта, по мнению учёного, выражалась в нивелировании значения социокультурной обусловленности текста. Иными словами, предмет исследования представлялся независимым и самостоятельным, существующим исключительно согласно собственным имманентным законам. Такой путь, по мнению Шлейермахера, не может привести к истинному пониманию текста, а лишь даёт возможность описать его характерные черты. В противоположность указанному методу он предлагает новый, согласно которому текст не должен быть оторван от культурно-исторического контекста, что получает дефиницию – активное понимание.

Принимая во внимание тот факт, что идеи Шлейермахера не новы, представляется необходимым прочертить далее линию развития герменевтики Шлейермахера, показав, что сохранило от неё время. Таким образом, мы сделали бы вывод о том, что из шлейермахеровских принципов представляет особенный интерес в рамках данной работы, т.е. осталось с развитием науки уникальным и востребованным применительно к попыткам понимания автобиографической романной прозы. Для этого необходимо обратиться к сформулированным Шлейермахером семи правилам психологического истолкования, часть из которых принимается в данной работе в качестве метода литературоведческого анализа. Так, первое из шлейермахеровских правил, состоящее в необходимости осознания общего смысла и композиционных особенностей рассматриваемого произведения, является, по сути, одним из ключевых мотивов данного исследования. Вторым правилом, прописанным Шлейермахером, является герменевтический круг, т.е. необходимость понимания целого из совокупности его частей и наоборот. Такая диалектика части и целого является испокон веков необходимым методом филологических наук, как литературоведческих, так и лингвистических, понимающих смысл целого из раскрытого посредством того или иного вида анализа смысла частей. В своём третьем правиле, Шлейермахер предлагает понимать стиль автора и его особенности, что необходимо при создании полноценной, целостной теории, претендующей на универсальность своих выводов, так как *авторский стиль* есть понятие исключительно индивидуальное, следовательно, его проявления надлежит строго дифференцировать в ряду понимаемых элементов. При этом Шлейермахер заранее признавать фальсифицируемость получаемого понимания, знания, т.е. не строить безоговорочных и ультимативных формулировок. Пятое правило Шлейермахера кажется нам наиболее ценным в рамках исследования именно автобиографической литературы, поскольку оно требует приближения, вживания в индивидуальный мир конкретного автора, т.е. прежде всего понимания его жизни, его личности и её психологических особенностей. При этом шестое правило признано уберечь герменевтику от злоупотребления интуитивным методом понимания, что могло бы сделать герменевтическое знание псевдонаучным. В этом правиле Шлейермахер призывает использовать аналитический подход к пониманию наравне с интуитивным [2].

Таким образом, пытаясь понять, например, роман Салмана Рушди «Джозеф Антон»[3], необходимо учитывать специфику взаимоотношений иммигрантов с британским обществом (поскольку Рушди – писатель-иммигрант индийского происхождения), особенности кризиса идентичности личности, случающегося на фоне ощущения собственной социокультурной чуждости (которой Салману Рушди, эмигрировавшему в Британию во время пубертатного периода, когда в сознании подростка происходит формирование новых ценностных ориентиров, не удалось избежать), историю и характер взаимодействия мусульманского мира и ино- или нерелигиозной общественной среды (где можно найти предпосылки событиям, развернувшимся вокруг писателя после публикации «Сатанинских стихов» [4], от объявления Аятоллой Хомейни смертного приговора Салману Рушди до назначения награды за его голову и связанных с этим последствий), особенности реакций человеческого сознания в условиях, опасных для жизни как самого человека, так и его близких (Салман Рушди в течение нескольких лет вынужден был жить двойной жизнью, скрываясь от общественности в охраняемых спецслужбами конспиративных квартирах, находясь под выдуманным именем, которое впоследствии стало в его автобиографическом романе номинацией отдельного персонажа. Гонениям и угрозе жизни в этот период подвергался не только сам Рушди, но и его семья, а также все те, кто открыто ему симпатизировал). Необходимо также учитывать при понимании романа формат взаимоотношений между Великобританией и Индией, где Индия всё ещё испытывает ментальную зависимость от Британии. Важны здесь также и филологическое образование автора, имеющего возможности с профессиональной точки зрения критически оценивать свой труд, и его литературные пристрастия, и их роль в формировании мировоззрения и жизненной мотивации Рушди.

Согласно активному пониманию язык представлялся бесконечным процессом творческой деятельности в рамках индивидуально-психологических особенностей индивида. В этой концепции, безусловно, чувствуется влияние лингвистической теории Вильгельма фон Гумбольдта [5]. Интерес Шлейермахера к его идеям неудивителен в меру их эклектичности. Конституируемое новое понимание требовало не только реконструкции понимаемого предмета, но реконструкцию акта его создания, т.е. процесса творчества конкретного автора, со всеми его индивидуально-психологическими особенностями и факторами, оказывающими воздействие на эти особенности.

Иными словами, чтобы понять, к примеру, роман Ролана Барта «Ролан Барт о Ролане Барте» [6], необходимо постичь его авторский замысел, ту сокровенную идею «целого», о которой говорили романтики. Понять же этот таинственный авторский замысел возможно только посредством дивинации. Это значит, что исследователю нужно прочувствовать Ролана Барта как самого себя, чтобы понять его индивидуально-психологические потребности. Для начала необходимо представить Барта как некую категориальную общность – как писателя, критика, мужчину, француза в смысле отношения к определённой историко- и социокультурной традиции. На фоне этих общностей необходимо выделить индивидуальное, специфичное, то, что может выступать в качестве отличительной его черты. В процессе сравнения полученных результатов перед учёным, по Шлейермахеру, стоит задача в нашем случае понять Ролана Барта лучше, чем он сам понимал себя в момент творческого акта, в котором Шлейермахер усматривал определённое рефлексивное начало. Задача эта усложняется тем, что как упомянутый, так и любой другой автобиографический роман был задуман и написан с целью понять себя самим автором. Тогда получается, что относительно художественных автобиографических текстов перед исследователем, руководствующимся принципами активного понимания, стоит задача понять автора лучше, чем тому удалось себя понять.

Интересно то, что изначально Шлейермахер конструировал свой метод как инструмент, необходимый для раскрытия сущности чужой, чуждой и непонятной культуры, находящейся за пределами нашего привычного понимания, и стоящей под угрозой неверной интерпретации. Для нашего исследования это важно потому, что, будучи частью славянской культуры, мы изучаем культуру западноевропейскую. Более того, взятые нами в качестве объектов тексты, в общем являющиеся частью историко-культурного пространства Западной Европы, являются элементами различных, более локальных национальных культур – французской,

английской, американской. Опираясь на методологию Шлейермахера, здесь мы предпринимаем попытку обезопасить себя от ложного истолкования этих культур, с одной стороны, и текстов, к ним принадлежащих, с другой. Вильгельм Дильтей, будучи учеником Шлейермахера, впоследствии развил его теорию. Отголоски этих размышлений мы также находим и в работах Поля Рикёра.

Важен для нас и тот факт, что Шлейермахер, называя герменевтику искусством, определяет в ней границы этого «творческого» начала, заключая его в рамки умения практически применить теоретическое знание, устанавливающее и описывающее конкретные методики и принципы адекватной интерпретации текста. Чётко определяет Шлейермахер и предмет научного интереса герменевтики – литературу. В качестве одного из фундаментальных принципов в исследовании, а лучше сказать в «понимании» литературы, Шлейермахер называет рассмотрение её в рамках абстрактного коммуникативного акта между интерпретируемым текстом и его интерпретатором, где исследователю необходимо вступить в диалог с произведением, что значит задавать произведению вопросы так, чтобы оно могло дать на них ответ, т.е. *опрашивать* произведение, с одной стороны, и получать от произведения вопросы, т.е. *быть опрашиваемым* произведением, с другой.

Так, роман-автобиография с нетипичной по жанровым меркам нарративной структурой «Джозеф Антон» Салмана Рушди задаёт нам вопросы о нашей личной рецепции, о нашей возможной реакции в схожей с описываемой в нём ситуацией, а мы отвечаем ему пониманием мотивов повествуемого героя. Мы, в свою очередь, задаём роману вопрос: «Почему некоторые слова, которые можно определить как социокультурные реалии британского и индийского происхождения, не выражающие точку зрения как таковую какого-либо персонажа, выделены в тексте романа курсивом?». Далее мы получаем от текста ответ: «There was another new word he had to learn. Here it was on the radio: *extraterritoriality*, also known as *state-sponsored terrorism* [3, p. 15] <…> When he turned away from his father, wearing the blue-and-white-stripped cap of Bradley House and the serge mackintosh, and plunged into his English life, the sin of *foreigness* was the first thing that was made plain to him [3, с. 26]. – «Ещё одно новое слово пришлось ему выучить. Оно звучало в тот день по радио: *экстратерриториальность*. Иначе говоря – *государственный терроризм* [7, с. 29] <…> Первым, что он со всей ясностью осознал, едва в своём габардиновом макинтоше и бело-голубой шапочке общежития Брэдли-Хаус распрощался с отцом и окунулся с головой в английскую жизнь, было то, что за ним числился грех ч*ужеродности* [7, с. 41]». Из этого ответа, мы понимаем, что курсивом выделены непонятные, незнакомые повествуемому персонажу реалии британского происхождения, и, как следствие, они косвенно указывают на точку зрения повествуемой инстанции. Учитывая тот факт, что курсивом в тексте также выделены индийские социокультурные реалии (*muhalla, dadi*), мы задаём тексту вопрос: «Если ему, эмигранту из Индии, такими чуждыми кажутся британские реалии, т.е. реалии принимающей социокультурной среды, то почему также, курсивом, выделены в тексте индийские реалии, которые должны пониматься персонажем как родные?». Текст нам отвечает: «For all his mastery of India's largest language, he could not truly belong. The émigré Indian author to whom this story was told understood that this belonging was a big, uneasy subject for them both. They had to answer questions that immobile one-place one-language one-culture writers did not, and they had to satisfy themselves that their answers were true. Who were they, and to what and whom did they belong? Or was the idea of belonging itself a trap, a cage from which they had been lucky enough to escape? [3, с. 98]». – «Индия не считает его в полной мере своим. Индийский писатель-эмигрант, к которому был обращен рассказ, хорошо понимал, насколько вопрос культурно-языковой принадлежности важен и непрост для них обоих. Им приходилось биться над вопросами, которые в принципе не стоят перед писателями, намертво привязанными к одному месту, одному языку и одной культуре, – биться и убеждать себя в том, что добытые ответы верны. Кто они такие, где и среди кого их место? Или же сама по себе идея привязанности и принадлежности – это ловушка, клетка, из которой им повезло вырваться?» [7, с. 140].

Так произведение объясняет нам, что аутентичная индийская культура настолько же неизвестна и непонятна повествуемому персонажу, насколько ему неизвестна и непонятна британская культура, и сообщает, что слова, выделенные в тексте курсивом, принадлежат этому персонажу, что впоследствии даёт нам возможность выделить его голос как голос вторичного нарратора, *со*-рассказчика, комментирующего, дополняющего первичное повествование.

Вторым основополагающим принципом понимания текста, по Шлейермахеру, является синтез метода грамматической и психологической интерпретации, поскольку первая помогает понять нам речь вне языка, а вторая – речь как мыслимый творимый акт. Шлейермахер предполагает наличие в литературном произведении предметно-содержательного и индивидуально-личностного уровней языка, каждый из которых необходимо понять для того, чтобы понять всё произведение в целом. Таким образом, исследуя, например, роман «Джозеф Антон» Салмана Рушди, прежде всего мы должны сконцентрироваться на сюжетном уровне романа, понимая под сюжетом весь ход событий, разворачивающийся в произведении, то есть то, о чем говорится в романе (это смысловой, а не сюжетный уровень. Сюжет – последовательность действий). На основе обретённого таким образом понимания необходимо понять самого Салмана Рушди и то, как и почему его произведение именно такое, какое оно есть. Так мы видим, что Шлейермахер, не конституирующий психологическую герменевтику как отдельную дисциплину, разрабатывал её фундаментальные методы. Тем не менее грамматическая или содержательная и психологическая основы произведения для Шлейермахера не состоят в иерархическом соотношении, а равноправны, но разно пропорциональны. Это значит, что научный трактат и личное письмо следует понимать по-разному, а именно: «Минимум психологической интерпретации при господствующей объективности предмета. Что относится к чистой истории, данной в отдельном, то ее цельный облик воспринимается всегда субъективно. Эпос. Общественные поступки, претендующие на историческую роль. Дидактическое в строгой форме есть в каждой области. Здесь повсюду субъективное нельзя применять как момент истолкования, оно является результатом истолкования. Минимум от грамматического при максимуме от психологического истолкования – в письмах, тем более личных» [8, с. 143]. Эта мысль является для нас особенно ценной в рамках понимания автобиографического романа как достаточно интимного жанра литературы, связанного напрямую с личностными переживаниями автора, его исповедью, его внутренним нарративом. Таким образом, пытаясь понять автобиографический роман с выявленными посредством грамматического понимания нарративными деривациями, мы делаем в своём исследовании основной упор на психологическую интерпретацию.

Принципиально важно для нашего исследования то, что понимание, как части произведения, так и всего произведения – здесь, конечно, речь идёт о понимании в рамках диалектики герменевтического круга – возможно только с учётом всего жизненного опыта и обусловленностей конкретного биографического автора. На практике такое понимание происходит в несколько этапов. На первом этапе в качестве части и целого берутся отдельные сюжетные элементы произведения и его полный текст. Часть понимается из всего произведения, произведение же – исходя из части. Анализ частей текста здесь необходим, поскольку разные части текста могут нести в себе разные смыслы, при этом всё произведение целиком будет обладать в равной степени всеми такими смыслами и сообщать их частям, обусловливая их значения дополнительными смыслами. В качестве удобного и в то же время яркого примера такого процесса можно привести роман Ролана Барта «Ролан Барт о Ролане Барте», состоящий более чем из двухсот небольших, разного объёма и содержания *идей* «романного персонажа» – Ролана Барта, который повествует о жизни некоторого другого Ролана Барта в третьем лице, рассуждает о науке, философствует о жизни, сорока четырёх фотографий с комментариями в начале книги и тринадцати иллюстраций, неравномерно распределённых по книге; содержащий фотографии, обрывки заметок, рисунки, комментарии, которые тоже являются *идеями* романа. Понять весь роман можно только после того, как удастся понять каждую *идею* и *взаимоозначивание* этих идей. На втором этапе необходимо понять внутреннюю жизнь автора и совокупность воздействующих на него внешних факторов как целое, а его литературное произведение – как часть этого целого.

Такой процесс собирания смысла целого «по кусочкам» подразумевает постоянное возвращение к понятому ранее для повторного его понимания с точки зрения полученного нового знания, нового понимания. Таким образом, смыслы как бы наращиваются, накапливаются, чтобы в итоге сформировать единый смысл целого. Эта цикличность постоянного вращения между смыслами последующего и предыдущего и стали основой для метафоры круга как основного принципа понимания. Речь здесь идёт о диалектическом в гегелевском смысле синтезе некоторых «предварительных» истолкований общего смысла текста, внешних и внутренних факторах развития текста, литературных и внелитературных аспектов, его порождающих.

Важно для нас также то, что Шлейермахер предложил систему понимания, разложив его на ряд взаимодополняющих, взаимозависимых способов. Способы, предложенные Шлейермахером, находятся на разных уровнях понимания. Речь здесь идёт о грамматической и психологической основах понимания, происходящих от объективности и субъективности понимания. Объективное и субъективное понимание, как две крайности одной и той же сущности, могут быть поняты, по Шлейермахеру, с исторической и интуитивной точек зрения. Исходя из такой структуры понимания, возможно выделить, соответственно, четыре способа понимания.

Объективное понимание, по Шлейермахеру, связано с языковым воплощением произведения. Оно нацелено на понимание того, как организовано произведение с синтаксической, стилистической, грамматической и лексической точек зрения. Изучая произведение с этой позиции, исследователь, интерпретатор должен обладать обширными, полноценными знаниями о языке, на котором и в котором написано произведение, относительно его семантики, дескриптивной грамматики и большого количества нюансов жизни этого языка, чтобы иметь возможность оценить по достоинству все смыслы, передаваемые текстом произведения. Так, например, можно взглянуть на текст романа «Джозеф Антон» с точки зрения объективного понимания.

«In the quest for cool, it helped that he was Indian. 'India, man', people said. 'Far out.' 'Yeah,' he said, nodding. 'Yeah.' 'The Maharishi, man,' people said. 'Beautiful.' 'Ravi Shankar, man,' he replied. <…> But one day he picked up his courage and went downstairs to introduce himself, *Hi, I'm living upstairs, I'm Salman*. The girl in the shop came close, so that he could see the contempt on her face. Then slowly, fashionably, she shrugged.

'Conversation'sdead, man,' shesaid» [3, с. 38]. – «Индийское происхождение помогало ему сходить за своего среди модной публики. «До Индии, чувак, – говорили ему, – далеко». – «Да уж», – кивал он. «Махариши, чувак, – говорили

ему, – это красиво». – «Рави Шанкар, чувак», – парировал он. <…> Но однажды он собрался с духом, спустился вниз по лестнице и представился девушке: *Привет, я живу над вами, меня зовут Салман.* Девушка подошла к нему поближе – так, что он увидел, сколько презрения отражается у нее на лице. Потом она замедленно, очень светски пожала плечами и сказала: «Нам с тобой не о чем говорить, чувак» [7, с. 58].

Объективно, т.е. грамматически понимая текст романа, мы видим, что лексика в нём простая, просторечная, что формирует контраст, конфликт в сфере вербальной и невербальной коммуникации в романе: невербальная коммуникация формирует здесь определённые читательские ожидания – «светски пожала плечами», а внереализованная лексика (просторечно-сленговое «чувак») нарушает их вследствие возникающему ироническому модусу, однако эта простота варьируема: в репликах персонажей она проста настолько, что будет понятна любому школьнику, несколько лет изучающему английский язык как иностранный, лексика текста вне реплик персонажей более сложная, однако общеупотребительная. Выделяя данную особенность как художественный стилистический приём, мы можем сказать, что таким образом формируется социально-культурный образ персонажей, с одной стороны, и лёгкая «жизненная» атмосфера диалогов. Специфика построения предложений в некоторых случаях даёт нам представление о историческом времени события, как, например, клише с частным использованием «man», что в русском языке уместно было бы заменить соответствующей социокультурной реалией «чувак». Мы также видим, что не всякая прямая речь в тексте выделяется кавычками и отрывом от сплошного текста. Реплики некоторых, а конкретнее – одного персонажа, Салмана Рушди, выделяются в тексте романа курсивом так, как если бы они были частью романного повествования, т.е. принадлежали повествователю. Просматривая текст романа, мы обнаруживаем частые курсивные «ремарки» в тексте произведения, уточняющие характер, маркирующие внутреннюю работу – монологическую, индивидуальную реакцию личностного сознания, описываемых событий: «Weirdly, the Finance Ministry stated that the ban ‘did not detract from the literary and artistic merit’ of his work. *Thanks a lot*, he thought» [3, с. 117]. – «Министерство финансов при этом разродилось пояснением, что, мол, запрет романа «не связан с его литературными и художественными достоинствами». *Хоть на этом спасибо*, – думал он» [7, с. 166]; «The re was no prospect of his being allowed (*allowed?*) to resume his normal life» [3, с. 156]. – «Ему вряд ли в обозримом будущем будет позволено (*позволено?*) вернуться к своей обычной жизни» [7, с. 218]; «In spite of all the producer’s efforts to promote it, it immediately sank without trace, *because it was a rotten film*, and no matter what its intended audience may have thought about ‘Rushdie’ or even Rushdie, they were too wise to throw their money away on tickets for a dreadful film» [3, с. 256]. – «Несмотря на рекламные усилия продюсера, тот немедленно канул в забвение, *потому что это был отвратительный фильм* и, что бы ни думал его потенциальный зритель о «Рушди» или даже о Рушди, он не был настолько глуп, чтобы тратить деньги на эту дрянь» [7, с. 356]. Учитывая тот факт, что реплики Рушди-персонажа не выделяются в тексте ни запятыми, ни кавычками, но только курсивом, мы можем сделать логичный вывод о том, что данные ремарки и уточнения принадлежат «речи» Рушди-персонажа, который таким образом приобретает статус повествующей, вклинивающейся в основное повествование коммуникативной инстанции. Так наряду с первичным нарратором, далее в тексте работы относительно романа «Джозеф Антон», называемым «Рушди-повествующий», появляется персонаж-повествователь «Рушди-повествуемый», являющийся частью повествуемого мира произведения, с одной стороны, и повествователем этого же произведения, с другой. Временами мы, во избежание путаницы, будем называть его «*со*-повествователь», поскольку Рушди-повествующий и Рушди-повествуемый рассказывают одну и ту же историю, имея при этом категориально различные точки зрения. Из приведённых примеров видно, что Рушди-повествуемый иногда перебивает речь Рушди-повествующего, критикуя сказанное, и в таких случаях курсивный комментарий заключается в скобки. Также в тексте мы замечаем, что повествование ведётся от третьего лица, несмотря на то, что произведение автобиографическое, что представляет собой аномальную редкость для подобного типа произведений, а значит, имеет место намеренная грамматическая деривация. Филипп Лежён в таком случае говорил даже о нарушении жанрового канона [9] и подвергал сомнению автобиографичность произведений с такими нарушениями, поскольку вненаходимость по отношению к собственному «я» и представление этого «я» как романного персонажа – так себя называл Ролан Барт в автобиографическом романе «Ролан Барт о Ролане Барте» – предоставляет автору большую творческую свободу. Чем такая необходимость в творческой свободе мотивирована, объективное понимание нам сказать не может. Оно может только добавить к вышесказанному, что в тексте есть ещё один интересный персонаж – Джозеф Антон, речь которого наравне с речью других персонажей выделяется кавычками и не выделяется курсивом. Интересен этот персонаж с сюжетной точки зрения тем, что это псевдоним Рушди, ставший отдельным, подчёркнуто нетождественным с Рушди персонажем: «But Mr Joseph Anton wanted to get back to being Salman Rushdie» [3, с. 416]. – «Но мистер Джозеф Антон хотел снова стать Салманом Рушди» [7, с. 566]. Дистанция между этими разными *категориями* Рушди в тексте особенно отчётливо видна там, где реплики Рушди-повествуемого и Джозефа Антона соотносятся в тексте, находятся в непосредственной близости друг от друга: «But now she was not the only one who wanted a baby. After he said *Yes, let’s do it* she could not stop beaming him, hugging him, kissing him all evening. They had a bottle of Tignanello to celebrate at dinner time, in memory of their first ‘date’. He had always teased her that on that evening at Liz Calder’s place she had ‘thrown herself at him’ after dinner. ‘On the contrary,’ was her view, ‘*you* threw yourself at *me*’ Now, three and a half strange years later, they were in their own home, at the end of a good meal and near the bottom of fine Tuscan red wine. ‘I guess you can throw yourself at me again,’ he said» [3, с. 416]. – «И теперь не она одна хотела ребенка. После того как он сказал: *Да, давай это сделаем*, она весь вечер не могла себя сдерживать: сияла, обнимала его, целовала. К ужину в память об их первом «свидании» была припасена бутылка тиньянелло. Он постоянно дразнил ее, что в тот вечер в квартире Лиз Колдер она после ужина «на него спикировала». Она не соглашалась: «Все было наоборот, это ты на меня спикировал». Теперь, три с половиной странных года спустя, они сидели у себя дома после хорошего ужина, и бутылка отличного тосканского красного вина была почти допита. «Почему бы тебе опять на меня не спикировать?» – сказал он» [7, с. 567]. В приведённом отрывке речь Рушди-повествуемого выделена на письме курсивом, а речь Джозефа Антона, наряду с речью другого, нетождественного Рушди персонажу не выделена курсивом и отделена от основного повествования кавычками.

Чтобы понять, как такое произошло, как это связано с необходимостью обретения творческой свободы, объективного понимания мало. Здесь необходимо прибегнуть к субъективному пониманию, обращённому к автору, его сущности. Для подобного подхода интерпретатору необходимо обладать исчерпывающими знаниями относительно исторической реальности автора и уметь производить психологический анализ, т.е. предполагать (в нашем случае), опираясь на опыт психоаналитической герменевтики, процессы, вызываемые этими фактами в душе автора. Другими словами, причину нарушения жанрового канона, выявленного посредством объективного понимания, нужно в психологии конкретного автора, для чего необходимо не просто произвести определённый анализ, согласно алгоритму, предложенному учебником по психоанализу, и сделать выводы относительно проявления определённых симптомов в тексте романа, но вчувствоваться в автора – *понять* его. Таким образом, в концепции Шлейермахера можно проследить чёткий алгоритм процесса понимания [2]:

Во-первых, необходимо сделать определённые умозаключения относительно текста как целого. Другими словами, необходимо уяснить, что это за текст.

Во-вторых, прибегнув к объективному и субъективному пониманию, нужно раскрыть сущность текста или понять его специфику.

В-третьих, посредством синтеза объективного и субъективного понимания или наложения одного на другое открывается возможность понять произведение в полной совокупности его смыслов.

В-четвёртых, если понимание в результате не достигнуто или вызывает сомнения у интерпретатора, необходимо повторить весь путь понимания произведения сначала. Здесь важно отметить, что, учитывая правило герменевтического круга, где из части познаётся целое и наоборот, понимание целого происходит лишь после сложения всех пониманий его частей как понимание этой совокупности. Иными словами, достичь истинного понимания текста, не поняв всей его специфики, экстраполируя выводы относительного одного отрывка, нельзя, поскольку в одном из упущенных при таком подходе элементов может содержаться смысл, который кардинальным образом может изменить понимание всего текста. Относительно романа «Джозеф Антон», например, так можно сказать о тех моментах повествования, где эксплицитно показана разница и экзистенциальная борьба между Рушди-повествуемым и Джозефом Антоном как «Рушди-цитируемым», т.е. являющимся элементом цитируемого мира художественного произведения: «Step by step, back towards his real life. Away from Joseph Anton, in the direction of his own name» [3, с. 456]. – «Шаг за шагом – назад к своей подлинной жизни. От Джозефа Антона – к своему собственному имени» [7, с. 626]. *Упустив* этот смыслообразующий момент, невозможно верно представить себе коммуникативную структуру романа и в полной мере оценить те нарративные деривации, которые в нём представлены, и, как следствие, сделать неверные выводы относительно психологического состояния автора, его мотивов, стремлений и, в конечном итоге, неверно понять само произведение. Важно для нас в герменевтической теории Шлейермахера и то, что психологическое толкование здесь также имеет структуру. В этом заключается одна из главных предпосылок того, чтобы психологическая и, далее, психоаналитическая герменевтика сформировались как отдельное направление в герменевтическом дискурсе. Психологическая интерпретация, по Шлейермахеру, может быть сравнительной и интуитивной, т.е. структура психологического истолкования построена по аналогии со структурой понимания в целом, где мы находим взаимодополняющие объективный и субъективный виды понимания. Здесь сравнительная психологическая интерпретация, основанная на сравнении своего понимания с пониманием автора текста, может быть названа объективной, а интуитивная – субъективной, и истинное понимание может быть достигнуто только посредством их синтеза. Мера объективности здесь, правда, настолько мала, что хватает её только на то, чтобы проследить определённый устойчивый принцип систематизации познания у Шлейермахера: разделение понимания на уровни и нахождение в каждом из уровней бинарной оппозиции, основанной на мере субъективности интерпретатора, крайней степенью которой будет являться интуитивная психологическая интерпретация или так называемое «предпонимание» целого. Именно исходя из этой концепции мы говорили в начале статьи о важности идеи целого у Шлейермахера.

Библиографический список

1. Schleiermacher F., Halpern I. *Schleiermachers Dialektik*. Berlin: Mayer & Müller, 1903.
2. Schleiermacher Fr. *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. Berlin: G. Reimer, 1838.
3. Rushdie S. *Joseph Anton: A Memoir*. London : Vintage Books, 2012.
4. Rushdie S. *The Satanic Verses*. New York: Random House Trade Paperbacks; Reprint edition, 2008.
5. Humboldt Wilhelm Von, Sorkin D. The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791 – 1810. *Journal of the History of Ideas*. 1983; Vol. 44, No. 1: 55 – 73.
6. Барт Р. *Ролан Барт о Ролане Барте*: Перевод с французского и послесловие С.Н. Зенкина. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2012.
7. Рушди С. *Джозеф Антон*. Перевод с английского Л. Мотылёва, Д. Карельского. Москва: Астрель :CORPUS, 2012.
8. Schleiermacher Fr. *Werke*. *Auswahl in vier Bänden*. Bd. 4. Leipzig: Fritz Eckardt Verlag, 1911.
9. Lejeune Ph. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

References

1. Schleiermacher F., Halpern I. *Schleiermachers Dialektik*. Berlin: Mayer & Müller, 1903.
2. Schleiermacher Fr. *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. Berlin: G. Reimer, 1838.
3. Rushdie S. *Joseph Anton: A Memoir*. London : Vintage Books, 2012.
4. Rushdie S. *The Satanic Verses*. New York: Random House Trade Paperbacks; Reprint edition, 2008.
5. Humboldt Wilhelm Von, Sorkin D. The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791 – 1810. *Journal of the History of Ideas*. 1983; Vol. 44, No. 1: 55 – 73.
6. Bart R. *Rolan Bart o Rolane Barte*: Perevod s francuzskogo i posleslovie S.N. Zenkina. Moskva: Ad Marginem Press, 2012.
7. Rushdi S. *Dzhozef Anton*. Perevod s anglijskogo L. Motyleva, D. Karel'skogo. Moskva: Astrel' :CORPUS, 2012.
8. Schleiermacher Fr. *Werke*. *Auswahl in vier Bänden*. Bd. 4. Leipzig: Fritz Eckardt Verlag, 1911.
9. Lejeune Ph. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 7.097 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00134

***Kerimova D.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinarych2012@yandex.ru*
***Abdullaev S.A.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sadai777@yandex.ru*

MOCKUMENTARIES AS A VARIETY OF DOCUMENTARY FILM. The article discusses the genre of mockumentary film as a kind of screen documentary. The authors propose their own species classification of mockumentaries and reinforce it with concrete examples. The developed species model is based on the results of a study of the content of several popular online movie theaters (“Kinopoisk”, “Ivi”, “Kino Mail.ru”). In addition, the article formulates criteria reflecting the specifics of the technology for creating undocumentary films: the use of archived video materials, the involvement of real people and specialists of a particular field in the film, the use of reporting style, mainly satirical sound, the use of upsound. The presented material allows us to conclude that mockumentary is one of the most popular genres of modern documentary filmmaking, which has a rather extensive typology.Among the noted types of undocumentary: autobiography, comedy, drama, science fiction, horror.

Key words: **documentary film, genre, mockumentary, falsification, typology.**

***Д.Ф. Керимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: dinarych2012@yandex.ru*
***С.А. Абдуллаев**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sadai777@yandex.ru*

МОКЬЮМЕНТАРИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФИЛЬМА

В предлагаемой статье рассматривается жанр мокьюментального фильма как разновидность экранной документалистики. Авторы предлагают собственную классификацию мокьюментари и подкрепляют ее конкретными примерами. Разработанная видовая модель основывается на результатах исследования контента нескольких популярных онлайн-кинотеатров («Кинопоиск», «Ivi», «Кино Mail.ru»). Кроме того, в статье сформулированы критерии, отражающие специфику технологии создания псевдодокументального кино: использование архивных видеоматериалов, привлечение к участию в фильме реальных людей и специалистов в той или иной области, использование стилистики репортажной съемки, преимущественно сатирическое звучание, использование интершума. Представленный материал позволяет сделать вывод, что мокьюментари – один из самых популярных жанров современной кинодокументалистики, имеющий довольно разветвленную типологию. Среди отмеченных типов псевдодокументалистики: автобиография, комедия, драма, фантастика, хоррор.

Ключевые слова: **кинодокументалистика, жанр, мокьюментари, фальсификация, типология.**

Среди существующих средств трансляции информации телевидение, пожалуй, – самый массовый и многообразный в жанровом отношении. В эфире телевизионных каналов транслируются интервью, ток-шоу, реалии-шоу, репортажи и т.д. Особую нишу в экранном искусстве занимают документальные фильмы, воплощающие «синтез художественности, науки и реальности» [1, с. 199]. Отличительной особенностью этого жанра является то, что зрители воспринимают так называемый нон-фикшн не как художественное произведение, сродни кино, а как совокупность ряда реальных фактов действительности. Документалистика – это своего рода поле, на котором «буйно цветут юмор, изобретательность и гуманизм» [2, с. 83].

Существует несколько определений кинодокументалистики. Одно из самых конкретизированных звучит следующим образом: «Документальный фильм – это завершенное документальное или игровое произведение с сюжетом и/или фабулой достаточной длительности (от 10 до 60 минут в документальном и от 30 минут до 2 часов в художественном фильме, причем длительность многосерийного произведения может быть значительно больше), готовое к показу в записи (копии), также одна из двух форм фиксации телевизионного произведения» [3, с. 53].

Современное российское неигровое кино – это тысячи фильмов и документальных телепрограмм. Это огромный материал, который с трудом поддается анализу, и потому еще довольно плохо изучен. Ввиду этого еще не разработана типология документальных фильмов, которая бы помогла систематизировать этот важный культурный пласт. По этой причине считаем необходимым осуществить попытку классификации кинодокументалистики, рассмотреть ряд наиболее интересных, на наш взгляд, кинокартин и дать объективную оценку состоянию отечественного документального кино с позиции зрителя и исследователя.

Сегодня споры о количественных и качественных особенностях документалистики на телевидении можно встретить в эфире радиостанций («Эхо Москвы», «Свобода»), на страницах многих печатных и электронных изданий (газета «Известия», журналы «Отечественные записки», «Эксперт», «Искусство кино») и многих других. Примечательно, что уже в 1999 году Союз кинематографистов России и Гильдия неигрового кино и телевидения учредили национальную ежегодную премию в области неигрового кино и телевидения «Лавр», а спустя несколько лет начал работу самый крупный фестиваль авторского документального кино в России «Артдокфест».

Что касается жанров документального кино, то они весьма многообразны: кинорепортаж, киноочерк, киноисследование, событийная хроника, кинолетопись, социальная кинопублицистика, кинодневник, кинопутешествие, фильм-портрет, кинопроза, кинодрама и др. Назвать все документальные жанры практически невозможно, поскольку они мутируют, видоизменяются, на их стыке возникают новые, экспериментальные жанры. Именно на стыке игрового и неигрового кино появился жанр мокьюментари, или псевдодокументальное кино.

Стоит отметить, что на сегодняшний день крайне мало самостоятельных научных исследований, анализирующих документальный фильм как жанр телевизионной журналистики. Еще меньше работ посвящено рассмотрению относительно новой разновидности кинодокументалистики – мокьюментари. Большая

часть научных источников апеллирует к истории создания жанра документального фильма и процессу его художественного воплощения. Среди наиболее ярких – «Пространство экранного документа» и «Экран и жизнь» С.В. Дробашенко, «Современность как история: реализация мифа в документальном кино» Л.Ю. Мальковой, «Документальный видеофильм» С.А. Белянинова.

Новизна нашего исследования заключается в жанрово-тематическом анализе современной экранной псевдодокументалистики и оценке ее состояния. В частности, можно выделить ряд черт мокьюментари, наиболее часто встречающихся в современных картинах данного жанра:

1) использование архивных видео- и фотоматериалов;
2) привлечение к участию в фильме реальных людей, медиаперсон;
3) использование стилистики репортажной съемки;
4) преимущественное функционирование в жанре сатиры;
5) участие в картине специалистов той или иной области (реальных или же придуманных);
6) использование интершума.

Мокьюментари (от to mock – «подделывать», «издеваться» + documentary – «документальный») – псевдодокументальный фильм, которому присущи претензия на документальность, фальсификация и мистификация. Внешне вполне соответствующие канонам документального фильма, эти картины специально маскируют предмет изображения под действительность либо выбирают в качестве такового и вовсе вымышленное лицо или явление. «Документальные фильмы часто предстают в виде исторических документальных фильмов с хроникой и разного рода специалистами, обсуждающими прошедшие события, или в виде произведений, в которых мы как бы сопровождаем людей, с которыми происходят разные события» [4, с. 53]. Такие фильмы часто представляют собой импровизации, поскольку именно импровизация помогает поддерживать видимость правдивости. Жанр мокьюментари появился в 1950-е годы в ответ на «коммерциализацию документального кино» [5], подразумевающую явную дезинформацию и множество постановочных сцен.

Режиссеры мокьюментального кино ориентируются на тотальную доверчивость своей публики. Они девальвируют само понятие документальности: подделывают документы и сенсационные репортажи, научно-популярные фильмы и телевизионные сюжеты. Одним из первых русскоязычных фильмов с элементами мокьюментари стал фильм «Два капитана-2» (1993) режиссёра Сергея Дебижева, а фильм «Первые на Луне» (2005) Алексея Федорченко и вовсе выглядел как полная фальсификация истории. Сюжет картины повествовал о том, что первыми на Луне побывали не американские астронавты, а советские космолетчики. Произошло это в 1938 году, т.е. за четверть века до полета Юрия Гагарина в космос и за тридцать лет до полета на Луну американцев. Эту историю режиссеру якобы рассказывает очевидец – член подготовительного отряда космолетчиков.

Повсеместное развитие цифровых технологий и их доступность, а также развитие телевидения как тотального образа мира стали предпосылками к появлению мокьюментари. Особенно псевдодокументалистика стала набирать популярность в эпоху бурного развития Интернета, ежедневно поставляющего своему зрителю огромный поток информации, которой привыкли верить.

Согласно данным нескольких популярных онлайн-кинотеатров («Кинопоиск», «Ivi», «Кино Mail.ru»), сегодня прослеживается довольно пестрая стратификация псевдодокументальных фильмов. Среди них: автобиографические («Глухой пролет», «Эдуард Суровый. Слезы Брайтона»), комедийные («Субботним вечером в прямом эфире», «Офис»), драматические («Битва за Алжир», «Фальшивка»), фантастические («Район № 9», «Нити»), хоррор («Долина смерти», «Проклятие»). Производству таких картин особое внимание уделяется в Великобритании, США, Франции и, конечно же, России. Отечественные режиссеры всегда с большим интересом относились к документальному жанру, а псевдодокументалистика стала отличной возможностью познакомить широкую аудиторию с той правдой, которая, по мысли фильмографов, будет не только интересна, но и зрелищна.

Проделанный анализ позволил нам выделить ряд фильмов, занимающих лидирующие позиции в рейтингах, составленных по результатам зрительского и академического голосования. В число оцененных по достоинству с позиции как профессионалов, так и любителей на данный момент вошли биографические мокьюментари «Послушай меня, Марлон» (2015) и «Выход через сувенирную лавку» (2010), комедийный мокьюментари-хоррор «Реальные упыри»(2014), фантастическая драма «Нити» (1984), псевдодокументальный хоррор «Монстро» (2008), комедии «Борат»(2006) и «Супернянь» (2014) и докудрама «Неаполитанские истории» (2015).

«Послушай меня, Марлон» – картина режиссера Стивена Райли об одном из величайших актеров золотого века Голливуда, иконе кинематографа Марлоне Брандо. Он буквально жил каждой ролью. В 1951 году вышел «Трамвай «Желание»», снятый режиссёром Элиа Казаном по одноимённой пьесе драматурга Теннесси Уильямса. Именно тогда мир заговорил о новой звезде, но не все в жизни этого гения экрана складывалось ровно. Брандо отказался от «Оскара», потерял сына, запил, но этой драмы никто не видел. Фильм Райли – это документальное расследование личной жизни и творчества Марлона Брандо. Основанная на мемуарах и монологах, записанных на пленку самим актером, эта история расскажет о неизвестных страницах жизни героя. Вереница блистательных ролей – отец Супермена, дон Вито Корлеоне, Стенли Ковальски, безымянный в «Последнем танго в Париже» – каждый из этих культовых образов заиграет новыми красками.

Историческое мокьюментари «Выход через сувенирную лавку» – культовая документальная лента о Бэнкси, гениальном уличном художнике нашего времени, снятая и поставленная им самим. Фильм был номинирован на «Оскар» в категории «Лучший документальный фильм». Бэнкси – скандально известный андеграундный художник граффити, политический активист и режиссер, чья личность до сих пор не раскрыта и является предметом споров во многих кругах. Его граффити воспринимаются горожанами как объекты искусства, а картины продаются за сотни тысяч евро. Однако полиция и городские власти по-прежнему считают творчество Бэнкси обычным вандализмом. Не помогают в этом и его скандальные выходки, например, предложение купить наркотики, сделанное известному политику, и замена дисков известных певцов на собственные сочинения.

«Реальные упыри» – комедийный хорророт Джемейна Клемента. Очередная попытка взять интервью у вампиров. Однако если американская мистическая драма Нила Джордана, снятая в 1994 году по мотивам одноимённого романа американской писательницы Энн Райс, совсем не была документальной, Клемент в своем мокьюментальном фильме дает зрителю возможность поверить в реальность происходящего на экране. Съемочная группа проводит пару дней с четверкой эксцентричных персонажей, которые искренне желают выйти из тени и рассказать о «темной» стороне своей жизни охотникам за сенсациями.

«Нити» – военно-фантастическая документальная псевдодрама Мика Джексона. Сюжет разворачивается на фоне напряженных отношений между Советским Союзом и США, чьи военные потенциалы нарастают вместе с усилением напряжения на Ближнем Востоке. В городке Шеффилд новости о возможном военном конфликте воспринимают с тревогой, но без особых опасений до тех пор, пока не происходит внезапный обмен ядерными ударами. Шок и паника охватывает жителей города, когда на их глазах на горизонте вырастает ядерный гриб. «Нити» — телевизионный фильм BBC о последствиях ядерной войны, который хоть и не отличается дорогими спецэффектами, но до сих пор остается одним из самых реалистичных фильмов о глобальных последствиях применения ядерного оружия.

Большую зрительскую популярность получает и мокьюментари-хоррор «Монстро» Мэтта Ривза. Вероятно, все дело в том, что в самом конце двадцатого века людям предложили не просто очередное кино, а посмотреть на происходящее за кадром глазами главных героев. Это была ставшая культовой картина «Ведьма из Блэр», которая положила начало жанру мокьюментари. Фильм был снят любительскими камерами в виде документальной ленты, якобы составленной из материалов, отснятых пропавшими студентами. С тех пор в этом стиле было снято множество историй, как правдивых, так и фантастических. Особняком среди них стоит продюсерский проект Джей Джей Абрамса «Монстро». Фильм рассказывает о группе молодых людей, которые становятся свидетелями атаки на город неведомого гигантского существа. Все начинается с мирной вечеринки в честь отъезда главного героя в Японию. В разгар веселья друзья слышат звук мощного взрыва, после чего ночной город озаряет небывалой яркости вспышка. В считанные минуты город переходит в режим чрезвычайного положения, начинается массовая паника. Не переставая снимать происходящее на камеру, молодые американцы покидают здание в надежде найти более безопасное место.

Настоящей сенсацией стала комедия Ларри Чарльза «Борат». По признанию многих кинематографистов, это самая неполиткорректная комедия всех времен и народов. Номинант на «Оскар» и лауреат «Золотого глобуса», «Борат» успешно заявил о себе и в российском прокате. Сюжет этого фильма основан на приключениях казахстанцев в Новом свете по версии комика Саши Барона Коэна. Согласно легенде авторов фильма, Министерство информации Казахстана решает снарядить группу для съемок репортажа про нравы американцев. Борат Сагдиев – журналист, которому предстоит снять правдивый сюжет об американской жизни. Герой наслаждается простором для творчества и находит настоящую любовь: в гостинице мужчина видит «Спасателей Малибу» (американский телесериал о спасателях, которые патрулируют пляжи округа Лос-Анджелес в Калифорнии) и влюбляется в героиню Памелы Андерсон. Узнав о смерти жены Оксаны, Борат решает жениться снова на своей новой возлюбленной. Рабочая группа Бората отправляется в Лос-Анджелес за Памелой Андерсон, продолжая по дороге снимать свой «самый честный» документальный фильм.

Еще одна примечательная комедийная картина – «Супернянь» Николаса Бенаму. Это легкая и забавная французская комедия с Филиппом Лашо в главной роли. Герой Фрэнк работает в крупной компании, которой руководит состоятельный и рассудительный Марк. Не найдя няню на вечер, босс просит Фрэнка присмотреть за его сыном Реми, и Фрэнк не может отказаться. Вскоре герой в день своего тридцатилетия оказывается запертым в огромном фешенебельном доме с капризным и донельзя избалованным ребенком. Друзья главного героя решают не откладывать праздник и устроить вечеринку прямо в доме Марка, но неожиданно пропадает Реми. Псевдодокументальная комедия «Супернянь» – качественный синтез французского юмора, драматической интриги и неожиданной развязки.

Докурама «Неаполитанские истории» Антонио Капуано – своеобразное реалистичное изображение Неаполя через псевдодокументальную историю о трех его жителях: 50-летнем поэте, 80-летнем старике-эпикурейце и 18-летнем курьере-романтике. Три героя разных поколений живут в индустриальном рай-

оне Неаполя. Настоящее города – это 50-летний уличный пройдоха Джиджино, который чередует поэтические выступления в ресторанах с мелким воровством и легкими наркотиками. Его 80-летний отец Антонио ведет жизнь затворника, предаваясь то старческой ностальгии, то жажде новых любовных переживаний. Для второго у Антонио буквально под рукой есть иностранка-домработница. Будущее Неаполя – 18-летний Марко, который тем временем мечтает о великих делах и пытается найти свой путь, вынужденно работая разносчиком в магазине.

Как мы уже успели отметить, один из принципов документалистики состоит в так называемом пускании кругов по воде: репортер сам создает событие и наблюдает за реакцией граждан. Если прежде все это делалось скрытой камерой, то мода на жанр реалити-шоу эту условность отменила, и человек с включенной камерой окончательно перестал отпугивать собеседников. Так появились вышеназванный «Борат» и «Бруно» с участием комика Саши Барона Коэна, срежиссированная Кейси Аффлеком мистификация «Я все еще здесь» с участием актера Хоакина Феникса (якобы решившего переквалифицироваться в рэперы), провокация Джеймса Тобэка «Соблазненные и брошенные», рассмотренное нами мокьюментари о продажной сущности любого, даже нонконформистского искусства «Выход через сувенирную лавку».

Исследуя современную псевдодокументалистику, можно прийти к выводу, что ее основная цель – доказательство неразборчивости зрителя, его наивного желания верить в то, о чем говорят с экрана телевизора. Людям свойственно верить увиденному, «поскольку визуальный канал восприятия интуитивно кажется наиболее достоверным» [6, с. 179]. Однако если более внимательно отнестись к жанру мокьюментари, можно проследить некоторую закономерность: современные режиссеры-документалисты рекомендуют не принимать всю информацию на веру, а, напротив, анализировать окружающую действительность, которая, к слову, тоже часто сконструирована кем-то при помощи медиа- или других каналов. Мокьюментари учит скептически относиться к окружающим событиям, будит человеческую рефлексию, а насколько успешно справляется та или иная псевдодокументальная картина с возложенными на нее автором функциями, зависит в каждом конкретном случае от самого зрителя.

Библиографический список

1. Оганесова Ю.А. Теледокументалистика как формат современной программы эфирного и медиаконтента. *Вестник ВГУ*. Серия: Филология. Журналистика. 2012; № 2: 198 – 200.
2. Рабигер М. *Режиссура документального кино:* учебное пособие. Москва: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 1999.
3. Вакурова Н., Московкин Л. *Типология жанров современной экранной продукции*. Москва; Институт современного искусства, 1998.
4. Вакурова Н., Московкин Л. *Типология жанров современной экранной продукции*. Москва; Институт современного искусства, 1998.
5. Зельвенский С.И. Mocumentary: история вопроса. *Сеанс*. 200; № 32.
6. Стариков А.Г. *Масс-медиа современной России*. Ростов-на-Дону, 2013.

References

1. Oganesova Yu.A. Teledokumentalistika kak format sovremennoj programmy `efirnogo i mediakontenta. *Vestnik VGU*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2012; № 2: 198 – 200.
2. Rabiger M. *Rezhissura dokumental'nogo kino:* uchebnoe posobie. Moskva: Institut povysheniya kvalifikacii rabotnikov televideniya i radioveschaniya, 1999.
3. Vakurova N., Moskovkin L. *Tipologiya zhanrov sovremennoj `ekrannoj produkcii*. Moskva; Institut sovremennogo iskusstva, 1998.
4. Vakurova N., Moskovkin L. *Tipologiya zhanrov sovremennoj `ekrannoj produkcii*. Moskva; Institut sovremennogo iskusstva, 1998.
5. Zel'venskij S.I. Mocumentary: istoriya voprosa. *Seans*. 200; № 32.
6. Starikov A.G. *Mass-media sovremennoj Rossii*. Rostov-na-Donu, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00135

***Kozhanov D.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dsf46k@yandex.ru*

INTERDISCOURSIVE INCLUSIONS AS THE WAY OF CONSTRUCTION OF SENSE IN D. BROWN'S NOVEL "DIGITAL FORTRESS". The article considers the peculiarities of representation of general and special scientific knowledge in the semiotic space of literary text. The author analyzes such representatives of scientific knowledge as scientific terms and precedent proper names of science which possess significant cognitive-expressive potential and, as a result, are widely used by authors of literary texts as interdiscoursive inclusions for formation of blended discoursive space. Cognitive-expressive potentialof these language units manifests itself in their ability to represent with the help of the minimum of language means complex mental structures, or concepts, accumulating the information that is necessary for construction of sense in the process of interpretation of the text by the reader. The conclusion is made that background knowledge belonging to peripheral zones of the concept determines the direction of the interpretation activity of the reader that explains the existence of the numerous variants of interpretation of such language units and the peculiar role of the reader in this process.

Key words: **discourse, interdiscoursive inclusions, blended discoursive space, interpretation of literary text.**

***Д.А. Кожанов,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dsf46k@yandex.ru*

ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ ВКЛЮЧЕНИЯ КАК СПОСОБ КОНСТРУИРОВАНИЯ СМЫСЛА В РОМАНЕ Д. БРАУНА «ЦИФРОВАЯ КРЕПОСТЬ»

Статья посвящена особенностям репрезентации общего и специального научного знания в семиотическом пространстве художественного произведения. В качестве репрезентантов научного знания автор рассматривает научные термины и прецедентные имена науки, обладающие значительным когнитивно-экспрессивным потенциалом и, как следствие, широко использующиеся авторами художественных текстов как интердискурсивные включения для формирования смешанного дискурсивного пространства. Когнитивно-экспрессивный потенциал данных единиц заключается в их способности репрезентировать при помощи минимума языковых средств сложные ментальные образования, или концепты, аккумулирующие информацию, необходимую для конструирования смысла в процессе интерпретации текста читателем. Делается вывод о том, что именно фоновые знания, принадлежащие периферийным областям концепта, задают в той или иной степени направление интерпретативной активности читателя, что обусловливает многообразие вариантов интерпретации данных единиц и особую роль читателя в этом процессе.

Ключевые слова: **дискурс, интердискурсивные включения, смешанное дискурсивное пространство, интерпретация художественного текста.**

Проблема переноса информации во времени и пространстве, занимавшая человечество на протяжении веков, приобретает особую актуальность в постиндустриальном обществе, ориентированном на непрерывное производство все новой информации, которая становится основным ресурсом и движущей силой экономики. Современная массовая культура формируется в условиях неконтролируемого возрастания объема информации, следствием чего является состояние «сверхинформированности» носителя массовой культуры, которое определяется К. Ясперсом как «возможность соприкосновения всех со всеми» [1, с. 72]. Возникает ситуация, когда, по меткому выражению Ж. Бодрийяра, появляется все больше информации и становится все меньше смысла, т.к. ослепленные игрой символов и порабощенные стереотипами массы интересуются только поверхностной формой сообщения, а не его содержанием [2, с. 232]. Данное утверждение отражает распространенные в современном обществе представления об интерпретации художественного текста читателем, сформировавшиеся во многом под влиянием работ П. Валери, утверждавшего, что у художественного текста нет какого-либо подлинного смысла [3, с. 372]. Иными словами, любой текст может быть адаптирован к выбранной читателем аналитической схеме, а следовательно, может существовать бесконечное множество интерпретаций, обусловленных как личностью интерпретатора, так и контекстом интерпретации текста, а сам читатель предстает уже не как потребитель текста, а как его производитель [4, с. 32].

Похожую точку зрения на процесс интерпретации текста можно обнаружить в работах Г.Г. Гадамера, одного из основателей философской герменевтики. Интерпретация текста, по Г.Г. Гадамеру, представляется как «набрасывание смысла: как только в тексте появляется первый проблеск смысла, толкователь делает предварительный набросок, пытаясь предвосхитить смысл целого текста» [5, с. 75]. В отечественной науке вопрос о пределах интерпретации текста читателем поднимается в работах А.А. Леонтьева, который вводит понятие «степеней свободы в содержании текста» [6, с. 144]. Каждый текст, по мнению автора, имеет некое предельное число степеней свободы его интерпретации, которое задается объективным содержанием текста. Признание существования объективного содержания текста означает, что, воспринимая один и тот же текст по-разному, читатели не конструируют различные миры, а воссоздают по-разному один и тот же мир.

Нам представляется, что вопрос о том, какие именно языковые структуры определяют стратегии интерпретации, может быть решен только в контексте более общего вопроса о самой природе двигателя, который обеспечивает прирост информации, кажущийся бесконечным благодаря множеству возможных интерпретаций одного и того же текста. Важно отметить, что изменения в информационном поле современного человека носят не только количественный, но и качественный характер. Можно говорить о том, что меняется сама структура человеческого знания. Как отмечает В.И. Постовалова, имеет место «переход от плюрализма и релятивизма в постижении реальности к разработке видения мира как единого целого и преодоление разрывов между различными сферами духовной и социокультурной жизни человека» [7, с. 36]. Изменения в концептуальной картине мира современного человека не могут не отразиться и на особенностях коммуникативной практики в самых различных областях. Распространено мнение, что в настоящее время практически невозможно произвести высказывание в рамках абсолютно чистого, однородного дискурса [8, с. 24], что позволяет говорить об интердискурсивности как одной из базовых категорий современной коммуникации.

Наиболее ярко феномен интердискурсивности проявляется в художественной литературе конца XX – начала XXI века, когда на смену классической книге, предстающей в образе древа, чьи корни, ствол и крона являются отражением устройства мира, приходит книга-ризома, воплощающая новый тип отношений – нелинейных, хаотичных, антииерархичных [9]. Типичным примером такой книги являются произведения американского писателя и журналиста Дэна Брауна (Dan Brown), отличающиеся высокой плотностью инодискурсивных включений, в первую очередь элементов научного дискурса [10].

Данные единицы неоднократно оказывались в центре исследовательского внимания, однако они рассматривались преимущественно как одно из средств достижения достоверности описываемых событий и подтверждения научного и исторического характера приводимых автором фактов. Фактически исследователи рассматривали единицы языка науки в пространстве художественного текста наряду с антропонимами, топонимами и иноязычными вкраплениями, т.е. единицами, чье основное предназначение заключается в привязке повествования к определенным историческим и географическим координатам. Иными словами, единицы языка науки (термины и околотерминологическая лексика, знаки искусственных языков для специальных целей, прецедентные имена науки, цитаты из научных и научно-популярных текстов и т.д.) анализировались с точки зрения их способности выступать в качестве инструмента стилизации, позволяющего автору убедительно воссоздать манеру речи ученых, закономерности построения научных текстов и т.д. При этом функция передачи специальной научной информации, посредством которой собственно и раскрывается когнитивный потенциал единиц языка науки, обычно оставалась на периферии исследовательского внимания.

По нашему мнению, именно инодискурсивные включения являются теми языковыми средствами, которые обеспечивают приращение смысла, т.к. в процессе интерпретации художественного текста читатель руководствуется интенциями, характерными для дискурса иного типа (в данном случае научного дискурса), отличного от того, к которому принадлежит интерпретируемый текст. Текст как бы перемещается в поле другого дискурса, при этом один из них выступает в качестве дискурса-донора, предоставляющего стратегии интерпретации, а другой – в качестве дискурса-реципиента, принимающего некоторые элементы дискурса-донора. Целью читателя является уже не столько раскрытие смысла, заложенного автором, сколько эксперимент со сложной системой интердискурсивных отношений, объективирующейся посредством языковых репрезентантов дискурсов доноров, результатом которого является приращение смысла, зачастую отличного от того, который был зашифрован автором.

В романе «Цифровая крепость» («Digital fortress»), посвященном противостоянию специалистов по криптографии, включения из поля научного дискурса представлены в первую очередь специальными научными терминами, выполняющими в пространстве художественного текста целый ряд функций. Так, в примере 1 автор воспроизводит сцену знакомства одного из героев романа, профессора лингвистики, со специалистами отдела криптографии Агентства Национальной Безопасности, чью речь отличает высокая плотность специальной терминологической лексики.

(1) *They hovered around an enormous table and spoke a language Becker had never heard. They spoke of* ***stream ciphers, self – decimated generators, knapsack variants, zero knowledge protocols, unicity points****. Becker observed, lost* [11].

Очевидно, что функциональный потенциал терминологических единиц и профессионализмов (*self – decimated generators, knapsack variants, zero knowledge protocols* и др.) заключается в первую очередь в маркировании социальных ролей каждого участника коммуникации, т.е. в реализации их статусно-ролевой функции. Автор, с одной стороны, показывает дистанцировнность протагониста от остальных участников коммуникации (*spoke a language Becker had never heard*), а с другой, раскрывает перед читателем его эмоциональное состояние (*Becker observed, lost*). В то же время не меньшую роль играет и реализуемая данными инодискурсивными включениями репрезентативная функция. Знаки языка науки, представляющие собой инодискурсивные элементы в художественном тексте, выступают репрезентантами феноменов, внешних по отношению к пространству художественного дискурса, к которым относятся научные понятия, прецедентные феномены науки, коммуникативные стратегии, характерные для сферы научной коммуникации и т.п. Являясь средством фиксации специального знания, обеспечивающего познавательную деятельность человека, термин, оказываясь в пространстве художественного дискурса, предстает как «сгусток» информации, представленной в предельно сжатом виде, «ожидающей» интерпретации со стороны читателя.

В каждом конкретном акте прочтения художественного текста читатель пытается расшифровать закодированное автором сообщение, актуализировав в своем сознании содержание стоящего за термином научного понятия посредством обращения к своему фонду специальных научных знаний или некоторому внешнему источнику информации. В случае безуспешной попытки термин так и остается инородным включением, своеобразной «вещью в себе», чья сущность закрыта для взгляда внешнего наблюдателя. В случае успешной попытки происходит приращение смысла, имеющее своим результатом формирование на базе научного понятия художественного концепта, что, в свою очередь, является условием реализации авторского замысла.

Так, терминологическая единица *stream ciphers* актуализирует в сознании читателя представления о существующих способах шифрования информации и типах шифров. Особенностью потоковых шифров является тот факт, что расшифровка каждого конкретного знака требует знания не только шифровального ключа, но и расположения этого знака в тексте. Иными словами, в случае использования потокового шифра знание нужного ключа не позволяет расшифровать отдельные фрагменты текста при условии, что весь текст недоступен криптографу. Аналогичным образом терминологическая единица *zero knowledge protocols* отсылает читателя к еще одному фрагменту научной картины мира, в котором аккумулированы знания об интерактивном криптографическом протоколе, позволяющем одному участнику коммуникации убедиться в достоверности некоторого утверждения, не имея при этом никакой другой информации от второго участника коммуникации. Речь идет о ситуации, в которой по каналам связи передается минимально возможный объем информации, достаточный для решения конкретной коммуникативной задачи.

Информация, репрезентируемая этими инодискурсивными включениями, задает общий вектор интерпретации художественного текста, позволяя читателю с большой вероятностью спрогнозировать дальнейшее развитие сюжета, а именно – работу протагониста с отдельными блоками зашифрованного текста, организованную таким образом, что он будет не способен понять общий смысл текста. Дальнейшее развитие сюжета (пример 2) полностью подтверждает первоначальное предположение читателя-интерпретатора и свидетельствует о важной роли репрезентативной функции научных терминов в семиотическом пространстве художественного текста.

(2) *Eventually one of them explained what Becker had already surmised. The scrambled text was a code – a "ciphertext" – groups of numbers and letters representing encrypted words. The cryptographers' job was to study the code and extract from it the original message, or "cleartext".*

They made Becker work on the characters out of sequence."It's for your own safety," Morante said. "This way, you won't know what you're translating".

When the code finally broke, Becker had no idea what dark secrets he'd helped reveal [11].

Аналогичную функцию выполняют и другие репрезентанты научного дискурса, например, прецедентные имена науки, связанные не с таким конкретным научным понятием, как терминологическая лексика, а с целым фрагментом научной картины мира, который предстает перед читателем как множество научных понятий, образующих единое целое. Речь идет об именах собственных, денотатами которых являются известные деятели науки и прецедентные научные феномены. Данные единицы обладают огромным когнитивным потенциалом в художественном тексте, выступая носителем определенного набора фоновых знаний и представлений, а также социокультурных коннотаций, присущих членам некоторого лингвокультурного сообщества. Так, в примере 3 созданная Д. Брауном терминологическая единица *the Bergofsky Principle,* значение которой может быть раскрыто читателем-интерпретатором на основе использованного автором имени немецкого математика и криптографа Матиаса Бергофски, сфор-

мулировавшего в конце XVIII века постулат о том, что при поиске неизвестного числа оно будет найдено с тем большей вероятностью, чем больше чисел было опробовано.

(3) *"This code is unbreakable."*

Susan stared at him and almost laughed. Unbreakable? What was THAT supposed to mean? There was no such thing as an unbreakable code – some took longer than others, but every code was breakable. It was mathematically guaranteed that sooner or later TRANSLTR would guess the right key. "I beg your pardon?"

"The code's unbreakable," he repeated flatly.

Unbreakable? Susan couldn't believe the word had been uttered by a man with twenty-seven years of code analysis experience.

"Unbreakable, sir?" she said uneasily. "What about the ***Bergofsky Principle****?"*

Susan had learned about the ***Bergofsky Principle*** *early in her career. It was a cornerstone of bruteforce technology. It was also Strathmore's inspiration for building TRANSLTR. The principle clearly stated that if a computer tried enough keys, it was mathematically guaranteed to find the right one. A code's security was not that its pass-key was unfindable but rather that most people didn't have the time or equipment to try* [11].

В концептуальном пространстве романа «Цифровая крепость» ментальная единица, стоящая за языковым знаком *them Bergofsky Principle*, трансформируется в окружении ключевых концептов романа (ШИФР, КРИПТОГРАФИЯ, ШИФРОВАЛЬНЫЙ АЛГОРИТМ и др.) в представления о невозможности существования устойчивого к взлому шифра, т.к. любое сообщение может быть дешифровано мощным компьютером путем простого перебора возможных ключей. Эти представления, в свою очередь, определяют направление дальнейшей интерпретативной активности читателя, предполагающего в соответствии с законами жанра появление шифра, абсолютно устойчивого к взлому, что подтверждается примером 4.

(4) *"This code's different. It is the product of a brand-new encryption algorithm – one we've never seen before".*

Now Susan was even more doubtful. Encryption algorithms were just mathematical formulas, recipes for scrambling text into code. Mathematicians and programmers created new algorithms every day. TRANSLTR broke all of their codes every day. To TRANSLTR all codes looked identical, regardless of which algorithm wrote them.

"We're not talking about reverse-engineering some complex function, we're talking brute force. The algorithm generates a key it thinks is secure, and TRANSLTR keeps guessing until it finds it".

Strathmore's reply had the controlled patience of a good teacher. "Yes, Susan, TRANSLTR will always find the key – even if it's huge." He paused a long moment. "Unless the computer doesn't know when it's broken the code" [11].

Таким образом, элементы научного дискурса, воспринимаемые читателем как инородные включения в семиотическом пространстве художественного текста, играют ключевую роль в организации концептуального пространства художественного произведения, определяя вектор интерпретативной активности читателя, т.к. формирование нового смысла обусловлено интерпретацией художественного текста с использованием стратегий, характерных для текстов иного типа. Все это, в свою очередь, свидетельствует об актуальности интердискурсивных исследований, объектом которых являются неоднородные дискурсивные пространства, возникающие в результате взаимодействия дискурса-реципиента и дискурса-донора.

Комплексный анализ неоднородного дискурсивного пространства, ярким примером которого является произведение Д. Брауна «Цифровая крепость», позволяет сделать шаг на пути построения модели взаимодействия научного и художественного дискурса. Основным аргументом в пользу выбора именно научного и художественного дискурсов для изучения механизмов интердискурсивности является кардинальное отличие в степенях свободы интерпретации текстов, принадлежащих данным дискурсам. Научный текст изначально ориентирован на один определенный способ понимания, как следствие, число степеней свободы научного, а особенно, научно-учебного текста стремится к единице. Художественный текст, напротив, зачастую предполагает столько вариантов прочтения, сколько существует его реальных и потенциальных интерпретаторов, так что число степеней свободы в его содержании стремится к бесконечности.

Еще одним фактором, обусловившим выбор художественного дискурса в качестве дискурса-реципиента, является специфика организации художественного текста. Традиционно выделяют два основных типа членения текста – объемно-прагматическое, учитывающее объем (размер) структурного компонента текста и установку на внимание читателя, и контекстно-вариативное, основанное на выделении в тексте различных субъектных позиций при передаче информации. Понятие субъектной позиции в современных лингвистических и литературоведческих исследованиях является достаточно размытым и объективируется целым рядом терминов с частично пересекающимися значениями, к которым относятся: позиция автора и позиция персонажа, перспектива автора и перспектива персонажа, прагматический фокус и перспектива, ориентация изображения, точка зрения и др. Нам представляется, что термин «точка зрения», все чаще используемый в современных исследованиях в области художественного текста, имеет достаточно широкое значение, которое наиболее удачно отражает содержание данного понятия. По мнению автора, деление текста при контекстно-вариативном членении зависит не только от принадлежности речевых партий повествователю и персонажу, но и от точки зрения (местонахождения) речевого, а вместе с ним и воспринимающего субъекта. Иными словами, именно в художественном дискурсе с характерным для него диалогизмом, отражающимся в использовании автором прямого и непрямого (чужого) слова, перед исследователем открывается сложная система интерсубъектных отношений автора и читателя. Так, в процессе интерпретации художественного произведения читатель, являющийся субъектом художественного дискурса, может неоднократно менять социальные роли, вставая на позицию, например, ученого-исследователя (в случае, если на художественный дискурс оказывает влияние научный дискурс) или потенциального потребителя товара или услуги (если дискурсом-донором оказывается рекламный дискурс).

Подводя итоги, следует отметить, что построение модели взаимодействия научного и художественного дискурса, в свою очередь, является важным шагом на пути построения общей модели взаимодействия дискурсов, которая позволила бы определить закономерности гибридизации (слияния, поглощения и т.п.) различных типов дискурса.

Библиографический список

1. Ясперс К. *Духовная ситуация времени*. Москва: Издательство АСТ, 2013.
2. Бодрийяр Ж. *Симулякры и симуляция.* Тула, 2013.
3. Валери П. *Об искусстве.* Москва: Искусство, 1993.
4. Барт Р. *S/Z*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
5. Гадамер Г.-Г. *Актуальность прекрасного*. Москва: Искусство, 1991.
6. Леонтьев А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва: Смысл, 2003.
7. Постовалова В.И. Основные тенденции в современном гуманитарном познании. *Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: коллективная монография*. Москва: Культурная революция, 2016: 36 – 60.
8. Силантьев И.В. *Газета и роман. Риторика дискурсных смешений*. Москва: Языки славянской культуры, 2006.
9. Делез Ж., Гваттари Ф. *Тысяча плато: Капитализм и шизофрения.* Москва: Астрель, 2010.
10. Горбунова А.М. *Особенности языка и стиля Дэна Брауна в аспекте перевода (на материале романов «Ангелы и демоны» и «Код да Винчи»)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
11. Brown D. *Digital Fortress*. London: Corgi Books, 2004.

References

1. Yaspers K. *Duhovnaya situaciya vremeni*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2013.
2. Bodrijyar Zh. *Simulyakry i simulyaciya.* Tula, 2013.
3. Valeri P. *Ob iskusstve*. Moskva: Iskusstvo, 1993.
4. Bart R. *S/Z*. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
5. Gadamer G.-G. *Aktual'nost' prekrasnogo*. Moskva: Iskusstvo, 1991.
6. Leont'ev A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: Smysl, 2003.
7. Postovalova V.I. Osnovnye tendencii v sovremennom gumanitarnom poznanii. *Lingvistika i semiotika kul'turnyh transferov: metody, principy, tehnologii: kollektivnaya monografiya*. Moskva: Kul'turnaya revolyuciya, 2016: 36 – 60.
8. Silant'ev I.V. *Gazeta i roman. Ritorika diskursnyh smeshenij*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006.
9. Delez Zh., Gvattari F. *Tysyacha plato: Kapitalizm i shizofreniya*. Moskva: Astrel', 2010.
10. Gorbunova A.M. *Osobennosti yazyka i stilya D`ena Brauna v aspekte perevoda (na materiale romanov "Angely i demony" i "Kod da Vinchi")*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
11. Brown D. *Digital Fortress*. London: Corgi Books, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 81.373 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00136

Kriger E.I., *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: rusil2005@yandex.ru*

ABOUT STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NEW LEXICAL UNITS IN THE MODERN AMERICAN PRESS. The article presents a structural-semantic analysis of new lexical units that appeared in the American print media, such as the New York Post New, York Daily News, People magazine and Fortune magazine. The causes and conditions of their formation in various areas of American society are analyzed. The relationship between the problems of everyday life and the need for new words to describe the realities of modern life are traced. In particular, examples from youth slang, technology and medicine, and business and law are examined. When analyzing articles from American newspapers, methods such as component analysis of lexical meanings, analysis of vocabulary definitions of linguistic units and intralingual comparison are used. A theoretical analysis of the word-building resources of the newspaper language is carried out and the most productive ways of forming new lexical units in some thematic groups are identified. New words with high syntactic activity are considered. The examples demonstrate the frequency of manifestation of specific word-formation methods and their ranking in the studied groups: abbreviation, graphic neologism, truncation, contraction, contamination, borrowing, metaphor. A tendency has been revealed in the emergence of many new units formed by acquiring new values by existing units.

Key words: **abbreviation, borrowing, collocation, contamination, doubling, lexical unit, means, metaphor, model, new meaning.**

Е.И. Кригер, *аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: rusil2005@yandex.ru*

О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ

Статья посвящена структурно-семантическому анализу новых лексических единиц, появившиеся в американских печатных средствах массовой информации, таких как New York Post New, York Daily News, журналов People и Fortune. Анализируются причины и условия их образования в различных областях американского общества, прослеживается взаимосвязь между проблемами повседневной жизни и необходимостью появления новых слов для описания реалий современной жизни. При анализе статей из американских газет использованы такие методы, как компонентный анализ лексических значений, анализ словарных дефиниций языковых единиц и внутриязыковое сопоставление. Проведен теоретический анализ словообразовательных ресурсов газетного языка и выявлены наиболее продуктивные способы образования новых лексических единиц в некоторых тематических группах. Рассмотрены новые слова с высокой синтаксической активностью. На примерах продемонстрирована частотность проявления конкретных способов словообразования и их ранжировка в исследуемых группах: аббревиация, графический неологизм, усечения, сокращения, контаминация, заимствования, метафора. Выявлена тенденция в появлении множества новых единиц, образованных путем приобретения новых значений уже существующими единицами.

Ключевые слова: **аббревиация, бленды, заимствования, контаминация, метафорический перенос, модель, новое значение, словосочетания, сокращения, способы**.

Происходящие изменения в обществе в эпоху глобализации характеризуются бурным развитием науки и техники, изменениями в социальной, культурной и информационной сферах деятельности человека, послужившим мощным толчком к появлению большого числа новых слов, образованных различными способами.

Своевременное рассмотрение структуры и семантики новых лексических единиц является необходимым условием их закрепления не только в разговорной и письменной речи, но и в словарях. Это подчеркивает актуальность представленной темы.

Целью данной статьи является раскрытие структурно-семантических особенностей новых лексических единиц в некоторых тематических группах современной американской прессы, Интернет-изданиях: New York Post и New York Daily News, People, Fortune.

В процессе исследования была проведена подборка 350 новых лексических единиц из газетных текстов вышеуказанных изданий. При исследовании текстов выявлено, что их лексический состав достаточно многообразен, и наблюдается активное сближение газетного и обиходного стилей речи. В американских газетах создалась конкретная и довольно развитая структура общественно-политической лексики. Анализ выбранного материала позволил выделить следующие группы слов: язык молодежи и молодежных групп (youth discourse), технология и медицина (technology and medicine), бизнес и юриспруденция (business and jurisprudence). Исследование новых лексических единиц будем проводить в следующей очередности: вначале осуществим общетеоретический анализ словообразовательных ресурсов языка, а в последующем проанализируем продуктивные способы образования новых слов в американских СМИ в обозначенных нами тематических группах.

Чрезвычайно интересно было выделить тематическую группу ***язык молодежи и молодежных групп (youth discourse)***, которая в нашей подборке представлена очень разнообразно. Обнаружено немало новых лексических единиц с ***новым лексическим значением,*** таких как*:*

Hammered – способ образования лексической единицы – использование формы слова Participle 2 и приобретение двух новых значений **–** быть сильно пьяным, быть человеком, которого критикуют [1], [2].

Tokickass– новое значение – доминировать [3].

Toriff – подробно излагать тему [4].

Dope – крутой [5].

Onpoint – исключительно [6]**.**

Lit – новое сленговое значение – восхитительный и отличный. Образовано от формы прошедшего времени глагола ***tolight*** [7]**.**

Epic – очень позитивный, большой, хороший [8].

Toxic – плохой негативный [9].

Savage – крутой [10]**.**

Lowkey – неброский, негромкий [11].

Как видно из подборки, большое количество новых единиц образовано путем приобретения новых значений уже существующими единицами. Можно сделать вывод о том, что некоторые молодежные группы с целью отличить себя от иных группировок или культур специально используют привычные для многих слова в новом значении.

В следующих примерах представлены слова, образованные при помощи аффиксации и сокращения.

Uncool – некрутой, единица образована путем аффиксации. Слово оценочное, с негативным коннотативным значением [12].

Bougie – сокращенный, усеченный вариант слова *bourgeoisie* – буржуазия [13].

Diss / dis – сокращение, усечение от *disrespect* [14].

Brah – происхождение от *bro* в значении *comeon!* [15].

Sus – сокращение от слова – *suspect* или *suspicious* [16]. Используется в сочетании с постпозицией ***out,*** например, ***Isusseditout.***

Из примеров следует, что сокращения остаются продуктивным способом для образования новых единиц в языке молодежи и молодежных групп.

Fleek / onfleek – первый сорт, ***jacked –*** качок **–** совершенно новые слова в области сленга [17].

Woo-woo– уоу-уоу, в значении *ух ты, ну и ну*! При образовании этой новой единицы задействована ономатопея (звукоподражание) [18].

Tonerd out – getcrazy – новое образование по модели глагол с использованием постпозиции ***out*** [19].

Turnt– сокращение от ***turnedup*** *со значением возбужденный* – графический неологизм, в котором на письме -***d*** меняется на -***t*** [20]**.**

Как ранее отмечалось [21], сокращения и аббревиация широко представлены как способ образования новых единиц во многих сферах деятельности человека, в том числе в молодежной среде. Нередко новая идея, витающая в воздухе одной из групп молодежи, «подгоняется» под «крутое» слово. Продемонстрируем это на примерах.

Swag. Ранее единица *swag* обозначала *пиратские сокровища.* В настоящее время это стало акронимом с расшифровкой – ***Stuff We All Get*** – *вещи, которые мы получаем.* Причем имплицитно в единице заложено, что вещи получаются незаконным путем, как воровство и прочее [22].

Еще один вариант расшифровки единицы ***Swag*** – *Scientific Wild Ass Guess* – метод научного тыка – еще один вариант раскрытия этого нового значения единицы.

Единица ***OG*** – ***original gangster, old gangster*** – акроним, способ образования – аббревиация. В настоящее время – ***original gangster. Triple OG – very respected gangster*** – подгон аббревиатуры под крутое слово. ***Triple OG (OOOG)*** – обозначает *the Oneand Only Original Gangster*. В качестве способа образования выступает графическое изменение, и задействована аббревиация наряду с изменением графики [23].

Guap – искаженное ***заимствование*** из испанского – *guapo* в значении *красивый*, *gаира – хорошенькая.* Единица также существует в написании *Gwap* – ***акроним,*** который также может расшифровываться как *George Washington On Paper – Джордж Вашингтон на бумаге*. Купюра достоинством в один доллар. Значение – *деньги* [24].

Thug Life – подгон аббревиатуры под крутое слово [25]: *the hate you give* – что посеешь, то и пожнешь; ***thug***– единица со значением *бандит, головорез, громила, отморозок.*

Badass – способ образования **–** составное слово. ***Bad*** – в значении *отличный, крутой,* задействована ирония. ***Ass*** – данная единица использована в значении *человек, персона*. Таким образом, составное слово, образованное с использованием независимых, легко отделяемых друг от друга основ. Слово ***Badass*** обладает исключительно положительной коннотацией, используется в популярных медиа [26].

Графические неологизмы представлены одним примером: ***noob, noobie*** – значение – *новый, новенький, новичок, «зеленый»*. Графический неологизм, образован от слова *new* [27].

Единственное словосочетание в данной тематической группе – ***Hate speech*** – значение – *пропаганда ненависти* [25].

В этой тематической группе в качестве самого частотного способа образования новых единиц следует отметить приобретение новых значений для ранее существующих единиц. Отмечается высокая продуктивность способа аббревиации, способ образования графических неологизмов, а также усечений.

Тематическая группа «Технология и медицина» широко представлена в сфере масс-медиа и дает нам возможность всесторонне проанализировать разнообразие новых лексических единиц, большое количество которых образовано путем различных сокращений.

AI – artificial intelligence – искусственный разум аббревиатура, сокращение, читается по буквам [27].

CAPTCHA/captcha – Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart –акроним, читается как слово *«капча»* [27].

QR-code – ***Quick Response*** – *быстрый отклик,* способ образования **–** аббревиатура [27].Этот термин, применявшийся ранее в конвейерных производствах в Японии для обозначения неких кодов для быстрого запроса или поиска необходимой детали или вещества. В настоящее время QR-коды используются для быстрых платежей, моментального получения информации по запросу.

API – Application Programming Interface – аббревиатура, означающая электронное приложение, необходимое на многих производствах для обеспечения совместимости программного обеспечения многих систем [27].

5G – ***Fifth Generation*** – пятое поколение [27].

EV – ***electric vehicle*** – электромобиль [27].

GIF– ***Graphic Interchange Format*** – формат обмена изображениями, аббревиатура, читается по буквам, способ образования – сокращение, аббревиация [27].

VPN – ***a virtual private network*** – виртуальная частная сеть [27].

eVTOL – ***electric vertical takeoff and landing*** – электросамолет с вертикальным взлетом и посадкой [27].

AV – ***autonomous vehicles*** – автономные транспортные средства, которые еще имеют названия ***self driving cars*** [27].

PAV – ***aper sonalair vehicle*** – персональный летательный аппарат [28].

GDPR – ***General Data Protection Regulation*** – общий регламент по защите данных) [28].

Как показывают нам указанные примеры, аббревиация и образование акронимов являются одним из самых продуктивных путей создания новых единиц в сфере информационных технологий и медицины. В основном таким образом именуют различные устройства и технологии, а также болезни и синдромы. Как правило, новые единицы данной группы, имея первичное отношение к науке, обладают только денотативным значением.

Акронимы возникают и в медицинской высокотехнологической сфере, которые переносятся в СМИ, например, ***CRISPR (clustered regularly interspaced short palindromic repeats) –*** одна из самых перспективных технологий последних лет, позволяющая редактировать геном и решать массу вопросов, таких как изменения в сельском хозяйстве, борьба с наследственными заболеваниями, создание новых антибиотиков и, наконец, потомства с заданными качествами. Именно из-за последних широкая общественность стала обращать пристальное внимание на этический компонент данной проблемы, которая уже давно обсуждается в американских СМИ [25].

MRSA – Methicillin-resistant Staphillococcus aureus. Значение – *метициллин-резистентный золотистый стафилококк* – широко распространенное заболевание в наше время. Единица, образованная путем аббревиации, стала часто использоваться в медиа [25].

IVF – in-vitro fertilization – *зачатие в пробирке*. ***In-vitro*** – дословно с латыни – *в стекле*, а именно, искусственным путем. Сложное существительное образовано также по модели прилагательное плюс существительное (A + N) [25].

Как показывают нам указанные выше примеры, аббревиация, а также образование акронимов являются одним из самых продуктивных путей создания новых единиц в сфере информационных технологий и медицины. В основном так именуют различные устройства и технологии, а также болезни и синдромы. Как правило, новые единицы данной группы, имея первичное отношение к науке, обладают только денотативным значением.

Bionic enhancements – бионические улучшения – *(пример – протез, искусственный глаз)*. Словосочетание образовано по модели A + N [25].

Test-tubebaby – термин, относящийся к ребенку, который был зачат искусственно, вне тела женщины, именно в пробирке [25].

Biohacking – ***Biological hacking.*** Значение – *биология по принципу сделай сам*. Модель **–** A + N [25].

Alternative splicing – *альтернативный сплайсинг в биологии*, модель – A + N, ***differential splicing***– дифференциальный сплайсинг, модель – A + N. *Splicing* – сращивание, соединение внахлест [28].

Airplane mode – значение *режим полета*. Единица, состоящая из свободных морфем и образованная по модели A + N [25]. ***Digital dash –*** цифровая панель, модель **–**A + N [25].

Примеры подборки показывают, что абсолютное большинство словосочетаний образовано по модели прилагательное плюс существительное (A + N). Данный способ образования единиц в сфере научных технологий является продуктивным.

Bootstrap – *петля на заднике ботинка или сапога.* Изначально выражение pull yourself up by the bootstrap имело значение *подберись, возьми себя в руки.* ***Boot*** – существительное – сапог, глагол ***toboot up –*** запускать компьютер. ***To boot*** – ***to bootstrap*** – *запускать компьютер, приводить его в рабочую готовность.* Способ образования – составное слово [25].

CHYRON – способ ***перенос значения***, имя бренда становится категорией. Компания изначально была названа *Chyron* по имени кентавра в греческой мифологии [27].

Hack – первое значение слова в докомпьютерную эпоху – *резать* [25]. Новое значение используется в компьютерной сфере. Существует глагол ***to hack*** и существительное – ***hack***. В этом примере и глагол, и существительное могут обладать как положительной, так и отрицательной коннотацией.

Контаминация представлена сравнительно малым количеством единиц по сравнению с другими тематическими группами, но они также присутствуют.

Например, ***hackathon*** – ***hack*** *+mar****athon****. Хакатон* – это марафон, имеющий целью направить движение хакеров в мирное русло [25]. ***Liposuction, lipids*** *жир* + ***suction*** – *откачивание* [25]. ***Prosopagnosia*** – *невозможность распознавать лица.* Новое слово образовано с использованием единиц из классического греческого языка – *prosopon* – лицо, *agnosia* – незнание [25].

Bionic – единица образована путем контаминации: ***bio*** означает человеческий + electro**nic –** *bionic* [28].

Аффиксация в данной группе представлена тремя единицами.

Supercentenarian – человек, который достиг столетнего рубежа. Используется латинский корень *years,* ***centum*** – обозначает сто лет + суффикс ***an*** – *Centenary+an.* Способ образования – ***аффиксация*** с использованием словообразовательного элемента – ***super*** [25].

Уже ставший популярным в Интернет-сфере элемент в единице ***Cyberknife*** при помощи ***аффиксации*** обозначает технологию бескровного вмешательства при проведении инвазивных операций [25].

Hypermiling – *Hyper + mile + ing* – способ образования – аффиксация. Новое слово со значением – *изменение, тюнинг машины*, чтобы оптимизировать расход топлива [28].

В сфере технологий единицы инициируются представителями науки с задействованием многих внутренних ресурсов языка, таких как использование латинских и греческих элементов, аффиксации.

Сокращения представлены были еще в двух случаях: ***keto*** – сокращение, усечение от ***ketoacid*** [25]***. App*** представляет собой сокращение от ***application*** [25]**.**

Predictive – первое словарное значение – *предсказуемый*, новое значение – *относящийся к чему-либо*. Единица приобрела новое значение [25].

Mashup – изначальное значение – *смешанное* вместе *нечто*, а в нашем веке приобрело новое значение в сфере Интернет-технологии: гибридное приложение [28].

Microbeads – *микробусинки* – новая единица образовалась с использованием словообразующего компонента ***micro*** [27].

В группе «Бизнес и юриспруденция» (Business and jurisprudence) целесообразно рассмотреть словосочетания ***exit strategy, zombie bank, gig economy, carbon credit, carbon offsetting.*** Перечисленные единицы представляют собой словосочетания из лексем, ранее существовавших отдельно, но в наши дни эти сочетания приобрели новое значение. Все они, по утверждению Ахмедовой [29], являются субстантивными словосочетаниями, в которых оба компонента выражены существительными. В данных примерах представлены словосочетания с адъюнктом в препозиции (***N + N***). Рассмотрим примеры:

Exit strategy – *стратегия выхода***–** изначально выражение использовалось в бизнес-общении. Новое значение используется теперь в социальной сфере [25]. Например:

Exit strategy in life, in marriage. Все сочетание ***exit strategy*** приобрело словосочетание.

Zombie bank – *банк, живущий исключительно за счет государственной поддержки.* В данном примере ***zombie*** выполняет роль описательного определе-

ния, неся в себе негативную коннотацию. Под зомби понимается либо труп, либо живой человек, полностью потерявший контроль над собой и подчиняющийся чужим приказам [25].

Gig economy *– экономика краткосрочных договоренностей* – относится с к сфере сленга**.** Это новая модель экономики, в которой все больше людей предпочитают частичную занятость [28]**.**

Carbon credit – разрешенные углеродные выхлопы [27].

Carbon offsetting – сокращение углеродных выхлопов [27].

По мнению Бурлаковой В.В., особый интерес исследователей вызывает анализ семантических отношений между элементами подчинительной группы состава ***N + N.***

В наших примерах первый элемент подчинительной группы состава ***N + N*** характеризует второй [30].

Словосочетания, соответствующие моделям **прилагательное плюс существительное,** представлены единицами ***toxic debt, green audit, green collar.***

Рассмотрим примеры, в которых новые лексические единицы образованы способом словосочетания, вследствие чего они получают новое значение.

Toxic debt – *токсичный долг – долг с минимальными шансами погашения*. Новая единица впервые прозвучала в период финансового кризиса 2008 года [27].

Green audit – проверка проекта на соответствие определенным стандартам окружающей среды. ***Green collar***– зеленый воротничок. Обращает на себя внимание факт, демонстрирующий продуктивность модели *обозначение цвета плюс* ***collar.*** Например, ***green collar worker –*** зеленый воротничок***, white collar*** – белый воротничок, ***blue collar–*** синий воротничок***, pink collar*** – специалист по взаимодействию с клиентами*,* ***red collar*** – государственный служащий, ***gold collar*** – высококвалифицированные специалисты: доктора, юристы, ученые. Во всех приведенных примерах словосочетания образованы по продуктивным моделям *A + N*, *N + N* [27].

В сфере бизнеса ***сокращения*** представлены разнообразными единицами. Рассмотрим их. ***Fintech –*** *Financial technology – финансовые технологии*. Представляет собой словосочетание и его сокращение [25].

O2O – online-to-offline *– стратегия управления в торговле*, способ – сокращение, графический неологизм [28].

Asbo *–* ***anti-social behavior order*** *– наказание за антисоциальное поведение,* акроним [25].

GDPR – General Data Protection Regulation *– общий регламент защиты персональных данных*, аббревиатура [28]**.**

Как видно из примеров, сокращения являются продуктивным способом образования новых единиц в тематической группе «Бизнес и юриспруденция».

Отдельно стоит отметить единицу ***Analysis-paralysis –*** *полная невозможность принять решение из-за избытка информации*, бизнес-термин. Способ образования единицы – ассонанс – повторение однородных гласных звуков – paralysis в переводе с греческого означает расслабление [25].

Аллитерация – повторение однородных согласных – присутствует в единице ***Click and collect.*** В данном случае ***click*** – частая словообразующая форма. Например, ***click bait*** или ***link bait –*** *ссылка* [27].

Copyleft – противоположность единицы ***copyright***. *Copyleft* используется преимущественно в сфере компьютерных технологий. Способ образования – составное слово [28].

Bigmedia синоним ***MainstreamMedia (MSM):*** телевидение, радио и пресса, включая Интернет-газеты, издания, представляющие официальный взгляд на проблемы. *Media* – образующий компонент. Используется в противоположность к *alter native media,* таких как блоги, видеоблоги, и т.д., или используется понятие *lamest ream media,* в которых часто выражается непопулярное, радикальное, ультраправое или иное мнение. Способ образования – словосочетание [25].

Uberisation – Uber 2009 became the name of a company. Uber – supreme, outstanding. Uberisation – the conversion of existing jobs and services into discreat tasks that can be requested on demand (the adoption of the business model used by the taxi service Uber) [25]. Примеры**:**

Uberisation of workforce – уберизация рабочей силы.

Uberisation of healthcare – уберизация здравоохранения.

Uberisation of business– уберизация бизнеса.

Особый интерес представляют новые лексические единицы, образованные с помощью морфемы ***share-:***

carsharing, bikesharing sharing – краткосрочная аренда автомобиля, велосипеда [27];

shared mobility – более широкое значение, обозначения категории бизнеса аренды передвижных средств;

shared economy – бизнес-модель, основанная на прокате вещей, услуг [25].

Примеры показывают, что новые лексические единицы образуются с использованием формообразующих элементов, ранее активно используемых в ресурсе языка, таких как ***sharing, -i (a)za+tion, copy-.***

Unicorn, первое словарное значение **–** *единорог*, новое – *стартап*, *новый бизнес* [25].

Onboarding, первое словарное значение – *посадка пассажиров*, новое значение – *ознакомление клиента с покупками* [25].

Agile*,* первое словарное значение – *проворный, юркий*. Новое значение с 2001года – собирательное название различных методик и подходов к управлению, как в примере ***agile methodology*** [27].

Kickstarter, первое словарное значение – *ножной стартер,* новое значение – *онлайн-платформа для сбора денежных средств* [25].

Рассмотрим другие лексические единицы рассматриваемой группы.

Paywall *– платный доступ*, способ образования – сложение основ, составное существительное [27].

Cyber Monday – *киберпонедельник*, способ образования – аффиксация [27].

Нами выявлено, что тематическая группа «Бизнес и юриспруденция» представлена новыми единицами, появившимися путем образования словосочетаний по моделям существительное плюс существительное, прилагательное плюс существительное. На втором месте по значимости выделены сокращения.

Далее стоит приобретение единицами новых значений, образование составных существительных, задействование формантов. Присутствует ассонанс, аллитерация и ономатопея.

Анализ материалов из Интернет-изданий выпусков ежедневных американских газет New York Post, New York Daily News и журналов People и Fortune показывает, что новые лексические единицы (будущие неологизмы), образующиеся по различным способами и моделями словообразования, возникают во всех сферах жизни общества. При этом использованию лексики в газетных текстах присущи две тенденции:

– необходимость постоянно варьировать и трансформировать имеющийся в распоряжении журналиста языковой материал с целью создания более ярких образов;

– усиливать прагматический эффект и реализовать жесткую коммуникативную установку издания на общедоступность текста, в данном случае рассматриваемого нами жанра «политический портрет».

Анализ подборки массива новых лексических единиц в рассмотренных тематических группах показывает, что основными продуктивными способами их образования являются сокращения, к которым автор относит контаминацию, аббревиацию, акронимы, усечения. Наибольшее число сокращений относятся к сферам общественной жизни: индустрии моды, политики, экономики и медицины. Рассмотренные нами примеры сокращений отвечают направленности на экономию лексических средств языка и соблюдение основных требований для их перехода к лексикализации и (или) институализации в качестве неологизма: легкости понимания, запоминания и пользования. Высокая продуктивность и популярность усечений второй части слова объясняется стремлением к оптимизации языковых средств для выражения субъективности автора и доступности восприятия.

Основными структурно-семантическими особенностями новых лексических единиц в исследуемых тематических группах являются:

А. В представленных тематических группах в нашей подборке мы обнаружили новые двухкомпонентные сложные существительные. Чаще всего встречаются формы A + N, N + N, то есть образование новых единиц происходит по уже существующим и зафиксированным в языке моделям.

Б. В тематической группе «Язык молодежи и молодежных групп» уже существующая единица может приобретать новое значение. Как следствие, новые единицы в большинстве своем несут оценочность и коннотативное значение с выявлением импликационала, присущего конкретной единице. Данный вывод в меньшей степени применим к тематическим группам «Бизнес и юриспруденция» и «Медицина и технологии», у которых оценочность выявляется только при непосредственном затрагивании этической сферы научной проблемы.

Рассмотренные нами примеры новых лексических единиц демонстрируют активную задействованность собственных ресурсов языка. Большую часть новых единиц можно рассматривать как ответ общества на ряд злободневных проблем, касающихся миграции, интеграции, войн, медобслуживания, различия в образе разных социальных и этнических групп.

В ходе анализа нескольких тематических групп слов мы выявили новые лексические единицы, обозначили пути их образования: неолексемы, метонимические и метафорические переносы слов, многозначность. При этом показали связь между обновляющейся языковой картиной мира и новыми словами.

Библиографический список

1. Hijek B. *Ho-ho-hohammered? Woman danced, called cop "sexy", officer say*. 2016; 29 декабря. Available at: https://www.nydailynews.com/sfl-flduh-dui-danced-called-cop-sexy-20161228-story.html
2. Schladebeck J. *Mother of 20-year-old who drove into Missouri River says new video shows her daughter was 'hammered'*. 2017; 21 июня.
3. Chival L. *Rebecca Ferguson turns 180 degrees to kick ass in 'Mission Impossible, nation*. 2015; 28 июля. Available at: https://www.nydailynews.com/redeye-rebecca-ferguson-interview-20150727-htmlstory.html
4. Weiss S. *The big problem with Tana Mongeau's new holiday special*. 2019; 24 декабря. Available at: https://nypost.com/2019/12/24/the-big-problem-with-tana-mongeaus-new-holiday-special/

5. Chuck A. *Best albums of the decade*. 2019; 27 декабря. Available at: https://nypost.com /2019/12/27/best-albums-of-the-decade-kanye-west-beyonce-top-the-list/
6. By People staff. Spotted: Sarah Jessica Parker and Tabita. *On Point*. 2011; 12 января. Available at: https://people.com/parents/spotted-sarah-jessica-parker-and-tabitha-on-point/
7. Juneau J. *Cardi B wants a 'Lit baby shower' for daughter on the way*. 2018; 20 июня. Available at: https://people.com/parents/cardi-b-pregnant-baby-shower-drinking-wine/
8. Mohr I. *Jay-Z is throwing another epic Oscars party*. 2019; 20 февраля. Available at: https://pagesix.com/2019/02/20/jay-z-is-throwing-another-epic-oscars-party/
9. Quinn D. *Niki Minaj recalls past 'Toxic relationship'*. 2019; 2 сентября. https://people.com/music/nicki-minaj-talks-past-toxic-relationship/
10. Kaitlyn Frey. *Rihanna launches Size-inclusive Valentine's Day Savage x Fenty lingerie with sexy new shoot*. 2019; 9 января. Available at: https://people.com/style/rihanna-launches-size-inclusive-valentines-day-savage-x-fenty-lingerie-with-sexy-new-shoot/
11. Bennett J. *Gabourey Sidibe gushes over boyfriend Brandon Frankel*. 2020; 3 января. Available at: https://pagesix.com/2020/01/03/gabourey-sidibe-gushes-over-boyfriend-brandon-frankel/
12. Marotti A. Younger users flee their parents' favorite social network, Facebook, at surprising pace. 2018; 12 февраля. Available at: https://www.nydailynews.com/ct-biz-younger-users-leaving-facebook-20180212-story.html
13. Erskine C. *If you ask me, this sushi is a little 'bougie*'. 2018; 24 августа. Available at: https://www.nydailynews.com/la-hm-erskine-column-20180824-story.html
14. Bennett J. Eminem disses 'whipped' nick Cannon over 'nut job' Mariah Carey. 2019; 6 декабря. Available at: https://pagesix.com/2019/12/06/eminem-disses-whipped-nick-cannon-over-nut-job-mariah-carey/
15. Kupfer L. *Retta performed stand-up at insemination*. 2018; 28 февраля, Available at: https://pagesix.com/2018/02/28/retta-did-stand-up-at-an-insemination/
16. Halper D. *Donald Trump chooses mike Pence as running mate*. 15 июля, 2016. Available at: https://nypost.com/2016/07/15/donald-trump-chooses-mike-pence-as-running-mate/
17. Schaub M. *Millenials are annoyed when your grammar's not on fleek*. 31 августа, 2015. Available at: https://www.nydailynews.com/la-et-jc-millennials-annoyed-grammar-20150831-story.html
18. Boroff D. *Suspect nicknamed 'Woo Woo' charged in three murders, claims to have committed five more*. 2019; 17 октября. Available at: https://www.nydailynews.com/news/crime/ny-murder-suspect-three-slayings-captured-20191017-bvu5nrvxibejdafnecfq3vkur4-story.html
19. Bitsky L. *Karrueche Tran and Victor Cruz nerd out at science museum*. 2019; 4 января. Available at: https://pagesix.com/2019/01/04/karrueche-tran-and-victor-cruz-nerd-out-at-science-museum/
20. Kimble L. *La Anthony stays mostly tight-lipped about Beyonce's push party – but reveals Ms. Tina got 'turnt'*. 2017. Available at: https://people.com/parents/la-la-anthony-on-beyonce-push-party/
21. Кригер Е.И. Отражение американской газетной политической культуры в новых словах на примере газет New York post и New York daily news. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. № 38 (2): 202-210. DOI: 10.18413/2075- 4574-2019-38-2-202-210
22. Chuck A., Mary J. *Bligeand Nasdishon 25* years of highs and lows together. 2019; 22 августа. Available at: https://nypost.com/2019/08/22/mary-j-blige-and-nas-dish-on-25-years-of-highs-and-lows-together/
23. *Beyonce carries 'billion-dollar' clutch to Jay-Z's gala*. 2019; 18 ноября. Available at: https://pagesix.com/2019/11/18/ beyonce-wears-billion-dollar-clutch-to-jay-zs-gala/
24. Moore T. *RFK charity bailing out reputed Bloods gang member is 'lunacy': police union*. 2018; 4 декабря. Available at: https://nypost.com/2018/12/04/rfk-charity-bailing-out-reputed-bloods-gang-member-is-lunacy-police-union/
25. *New York Daily News*. 2009 – 2019. Available at: https://www.nydailynews.com
26. *People*. 2018 – 2019. Available at: https://www.people.com
27. *New York Post*. 2011 – 2019. Available at: https://www.nypost.com
28. *Fortune*. 2016 – 2019. Available at: https://www.fortune.com
29. Ахмедова А.А. *Принципы классификации английского словосочетания на материале романа Шарлотты Бронте «Jane Eyre»*. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/ 2015016677
30. Бурлакова В.В. *Синтаксические структуры современного английского языка*: учебное пособие для педагогических институтов по специальности 2103 «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1984.

References

1. Hijek B. *Ho-ho-hohammered? Woman danced, called cop "sexy", officer say*. 2016; 29 dekabrya. Available at: https://www.nydailynews.com/sfl-flduh-dui-danced-called-cop-sexy-20161228-story.html
2. Schladebeck J. *Mother of 20-year-old who drove into Missouri River says new video shows her daughter was 'hammered'*. 2017; 21 iyunya.
3. Chival L. *Rebecca Ferguson turns 180 degrees to kick ass in 'Mission Impossible, nation*. 2015; 28 iyulya. Available at: https://www.nydailynews.com/redeye-rebecca-ferguson-interview-20150727-htmlstory.html
4. Weiss S. *The big problem with Tana Mongeau's new holiday special*. 2019; 24 dekabrya. Available at: https://nypost.com/2019/12/24/the-big-problem-with-tana-mongeaus-new-holiday-special/
5. Chuck A. *Best albums of the decade*. 2019; 27 dekabrya. Available at: https://nypost.com /2019/12/27/best-albums-of-the-decade-kanye-west-beyonce-top-the-list/
6. By People staff. Spotted: Sarah Jessica Parker and Tabita. *On Point*. 2011; 12 yanvarya. Available at: https://people.com/parents/spotted-sarah-jessica-parker-and-tabitha-on-point/
7. Juneau J. *Cardi B wants a 'Lit baby shower' for daughter on the way*. 2018; 20 iyunya. Available at: https://people.com/parents/cardi-b-pregnant-baby-shower-drinking-wine/
8. Mohr I. *Jay-Z is throwing another epic Oscars party*. 2019; 20 fevralya. Available at: https://pagesix.com/2019/02/20/jay-z-is-throwing-another-epic-oscars-party/
9. Quinn D. *Niki Minaj recalls past 'Toxic relationship'*. 2019; 2 sentyabrya. https://people.com/music/nicki-minaj-talks-past-toxic-relationship/
10. Kaitlyn Frey. *Rihanna launches Size-inclusive Valentine's Day Savage x Fenty lingerie with sexy new shoot*. 2019; 9 yanvarya. Available at: https://people.com/style/rihanna-launches-size-inclusive-valentines-day-savage-x-fenty-lingerie-with-sexy-new-shoot/
11. Bennett J. *Gabourey Sidibe gushes over boyfriend Brandon Frankel*. 2020; 3 yanvarya. Available at: https://pagesix.com/2020/01/03/gabourey-sidibe-gushes-over-boyfriend-brandon-frankel/
12. Marotti A. Younger users flee their parents' favorite social network, Facebook, at surprising pace. 2018; 12 fevralya. Available at: https://www.nydailynews.com/ct-biz-younger-users-leaving-facebook-20180212-story.html
13. Erskine C. *If you ask me, this sushi is a little 'bougie*'. 2018; 24 avgusta. Available at: https://www.nydailynews.com/la-hm-erskine-column-20180824-story.html
14. Bennett J. Eminem disses 'whipped' nick Cannon over 'nut job' Mariah Carey. 2019; 6 dekabrya. Available at: https://pagesix.com/2019/12/06/eminem-disses-whipped-nick-cannon-over-nut-job-mariah-carey/
15. Kupfer L. *Retta performed stand-up at insemination*. 2018; 28 fevralya, Available at: https://pagesix.com/2018/02/28/retta-did-stand-up-at-an-insemination/
16. Halper D. *Donald Trump chooses mike Pence as running mate*. 15 iyulya, 2016. Available at: https://nypost.com/2016/07/15/donald-trump-chooses-mike-pence-as-running-mate/
17. Schaub M. *Millenials are annoyed when your grammar's not on fleek*. 31 avgusta, 2015. Available at: https://www.nydailynews.com/la-et-jc-millennials-annoyed-grammar-20150831-story.html
18. Boroff D. *Suspect nicknamed 'Woo Woo' charged in three murders, claims to have committed five more*. 2019; 17 oktyabrya. Available at: https://www.nydailynews.com/news/crime/ny-murder-suspect-three-slayings-captured-20191017-bvu5nrvxibejdafnecfq3vkur4-story.html
19. Bitsky L. *Karrueche Tran and Victor Cruz nerd out at science museum*. 2019; 4 yanvarya. Available at: https://pagesix.com/2019/01/04/karrueche-tran-and-victor-cruz-nerd-out-at-science-museum/
20. Kimble L. *La Anthony stays mostly tight-lipped about Beyonce's push party – but reveals Ms. Tina got 'turnt'*. 2017. Available at: https://people.com/parents/la-la-anthony-on-beyonce-push-party/
21. Kriger E.I. Otrazhenie amerikanskoĭ gazetnoĭ politicheskoĭ kul'tury v novyh slovah na primere gazet New York post i New York daily news. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. № 38 (2): 202-210. DOI: 10.18413/2075- 4574-2019-38-2-202-210
22. Chuck A., Mary J. *Bligeand Nasdishon 25* years of highs and lows together. 2019; 22 avgusta. Available at: https://nypost.com/2019/08/22/mary-j-blige-and-nas-dish-on-25-years-of-highs-and-lows-together/
23. *Beyonce carries 'billion-dollar' clutch to Jay-Z's gala*. 2019; 18 noyabrya. Available at: https://pagesix.com/2019/11/18/ beyonce-wears-billion-dollar-clutch-to-jay-zs-gala/
24. Moore T. *RFK charity bailing out reputed Bloods gang member is 'lunacy': police union*. 2018; 4 dekabrya. Available at: https://nypost.com/2018/12/04/rfk-charity-bailing-out-reputed-bloods-gang-member-is-lunacy-police-union/
25. *New York Daily News*. 2009 2019. Available at: https://www.nydailynews.com
26. *People*. 2018 – 2019. Available at: https://www.people.com
27. *New York Post*. 2011 – 2019. Available at: https://www.nypost.com>
28. *Fortune*. 2016 – 2019. Available at: https://www.fortune.com
29. Ahmedova A.A. *Principy klassifikacii anglijskogo slovosochetaniya na materiale romana Sharlotty Bronte «Jane Eyre»*. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/ 2015016677
30. Burlakova V.V. *Sintaksicheskie struktury sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih institutov po special'nosti 2103 «Inostrannyj yazyk». Moskva: Prosveschenie, 1984.

Статья поступила в редакцию13.01.20

УДК 811.161 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00137

***Liu Enshuai**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Oriental Institute – School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: 100054310@qq.com*

SUSTAINABLE EXPRESSION "TO BE HONEST" AS A METATEXT OPERATOR. The paper discusses the sustainable expression "to be honest" in terms of its metatext function. The relevance of the study is associated with the need to identify all the means belonging to the category of metatext determinants that are important for understanding texts by a foreign audience. Particular attention is paid to the types of contexts characteristic of the analyzed expression. It is established that the most typical context is the context with the negation. In addition, the expression "to be honest" is characterized by contexts with evaluative vocabulary calling quantitative or qualitative assessment, as well as contexts with verbs of thought. The article raises the question of the function of the operator "to be honest" in these contexts. The author concludes that with the use of the metatext operator "to be honest", the speaker is trying to soften or justify the information he reports.

Key words: **metatext, metatext expression, context, parenthesis, syntax.**

***Э. Лю,** аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: 100054310@qq.com*

УСТОЙЧИВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ «ЧЕСТНО ГОВОРЯ» КАК МЕТАТЕКСТОВЫЙ ОПЕРАТОР

В данной статье рассматривается устойчивое выражение «честно говоря» с точки зрения его метатекстовой функции. Актуальность исследования связана с необходимостью выявления всех средств, относящихся к категории метатекстовых операторов, важных для понимания текстов иноязычной аудиторией. Особое внимание уделено типам контекстов, характерных для анализируемого выражения. Установлено, что самым типичным контекстом является контекст с отрицанием. Кроме того, для выражения «честно говоря» характерны контексты с оценочной лексикой, называющей количественную или качественную оценку, а также контексты с глаголами мысли. В статье поднимается вопрос о функции оператора «честно говоря» в названных контекстах. Автор приходит к выводу, что с помощью метатекстового оператора «честно говоря» говорящий старается смягчить или оправдать сообщаемую им информацию.

Ключевые слова: **метатекст, метатекстовое выражение, контекст, вводное слово, синтаксис.**

Понятие «метатекст» было введено Анной Вежбицкой в 1970-х годах, однако до сих пор исследование метатекстовых средств является одним из наиболее актуальных направлений в филологической науке. А. Вежбицкая определяет метатекст как высказывание о самом высказывании. В своей статье она пишет: «Вдумчивый слушатель не только слушает, но и стенографирует в уме мысленную запись текста, комментирует, и в сознании слушателя возникает параллельный стенограмме основного текста комментарий типа: начинает говорить.., сообщает, о чем будет говорить…, переходит к основной теме…» [1, с. 404]. В коммуникативных ситуациях говорящий ставит себя в положение слушателя и контролирует собственную речь с точки зрения слушателя.

В.А. Шаймиев выделяет два типа метатекста: интраметатекст и сепаративный метатекст. Интраметатекст – это метатекстовые операторы, вплетенные в ткань основного текста: вводные слова, вводные предложения, а также вставные конструкции; предикативные части сложных предложений и целые предложения, иногда отдельные абзацы. Сепаративный метатекст – это композиционно дистанцированные от основного текста образования, этим термином исследователь обозначает введение или предисловие в книге, комментарий, примечания в форме сносок, аннотации, пометки на полях и под. [2, с. 83 – 84].

А.А. Гилева отмечает, что метатекст, используемый в определенной коммуникативно-прагматической ситуации, реализует свое содержание путём актуализации индивидуально-авторских комментариев, выходя на уровень авторской стратегии в тексте [3, с. 29]. В последнее время в контекст современных антропоцентрических исследований метатекста включается исследователь. Не с номинативными целями в речи используются метатекстовые средства, а для организации модально-коммуникативной рамки высказывания. Метатекст рассматривается как модусная категория на фоне других модусных категорий: оценочности (аксиологическая оценка сообщаемого или его части), авторизации (квалификация сообщаемой информации в плане «свое/чужое слово»), персуазивности (оценка говорящим полноты/неполноты своих знаний о достоверности сообщаемой информации) [4]. Можно сделать вывод, что метатекст обычно используется в коммуникативных ситуациях. Он является комментарием говорящего к его собственным словам. Говорящий ставит себя в положение слушателя или читателя и пытается наблюдать за своим языком и поведением. Контролируя собственный язык, говорящий выбирает правильные слова и помогает слушателю понять его речь в соответствии с его собственными намерениями. Такое употребление метатекстовых средств позволяет нам говорить о том, что они выполняют служебные функции. Подводя промежуточный итог, можно сказать, что метатекст оформляет диалогические отношения говорящего с собственными словами, а говорящий наблюдает текст с точки зрения разных коммуникантов.

Объект нашего исследования – устойчивое сочетание «честно говоря». Это выражение, которое в синтаксической структуре предложения обычно определяется как вводное словосочетание, с точки зрения семантической относится к метатекстовым средствам. Материал был собран и обрабатывался с помощью Национального корпуса русского языка. Анализ собранного материала позволил выделить типичные контексты, в которых функционирует метатекстовое сочетание «честно говоря». К ним относятся: контексты с отрицанием, обычно выражаемым частицей *не*, реже – отрицательным словом *нет*. По запросу выражения «честно говоря, не» в Национальном корпусе русского языка обнаружено 1 005 контекстов. Например: *Я уже давно живу в России. Политикой,* ***честно говоря, не интересуюсь.*** (Феклистов И. Футболки с Путиным стали хитом продаж. *Комсомольская правда.* 2014; 11 июня). *Относительно содержательной части, я,* ***честно говоря, не очень понимаю****, что именно от меня требуется, и в чем проблема «гипотезы реальности в отрыве от субъекта»?* (Коллективный форум. *Информационная псевдодебильность (2015 – 2015)*). ***Честно говоря, не знаю****, что Вам ответить. Я вот как-то вижу, тухлое оно или нет. Может быть, мне везет, но я не разу не купила ничего сомнительного в Ашане* (Ашан или МЕТРО (форум). 2007; 17 апреля)].

Отрицательный компонент предложения может быть композиционно дистанцирован от метатекстового выражения «честно говоря», например: *Чем вы себя порадовали в последнее время?* ***Честно говоря****, на себя времени как раз и* ***не хватает*** *– сплошная работа (*Пешкова Ю. В поисках диковинного. *Домовой.* 2002; 4 мая). Контекстов с отрицанием «нет» мало, по запросу найдено всего 28, например: *Ведь вам же хочется дышать воздухом осени? –* ***Честно говоря, нет****. У меня аллергия на всякий тлен* (Мартынов И. Это наша с тобой абстиненция. *Столица.* 1997; 18 марта). *Если решил стартовать, сделаю всё, чтобы доказать: я – лучший.* ***Честно говоря****, особых предпочтений* ***нет****. Для меня важны оба вида плавания* (Лисогор О. Что толку мечтать? Работать надо! *Известия.* 2002; 2 апреля).

2. Контексты с лексикой, которая имеет значение небольшого количества. Например: ***Честно говоря****, пока* ***мало*** *знаю об этой команде, разве только то, что за нее выступает Мубарак Буссуфа* (Маковецкий Г. Тренировки тяжелые, но игроки сборной работают на совесть. *Известия.* 2014; 4 июня). В приведенном примере «честно говоря» комментирует ситуацию, названную сочетанием «мало знаю».

Еще примеры: ***Честно говоря****, прекрасного* ***мало****… Все как обычно* (Пронин В. *Банда-8*, 2005). ***Честно говоря****, мне* ***немного непонятно****, почему руководство команды до сих пор не отдало трудовую книжку Сычеву (*Дудь Ю. Виктор Марущак: «Дела Сычева» возникают регулярно». *Известия.* 2002; 30 октября). *Это много или мало? –* ***Честно говоря, маловато*** *(*Цена чиновника: в рублях, долларах и приговоре. *Российская газета.* 2003; 15 мая). В следующем примере метатекстовое выражение «честно говоря» относится к словосочетанию «плохо представлял». Слово «плохо» также имеет значение «небольшое количество», «плохо представлял» синонимично выражению «мало знаю»: ***Честно говоря****, Александр Николаевич, я* ***плохо*** *представлял суть ваших взглядов, очень сожалею, что понимание это пришло ко мне с запозданием* (Александр Яковлев А. Страна, прочитанная заново. Предисловие к книге: Л. Левитин. *Узбекистан на историческом повороте,* 2001).

3. Контексты с глаголами со значением мысли. Например:

Честно говоря*, я и* ***раньше*** *об этом* ***задумывалась*** (*Наши дети: Подростки,* 2004). ***Честно говоря****, я* ***считал****, что он и с Рафиком не поступит (*Трифонов Ю. *Предварительные итоги,* 1970). ***Честно говоря****, я* ***рассчитывала*** *найти его в книге «22идеи изменить мир»* (Сапожникова Г. Воспоминания о будущем. *Комсомольская правда.* 2013; 8 октября). ***Честно говоря, я предполагал****, что в ответ на мое заявление о непреодолимом желании скупить все космосовские программы, люди из отдельно стоящего здания на улице Академика Комарова мне как минимум улыбнутся и дадут чашку кофе* (Фохт Н. Антенны. *Столица.* 1997; 4 марта). ***Честно говоря, я думаю****, что у этого корабля почти нет шансов отлетать свои две недели* (Грудинкин А. История современности: Гибель корабля «Аполлон 1». *Знание – сила».* 2003).

В приведённых выше предложениях «честно говоря» относится к глаголам *задумываться*, *считать*, *ожидать, рассчитывать*. В специальных словарях даются следующие толкования этих глаголов: Задумываться – начинать размышлять о чем-л. // Предаваться размышлениям, погружаться в свои мысли [5, с. 485].

Считать – определять (определить) кого-л., что-л. иначе, чем в действительности, расценивать кого-, что-л. каким-л. Образом [6, с. 344].

Рассчитывать – определять в уме итоги, перспективы какого-л. дела, учитывая обстоятельства, условия, исходя из чего-л. [6, с. 344].

Предполагать – воображая что-л., иметь догадки о чём-л. [6, с. 334].

Думать – держаться какого-л. мнения [6, с. 322].

Эти толкования позволяют отнести данные глаголы в семантическую группу глаголов со значением мысли.

4. Контексты с глаголами, прилагательными, наречиями, которые называют положительное или отрицательное чувство, ощущение человека. Положительные чувства: *Мне самому,* ***честно говоря****,* ***этот фильм*** *(*Леконт П. Не надо снимать слишком умные фильмы. *Известия*. 2002, 16 июня). ***Честно говоря****, шеф сделал* ***прекрасный выбор****, послав на охрану именно Тигренка.* (Лукьяненко С. *Ночной дозор). Мне-то как раз понадобился ранг «принципа», потому как иначе я бы и напоминала об уроках и проверяла по максимуму,* ***честно говоря****, мне бы было* ***удобней и привычней*** *(Наши дети: Подростки,* 2004). *Мы,* ***честно говоря****, в тот раз* ***здорово*** *заигрались* (Жвалевский А.В., Пастернак Е. *Время всегда хорошее,* 2009). *Отрицательные чувства: Я,* ***честно говоря, очень сильно нервничал*** *по его поводу – мы с ним практически незнакомы, это у него первый поход, а все двухдневки у него срывались…*(*Отчёт о велосипедном походе,* 2001). ***Честно говоря****,* ***боюсь****, что Ро сделает конец, применимый для детей, в духе добро побеждает зло, и все счастливые побегут в закат в светлое будущее (Коллективный форум: Обсуждение книг. «Гарри Поттер»,* 2006). *Зря злит этих работников. Да и* ***страшноватая*** *контора,* ***честно говоря*** (Солнцев Р. Полураспад. *Октябрь.* 2002). ***Честно говоря,*** *мне даже* ***трудно*** *себе это представить (*Непринцева Е. Счастье на двоих. *Психология на каждый день»,* 2011). Контексты с лексикой, указывающей на время. Например: ***Честно говоря****, поздравления начала получать* ***уже на трассе****, во время последнего круга, от многочисленных белорусских и российских болельщиков* (Маковецкий Г. Дарья Домрачева: «Благодарю россиян за поддержку». *Известия.* 2014; 12 февраля). Здесь фраза «уже на трассе» употреблена не в буквальном смысле обстоятельства места, а как обстоятельство времени. Ещё пример: ***Честно говоря****, начать лечиться нужно было* ***еще прошедшим летом****, но тогда выбор был сделан в пользу Олимпиады* (Маковецкий Г. Ирина Аввакумова: «Я недовольна своим результатом». *Известия.* 2014, 12 февраля). *«****Честно говоря, сейчас*** *продвижение и распространение информации – неконтролируемый процесс* (Николаева Е. На работу «по знакомству». *Эксперт,*2014). ***Честно говоря, после 30 осколков*** *уже скучно развиваться каждый раз с нуля* (Иванов А. (Маврин А.) *Псоглавцы, 2011:* Главы 21 – 39). *Я,* ***честно говоря****,* ***пока*** *не думал над этим* (Гамов А. Уходя в отставку, депутат Исаев рассказал «КП» о пьяном конфликте в самолете. *Комсомольская правда.* 2013, 10 октября). Контексты с усилительной частицей «даже». По запросу выражения «честно говоря, даже» в Национальном корпусе русского языка найдено 76 контекстов. Например: *В этом месте,* ***честно говоря, даже*** *его соратники икнули* (Сапожникова Г. Мир с нацизмом. *Комсомольская правда.* 2014; 11 января). *Хотя,* ***честно говоря, даже*** *такое продление домашнего ареста выглядит по-прежнему как-то несерьезно* (Баранец В. Сердюков и Васильева вывозили свидетелей в смоленские леса. *Комсомольская правда.* 2013; 18 ноября). *А я не задумывался, и,* ***честно говоря, даже*** *не хочется* (Салтыкова Е. Андрей Рожков, шоу «Уральские пельмени»: «За выступление в Кремле пришлось отвалить чемодан золота…». *Комсомольская правда.* 2013; 7 ноября). ***Честно говоря****, я* ***даже*** *на прошлых чемпионатах мира чувствовал большее давление и сильнее переживал* (Маковецкий Г. Евгений Гараничев: «Мы боремся и делаем всё, что в наших силах». *Известия.* 2014; 13 февраля). Возникает вопрос: почему для выражения «честно говоря» характерны перечисленные выше контексты? Если опереться на мысль о том, что метатекстовые средства оформляют диалог говорящего своими словами, можно предположить, что «честно говоря» используется говорящим тогда, когда он хочет смягчить сообщаемую им информацию. Например, просто отрицание какого-либо факта (*не знаю, не хочу* и т.д.) может быть воспринято адресатом как грубое, «жесткое». Выражение «честно говоря» снимает «жесткость», грубость отрицания.

То же самое касается и функционирования в других характерных для анализируемого выражения контекстах. Сообщения типа «мало знаю» могут вызвать у адресата отрицательную реакцию. Выражение «честно говоря» в таком случае используется говорящим как средство оправдания. В контекстах с лексикой, называющей положительные или отрицательные чувства, выражение «честно говоря» так же, как и в контекстах с отрицанием, смягчает оценку. Таким образом, анализ контекстов показывает, что метатекстовый оператор «честно говоря» употребляется, когда говорящий хочет оправдать или смягчить ту информацию, которую он сообщает.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике.* Москва, 1978; Выпуск 8: Лингвистика текста: 402 – 421.
2. Шаймиев В.А. Композиционно-синтаксические аспекты функционирования метатекста в тексте (на материале лингвистических текстов). *Русский текст:* российско-американский журнал по русской филологии.1996; № 4: 83 – 84.
3. Гилева А.А. Аспекты изучения метатекста в лингвистике. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2009; Выпуск 10: 26 – 30.
4. Перфильева Н.П. *Метатекст в аспекте текстовых категорий:* монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2006.
5. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Москва: Руский язык, 2000; Т. 1: А – О.
6. Бабенко. Л.Г. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999.

References

1. Vezhbickaya A. Metatekst v tekste. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva, 1978; Vypusk 8: Lingvistika teksta: 402 – 421.
2. Shajmiev V.A. Kompozicionno-sintaksicheskie aspekty funkcionirovaniya metateksta v tekste (na materiale lingvisticheskih tekstov). *Russkij tekst:* rossijsko-amerikanskij zhurnal po russkoj filologii.1996; № 4: 83 – 84.
3. Gileva A.A. Aspekty izucheniya metateksta v lingvistike. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2009; Vypusk 10: 26 – 30.
4. Perfil'eva N.P. *Metatekst v aspekte tekstovyh kategorij:* monografiya. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2006.
5. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Moskva: Ruskij yazyk, 2000; T. 1: A – O.
6. Babenko. L.G. *Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Anglijskie `ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy*. Moskva: AST-PRESS, 1999.

Статья поступила в редакцию 17.01.20

УДК 81-23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00138

Murtazagadzhieva A.Z.*, postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: amishka1626@mail.ru*
Gadzhiakhmedov N.Ye.*., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*

CONTEXTUAL PECULIARITIES OF TRANSLATION OF POLYSEMANTIC WORDS (BASED ON MATERIAL OF THE BOOK BY J.K. ROWLING "HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE"). In the presented article devoted to the comprehensive study of polysemy in the aspect of translation decision the author offers the contrastive analysis of translation of polysemantic words into Russian. The author also characterizes the examples from the perspective of the most adequate translation decision. The object of the research is the determination of the causes of translation mistakes in communication of the meaning of polysemantic words. The article defines the concept 'context', describes its characteristics and main types. The author offers the classification of examples of translation of polysemantic words according to contextual peculiarities. Such an approach will be useful for specialists in the sphere of translation theory. The results of the conducted research can be implemented for translation quality assessment and also in linguodidactics.

*Key words***: context, polysemy, polysemantic words, microcontext, macrocontext, translation decision.**

А.З. Муртазагаджиева, *аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: amishka1626@mail.ru*
Н.Э. Гаджиахмедов*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала E-mail: nur1@yandex.ru*

КОНТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ)

В представленной статье, посвященной комплексному изучению проблемы полисемии в аспекте переводческого выбора, проводится сопоставительный анализ перевода многозначных слов на русский язык, характеризуются примеры с точки зрения выбора наиболее адекватного переводческого решения. Целью настоящего исследования является установление причин переводческих ошибок при передаче значений многозначных слов. Статья раскрывает содержание понятия контекст, описывает его свойства и основные виды. Автором предложена классификация примеров перевода многозначных слов в зависимости от контекстологических особенностей. Такой взгляд будет интересен специалистам в области теории перевода, так как результаты проведенного исследования могут быть использованы для оценки качества переводческих решений в практике перевода, а также в лингводидактике.

Ключевые слова: **контекст, полисемия, многозначные слова, микроконтекст, макроконтекст, переводческое решение.**

Актуальность темы исследования определяется потребностью изучения проблемы многозначности, которая обусловлена двойственным характером подходов к ее решению: необходимость передачи смысла сообщения на другом языке без информационных потерь или информационных дополнений сталкивается с необходимостью передать потенциальную возможность возникновения смыслов, как это происходит в художественной литературе в связи с созданием определенного эмоционально-эстетического воздействия. Стоит отметить, что проблема разрешения многозначности в аспекте перевода приводит к вариативности переводческих решений, что выдвигает задачу их сопоставительного изучения.

Многозначность слова естественного языка является результатом асимметрии дуализма языкового знака, неустойчивого равновесия между обозначающим и обозначаемым. Впервые на это явление обратил внимание С.О. Карцевский, сформулировав впоследствии «закон асимметрии языкового знака» [1].

Многозначность, т.е. наличие у слова более одного значения, характерна для большинства слов любого языка, причем не всегда система значения слова в исходном языке полностью совпадает с системой значений слов в переводящем языке. При этом круг значений в исходном языке (ИЯ) может быть шире, чем круг значений у соответствующего слова в переводящем языке (ПЯ), или же наоборот [2].

Как справедливо отмечал В.В. Виноградов, «начинающему переводчику, прежде чем анализировать элементы семантической структуры определенного слова, необходимо выяснить, является ли это слово многозначным. Употребление слова в разнообразных контекстах может быть свидетельством того, что данное слово многозначно. Необходимо знать дополнительные признаки многозначности и то, какое влияние они могут оказывать на перевод» [3].

По мнению Л.С. Бархударова, определяющую роль в разрешении многозначности в процессе перевода играет контекст. Контекст служит средством, «снимающим» у многозначной единицы все ее значения за исключением одного. Таким образом, контекст придает многозначной единице однозначность и тем самым позволяет выбрать наиболее подходящий вариант из числа потенциально существующих в ПЯ. В этом и заключается одна из важных функций контекста [4].

А.В. Федоров, так же как и вышеупомянутые ученые, причисляет вопрос разрешения многозначности при переводе к одной из наиболее актуальных проблем переводоведения. По его мнению, «огромное большинство слов любого языка более или менее многозначно. В связи с этим находится и множественность словарных соответствий, как для многозначного, так и для однозначного слова подлинника в других языках – соответствий, используемых в переводах в зависимости от контекста» [5].

Под контекстом принято понимать языковое окружение, в котором употребляется та или иная лингвистическая единица. Выделяют три основных вида контекста: микроконтекст, макроконтекст и экстралингвистический контекст.

Под микроконтекстом принято понимать ближайшее окружение слова или любой другой единицы перевода. Под ближайшим окружением подразумевается словосочетание или предложение, частью которых является единица перевода. Наряду с термином микроконтекст встречаются также термины минимальный контекст и узкий контекст [6].

Под макроконтекстом, или широким контекстом, принято понимать текстовый контекст, то есть окружение единицы перевода, которое выходит за границы словосочетания или предложения. Макроконтекст играет ключевую роль при определении степени адекватности перевода в тех случаях, когда ближайшее окружение слова как единицы перевода не содержит в себе необходимой информации для разрешения всех вариантов интерпретации [6]. Встречаются случаи, когда макроконтекст включает в себя фоновые знания, связанные с картиной мира и тем самым тесно переплетается с понятием экстралингвистического, или ситуативного контекста. Однако понятия макроконтекст и экстралингвистический контекст не следует считать тождественными, поскольку, говоря о макроконтексте, в первую очередь подразумевают лингвистическую и ситуативную информации, представленные в данном тексте [7].

Согласно К.А. Долинину, под экстралингвистическим контекстом подразумевается вид контекста, включающий в себя весь комплекс информации, сопутствующей реализации единицы перевода в тексте [8]. Экстралингвистический контекст объединяет в себе время, обстановку и место, имеющие непосредственное отношение к высказыванию. Помимо этого он включает в себя все факты объективной действительности, которые могут оказать переводчику или рецептору непосредственную помощь в правильной и адекватной интерпретации значения языковых единиц в высказывании [9].

Цель настоящей статьи – установление причин переводческих ошибок при передаче значений многозначных слов.

В настоящей статье представлены наиболее интересные случаи перевода многозначных слов, взятых из произведения Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень», в которых переводчики допустили ошибки, обусловленные недостаточным анализом и учетом микро- и макроконтекста. Для наглядности вышесказанного обратимся к конкретным примерам.

Пример 1

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
As a surprise for Harry, they had painted a large banner on one of the sheets Scabbers had ruined; it said Potter for President	Чтобы сделать Гарри приятный сюрприз, они развернули огромное *знамя* со словами «Поттера в президенты», сделанное из той простыни Рона, которую изуродовала Короста.	Втайне от Гарри они из простыни, испорченной Струпиком, соорудили *плакат* «Поттера в президенты!».

Banner *(сущ.)*
1) знамя, флаг, стяг;
2) «шапка», заголовок на всю ширину газетной полосы;
3) транспарант, плакат;
4) лозунг, девиз;
5) *информ.* баннер.

В данном примере интерес представляет перевод слова *banner*. И.В. Оранский останавливает свой выбор на соответствии *знамя*, Мария Спивак – на переводе *плакат*. Для того чтобы дать оценку степени адекватности перевода, необходимо учесть особенности микроконтекста. В предложении говорится о поддержке со стороны друзей, оказанной главному герою книги Гарри Поттеру, которому предстоит важное событие в его жизни. Рассмотрим значения слов *знамя* и *плакат*. Как известно, знамя представляет собой полотнище на древке, принадлежащее какой-либо организации, воинской части или государству, в то время как плакат – это лист плотной бумаги с крупным изображением и каким-либо текстом. Как видно из нашего предложения, на простыне размещен своего рода агитационный текст «Поттера – в президенты!», что позволяет предположить, что речь идет именно о плакате, а не о знамени. Впрочем, в данном случае переводчики могли бы с успехом применить прием транслитерации и перевести это слово как *баннер,* поскольку данное понятие теперь хорошо известно русскоязычному читателю.

Детальный анализ специфики микроконтекста позволил нам выделить особую категорию примеров, иллюстрирующую нарушения норм и узуса переводящего языка.

Пример 2

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
They *flitted* along corridors striped with bars of moonlight from the high windows.	Они *на цыпочках неслись* по коридорам, расчерченным на квадраты полосками света, падающего из высоких окон.	Они *неслись* по коридорам, располосованным лунным светом из высоких окон.

Flit *(гл.)*
1) *flit about* – летать с места на место; порхать; браться то за одно, то за другое;

2) проноситься быстро, мелькать *прям. и перен.;*

3) *разг.* внезапно сменить местожительство*(с целью скрыться от кого-л.)*.

В данном примере трудности вызывает перевод глагола *flit*. М.В. Спивак предлагает, на наш взгляд, удачное переводческое решение. И.В. Оранский предлагает вариант *нестись на цыпочках*, который, во-первых, семантически не соответствует глаголу *flit*, а во-вторых, не является узуальным в русском языке. Выражение *ходить на цыпочках* означает «ходить тихо, на кончиках пальцев» [10], и данное толкование не сочетается с глаголом *нестись*, который подразумевает «движение вперед с большой скоростью» [10]. На наш взгляд, более оптимальным решением будет опустить фразу *на цыпочках* либо использовать другой глагол, который сочетался бы со словосочетанием *на цыпочках*, например, глагол *передвигаться* – передвигаться на цыпочках.

В представленных ниже примерах для достижения максимально адекватного перевода переводчику необходимо учитывать все особенности макроконтекста. Рассмотрим подобные случаи подробнее.

Пример 3

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
The *keeper* of the reptile house was in shock. 'But the glass,' he kept saying, 'where did the glass go?' the zoo director himself made Aunt Petunia a cup of strong sweet tea while he apologized over and over again.	*Владелец* террариума был в шоке. – Но тут ведь было стекло, – непрестанно повторял он. – Куда исчезло стекло? Директор зоопарка лично поднес тете Петунье чашку крепкого сладкого чая и без устали рассыпался в извинениях.	*Смотритель* террариума был в шоке. – Стекло, – повторял он как попугай. – Куда делось стекло? Директор зоопарка, ни на секунду не переставая извиняться, собственноручно заварил тете Петунии крепкого сладкого чая.

Keeper *(сущ.)*

1) а) смотритель, хранитель; б) сторож; в) санитар; г) лесник (особенно охраняющий заповедник), егерь; д) *спорт.*; = *goalkeeper* – вратарь;

2) владелец, держатель (предприятия, ценных бумаг);

3) *разг.* предмет, достойный приобретения.

В данном примере внимание привлекает то, какие вариантные соответствия для слова *keeper* выбрали переводчики. И.В. Оранский предлагает перевод *владелец*, М.В. Спивак – *смотритель*. Прежде всего, необходимо разграничить понятия *смотритель* и *владелец*. *Владелец* – человек, владеющий чем-нибудь [10]. *Смотритель* – должностное лицо, выполняющее обязанности по надзору, охране, а также по управлению чем-нибудь [10]. Далее обратимся к макроконтексту, поскольку отдельно взятое предложение не дает возможности определить, о чем именно идет речь. У террариума может быть как владелец, так и смотритель, однако владеть террариумом можно лишь в случае, если он домашний. В данном же тексте речь идет о зоопарке, а поскольку террариум является его «структурным подразделением», то, следовательно, иметь его в частной собственности невозможно. Таким образом, вариантное соответствие *смотритель*, выбранное М.В. Спивак, является более адекватным.

В данной части работы нам представилась возможность провести сопоставительный анализ примеров с учетом особенностей характера и поведения персонажей на основе широкого контекста, т.е. контекста всего произведения, в рамках которого и «лепится» психологический образ персонажа, и выделить такие примеры в отдельную подгруппу.

Пример 4

Оригинал	Перевод И.В. Оранского	Перевод М.В. Спивак
'He's a *funny* man, Dumbledore…'	Он *странный* человек, Дамблдор.	– *Забавный* он человек, Думбльдор.

Funny *(прил.)*

1) забавный, смешной; смехотворный; комический, курьёзный, потешный;

2) *разг.* странный.

В представленном примере оба переводчика выбирают разные значения слова *funny*. Какой из переводов адекватнее, возможно установить лишь с учетом психологического портрета описываемого персонажа. Профессор Дамблдор, директор школы Хогвартс, является одним из величайших волшебников, который способен противостоять силам зла. Это умнейший чародей, который вселяет уважение к себе с первого взгляда, но при этом имеет репутацию человека с пристрастиями к довольно странным и порой нелепым предметам. На наш взгляд, вариант М.В. Спивак является менее удачным, несмотря на то, что переводчик выбирает основное значение слова, в то время как И.В. Оранский ограничивается вариантным соответствием, использующимся преимущественно в разговорной речи. Слово *забавный* применимо к описанию человека, «способного развлечь, рассмешить» [10]. Учитывая то, как профессор Дамблдор описывается в произведении, можно предположить, что он при всех своих причудах никак не может быть *забавным*. Следовательно, перевод *странный*, предложенный И.В. Оранским, представляется более адекватным.

В ходе проведенного исследования были выделены четыре основные группы примеров перевода многозначных слов в рамках микро- и макроконтекста. В группе примеров перевода с учетом особенностей микроконтекста была выделена подгруппа, где критерием оценки адекватности перевода выступало соблюдение норм и узуса переводящего языка. В группе примеров перевода с учетом особенностей макроконтекста была выделена подгруппа, где определяющую роль при переводе с английского языка на русский играет учет психологического портрета персонажа. Также были выделены подгруппы примеров перевода с учетом особенностей описываемой экстралингвистической ситуации в пределах микро- и макроконтекста.

Проведенные статистические подсчеты показали, что больше всего ошибок было допущено в случаях, когда для выбора адекватного вариантного соответствия необходимо было учитывать особенности макроконтекста.

В частности, наибольшее количество ошибок (64%) было допущено в выделенной нами в ходе анализа подгруппе, где определяющим фактором при переводе выступает учет психологического портрета персонажа. На наш взгляд, такой высокий процент ошибок обусловливается тем, что переводчики в недостаточной мере сформировали целостное представление об особенностях характеров и поведения персонажей произведения.

В примерах, где при переводе следовало учитывать микроконтекст, причиной ряда ошибок (39% случаев) стало также несоблюдение норм и узуса переводящего языка, главным образом, норм его лексической сочетаемости. Остальные ошибки были допущены по причине того, что переводчики не учитывали те или иные особенности описываемой в произведении экстралингвистической ситуации, такие как место описываемого действия, роли, целевые установки и взаимоотношения его участников.

Представляется, что результаты проведенного исследования могут быть использованы для оценки качества переводческих решений в переводческой практике, а также в целях профилактики переводческих ошибок при подготовке переводчиков.

Библиографический список

1. Карцевский С.И. *Из лингвистического наследия*. Москва, 2000.
2. Пазова Л.М., Щербашина И.В. Понятие и взаимосвязь полисемии и синонимии. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2011; № 4: 102 – 109.
3. Виноградов В.С. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва, 2014.
5. Фёдоров А.В. *Основы общей теории перевода*. Москва, 2003.
6. Раренко М.Б. *Терминологический словарь-справочник. Основные понятия переводоведения (отечественный опыт)*. Москва, 2010.
7. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва, 1990.
8. Долинин К.А. *Интерпретация текста*. Available at: http://philologos.narod.ru/dolinin/hermen.htm
9. Махова В.В. Влияние фоновых знаний на переводческое решение при переводе текстов в области компьютерных и информационных технологий. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016; № 3 (20): 78 – 84.
10. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений*. Москва, 1993.
11. Го Л. *Соотношения между полисемией и омонимией и проблема их разграничения. Язык. Словесность. Культура*. 2014; № 3: 103 – 126.
12. Трегубов А.Н. Некоторые аспекты развития полисемии. *Вестник Дагестанского научного центра РАН*. Москва, 2011; № 5: 97 – 99.
13. Трегубов А.Н. Полисемия: проблемы и пути возможного решения. *Знание. Понимание*. 2011; № 7: 179 – 183.
14. Бьянкина Е.Г. Переводческое решение как фактор формирования понятия у носителей языка перевода. *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016; № 1 (18): 47 – 52.

References

1. Karcevskij S.I. *Iz lingvisticheskogo naslediya*. Moskva, 2000.
2. Pazova L.M., Scherbashina I.V. Ponyatie i vzaimosvyaz' polisemii i sinonimii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011; № 4: 102 – 109.

3. Vinogradov V.S. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva, 2014.
5. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda*. Moskva, 2003.
6. Rarenko M.B. *Terminologicheskij slovar'-spravochnik. Osnovnye ponyatiya perevodovedeniya (otechestvennyj opyt)*. Moskva, 2010.
7. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva, 1990.
8. Dolinin K.A. *Interpretaciya teksta.* Available at: http://philologos.narod.ru/dolinin/hermen.htm
9. Mahova V.V. Vliyanie fonovyh znanij na perevodcheskoe reshenie pri perevode tekstov v oblasti komp'yuternyh i informacionnyh tehnologij. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2016; № 3 (20): 78 – 84.
10. Ozhegov S.I. Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva, 1993.
11. Go L. *Sootnosheniya mezhdu polisemiej i omonimiej i problema ih razgranicheniya. Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura*. 2014; № 3: 103 – 126.
12. Tregubov A.N. Nekotorye aspekty razvitiya polisemii. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAN*. Moskva, 2011; № 5: 97 – 99.
13. Tregubov A.N. Polisemiya: problemy i puti vozmozhnogo resheniya. *Znanie. Ponimanie*. 2011; № 7: 179 – 183.
14. B'yankina E.G. Perevodcheskoe reshenie kak faktor formirovaniya ponyatiya u nositelej yazyka perevoda. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2016; № 1 (18): 47 – 52.

Статья поступила в редакцию 13.01.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00139

***Nikolenkova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natanik2004@mail.ru*

***Ding Qiang,** postgraduate, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: moerooo@yandex.ru*

SPELLING OF PROPER NAMES IN TEXTS OF THE END OF XIX CENTURY AS A STAGE OF DEVELOPMENT OF CHINESE BORROWINGS. The article discusses several works in the period of the XIX – XX century, which describe the countries in the Far East – China, Tibet, Mongolia, narrate the features of the local residents' organizations of their lives, the legends and history of these territories are explicated in detail. The task requires the authors to independently solve a complex problem, namely the transfer of new vocabulary, a significant layer of which is proper names – toponyms and anthroponyms. Despite the adopted guidance of J.K. Groth at the end of XIX century, which is about the spelling, neither in it nor in the practical manuals which are published on the basis of it indications of how to write new borrowings can be found. The aim of authors of the Far East's descriptions is not the rules of spelling, but the principles that Independently formed, probably focusing on the works of geographers, ethnographers and other practitioners, a not spelling theorists. The article considers both general trends and a high degree of variability that characterizes the spelling of these texts. In addition, it will be shown how some of the spelling tendencies that spontaneously formed during that period go into the practice of writing eventually in the 20th century.

Key words: **history of Russian standard language, language of 19-20 century, spelling principles, capital letter, hyphen**.

***Н.В. Николенкова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natanik2004@mail.ru*

***Ц. Дин,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: moerooo@yandex.ru*

ПРАВОПИСАНИЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТАХ КОНЦА XIX В. КАК ЭТАП ОСВОЕНИЯ КИТАЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

В статье рассматривается несколько сочинений рубежа XIX – XX вв., в которых даются описания стран Дальнего Востока – Китая, Тибета, Монголии, рассказывается об особенностях организации жизни местных жителей, пересказываются легенды и история этих территорий. Поставленная задача требует от авторов самостоятельного решения сложной задачи, а именно передачи новой лексики, значительным пластом которой являются имена собственные – топонимы и антропонимы. Несмотря на принятое в конце XIX в. руководство по орфографии Я.К. Грота, ни в нем, ни в изданных на его основе практических пособиях нельзя найти указаний на то, как писать новые заимствования. Авторы описаний Дальнего Востока ориентируются не на правила орфографии, а на принципы, которые формируют самостоятельно, вероятно, ориентируясь на произведения географов, этнографов и других практиков, а не теоретиков-орфографистов. В статье рассмотрены как общие тенденции, так и высокая степень вариативности, характеризующая орфографию этих текстов. Кроме того, будет показано, как некоторые из стихийно формировавшихся в тот период правописных тенденций входят в итоге в практику письма XX в.

Ключевые слова: **история русского литературного языка, язык XIX – XX вв., орфографические принципы, прописная буква, дефис.**

Конец XIX – начало XX вв. в истории русской письменности связан в первую очередь с непрекращающимися дискуссиями о путях реформирования системы орфографии [1, с. 66 – 74]. Принятое Министерством народного просвещения в 1885 г. в качестве базовых правил русского письма руководство Я.К. Грота «Русское правописание» не удовлетворяло многих лингвистов, критиковали его и педагоги-словесники. Недовольство было связано и с чрезмерным усложнением формулировок правил, и с опорой на этимологический принцип письма, преобладающий характер которого был утвержден автором [2, с. 2 – 3]. Круг вопросов, обсуждавшихся в филологической среде в связи с идеями упрощения графики и орфографии, известен: это вопрос о сохранении или упразднении ряда букв, изменении некоторых правил (к примеру, правописания приставок или букв «и»/ «ы» после шипящих), об изменении написаний ряда падежных форм и т.д. [1, с. 77 – 78]. Дискуссии, в которых принимали участие видные филологи, словесники, писатели и просто образованные люди, описаны в целом ряде работ, посвященных истории русской письменности (наиболее подробно в [1]).

Однако в тот же период возникали проблемы, не выносимые на широкое обсуждение и, вероятно, не воспринимаемые обществом как значимые. Один из таких вопросов, оставшийся без внимания грамотной части общества рубежа веков, – это формирование написания культурно-коннотативной лексики [3, с. 86 – 87], в частности передачи заимствованных из разных языков слов кириллицей. Расширение границ Российской Империи, начиная с XIX в., рост экономических, политических и культурных контактов России со странами Ближнего и Дальнего Востока ставили перед орфографистами новые задачи, однако в филологических работах рубежа XIX – XX вв. подобные вопросы не поднимаются [1, с. 331 – 338].

Мы привлекаем к исследованию несколько разножанровых сочинений, в которых в центре внимания авторов находится описание истории Китая, территории и обычаев страны, нравов местных жителей, китайский фольклор и т.д. Среди них, например, составленный на основе разных сочинений обзор «Срединное царство. Китай и китайцы. Их прошлое и настоящее мировое значение» (далее СЦ [4]); сочинение П.Я. Пясецкого о его путешествии в 1874 – 1875 гг. (далее ППК [5]); очерк П.Я. Бадмаева «Россия и Китай» (далее РиК [6]), а также фрагменты из пересказа китайских (и шире – дальневосточных) легенд, которые опубликовал в 80-е гг. Г.Н. Потанин [7].

Можно выделить три основные проблемы, встающие перед создателями текстов, где используются иноязычные лексемы, которые необходимо передать кириллическими буквами – и ввести их в систему русского языка.

Первой проблемой будет графическая – передача звуков иных языковых систем при помощи кириллического алфавита. При отсутствии научных подходов к практической транскрипции с других языков авторы описаний стран Востока часто действовали исходя из своих собственных представлений о возможных способах передачи иноязычных звуков. При этом в пособии Грота есть раздел, в котором ученый обращается к вопросу о написании заимствованных русским языком слов, однако в нем речь идет лишь о пришедших из западноевропейских языков словах, в том числе об именах собственных, уже привычных в XIX в. для носителя русского языка [2, с. 75 – 84]. Скажем, наряду с употреблением в заимствованных словах графемы «э» Грот предлагает ввести букву «ӭ» для передачи «германского «ö» или французского «eu» в начале слов» [2, с. 78], заменив графему «ё», которая, как полагает академик, не соответствует иностранному звуку. В п. 87 Грот предлагает ввести в русский алфавит особую букву для передачи европейского «h», чтобы точнее передавать «фамильные имена Ховен, Хусс и

т.п.» [2, с. 79], а далее (п. 92) размышляет о вариантах написания «Йорк» или «Іорк», отмечая, что не впервые вводит эту тему в рассуждения о русской графике и ссылается на предложения А.Х. Востокова [2, с. 83].

Однако предложения Грота оказались не востребованы грамотными людьми. Идущая в обществе дискуссия об упрощении письма и выводе ряда букв из употребления не могла одновременно включать в себя дебаты о введении новых графем. Большинство авторов рассмотренных нами сочинений о Китае не пытаются ввести особые буквы, однако при передаче китайских лексем (в первую очередь имен собственных) активно используют малохарактерные для русского письма сочетания, что не вполне точно передает фонетику китайского языка, но делает лексему сложночитаемой для русскоязычного читателя, да и графический облик оказывается непривычен. Так, частотны в рассмотренных нами сочинениях сочетания «цз», «нчж», «чж»; «ця», «гэ», «хэ», «жэ»; «уэ», нетипичные для русской графики. К примеру, в РиК отмечены *Тай цзунъ, Цянъ-лунь (46), Юн-чжэнъ (71), Тянь-Цзинъ (89).* Подобные примеры можно найти во всех исследованных нами текстах.

Единичные примеры употребления не известных кириллическому алфавиту графем «ö» и «ÿ» мы встречаем у Потанина при изложении монгольских легенд: «*Боролтай ÿбÿгÿнъ*» (старик Боролтай) с вариативными написаниями имени [7, с. 170]. (Здесь необходимо отметить, что в тексте Г.Н. Потанина мы встречаемся с большим количеством кириллических записей китайских, тибетских, монгольских и иных восточных слов и словосочетаний; автору присуще желание передать звучание слов: «лукавыхъ рыжихъ лисиц (джёльбынъ шари унюге) и волковъ (чхоно)», «и говорит: ергу чоныгъ ергинъ догуръ бухурлачхила» [7, с. 170 – 171]). Сам элемент «убугунъ» встречается и в записи других легенд, однако автор использует графему «у» [там же, с. 172]. Героиней другой легенды будет *Тömönъ-жаргаланъ-хатанъ* [там же, с. 88]. Вероятно, автор пытается дать читающему возможность как можно точнее произнести необычное имя. Необходимо отметить и широкое использование Потаниным именно в именах собственных буквы «ё» (*Сута-Ноёнъ)* при отсутствии её в собственно русских словах.

Отметим, что в записи китайских и монгольских имен не употребляется буква «ѣ», однако при склонении «ѣ» в косвенных падежах появляется в полном соответствии с правилами [2, с. 66]: «говорит *Аку-ртомбѣ*» [7, с. 169]; «дождливые въ *Шанъ-хайѣ* апрѣль и сентябрь (СЦ, с. 28); «были опубликованы въ 1874 году въ *Шанъ-хаѣ*» (СЦ, с. 31). Нельзя не обратить внимание на вариативность написания данного топонима в пределах одного и того же текста.

Формирование графического облика нового слова – имени собственного – у авторов анализируемых нами публикаций абсолютно соответствует «перекодированию» иноязычного слова, описанному А.В. Суперанской [8, с. 103]. В текстах конца XIX – начала XX в. о Китае спорят все потенциально возможные написания, китайские имена собственные находятся на этапе графического освоения (этапа колебаний) [9, с. 14], при этом выработка единственного варианта желательна, так как их необходимо отождествлять с реальными написаниями (и с произношением названий) [там же, с. 17].

Орфографических проблем, связанных с передачей новых слов иноязычного происхождения, в наших источниках выделяются две. Во-первых, это употребление прописной буквы, во-вторых, использование знака дефиса. В именах собственных рассмотренных нами источников есть возможность увидеть индивидуальное понимание каждым из авторов этих правил, а также выявить общие тенденции в правописном узусе определенного периода.

Раздел об употреблении прописной буквы в руководстве Грота не включает «экзотических» имен, в примерах лишь русские и европейские [2, с. 88 – 91]. При этом подавляющее большинство примеров – это однословные наименования или примеры из нескольких элементов, которые пишутся раздельно (Юлиан Отступник, Государь Император, Нижний Новгород), лишь в одном примечании мы встречаем примеры не только с использованием двух прописных, но и с дефисом (это относится к прилагательным в таких географических именах, как Киево-Печерский монастырь [там же, с. 89]). Дефис («черточка» в определении Я.К. Грота) в именах собственных не разбирается отдельно в разделе «О соединении двух слов в одно» [там же, с. 91 – 97]. Не помогают решить проблему использования прописной буквы и дефиса и пособия рубежа веков, предназначенные для практической отработки действующих правил [10, 11].

При отсутствии правил или хотя бы рекомендаций, связанных с передачей имён китайского (да и вообще восточного) происхождения, авторы сочинений о Китае предпринимают собственные попытки, которые оказываются в чем-то симметричны. Так, для записи антропонимов может использоваться вариант с прописными буквами в каждом компоненте имени. В СЦ отмечаем: «мой приятель *Уангъ-Мингъ-Це*» (33); «съ двумя богдыханами нынѣшней династіи: *Канъ-Си* и *Юнъ-Чженомъ*» (39). Можно предположить, что использование прописных во всех элементах антропонимов для русскоязычного автора является некоторой аналогией с традиционным русским вариантом выделять имя, отчество и фамилию с прописной буквы. Однако единого правила использования прописных букв в каждом из компонентов антропонима не формируется.

Вариативность наблюдается и при употреблении знака дефиса. Фактически мы встречаем у авторов и последовательное соединение дефисом каждого из элементов: *Абай-Гэхэръ-Богдо-ханъ, Алма-Моргонъ-хатаной* [7, с. 88]; частичное соединение элементов дефисов при отсутствии его при присоединении одной из частей имени: *Ку-Уангъ Ше* (СЦ, с. 34), а также написания элементов имени раздельно – *Чингисъ Ханъ* (частотно). Только в РИК мы встречаем последовательное слитное написание *Чингисханъ*. Вариативность наблюдается и при использовании дефиса либо выборе слитного написания; к примеру, автор СЦ постоянно колеблется в передаче написания реки *Янтсекіангъ* или *Янтце-кіангъ* [4, с. 9, 16].

Однако можно обнаружить и общие тенденции, характерные для всех рассмотренных нами сочинений. Представим основные из них.

1. Все авторы, вне всякого сомнения, владеют языками (китайским, монгольским, вероятно, что даже различными диалектами), что позволяет им идентифицировать некоторые части имен собственных как повторяющиеся и имеющие значение нарицательного имени: хан, хэ/хо (река), кианг (большая река), алин (горный хребет); видят они и повторяющиеся элементы в ряде названий. Это позволяет им с уверенностью разделять имя собственное на части, чаще всего используя для объединения знак дефиса: *Гоангъ-Хо, Тей-хо, Хуанъ-хэ,* провинции *Цзянь-су, Гань-су, Юнь-нань, Ху-нань, Цзянь-Цзу, Цзянъ-онъ,* горы *Шаньянъ-Алинъ, Дусе-Алинъ, Цуеъ-Линеъ, Нанъ-Лингъ* (СЦ, частотно); кочевье *Гиланъ-Норъ,* город *Тянь-Цзинь,* провинции *Шень-Си, Гань-Су* в ППК [5, с. 26]. Во всех источниках мы встречаем написание «ханъ», отделенное от имени, хотя, как указано выше, дефис иногда не употребляется (*Падма-ханъ, Уйленъ-ханъ* и т.д. [7]).

Такая правописная тенденция, хотя и не прописанная ни в одном руководстве, является общей для узуса XIX и начала XX в. К примеру, мы сталкиваемся с ней при анализе написаний азербайджанских имен с элементами «бекъ», «Ага», «Гаджи» и т.д. [12, с. 116 – 117]. Для географических названий описанная выше логика обнаруживается в словаре П.П. Семенова-Тян-Шанского, в первом томе которого, например, дается толкование топонима «Аа» (несколько рек Балтийского бассейна), а далее предлагаются написания нескольких из этих рек: *Больдер-Аа, Лавенъ-Аа;* гора на Аджарском хребте записывается как *Али-бекъ* [13, с. 1, 72].

Таким образом, можно говорить о норме правописания, которая развивается не в теоретических положениях орфографистов XIX в., а в трудах географов, этнографов, собирателей фольклора и других практиков, а не теоретиков языка. Необходимо говорить о выработке *стихийных* орфографических принципов в передаче имен собственных, заимствованных из других языков.

2. Наши наблюдения показывают, что есть общая тенденция в выборе прописной или строчной буквы после дефиса. В грамматических руководствах XIX века мы встречаем разные способы оформления последефисного элемента. К примеру, в грамматике А.Х. Востокова есть раздел о «единитном знаке» (§ 177), где после дефиса может быть как прописная буква (Генерал-Майор, Александро-Невская, Вице-Президент), так и строчная буква: трехъ-аршинный [14, с. 196 – 197]. Мы не обнаруживаем у Востокова никаких указаний на логику выбора, но она понятна (соединение двух равнозначных корней, равноправные сочинительные или подчинительные отношения). На наш взгляд, знакомство с грамматикой Востокова и его рекомендациями прослеживается у авторов рассмотренных нами сочинений, но нельзя говорить о точном следовании им. Так, П.Я. Пясецкий использует рекомендованный вариант *двухъ-аршинный,* но может написать со строчных звание «генералъ-губернаторъ».

Выбор прописной или строчной буквы после дефиса в подавляющем большинстве случаев связан с представлением о второй части имени как имеющей характер собственного или нарицательного. При этом «вспомогательные» элементы имен собственных восточного происхождения могут писаться со строчной независимо от их места в лексеме: *ма-Чжаныкъ* (нижний Пекин) и *рто-Гуйцыръ* (верхний Гуйцынъ) [7, с. 4].

Логика написания второй части антропонима со строчной буквы после дефиса отражена в § 95 (примечание 2) Правил орфографии и пунктуации 1956 года [15], однако стихийная выработка этого принципа начинается еще в конце XIX – начале XX в.: полководцы *Янъ-хао, Ли-же-бо, Ду-сунъ* (РиК, с. 29), император *Кан-си, Юн-женъ, Цзянъ-лунь* (РиК, с. 46). Тот же принцип последовательно проводит Потанин, называя героев китайских, монгольских, тибетских легенд: младшая жена *Алма-Моргонъ-хатанъ*, старшая жена *Урма-Гохонъ-хатанъ,* супруга хана *Наранъ-гериль* [7, с. 88, 164]. П.Я. Пясецкий, объясняя некоторые китайские названия, подчеркивает, что они не имеют значения собственного имени, например, *Май-май-чэнъ* – просто торговый городок [5, с. 17].

Постепенно вырабатывается и традиция писать важные для восточной культуры и религии имена с двух прописных – *Далай-Лама, Баннинъ-Эрдэни* (в РиК), буддистский пилигрим *Гіуэнъ-Тсангъ* (в СЦ), *Кунъ-Фу-Цзы* (в ППК).

Широкая вариативность в использовании прописных и строчных букв в именах собственных – это общая правописная тенденция, характеризующая рубеж XIX – XX вв. Эту вариативность можно наблюдать не только в текстах, описывающих дальневосточные земли, она отмечается в массе имен собственных, появляющихся в это время. Это и топонимы, и антропонимы неславянского происхождения, и новые типы названий организаций, которые появляются в это время [12, 16].

Исследованные нами сочинения позволяют проследить эволюцию написания в русском языке некоторых заимствованных лексем, например, слова «богдыхан» (титул китайского императора). Сама лексема появляется в текстах XVII в. в написаниях *богдыханъ, бугдыханъ, богдоканъ* [17, с. 259]. Вариативность написания демонстрируют и тексты XVIII в., однако не использовался знак дефиса. Наши источники также не демонстрируют единообразия в оформлении.

П.А. Бадмаев в РиК использует вариант *богдоханъ,* Г.Н. Потанин фонетически использует тот же вариант, однако использует дефис: *Богдо-ханъ.* В СЦ титул пишется с прописной – *Богдыханъ* [4, с. 14]. Таким образом, мы сталкиваемся с ситуацией, когда можно зафиксировать очень долгое освоение заимствований в русском языке, причем продлевается первый уровень освоения – графико-орфографический.

Наши наблюдения над текстами рубежа XIX – XX вв., которые описывают Китай и Дальний Восток, демонстрируют, что целый ряд орфографических правил, принятых в русском языке в XX в., формируется не в процессе теоретических рассуждений ученых, а в результате практической деятельности нефилологов. Стихийное формирование правописных принципов оказало не меньшее влияние на развитие русской орфографии, чем работа теоретиков.

Библиографический список

1. Григорьева Т.М. *Три века русской орфографии (XVIII – XX вв.).* Москва, 2004.
2. *Русское правописание:* Руководство, составленное по поручению Второго отделения Императорской Академии наук академиком Я.К. Гротом [1885]. Санкт-Петербург, 1894.
3. Уржа А.В., Скворцова В.В. Текстовые функции культурно-коннотатированной лексики в рассказе В. Пелевина «СПИ» и его англоязычном переводе. *Мир русского слова.* 2016; № 3: 85 – 96.
4. *Срединное Царство. Китай и китайцы. Их прошлое и настоящее мировое значение.* Одесса, 1900.
5. Пясецкий П.Я. *Путешествие по Китаю в 1874 – 1875 гг.* Санкт-Петербург, 1880.
6. Бадмаев П.А. *Россия и Китай.* Санкт-Петербург, 1900.
7. Потанин Г.Н. *Тангутско-Тибетская окраина Китая и Центральная Монголия: путешествие Г Н. Потанина 1884 – 1886.* Санкт-Петербург, 1893.
8. Суперанская А.В. *Теоретические основы практической транскрипции.* Москва, 1978.
9. Нечаева И.В. *Актуальные проблемы орфографии иноязычных заимствований.* Москва, 2011.
10. Подщивалов М.М. *Упражнения в русском правописании.* Елец, 1903.
11. Острогорский А.Я. *Русское правописание: Руководство к его наглядному изучению.* Санкт-Петербург, 1917.
12. Николенкова Н.В., Тахирзаде А.М. Реформа русской письменности начала XX в. и ее отражение в изданиях бакинских типографий 1915 – 1917 гг. *Stephanos.* 2017; № 4 (24): 111 – 121.
13. Семенов П.П. *Географическо-статистический словарь Российской империи:* в 5-ти т. Санкт-Петербург, 1863; Т. 1.
14. Востоков А.Х. *Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная.* Санкт-Петербург, 1874.
15. *Правила русской орфографии и пунктуации.* Москва, 1956. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules/
16. Кузьминова Е.А., Николенкова Н.В., Пентковская Т.В. *История русской орфографии и пунктуации с древнейших времен до эпохи реформ.* Москва, 2019.
17. *Словарь русского языка XI – XVII вв.* Москва, 1075; Т. 1.

References

1. Grigor'eva T.M. *Tri veka russkoj orfografii (XVIII – XX vv.).* Moskva, 2004.
2. *Russkoe pravopisanie:* Rukovodstvo, sostavlennoe po porucheniyu Vtorogo otdeleniya Imperatorskoj Akademii nauk akademikom Ya.K. Grotom [1885]. Sankt-Peterburg, 1894.
3. Urzha A.V., Skvorcova V.V. Tekstovye funkcii kul'turno-konnotatirovannoj leksiki v rasskaze V. Pelevina «SPI» i ego angloyazychnom perevode. *Mir russkogo slova.* 2016; № 3: 85 – 96.
4. *Sredinnoe Carstvo. Kitaj i kitajcy. Ih proshloe i nastoyaschee mirovoe znachenie.* Odessa, 1900.
5. Pyaseckij P.Ya. *Puteshestvie po Kitayu v 1874 – 1875 gg.* Sankt-Peterburg, 1880.
6. Badmaev P.A. *Rossiya i Kitaj.* Sankt-Peterburg, 1900.
7. Potanin G.N. *Tangutsko-Tibetskaya okraina Kitaya i Central'naya Mongoliya: puteshestvie G N. Potanina 1884 – 1886.* Sankt-Peterburg, 1893.
8. Superanskaya A.V. *Teoreticheskie osnovy prakticheskoj transkripcii.* Moskva, 1978.
9. Nechaeva I.V. *Aktual'nye problemy orfografii inoyazychnyh zaimstvovanij.* Moskva, 2011.
10. Podschivalov M.M. *Uprazhneniya v russkom pravopisanii.* Elec, 1903.
11. Ostrogorskij A.Ya. *Russkoe pravopisanie: Rukovodstvo k ego naglyadnomu izucheniyu.* Sankt-Peterburg, 1917.
12. Nikolenkova N.V., Tahirzade A.M. Reforma russkoj pis'mennosti nachala XX v. i ee otrazhenie v izdaniyah bakinskih tipografij 1915 – 1917 gg. *Stephanos.* 2017; № 4 (24): 111 – 121.
13. Semenov P.P. *Geograficheskо-statisticheskij slovar' Rossijskoj imperii:* v 5-ti t. Sankt-Peterburg, 1863; T. 1.
14. Vostokov A.H. *Russkaya grammatika Aleksandra Vostokova, po nachertaniiyu ego zhe sokraschennoj grammatiki polnee izlozhennaya.* Sankt-Peterburg, 1874.
15. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii.* Moskva, 1956. Available at: http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/rules/
16. Kuz'minova E.A., Nikolenkova N.V., Pentkovskaya T.V. *Istoriya russkoj orfografii i punktuacii s drevnejshih vremen do `epohi reform.* Moskva, 2019.
17. *Slovar' russkogo yazyka XI – XVII vv.* Moskva, 1075; T. 1.

Статья поступила в редакцию 17.01.20

УДК 45.06.01 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00140

Makhina A.I., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: alina.gabidullina.1993@mail.ru*
Koptyakova Ye.Ye., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: koptyakova71@mail.ru*

POLITICAL DISCOURSE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH. Modern Russian society is characterized by high politicization and increasing public interest in political events. The study of political discourse, its features and characteristics is becoming more and more relevant. The article considers political discourse as an object of linguistic research. The authors analyze approaches to defining the concepts of "discourse" and "political discourse". Political discourse in the study is presented as a set of all speech acts used in political discussions and debates, rules of public policy, as well as texts of a political nature published in the media. A key feature of political discourse is its ability to verbally influence the recipient.The author concludes that one of the key characteristics of political discourse is its focus on influencing the recipient. Such an impact can also be called manipulation. The study of the principles and mechanisms of manipulation is, accordingly, key to understanding the processes of modern political communication.The author concludes that one of the key characteristics of political discourse is its focus on influencing the recipient. Such an impact can also be called manipulation. The study of the principles and mechanisms of manipulation is, accordingly, key to understanding the processes of modern political communication.

Key words: **discourse, political discourse, speech influence.**

А.И. Махина, *аспирант,* ***Сургутский государственный университет,*** *г. Сургут, E-mail: alina.gabidullina.1993@mail.ru*
Е.Е. Коптякова, *канд. филол. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: koptyakova71@mail.ru*

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Современное общество можно характеризуется высокой политизированностью и возрастающим интересом общественности к политическим событиям. Изучение политического дискурса, его особенностей и характеристик становится все более актуальным. В статье рассмотрен политический дискурс как объект лингвистического исследования. Авторы анализируют подходы к определению понятий «дискурс» и «политический дискурс». Политический дискурс в исследовании представлен как совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях и дебатах, правил публичной политики, а также текстов политического характера, публикуемых в СМИ. Ключевой чертой политического дискурса является его способность вербально воздействовать на адресата.

Ключевые слова: **дискурс, политический дискурс, речевое воздействие, манипуляция, манипулирование.**

Современное общество можно охарактеризовать чрезвычайно высокой политизированностью и возрастающим интересом общественности к политическим событиям. В фокусе внимания находятся политики, их действия, а следовательно, и их речевое поведение. Широкое распространение средств массовой информации содействовало превращению политической коммуникации в наиболее открытую и доступную форму политического процесса, ввиду чего язык политики, языковые личности политиков, несомненно, вызывают интерес широкого круга исследователей, в том числе лингвистов.

В современной лингвистике [1 – 13] уделяется большое внимание изучению понятия «политический дискурс», значительное количество работ посвящено его анализу. Перед тем как перейти к рассмотрению особенностей политического дискурса, крайне важно охарактеризовать сам термин «дискурс». В связи с этим отметим, что единого определения «дискурса» не существует, поэтому термин получает разные трактовки.

В лингвистической науке определение «дискурс» сопоставляется с другими явлениями. Так, например, некоторые лингвисты (И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева и пр.) рассматривают термин через дихотомию: дискурс (устный) – текст (письменный). Вслед за М.Л. Макаровым мы считаем, что такая точка зрения «неоправданно сужает объем данных категорий, сводя их только к двум формам языковой действительности – использующей и не использующей письмо» [6].

Многие ученые (Н.Д. Арутюнова, Е.И. Шейгал, А.К. Михальская, М.Б. Шинкаренкова), занимающиеся анализом текста и дискурса, делают попытки разграничить эти две категории, подробно описав их характеристики:

1. Дискурс воспринимается как понятие из области социолингвистики, тогда как текст относится к области лингвистики. Отсюда следуют определения: текст – вербальное представление, другими словами, «словесная запись» коммуникативного события [14], тогда как дискурс – это «текст в событийном аспекте», «речь, погруженная в жизнь», «функционирование языка в живом общении», «язык, присвоенный говорящим» [1].

2. Дискурс и текст тесно связаны и функционируют в некоем единстве: дискурс находит свое выражение в тексте, дискурс возникает и выявляется в тексте и через текст. В то же время, это отношение не является однозначным: любой текст может быть выражением реализацией нескольких, иногда конкурирующих и противоречащих дискурсов. Каждый конкретный текст, как правило, носит черты нескольких разновидностей дискурса» [11].

3. Дискурс и текст также находятся в оппозиции, так как дискурс рассматривается как реальное речевое событие, как производимый в речи текст. В то время как текст лишен жесткой прикрепленности к реальному времени, он представляет собой некий абстрактный ментальный конструкт, реализующийся в дискурсе [14].

Одной из особенностей дискурса является его недискретность, которая подразумевает, что дискурс не сводится к отдельным коммуникативным событиям. То есть он континуален, не имеет четких границ, начала или конца, соответственно невозможно определить, где и когда заканчивается один дискурс и начинается другой. С другой стороны, дискурс все же дискретен в смысле возможности его членимости на такие единицы, как коммуникативная ситуация, коммуникативный ход, реплика, обмен и т.д. [5]. Основываясь на вышеизложенном, мы можем отметить, что дискурс в силу своей социальной природы, событийного характера является одним из лучших способов изучать социальные и политические явления.

Таким образом, несмотря на существование различных подходов к теории дискурса, все исследователи придерживаются мнения, что в основе дискурса лежит определенная структура человеческого опыта. Дискурс отражает действительность, точнее ее фрагменты – это некая внешняя надстройка (ситуация) по отношению к дискурсу, которая является предметом, темой для общения, той коммуникативной средой или ситуацией, которая составляет пространственно-временное окружение коммуникантов в процессе языкового взаимодействия.

В настоящем исследовании под термином «дискурс» мы понимаем процесс производства речи и результат речевого взаимодействия, тесно связанный с экстралингвистическими и пространственно-временными факторами социальной реальности коммуникантов.

Главной функцией политической коммуникации, согласно различным исследователям (О.Л. Михалева, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал и др.), является борьба за политическую власть. Власть всегда относилась к числу высших социальных ценностей, поэтому продумыванию стратегий и тактик борьбы за власть относятся с большим вниманием. Как отмечает А.П. Чудинов, «для получения нужного результата авторы политических текстов затрачивают колоссальные усилия. Поэтому при анализе политической коммуникации особенно заметно и высокое мастерство, и творческое убожество авторов, их коммуникативные успехи и неудачи» [12].

Политический дискурс является одной из специфических разновидностей дискурса. Он обладает определенным набором признаков (цель общения, участники общения, способ общения: избираемые стратегии и тактики), характерных для данного типа дискурса, а также обслуживает различные коммуникативные ситуации, объединенные особыми пространственно-временными отношениями и правилами поведения коммуникантов.

Политический дискурс носит прагматический характер, то есть, ориентирован на достижение определенной цели. Так, например, речь политического деятеля направлена на то, чтобы оказать воздействие на адресата.

Изучение политического дискурса и коммуникативной деятельности в политической сфере может способствовать выработке конкретных рекомендаций для политических деятелей и представителей средств массовой коммуникации. В современном высокополитизированном обществе всем гражданам также необходимы устойчивые навыки политической коммуникации для ее воспроизведения и восприятия [12].

Субъектом деятельности в политической коммуникации является человек как гражданин, как представитель политического объединения или государственного органа; субъектом коммуникации может быть и исключительно политическое объединение или государственный орган [12].

По мнению А.П. Чудинова, термин «политический дискурс» имеет композитный состав, то есть он включает множество элементов, обеспечивающих многоуровневое строение данного понятия и придающих определенную сложность в описании и трактовке [12].

В центре внимания политического дискурса, как правило, всегда находится конкретная языковая личность. Поэтому языковая личность характеризуется с позиций лингвистического сознания и речевого поведения, другими словами, с позиций лингвистической концептологии и теории дискурса. В политическом дискурсе к понятию языковой личности проявляется особый интерес, поскольку именно в политическом дискурсе ЯЛ получает особенную наглядность в силу того, что данный тип дискурса обладает особым влиянием на общественное сознание и широко распространён в средствах массовой коммуникации [4].

Политический дискурс неразрывно связан с медиадискурсом СМИ, так как, реализуясь в медиапространстве, он оказывает на него влияние, но также и сам подвергается изменениям.

Таким образом, основываясь на существующих в лингвистике трактовках, мы останавливаемся на следующей характеристике политического дискурса: это совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях и дебатах, правил публичной политики, проверенных опытом и традицией, а также текстов политического характера, публикуемых в СМИ.

Политический дискурс характеризуется также использованием так называемого политического языка, под которым, в ходе этого исследования, мы понимаем особую знаковую систему национального языка, предназначенную для политической коммуникации.

Особенностью языка политики (по мнению Е.И. Шейгал, а также других исследователей) является его «доступность для понимания практически всеми членами языкового сообщества как следствие деспециализации политических терминов» [13]. Под этим подразумевается, что «язык политики» доступен не только профессионалам в этой области, но и людям, не относящимся напрямую к политике и не имеющим политологического образования.

В качестве признаков, характерных для языка политики, А.П. Чудинов выделяет следующие: смысловую неопределенность (представление своего мнения в максимально обобщённом виде), фантомность (знаки политического языка без реального денотата), фидеистичность (иррациональность, опора на подсознание), эзотеричность (подлинный смысл многих политических высказываний понятен только избранным), дистанцированность и театральность [12].

В процессе политической коммуникации манипулирование осуществляется вербально, то есть при помощи различных языковых средств и речевых приемов. Политический язык используется, в том числе, для пропаганды тех или иных идей, манипулирования, а также эмотивного воздействия на адресатов с целью побуждения их к политическим действиям. Отсюда вытекает одна из ключевых особенностей политического дискурса – способность оказывать вербальное воздействие (манипулировать) на адресата.

Н.Э. Гронская подчеркивает, что «современные политические тексты пронизаны манипуляционными стратегиями» [2]. Соответственно, исследовать процесс использования языковых средств в осуществлении различных политических стратегий (государственных, партийных, личностных) является актуальной задачей для лингвиста.

В лингвистике понятию манипуляции в политическом дискурсе посвящено множество исследований, однако не существует единого универсального определения этого термина. Так, словарь С.И. Ожегова трактует манипуляцию следующим образом: «Манипуляция – 1. Сложный прием, действие над чем-н. при работе руками, ручным способом (книжн.). 2. перен. Проделка, махинация (неодобр.)» [7]. В.Г. Крысько отмечает, что под манипуляцией в политическом дискурсе мы можем понимать «господство над духовным состоянием реципиента, управление им путем навязывания соответствующих стереотипов мышления и влияния на его поведение, выгодное тем, кто осуществляет это психологическое воздействие» [9].

Отметим также определение К.Ф. Седова, рассматривающего вербальную манипуляцию с позиций суггестивной психологии и определяющего ее следующим образом: речевая манипуляция – это воздействие на человека с целью управления его чувствами, мыслями, поступками, которое осуществляется помимо его воли [10].

Е. Чернявская дает следующее определение термину: «Манипуляция – это особая коммуникативно-речевая стратегия, направленная на внедрение в сознание адресата желаний, установок, оценок, служащих осуществлению интересов адресанта» [8].

Известный политолог и ученый С.Г. Кара-Мурза рассматривал понятие метафорически, через образ ловкости и сноровки в обращении с предметами, что в полной мере соотносится с современным определением манипуляции – «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление» [3]. Таким образом, под понятием «манипулирование в политическом дискурсе» мы подразумеваем выбор и использование лингвистических средств с целью воздействия на адресата для достижения поставленных отправителем сообщения целей.

Вопросу манипулирования в политическом дискурсе посвящено множество работ современных ученых (И.В. Сентенберг, В.И. Карасик, С.Г. Кара-Мурза, Е.И. Шейгал, Ю.А. Сальникова, Т.Н. Пермякова и др.), представляющих свои взгляды на классификацию видов, типов и механизмов манипуляции. В нашей работе мы рассматриваем манипулятивные стратегии и тактики, используемые адресантами в процессе политической коммуникации.

Таким образом, в заключение отметим, что политический дискурс – это совокупность всех коммуникативных ситуаций и речевых актов, представленных в ходе политической коммуникации; одной из ключевых характеристик политического дискурса является его нацеленность на оказание необходимого воздействия на адресата. Такое воздействие можно также назвать манипулированием. Изучение принципов и механизмов манипуляции, соответственно, является ключевым для понимания процессов современной политической коммуникации.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136 – 137.
2. Гронская Н.Э. Языковые механизмы манипулирования массовым политическим сознанием. *Вестник нижегородского университета*. 2003; № 4. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=9117814
3. Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием*. Москва: Алгоритм, 2000.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты*. Москва: Гнозис, 2004.
5. Колышкина Т.Б. Модель анализа текста и дискурса. *Вестник КГУ*. 2007; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-analiza-teksta-i-diskursa
6. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Высшая школа, 1993.
8. Пермякова Т.Н. Лексико-грамматические средства манипулирования в японском предвыборном дискурсе (на материале публичных выступлений японских политиков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 10-2 (76). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-sredstva-manipulirovaniya-v-yaponskom-predvybornom-diskurse-na-materiale-publichnyh-vystupleniy-yaponskih
9. Седов К.Ф. *Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении*. Москва: Лабиринт, 2011.
10. Тупикова С.Е. Разграничение понятий «Высказывание», «Дискурс», «Речевой жанр», «Тональность» в современной лингвистике. *Вестник ТГУ*. 2011; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razgranichenie-ponyatiy-vyskazyvanie-diskurs-rechevoy-zhanr-tonalnost-v-sovremennoy-lingvistike
11. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2006.
12. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2000.
13. Шинкаренкова М.Б. Структура дискурса русской рок-поэзии. *Политическая лингвистика*. 2005; № 16. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-diskursa-russkoy-rok-poezii

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 136 – 137.
2. Gronskaya N.`E. Yazykovye mehanizmy manipulirovaniya massovym politicheskim soznaniem. *Vestnik nizhegorodskogo universiteta*. 2003; № 4. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=9117814
3. Kara-Murza S.G. *Manipulyaciya soznaniem*. Moskva: Algoritm, 2000.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty*. Moskva: Gnozis, 2004.
5. Kolyshkina T.B. Model' analiza teksta i diskursa. *Vestnik KGU*. 2007; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-analiza-teksta-i-diskursa
6. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Vysshaya shkola, 1993.
8. Permyakova T.N. Leksiko-grammaticheskie sredstva manipulirovaniya v yaponskom predvybornom diskurse (na materiale publichnyh vystuplenij yaponskih politikov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 10-2 (76). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-sredstva-manipulirovaniya-v-yaponskom-predvybornom-diskurse-na-materiale-publichnyh-vystupleniy-yaponskih
9. Sedov K.F. *Diskurs kak suggestiya: Irracional'noe vozdejstvie v mezhlichnostnom obschenii*. Moskva: Labirint, 2011.
10. Tupikova S.E. Razgranichenie ponyatij «Vyskazyvanie», «Diskurs», «Rechevoj zhanr», «Tonal'nost'» v sovremennoj lingvistike. *Vestnik TGU*. 2011; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razgranichenie-ponyatiy-vyskazyvanie-diskurs-rechevoy-zhanr-tonalnost-v-sovremennoy-lingvistike
11. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
12. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
13. Shinkarenkova M.B. Struktura diskursa russkoj rok-po`ezii. *Politicheskaya lingvistika*. 2005; № 16. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-diskursa-russkoy-rok-poezii

Статья поступила в редакцию 16.01.20

УДК 316.77; 070 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00141

***Porfireva I.D.,** teaching assistant, Kazan (Volga region) Federal University, Institute of Socialand Philosophical Sciences and Mass Communications (Kazan, Russia), E-mail: polit2015@bk.ru*

FEATURES OF MEDIA COVERAGE. The study described results reflecting how a regional media uses a resource to cover environmental materials. For analysis, two regional high-ranking online publications were selected: Inkazan.ru and KazanFirst. The author of the article investigates the dynamics of coverage of environmental materials of these Internet publications and structures the headings of materials published on environmental topics according to the degree of emotional component. The data obtained show that the timely use of information can potentially positively affect both environmental activism and rational environmentally oriented consumption. The article focuses on the need for changes in the coverage of materials on environmental topics and relevant regulatory documents. Environmental policy and effective planning are areas that are mainly related to the administrative aspects of environmental conservation and management. In this regard, it is very important to consider the possible areas that are involved in this process.

Key words: **environmental journalism, ecological problems, mass media, environmental policy.**

***И.Д. Порфирьева**, ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: polit2015@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

В исследовании описаны результаты, отражающие, как региональное средство массовой информации использует ресурс для освещения экологических материалов. Для анализа были выбраны два региональных Интернет-издания с высокими рейтингами: Inkazan.ru и KazanFirst. Автор статьи исследует динамику освещения экологических материалов данных Интернет-изданий и структурирует заголовки публикуемых на экологическую тематику материалов по степени эмоциональной составляющей. Полученные данные показывают, что своевременное использование информации потенциально может положительно влиять как на экологический активизм, так и на рациональное, экологически направленное потребление. В статье сделан акцент на необходимости изменений в освещении материалов, посвященных экологической тематике, и актуальных нормативных документов. Экологическая политика и эффективное планирование являются областями, которые в основном связаны с административными аспектами сохранения и управления окружающей средой. В этой связи очень важно рассмотреть возможные направления, которые участвуют в данном процессе.

Ключевые слова: **экологическая журналистика, экологические проблемы, средства массовой информации, экологическая политика**.

Экология как наука в генеральной своей линии изучает популяции и сообщества экосистем растений и животных [1, 2]. Экосистемы описывают сеть отношений между организмами в разных масштабах. Поскольку экология относится к любой форме биоразнообразия, экологи исследуют все – от роли крошечных бактерий в переработке питательных веществ до воздействия тропических лесов на атмосферу Земли [3, 4].

В самостоятельную дисциплину экологическая наука была отделена от естественных наук в конце XIX века [5, 6].

При рассмотрении актуального направления экологической журналистики ожидается, что журналисты в данной области будут сторонниками перемен, направленных на улучшение качества планеты [7, 8]. Журналисты в экологической сфере могут информировать людей о состоянии окружающей среды и использовать возможности средств массовой информации для внесения изменений, направленных на улучшение качества воздуха, воды, живой природы и природных ресурсов [9].

Попытки информировать людей о важности защиты окружающей среды иногда оказываются неудачными. Общество склонно полагать, что такие вещи, как земля, деревья, растения, животные и водные ресурсы, т.е. ресурсы, от которых они зависят в качестве средств существования, всегда будут возобновляемыми [10]. Чрезмерное использование или злоупотребление ресурсами в большинстве случаев не являются важной проблемой. Но привлечь внимание аудитории – не единственная проблема, с которой приходится сталкиваться экологическим журналистам. Журналисты, работающие в области дикой природы, должны уравновесить несоответствие данных, которые затрагивают потребителей новостей в обществе, в сочетании с тем фактом, что экологические истории часто являются сложными и трудными для освещения [11].

Журналистам приходится сталкиваться с отсутствием обучения, ресурсов или поддержки со стороны новостных редакций или спонсоров. Признание этих проблем и их решение будут влиять на создание коллективного диалога и обсуждения экологических проблем, представляющих широкий общественный интерес. Своевременное освещение экологической политики и, в частности, актуальных экологических проблем в средствах массовой информации занимает очень важное место в современной жизни общества [12].

В последний год в Республике Татарстан ключевую позицию занимает проблема строительства мусороперерабатывающего завода в прямой близости поселка Осиново Зеленодольского района. Данная тема находится в числе популярных среди средств массовой информации рассматриваемого региона. На основании регионального рейтинга медиаресурсов «Медиалогия» было проведено исследование, касающееся освещения изучаемой проблемы.

Для анализа было выбрано сетевое издание Inkazan.ru, зарегистрированное Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 23.11.2018 г., регистрационный номер серия Эл № ФС77-74115. Хронологические рамки исследования – с 01.01.2019 – 31.12.2019 гг., его целью было определить тематику освещения экологической политики и экологических проблем в выбранном издании и выделить их жанровые направления. В исследовании был использован метод качественного и количественного контент-анализа.

Общий объём проанализированных материалов за выбранный хронологический период составил 12 648 сообщений, из них посвящено региональным экологическим проблемам 315 сообщений, что составляет 2,5% от общего количества исследуемых материалов (рис. 1).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в выбранном региональном СМИ небольшое внимание уделяется освещению экологических проблем и определению их в раздел социально значимых тем. Как отображено на графике, наиболее характерное время года для выхода экологических публикаций – это весна (апрель), лето (август) и осенний период (октябрь). В зимний период экологические публикации освещаются крайне мало, несмотря на то, что в данный сезон происходят значимые природные катаклизмы.

В данном исследовании мы провели анализ заголовков экологических материалов сетевого издания Inkazan.ru. За 100% мы взяли 315 экологических публикаций за изучаемый хронологический период (табл. 1).

Таблица 1

Категория признака	Проценты
Эмоционально окрашенные заголовки	29%
Безэмоциональные заголовки	71%
Итог	100%

При рассмотрении заголовков экологических материалов мы структурировали его по степени эмоциональной составляющей. 29% заголовков мы определили в категорию эмоционально окрашенных материалов, 71% материалов были посвящены официальным распоряжениям и носили строго безэмоциональный характер.

Для анализа было выбрано Интернет-издание KazanFirst. На сайте Kazanfirst.ru вы найдете материалы обо всем, что вам интересно. В своей работе коллектив редакции придерживается следующих принципов: эксклюзивность, достоверность, оригинальность. Хронологические рамки исследования – с 01.01.2019 – 31.12.2019 гг. Его целью было определить тематику освещения экологической политики и экологических проблем в выбранном издании и выделить их жанровые направления. В исследовании был использован метод качественного и количественного контент-анализа.

Общий объём проанализированных материалов за выбранный хронологический период составил 26 280 сообщений, из них посвящено региональным экологическим проблемам 248 сообщений, что составляет 1% от общего количества исследуемых материалов (рис. 2).

В данном исследовании мы провели анализ заголовков экологических материалов сетевого издания KazanFirst. За 100% мы вяли 248 экологических публикаций за изучаемый хронологический период (табл. 2).

Таблица 2

Категория признака	Проценты
Эмоционально окрашенные заголовки	21%
Безэмоциональные заголовки	79%
Итог	100%

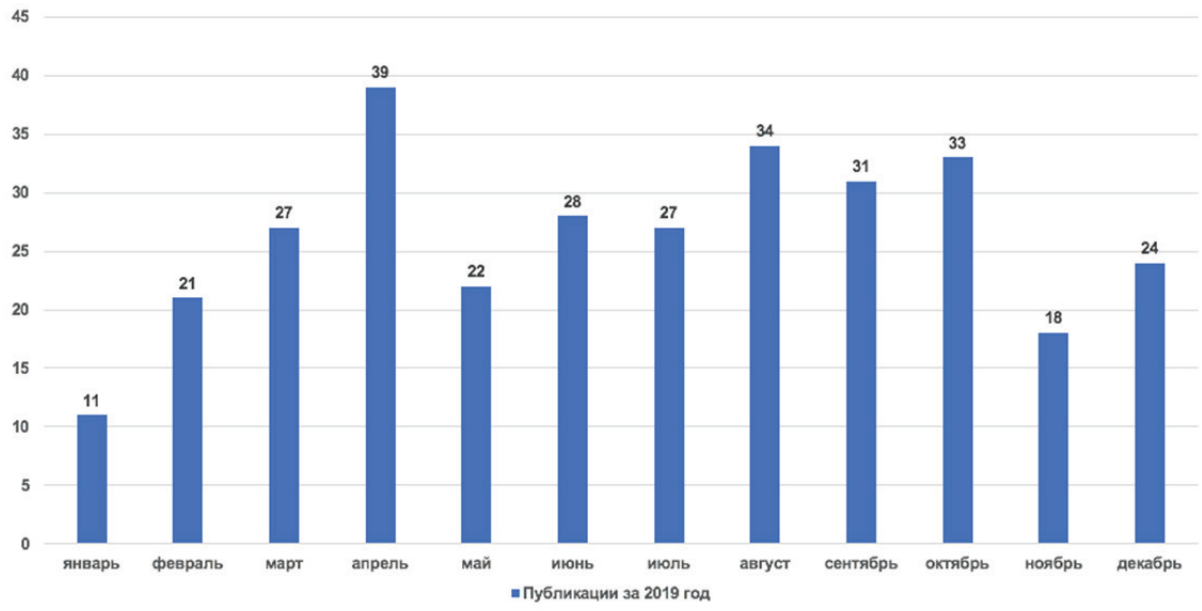


Рис. 1. Динамика освещения экологических материалов в сетевом издании Inkazan.ru

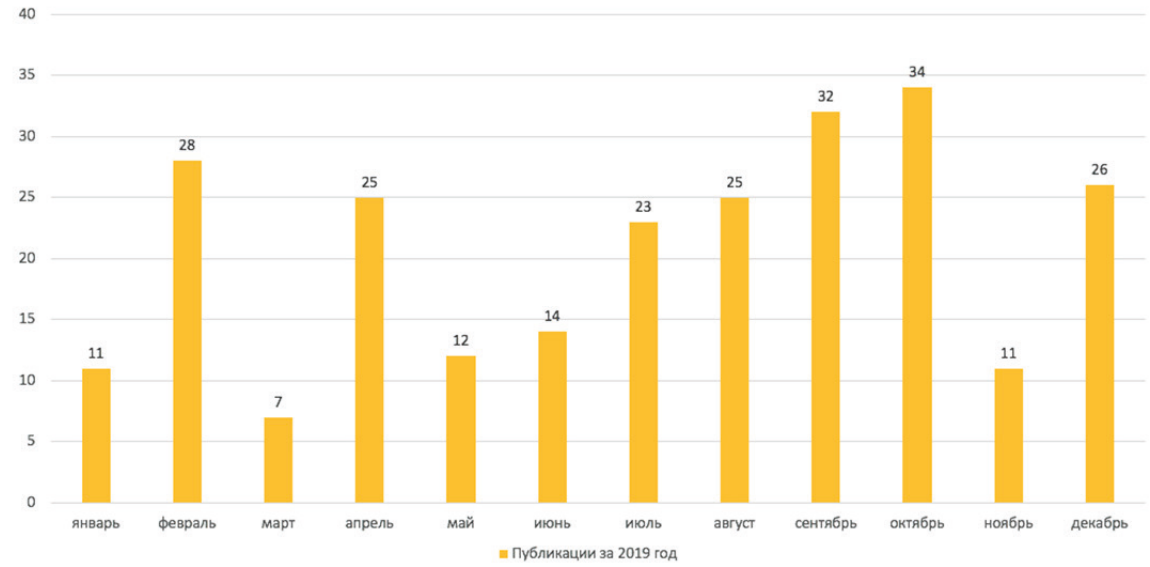


Рис. 2. Динамика освещения экологических материалов в сетевом издании KazanFirst

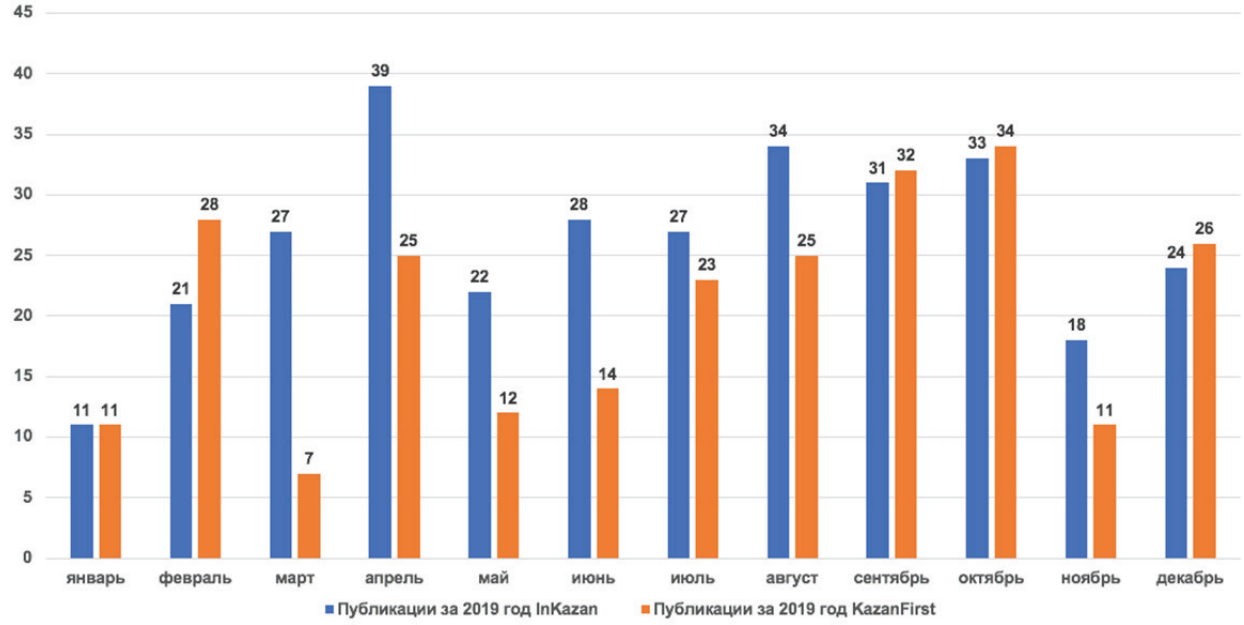


Рис. 3. Динамика освещения экологических материалов

При рассмотрении заголовков экологических материалов мы структурировали его по степени эмоциональной составляющей. 21% заголовков мы определили в категорию эмоционально окрашенных материалов, 79% материалов были посвящены официальным распоряжениям и носили строго безэмоциональный характер.

Полученные результаты сравнительного анализа позволяют сделать вывод о том, что в выбранных региональных СМИ мало внимания уделяется освещению экологических проблем, нехарактерно и определение их в раздел социально значимых тем. Как отображено на графике, наиболее стабильное время года для выхода экологических публикаций – это осенний период (рис. 3). В остальные периоды экологические публикации освещаются неравномерно или крайне мало, несмотря на то, что круглогодично происходят значимые природные катаклизмы.

Ключевую роль в результативном освещении экологических проблем могут сыграть СМИ. На данный момент в повестке дня наблюдается крайне низкое освещение материалов, отражающих экологическую ситуацию в стране. Необходимо ввести в издания отдельные рубрики, посвященные экологическим вопросам и возникающим проблемам в сфере экологии. Двухсторонняя коммуникация между аудиторией и изданием может повысить эффективность и увеличить интерес читателей к актуальным экологическим проблемам.

Библиографический список

1. Bator R.J., Cialdini R.B. The application of persuasion theory to the development of effective proenvironmental public service announcements. *Journal of Social Issues*. 2000; № 56: 527 – 541.
2. Gifford R., Comeau L. Message framing influences perceived climate change competence, engagement, and behavioral intentions. *Global Environmental Change*. 2011; № 21: 1301 – 1307.
3. Коханова Л.А. *Экологическая журналистика, PR и реклама*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 030601 «Журналистика». Москва: ЮНИТИ, 2007.
4. Brants K., de Vreese C., Möller J., van Praag P The Real Spiral of Cynicism? Symbiosis and Mistrust Between Politicians and Journalists. *International Journal of Press Politics*. 2010; № 15 (1), 25 – 40.
5. Dunlap R.E., Mc Cright A.M. *Climate change denial: Sources, actors, and strategies. In Lever-Tracy, C. (Ed.), Routledge handbook of climate change and society*. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

6. Aerts W., Cormier D. Media legitimacy and corporate environmental communication. *Accounting, organizations and society*. 2009; T. 34, № 1: 1 – 27.
7. Kremen V.G. *Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, thoughts, perspectives)* / V. G. Kremen. – Kiev: Gramota, 2003.
8. Likens G.E. The role of science in decision making: does evidence-based science drive environmental policy? *Frontiers in Ecology and the Environment*. 2010; T. 8, № 6: 1 – 9.
9. Miller M.M., Riechert B.P. Interest group strategies and journalistic norms: News media framing of environmental issues. *Environmental risks and the media*. Routledge, 2013: 61 – 70.
10. Woldoff R.A. The effect of local stressors on neighborhood attachment. *Social Forces*. 2002; № 81: 87 – 116.
11. Filipchuk G. Public Raising environmental literacy in the context of natural existence. *Education and Management*. 2010; T. 13, № 4: 144 – 149.
12. Султаналиева Ч., Фридман Э. Освещение в прессе Кыргызстана новостей о состоянии окружающей среды и роль экологических неправительственных организаций. *Центральная Азия и Кавказ*. 2015; № 2.

References

1. Bator R.J., Cialdini R.B. The application of persuasion theory to the development of effective proenvironmental public service announcements. *Journal of Social Issues*. 2000; № 56: 527 – 541.
2. Gifford R., Comeau L. Message framing influences perceived climate change competence, engagement, and behavioral intentions. *Global Environmental Change*. 2011; № 21: 1301 – 1307.
3. Kohanova L.A. *`Ekologicheskaya zhurnalistika, PR i reklama*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po special'nosti 030601 "Zhurnalistika". Moskva: YuNITI, 2007.
4. Brants K., de Vreese C., Möller J., van Praag P The Real Spiral of Cynicism? Symbiosis and Mistrust Between Politicians and Journalists. *International Journal of Press Politics*. 2010; № 15 (1), 25 – 40.
5. Dunlap R.E., Mc Cright A.M. *Climate change denial: Sources, actors, and strategies. In Lever-Tracy, C. (Ed.), Routledge handbook of climate change and society*. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.
6. Aerts W., Cormier D. Media legitimacy and corporate environmental communication. *Accounting, organizations and society*. 2009; T. 34, № 1: 1 – 27.
7. Kremen V.G. *Education and Science of Ukraine: Ways of Modernization (Facts, thoughts, perspectives)* / V. G. Kremen. – Kiev: Gramota, 2003.
8. Likens G.E. The role of science in decision making: does evidence□based science drive environmental policy? *Frontiers in Ecology and the Environment*. 2010; T. 8, № 6: 1 – 9.
9. Miller M.M., Riechert B.P. Interest group strategies and journalistic norms: News media framing of environmental issues. *Environmental risks and the media*. Routledge, 2013: 61 – 70.
10. Woldoff R.A. The effect of local stressors on neighborhood attachment. *Social Forces*. 2002; № 81: 87 – 116.
11. Filipchuk G. Public Raising environmental literacy in the context of natural existence. *Education and Management*. 2010; T. 13, № 4: 144 – 149.
12. Sultanalieva Ch., Fridman `E. Osveschenie v presse Kyrgyzstana novostej o sostoyanii okruzhayuschej sredy i rol' `ekologicheskih nepravitel'stvennyh organizacij. *Central'naya Aziya i Kavkaz*. 2015; № 2.

Статья поступила в редакцию 17.01.20

УДК 811.512.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00142

Sapukova G.K., *postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru*

SOMATIC PHRASEOLOGISMS EXPRESSING HUMAN CHARACTER IN KUMYK LANGUAGE. Phraseologisms with somatic component belong to the most ancient layer of phraseological units and are of undeniable interest for linguoculturrology and cognitive linguistics, as they are the mental-cognitive means of presenting cultural information and allow the most capacity, figuratively represent the character of man. Kumyk has a large group of phraseological units that include somatic elements. A large part of these somatic phraseological units are clearly anthropocentric and have a direct or indirect focus on human characterization and vital activity from a variety of directions. Synchronous specificity of somatic phraseological semantics in Kumyk language is related to positive and negative human characteristic. In the phraseologisms, the assessment of the external and internal world of man, which is specific to somatic phraseologisms, is particularly evident. The author pays special attention to the national-specific features of Kumyk phraseologisms with a somatic component denoting various functions of human body parts and through these functions expressing the qualitative characteristic of humans in general. The Kumyk language material confirms the relationship of the somatic code to other culture codes, such as subject or spatial. Each somatism with its functions acts as the basis for the processes of metaphorization and the emergence of phraseological combinations. Phraseological units with national-cultural evaluation components give an idea of the historical path of rethinking and interpretation of the original images that underlie the cultural semantics of phraseologisms of Kumyk language, as well as of mental-cultural stereotypes and national-cultural symbols of both general Turkish or general Agistan character and individually-specific for Kumyk language. Connotative-cultural components of phraseological images give a rather complete idea of peculiarities of figurative-associative and emotional-intellectual understanding of the surrounding world by speakers of Kumyk language, which in turn indicates ethnocultural and linguopsychological significance of the presented actual material.

Key words: **somatism, phraseologism, somatic phraseological unit, character of man, Kumyk language.**

Г.К. Сапукова*, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru*

СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА, В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологизмы с соматическим компонентом принадлежат к наиболее древнему слою фразеологических единиц и представляют несомненный интерес для лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, так как именно они являются ментально-когнитивным средством представления культурной информации и позволяют наиболее ёмко, образно представить характер человека. Как и в других языках, в кумыкском языке имеется большая группа фразеологических единиц, в состав которых входят соматические элементы. Значительная часть этих соматических фразеологических единиц четко антропоцентричны и имеют прямую или опосредованную направленность на характеристику человека и его жизнедеятельность с самых разных сторон. Синхронная специфичность соматической фразеологической семантики в кумыкском языке связана с положительной и отрицательной характеристикой человека. В исследуемых фразеологизмах особенно наглядно проявляется специфичная для соматических фразеологизмов оценка внешнего и внутреннего мира человека. В статье особое внимание уделяется национально-специфическим особенностям кумыкских фразеологизмов с соматическим компонентом, обозначающим различные функции частей человеческого тела и через эти функции выражающим качественную характеристику человека вообще. Исследованный фактический материал кумыкского языка подтверждает взаимосвязь соматического кода с другими кодами культуры, например, с предметным или пространственным. Каждый соматизм со своими функциями выступает основой для процессов метафоризации и возникновения фразеологических сочетаний. Фразеологические единицы с национально-культурными оценочными компонентами дают представление об историческом пути переосмысления и интерпретации исходных образов, лежащих в основе культурной семантики фразеологизмов кумыкского языка, а также о ментально-культурных стереотипах и национально-культурных символах как общетюркского или общедагестанского характера, так и индивидуально-специфического для кумыкского языка. Коннотативно-культурные составляющие фразеологических образов дают достаточно полное представление об особенностях образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления окружающего мира носителями кумыкского языка, что в свою очередь говорит об этнокультурной и лингвопсихологической значимости представленного фактического материала.

Ключевые слова: **соматизм, фразеологизм, соматическая фразеологическая единица, характер человека, кумыкский язык.**

В современном мире наблюдается повышенный интерес к человеку, его духовной жизни, системе нравственных ценностей, поэтому одной из актуальных задач современной лингвистики является глубокое изучение феномена человека в культуре и языке. Фразеологизмы с соматическим компонентом являются источниками и носителями этнокультурной информации, имплицитно или эксплицитно отображающими особое мировидение и мировосприятие носителями конкретных национальных языков. Фразеологизмы, характеризующие качества человека, еще не были предметом специального изучения в кумыкском языкознании. Однако в работах М.И. Мугидовой [1], Ф.И. Даутовой [2], [3], С.З. Садыковой [4], [5], посвященных зоонимическим фразеологизмам в кумыкском языке, этот вопрос фрагментарно затрагивается. В тюркском языкознании данная проблема исследована на материалах фразеологизмов разных языков в трудах Л.М. Готовцевой [6], Е.В. Николина [7], М.А. Сулаймоновой [8], А.Э. Чумакаева [9], Е.В. Тюнтешевой [10], М.Г. Букуловой [11], Н.И. Якимовой [12], Р.Н. Анисимова [13] и др. *Актуальность* темы определяется недостаточной изученностью проблем национально-культурного своеобразия фразеологизмов с антропоцентрической направленностью в кумыкском языкознании.

Целью настоящей статьи является выявление семантических особенностей наиболее функционально значимых соматизмов в составе кумыкских фразеологических единиц, выражающих характер человека.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые на основе нового фактического материала рассматриваются особенности репрезентации характера человека кумыкскими фразеологизмами-сомонимами.

Материалом для исследования послужили более 250 ФЕ с соматическим компонентом, отобранных методом сплошной выборки из «Кумыкско-русского словаря фразеологизмов» Н.Э. Гаджиахмедова [14].

В процессе исследования нами применялись следующие основные *методы* исследования: наблюдение, классификация и лингвокультурологический метод.

Соматические фразеологизмы «являются ярким выразителем антропоцентризма и антропоморфизма человеческого сознания и самого языка» [15, с. 59]. Широкое употребление соматизмов в составе устойчивых выражений в значительной степени обусловлено тем, что они входят в ядро основного состава словарного фонда языка и образуют наиболее древний слой ФЕ.

Соматические фразеологизмы, репрезентирующие характер человека, распадаются на два тематических ряда:

а) тематический ряд положительной характеристики человека: *енгил аякъ* (досл.: легкая нога) – «приносящий счастье, добро», *енгил къол* (досл.: лёгкая рука) – «приносящий счастье, добро», *авзундан бал тама* (досл.: из (его) рта мёд капает) – «твоими устами да мёд пить; сладкоречивый»;

б) тематический ряд отрицательной характеристики человека: *багъыр баш* (досл.: медная голова) – «пустая голова; глупый человек», *къара юрек* (досл.: чёрное сердце) – «коварный, способный на низкие, предосудительные дела, поступки», *авзуну вапасы ёкъ* – «язык без костей, о болтливом человеке; болтун», *бош баш* – досл.: «пустая голова», *авлия баш* – «глупая голова» и т. д.

Наличие двух полярных семантических полей позволяет говорить об антонимических отношениях «хороший человек – плохой человек», выражаемых фразеологизмами с соматическим компонентом. Так, фразеологическая серия с компонентом *баш* «голова» выражает не только понятия «умный», «умница» и т.д., но и понятия «глупый, тупой, бестолковый, глупец, дурак», например: *башы бар* (досл.: голову имеющий) – «умный (о человеке, который обладает хорошими мыслительными способностями)», *башы ёкъ* (досл.: головы нет) – «глупый (о человеке, который не обладает хорошими мыслительными способностями)», *башы ишлей* (досл.: голова работает) – «умный, рассудительный человек», *башы ишлемей* (досл.: голова не работает) – «глупый, несообразительный человек» и др.

Самой высокой фраземообразовательной активностью в кумыкском языке обладает слово *баш* – «голова», как правило, метафорически переосмысленное. Во многих языках мира голова имеет значение «жизнь», поскольку является жизненно-важным органом. Являясь одним из важнейших органов человеческого тела, *голова* воспринимается как символ жизни, лишение которой воспринимается как смерть: *башын тас этмек* (досл.: потерять голову) – «испустить дух, умереть», *башын ашамакъ* (досл.: голову съесть) – «погубить», *башымны гесме къояман* – «даю голову наотрез (отсечение)».

В кумыкском языке *баш* («голова») – это «вместилище сознания, синоним человека» [16, с. 282], и «это вместилище проницаемо для внешнего воздействия» [17, с. 76]: *башы там сагьат йимик (ишлей)* (досл.: голова (его) работает как настенные часы) – «очень хорошо разбираться, понимать, знать толк в чем-либо», *бош баш* – «пустоголовый», *баш алмакъ* (досл.: голова брать) – «понять».

Значение воли, способности сосредоточиться отражается в таких фразеологических единицах, как *башын тас этмек* – «потерять голову, умереть, растеряться, потерять самообладание», *башын салландырмакъ* – «вешать, повесить голову (приходить в уныние, отчаяние)».

Голова, как вместилище, может быть пустой (*бош баш* – «пустая голова», *жыкъы баш* (досл.: гармошка голова) – «пустая голова», *такъа баш* – «голова с короб») или наполненная, забитая чем-то (*сума баш//салам баш* – «голова, забитая соломой»).

Голова, как вместилище, имеет и определённый размер. Она может быть большой (*тана баш* (досл.: бычья голова) – «большеголовый») или маленькой (*чюйке баш* (досл.: челнок голова) – «маленькая голова»). По мнению некоторых ученых, «если имеющееся вместилище маленькое, то ожидается, что его содержимое также незначительно. Если имеющееся вместилище большое, то обычно ожидается, что и его содержимое велико» [18, с. 158]. Фактический материал говорит о том, что большая или полная голова не всегда свидетельствует об умственных способностях человека.

В кумыкском языке *баш* («голова») сравнивается с решетом: *элек баш* (досл.: голова сито) – «о человеке с плохой памятью, рассеянном и забывчивом». Мотивировка данного сравнения определена ассоциациями, базирующимися на таком свойстве решета, как дырявость: вместилище, похожее на сито, не может задерживать никаких мыслей.

Голова – это вместилище, которое человек в ряде случаев может наполнять конкретным содержанием или опустошать по собственному желанию: *башына алмакъ* (досл.: взять на свою голову) – «на свою голову, под свою ответственность», *башына гьакъыл къуймакъ* – «вправить мозги, вразумить; направить на путь истинный», *башындан гетмек* – «испытать, пережить, изведать».

Таким образом, приведенные примеры подтверждают взаимосвязь соматического и пространственного кодов культуры. Проанализированный нами фактический материал подтверждает мысль Дж. Лакоффа о том, что «метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей» [18, с. 245].

Специфической чертой кумыкских фразеологизмов является концептуализация головы как места локализации мозга: *магьасы ишлемей* (досл.: мозги не работают) – «куриные мозги; об ограниченном, слабоумном человеке», *магьалары айланғьан* – «мозги перевернуты, запутаны».

Соматонимы с компонентом *баш* – «голова» выражают безрассудство, сумасбродство: *башы бузукъ* – «дурная голова, сорви голова; бестолковый, беспутный, непутёвый, безрассудный».

Голова репрезентирует умственные способности человека. Умственные способности заключаются в умении думать. Именно на мыслительную функцию мозга указывают фразеологизмы *башы булан ойлашмакъ* – «думать головой», *магьалары* (*башы) ишлемей* (досл.: голова не работает) – «котелок не варит, пустая голова, о несообразительном человеке».

Фразеологизация соматизма *аякъ* («нога») связана с функциями, выполняемыми этой частью тела, – «передвижение тела в пространстве; «стояние, удержание тела в горизонтальном положении, а также движение» [19, с. 212].

Об упрямом человеке, который в общении с другими людьми постоянно спорит, настаивает на своей правоте, часто вопреки необходимости и здравому смыслу, кумыки говорят *аякъларын тик тиреп токътамакъ* (досл.: упираться ногами), *табан тиреп* (досл.: упираясь пяткой) – «настаивание на своём, твёрдо стоять на ногах; артачиться, упрямиться; противиться, сопротивляться, настаивать на своём».

Нога может быть легкой, приносящей удачу, счастье (*аягъы енгил*, досл.: у него нога легкая) и тяжелой, приносящий несчастье, неприятности (*аягъы авур,* досл.: нога (его) тяжелая).

Соматизм *аякъ* («нога») в составе ФЕ выступает как средство морального унижения: *аякъларын яламакъ* – «угодничать, унижаться перед кем-либо».

О радостном кумыки говорят *аягъы ерге тиймей* (досл.: нога до земли не касается) – «плывёт как лебёдушка, ног под собой не чувствует» или *аягъы ер тутмай* (досл.: ногу земля не держит) – «сильно радоваться».

Значение 'улучшить состояние своего здоровья, поправиться после болезни, а также улучшить свое материальное положение' передается фразеологизмами *аякъгьа тургьузмакъ* – «1) вылечить; 2) вырастить, воспитать, довести до самостоятельности, 3) восстановить, возродить», *аякъгьа турмакъ* – «становиться (стать) на ноги; возродиться», *аякъгьа минмек* соотв. *встать на ноги* – «крепнуть в экономическом отношении».

Соматизм *аякъ* («нога») непосредственно связана с понятиями, сопутствующими движению, – направленность, темп, интенсивность, место, способ движения. Вместе с тем данные ФЕ выражают эмоциональную оценку [19, с. 119 – 127]. Например: *аягъым бармай* (досл.: нога не идет) – «ноги не идут, отсутствие желания идти к кому-л.», *аягъым тиймеген ер къалмады* (досл.: не осталось места, куда не наступила моя нога) – «везде был», *аякъларыны тюбюнден от чыгъа* (досл.: *из-под ног огонь выходит)* – «о беспокойном, бойком, неусидчивом человеке».

В кумыкской фразеологии лексема *къол* – «рука» в метафорическом значении осмысляется в связи с трудовой деятельностью человека, умением работать, например: *къолу хамурдан чыкъмай* (досл.: *руки из теста не выходят*) – «о женщине, которая все время готовит еду, встречая родственников, друзей, гостей»,*къолларым уьзюлюп бара* (досл.: руки отрываются) – «руки отваливаются (от усталости)».

Отсутствие движения приравнивается к бездеятельности. Ярким примером последнего являются фразеологизмы, основанные на символизации жеста и позы в целом. Человек, который стоит, засунув руки в карманы или держа руки на груди, демонстрирует праздность, отдых, а также отказ от работы: *къолларын киселерине сугъуп* (досл.: держать руки в карманах) – «бездельничать», *къолларын*

къойнуна салып (досл.: держать руки на груди) – «лодыря гонять, бить баклуши, ничего не делать, бездельничать», *къолсиллемек* – «махнуть рукой».

Умение, мастерство и талант являются важнейшими качественными характеристиками человека. Благодаря этим качествам человек заслуживает уважения в обществе. Такого человека характеризуют фразеологизмы *алтын къоллар* – «золотые руки», *бажарывлу къолларлар* – «умелые руки».

Образ жадного человека выражают фразеологизмы*къолгъа бек* // *къолуна бек* (досл.: *закрытый на руку*) – «жадный». Иной смысл слово *къол* – «рука» приобретает в фразеологизме *къолу эркин* (досл.: *рука свободный*), который служит для передачи представлений о щедрости и бескорыстии человека.

Лексема *гёз* – «глаз» обозначает орган зрения любого живого существа. Основной пласт соматических фразеологизмов, репрезентирующих характеристику человека, содержит именно этот компонент. ФЕ с этим словом выражают способность человека видеть, воспринимать зрительно окружающий мир, например: *гёз юммай* (досл.: *не моргнув глазом*) – «не смыкая глаз, не сомкнув глаза», *гёзге илинмек* (досл.: цепляться в глаза) – «попасться на глаза, случайно привлекать к себе внимание, быть замеченным», *гёзден гечирмек* – «пробегать глазами, просматривать быстро и невнимательно» и др.

Фразеологизмы с соматическим компонентом *гёз* – «глаз» могут обозначать определенные стереотипы отношений между людьми, стереотипы поведения человека: *гёзге тюшген акъ йимик* – «как бельмо на глазу; о помехе, о неприятном», *гёзден салмакъ* (досл.: *с глаз положить*) – «перестать любить», *гёзден тюшмек* (досл.: *упасть с глаза*) – «потерять уважение окружающих», *гёзлери булан ашап къойма тура* – «поедать (поедает) глазами, не сводить (не спускать) глаз; о пронзительном взгляде», *гёзлери къайнай* (досл.: *глаза кипят*) – «сильно волнуется».

Фразеологизмы с соматизмом *гёз* – «глаз» отражают различные типы эмоционально-психологического состояния человека, например, удивление: *къоллары яймакъ* – «разводить руками, удивляться», *тили тартылмакъ* – «язык отнялся от удивления, страха и т.п.», *тили тутулмакъ* – «язык проглотить, терять дар речи, замолчать от неожиданности, удивления, страха и т.п.».

Соматизм *юрек* – «сердце» реализует область значений, связанных с физиологической реакцией организма, отражая чувственные ощущения человека, например, *назик юрек* – «чувствительный, сентиментальный, впечатлительный, легкоранимый человек».

Как «живое существо», *юрек* – «сердце» в кумыкском языке наделяется возрастными признаками и может характеризоваться как «молодое» или «материнское»: *яш юрек* – «молодое сердце», *ана юрек* – «материнское сердце».

Для положительной характеристики человека, в образной форме подчеркивая наличие таких качеств, как доброта, отзывчивость, способность сопереживать, готовность помочь, используются фразеологизмы *алтын юрекли* – «с золотым сердцем», *яхшы юрекли* (досл.: с хорошим сердцем), *ачыкъ юрекли* (досл.: с открытым сердцем), *таза юрекли* (досл.: с чистым сердцем).

О человеке искреннем, чистосердечном, добропорядочном кумыки говорят *ачыкъ юрекли адам* – «прямодушный, откровенный, чистосердечный человек», *гьалал юрекли адам* – «добрый, отзывчивый, добропорядочный человек», *юрегин береген* (досл.: дающий сердце) – «искренний».

Основные группы культурных смыслов, носителем которых является соматизм *авзу/авуз* – «рот», связаны с дыханием, приемом пищи и речью. В кумыкском языке открытый рот ассоциируется с рассеянным, невнимательным, беспечным человеком: *авзу ачыкъ* (досл.: *рот его открытый*) – «разевать рот, ротозей, зевака, разиня», *авзун ачып къалмакъ* (досл.: остаться, открыв рот) – «разинуть рот, удивляться».

В кумыкских фразеологизмах рот как орган речи связан с целым спектром значений, характеризующих человека с точки зрения культуры речи:

1) болтливый человек, пустослов: *авзу бош* (досл.: рот пустой) – «болтливый, болтун», *авзу токътамай* (досл.: рта не закрывает) – «говорить без остановки», *авзу ябулмады* (досл.: рот не закрылся) – «не перестать говорить, разговаривать», *авзун тутуп болмай* (досл.: (он) не может держать язык за зубами) – «болтун», *авзуну вапасы ёкъ* – «водолей, пустослов»;

2) молчаливый, неразговорчивый человек: *авзу ёкъ* (досл.: рта у него нет) – «в рот воды набрал, молчун, молчаливый человек», *авзун ачмай* (досл.: рот не открывает) – «рот на замок, не говорит», *авзуна яп* (досл.: закрой рот) – «молчи». Замыкание рта основано на метафорическом отождествлении рта с замком: *авзу кирит* (досл: рот – замок) «молчит». Молчун ассоциируется с закрытым ртом, а болтун – с открытым.

Таким образом, специфической особенностью кумыкских фразеологизмов с соматическим компонентом, характеризующих человека, является отношение к человеку и его оценка в связи с особенностями традиционной кумыкской этнической культуры, менталитета кумыков, с их обычаями и традициями, укладом жизни. Эти фразеологизмы основаны на образно-метафорических смыслах, поэтому активно участвуют в формировании кумыкской языковой картины мира и имеют национально-культурную окраску. Коннотативно-культурные составляющие фразеологических образов дают достаточно полное представление о специфике образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления качественной характеристики человека носителями кумыкского языка, что, в свою очередь, говорит об этнокультурной и лингвопсихологической значимости приведенных в статье особенностей характеристик человека соматическим кодом культуры.

Библиографический список

1. Мугидова М.И. *Соматические фразеологические единицы кумыкского и русского языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
2. Даутова Ф.И. *Фразеологические единицы с компонентами «баш» и «голова» в кумыкском и русском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
3. Даутова Ф.И. Фразеологические единицы с компонентами *баш* // *голова*, выражающие интеллектуальные способности человека в кумыкском и русском языках. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 3-4: 886 – 890.
4. Садыкова С.З. Соматические цветофразеологизмы с компонентом «лицо» в современном кумыкском языке в сопоставлении с английским языком. *Проблемы современной науки и образования*. 2013: 96 – 98.
5. Садыкова С.З. Цветофразеологизмы с компонентом соматизмом в современном кумыкском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2-х ч. 2013; Ч. 1, № 9 (27): 150 – 154.
6. Готовцева Л.М. *Фразеологические единицы с соматическим компонентом языка саха как объект сопоставительного изучения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 1994.
7. Николина Е.В. *Соматические фразеологизмы, характеризующие человека, в тюркских языках Сибири и казахском*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2002.
8. Сулаймонова М.А. *Фразеологические единицы качественной характеристики человека в немецком и узбекском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Худжанд, 2005.
9. Чумакаев А.Э. *Фразеологические единицы со значением качественной характеристики и состояния лица в алтайском языке в сопоставлении с русским*: монография. Новосибирск, 2006.
10. Тюнтешева Е.В. *Человек и его мир в зеркале фразеологии (на материале тюркских языков Сибири, казахского и киргизского)*. Новосибирск, 2006.
11. Букулова М.Г. *Соматическая фразеология как отражение национально-культурной специфики языкового сознания*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Алматы, 2007.
12. Якимова Н.И. *Соматические фразеологические единицы чувашского языка (опыт сравнительно-сопоставительного исследования с татарским, башкирским, турецким языками)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Чебоксары, 2007.
13. Анисимов Р.Н. Зооморфные компоненты в составе фразеологизмов якутского языка, характеризующих человека. *Сибирский филологический журнал*. 2016; № 4: 203 – 218.
14. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 2013.
15. Горды М. *Соматическая фразеология современных русского и польского языков*. Щецин, 2010.
16. Марков Б.В. *Храм и рынок: Человек в пространстве культуры*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999.
17. Аркадьев П.М. Полисемия названий головы в славянских и германских языках в типологическом и историческом аспекте. *Московский лингвистический журнал*. 2002; Т. 6, № 1: 53 – 81.
18. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва, 2008.
19. Везерова М.Н., Моранькова М.П. К вопросу о системных отношениях фразеологизмов одной тематической группы (фразеологизмы со значением передвижения). *Вопросы семантики фразеологических единиц*. Тезисы докладов и сообщений. Новгород, 1971; Ч. 1: 119 – 128.

References

1. Mugidova M.I. *Somaticheskie frazeologicheskie edinicy kumykskogo i russkogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
2. Dautova F.I. *Frazeologicheskie edinicy s komponentami «bash» i «golova» v kumykskom i russkom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2014.
3. Dautova F.I. Frazeologicheskie edinicy s komponentami *bash* // *golova*, vyrazhayuschie intellektual'nye sposobnosti cheloveka v kumykskom i russkom yazykah. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 3-4: 886 – 890.

4. Sadykova S.Z. Somaticheskie cvetofrazeologizmy s komponentom «lico» v sovremennom kumykskom yazyke v sopostavlenii s anglijskim yazykom. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2013: 96 – 98.
5. Sadykova S.Z. Cvetofrazeologizmy s komponentom somatizmom v sovremennom kumykskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2-h ch. 2013; Ch. 1, № 9 (27): 150 – 154.
6. Gotovceva L.M. *Frazeologicheskie edinicy s somaticheskim komponentom yazyka saha kak ob`ekt sopostavitel'nogo izucheniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 1994.
7. Nikolina E.V. *Somaticheskie frazeologizmy, harakterizuyuschie cheloveka, v tyurkskih yazykah Sibiri i kazahskom*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2002.
8. Sulajmonova M.A. *Frazeologicheskie edinicy kachestvennoj harakteristiki cheloveka v nemeckom i uzbekskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Hudzhand, 2005.
9. Chumakaev A.`E. *Frazeologicheskie edinicy so znacheniem kachestvennoj harakteristiki i sostoyaniya lica v altajskom yazyke v sopostavlenii s russkim*: monografiya. Novosibirsk, 2006.
10. Tyuntesheva E.V. *Chelovek i ego mir v zerkale frazeologii (na materiale tyurkskih yazykov Sibiri, kazahskogo i kirgizskogo)*. Novosibirsk, 2006.
11. Bukulova M.G. *Somaticheskaya frazeologiya kak otrazhenie nacional'no-kul'turnoj specifiki yazykovogo soznaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Almaty, 2007.
12. Yakimova N.I. *Somaticheskie frazeologicheskie edinicy chuvashskogo yazyka (opyt sravnitel'no-sopostavitel'nogo issledovaniya s tatarskim, bashkirskim, tureckim yazykami)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Cheboksary, 2007.
13. Anisimov R.N. Zoomorfnye komponenty v sostave frazeologizmov yakutskogo yazyka, harakterizuyuschih cheloveka. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2016; № 4: 203 – 218.
14. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 2013.
15. Gordy M. *Somaticheskaya frazeologiya sovremennyh russkogo i pol'skogo yazykov*. Schecin, 2010.
16. Markov B.V. *Hram i rynok: Chelovek v prostranstve kul'tury*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1999.
17. Arkad'ev P.M. Polisemiya nazvanij golovy v slavyanskih i germanskih yazykah v tipologicheskom i istoricheskom aspekte. *Moskovskij lingvisticheskij zhurnal.* 2002; T. 6, № 1: 53 – 81.
18. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva, 2008.
19. Vezerova M.N., Moran'kova M.P. K voprosu o sistemnyh otnosheniyah frazeologizmov odnoj tematicheskoj gruppy (frazeologizmy so znacheniem peredvizheniya). *Voprosy semantiki frazeologicheskih edinic*. Tezisy dokladov i soobschenij. Novgorod, 1971; Ch. 1: 119 – 128.

Статья поступила в редакцию 18.01.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00143

Sinitsyna I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: renie_80@mail.ru*

OBJECTS OF INANIMATE NATURE AS A COMPOSITIONAL BASIS OF ANTAGONISM IN THE RELATIONS BETWEEN THE MAIN CHARACTERS OF THE NOVEL BY J. G. FOWLES "THE COLLECTOR". The article discusses the rethinking of the role of objects of inanimate nature and the world of things in the work of John Fowles – an outstanding representative of postmodernism. The analysis of images of inanimate nature is carried out through the prism of characteristic features of postmodern literature, as well as on the basis of some events from the life of the author of the novel. The images of the two heroes of the novel are considered in their compositional opposition on the basis of their commonality in the space of the postmodern novel. Among the objects of inanimate nature that provide the relationship of antagonism, the article analyzes the image of a butterfly and the metaphor of a butterfly, collecting as a process of depersonalization, a photograph of a person in opposition to a living person and a human personality, interior items in The Clegg house, the closed space of the basement and the open space of the inner world of Miranda.

Key words: **butterfly, metaphor, postmodernism, the Nouveau Roman.**

И.А. Синицына*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: renie_80@mail.ru*

ОБЪЕКТЫ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ КАК КОМПОЗИЦИОННАЯ ОСНОВА АНТАГОНИЗМА В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ГЛАВНЫМИ ГЕРОЯМИ РОМАНА ДЖ. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»

В статье рассматривается переосмысление роли объектов неживой природы и мира вещей в произведении Джона Фаулза – выдающегося представителя постмодернизма. Анализ образов неживой природы проводится сквозь призму характерных черт литературы постмодернизма, а также на основании некоторых событий из жизни автора романа. Образы двух героев романа рассматриваются в их композиционном противопоставлении на основе их общности в пространстве постмодернистского романа. Среди объектов неживой природы, обеспечивающих отношения антагонизма, в статье анализируются образ бабочки и метафора бабочки, коллекционирование как процесс деперсонализации, фотография человека в противопоставлении к живому человеку и человеческой личности, предметы интерьера в доме Клегга, замкнутое пространство подвала и открытое пространство внутреннего мира Миранды.

Ключевые слова: **бабочка, метафора, постмодернизм, новый роман.**

Актуальность настоящей публикации заключается в необходимости дальнейшего, более глубокого изучения литературных произведений, где отражаются вопросы, которые носят «вечный характер» и сохраняют непреходящую значимость для современного развития человеческого общества. Кроме того, обращение к литературному творчеству английского писателя Джона Фаулза создаёт не просто возможность проникновения в художественный мир писателя, но и более глубокого понимания английского историко-культурного процесса.

Новизна работы заключается как в обращении к художественному символизму в творчестве Джона Фаулза (к художественному образу бабочки), так и в использовании при его анализе системного и мультидисциплинарного подходов.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования результатов проведенного исследования при изучении в рамках школьного и вузовского образования, как литературного творчества Джона Фаулза, так и английского историко-литературного процесса.

Композиционной основой романа Дж. Фаулза «Коллекционер» является противопоставление образов Миранды и Клегга – главных героев романа. Говоря о постмодернистском персонаже, невозможно приписывать его характеру роль «злодея» или «героя», рассуждать о добре и зле, поднимать вопросы морали. Повествование в романе ведётся от лица обоих героев, что является методом ненадёжного рассказчика, применяемым в литературе постмодернизма. Оба персонажа, Миранда и Клегг, символизируют собой начала, присущие человеческой личности и социуму в целом как предметному, так и нематериальному пространству [1].

В тексте романа «Коллекционер» представлены два портрета главных героев – Фердинанда Клегга и Миранды Грей, которые можно назвать «противоположными», с одной стороны, и дополняющими друг друга, с другой. Персонаж Клегга статичен, несет идеи консервативности, косности масс, в отличие от образа Миранды, динамика которого связана с ее яркой индивидуальностью, уникальностью, постоянной и глубокой внутренней работой над осмыслением событий ее прошлого. Однако противостояние противоположностей невозможно без наличия хотя бы какой-то общности для этих двух персонажей [2].

Клегг не является для Фаулза однозначно отрицательным героем, более того, он олицетворяет некоторые черты его характера. Образ Миранды также маргинален и, хотя является прямой оппозицией образу коллекционера, он не менее категоричен, более того, в некоторых отношениях он представляется внутренне противоречивым. В семье у Миранды, как и у Клегга, не все благополучно, ее мать – алкоголик, что, несомненно, тяготит дочь, однако Миранда утверждает, что несправедливо развешивать ярлыки, в том числе и в такой непростой ситуации, как с ее матерью. В дневнике Миранда заявляет, что для нее не существует «хорошего» или «плохого», а только «красивое» и «безобразное», но, тем не

менее, она резко и однозначно высказывается по поводу Клегга, сравнивая его с Калибаном, – героем «Бури Шекспира», используя в речи лексемы, связанные с концептом ненависти и неприятия [3].

Одним из оснований противопоставления Клегга и Миранды служит мир вещей, неживой природы, которая окружает их в замкнутом пространстве дома Клегга.

Среди объектов неживой природы центральную роль в романе занимает насекомое – бабочка.

Бабочки являются неотъемлемой частью нашей культуры – их изображения часто встречаются на открытках, рекламе, в ювелирных украшениях. Здесь они символизируют собой солнечный свет, красоту и свободу. Однако в культуре 20 века – живописи, кинематографе, литературе – мотыльки и бабочки также имеют и негативную коннотацию [4]. В романе Джона Фаулза «Коллекционер» бабочки становятся символом девиантного поведения. Фаулз показывает это через связь с убийством, препарированием, накалыванием на булавку живой, мимолетной и, как правило, редкой красоты, через отношение к объекту живого мира как к вещи.

В романе Джона Фаулза главный герой, страстно увлеченный собиранием бабочек, переходит на коллекционирование молодых женщин. Персонаж Миранды связывается автором с бабочками, хранящимися в ящиках Клегга, от лица которого идет значительная часть повествования. Он говорит о том, что вписывал свои наблюдения за Мирандой в дневник энтомологических наблюдений, далее рассказывает о похищении, которое во многом повторяет процесс ловли бабочек, – «собирался использовать хлороформ – я уже раньше им пользовался, чтобы усыплять бабочек» [5, с. 25]; «наконец всё и случилось, знаете, как бывает, когда охотишься за бабочками» [5, с. 25].

Таким образом, с самого начала романа Миранда предстает не только в образе человека как личности, но и связывается с бабочками как частью коллекции, неживым предметом, вещью; сравнивается с ними как в конкретном, прямом смысле от лица Клегга, так и на протяжении всего романа на уровне символа и образного сравнения. С первых страниц романа это сопоставление намекает читателю на трагический финал – коллекционирование женщин, как и коллекционирование бабочек, не закончится на одном «экземпляре».

Метафора бабочки звучит как от лица Клегга, так и от лица Миранды в ее дневнике.

Клегг рассказывает: «Знаете, на что все это было похоже, вроде охотишься за бабочкой, за нужным экземпляром, а сачка у тебя нет, и приходится брать двумя пальцами, указательным и средним (а у меня всегда это здорово получалось), подходишь медленно-медленно сзади, и вот она у тебя в пальцах, и тут нужно зажать торакс, прекратить дыхание, и она забьется, забьется… Это не так просто, как бывает, когда усыпляешь их в морилке с эфиром или еще с чем. А с ней было в сто раз трудней – ее-то я не собирался убивать, вовсе этого не хотел» [5, с. 41]. Здесь в одном описании процесса предстает в общих чертах весь сюжет романа. В этой цитате показан извращенный образ мышления главного героя – он видит Миранду в качестве редкого экземпляра, как часть своей коллекции, которой он бы наслаждался, глядя со стороны, не общаясь с ней в том общепринятом понимании, какое вкладывается в любовь, дружбу и другие способы социального взаимодействия.

Метафора поддерживается и от лица самой Миранды: «Я – один из экземпляров коллекции. И когда пытаюсь трепыхать крылышками, чтобы выбиться из ряда вон, он испытывает ко мне глубочайшую ненависть. Надо быть мертвой, наколотой на булавку, всегда одинаковой, всегда красивой, радующей глаз. Он понимает, что отчасти моя красота – результат того, что я – живая. Но по-настоящему живая я ему не нужна. Я должна быть живой, но как бы мертвой» [5, с. 211].

Клегг из ее уст сопоставляется с пауком: «оплетает меня паутиной своих обид» [5, с. 128]. Свое нахождение в подвале она сравнивает с бабочкой, размещенной в коллекции: «А теперь вы включили в свою коллекцию и меня» [5, с. 44], о бабочках: «А вы не покажете мне товарок по несчастью?» [5, с. 55], далее образное сравнение распространяется на живое искусство и коллекционирование в целом: «Терпеть не могу ученых. Ненавижу тех, кто коллекционирует, классифицирует и дает названия, а потом напрочь забывает о том, что собрал и чему дал имя. С искусством тоже так. Назовут художника импрессионистом или кубистом или еще как-то, уберут подальше в ящик и перестают замечать в нем живого человека, художника, личность» [5, с. 56].

Одной из вершин в отношениях Миранды и Клегга является фотосъемка Миранды, чему она яро противится. Фотографирование предстаёт как акт насилия со стороны Клегга, а Миранда становится в прямом смысле частью его коллекции.

Клегг, безусловно, один из самых мрачных персонажей в мировой литературе. Автор помещает его в класс британского общества «ниже среднего», при этом для Фаулза тема классового разделения общества, классовой принадлежности была очень существенной. В этом отношении «Коллекционер» является романом социальным, на его страницах автор через противопоставление Миранды и Клегга анализирует и критикует устройство общества в своей стране [6]. В этом обществе человек может иметь неограниченное количество случайных денег при отсутствии моральных норм. Благом, по мнению Фаулза, является грамотная речь, образование, стремление к творчеству – но в романе они проигрывают социальному злу. Данная развязка не случайна, в период работы над романом к устройству британского общества Фаулз относился крайне скептически. Сам писатель принадлежал к одному из высших слоев социума, образование он получал в престижных учебных заведениях, таким образом, образ Клегга имеет социальную принадлежность, противоположную месту своего создателя в обществе.

Тем не менее, этому литературному герою Фаулз дал важную часть своей жизненной истории: автор романа сам был страстным коллекционером, собирал бабочек, пойманных на охоте птичек, винтажный фарфор, экзотические растения и многое другое, причем делал это с большой страстью и упорством. Коллекционированием бабочек еще в детском возрасте Джона Фаулза увлёк его дядя – так же, как и героя романа, но, в отличие от главного героя произведения, сам Фаулз позднее стал ненавидеть это занятие [7].

Возможно, эта мрачная связь раннего увлечения автора с ключевым занятием литературного героя и само написание романа связаны с тем, что период создания произведения был очень тяжелым для Фаулза: после перенесенной его женой Элизабет неудачной операции выяснилось, что у них никогда не будет детей. Фаулз в то время работал школьным учителем, испытывал значительные материальные затруднения, чувствовал себя запертым в удушающей обстановке и не видел для себя будущего; позже эти впечатления он описывает в романе «Волхв». Отдушиной для автора были его дневники [8]. В форме дневников создан и роман «Коллекционер». По совету Тома Машлера, редактора из издательского дома Jonathan Cape, повествование от лица Клегга прерывается в том месте, где заболевает Миранда, что усиливает напряженность сюжета и трагизм финала.

Источником вдохновения при написании этого произведения для Фаулза была сказка Шарля Перро «Синяя борода», оперную постановку которой он увидел в конце 1950-х годов. Сам Фаулз признавал в дневниках, что этот сюжет вызывал у него на протяжении долгого времени, с подростковых лет до взрослого возраста, в том числе, когда он уже был женат, сексуальные фантазии в виде сновидений и сознательную работу воображения на тему удержания молодых девушек, часто его знакомых, в запертом подвале. Эти личные факторы привели к созданию романа после того, как в криминальной хронике одного из британских изданий Фаулз прочитал историю похищения девушки и последующего удержания ее на протяжении нескольких недель в бомбоубежище в глубине частного сада [9].

«Коллекционер» был написан в 1960 – 1961 годах и опубликован в 1963 г. Новаторство автора внесло значительный вклад в развитие возникающего направления постмодернизма. «Коллекционер» уже имеет особые художественные черты: события связаны со смертью и поражением, действие проходит в замкнутом пространстве, в котором человек уподобляется объектам неживой природе, что связано с появившейся в «новом романе» тематикой возникновения общества потребления [4].

Другим объектом неживой природы, формирующим противостояние между Мирандой и Клеггом, является подвал – в физическом и метафорическом отношении. «Коллекционер» как постмодернистский роман содержит отсылки к различным литературным стилям; в силу этого роль подвала может быть рассмотрена через связь произведения с жанром готического романа: неприступная темница, преследуемая и заточённая девушка в ней, одержимый злодей, бесплодность попыток спастись и власть зла. Подвал, в котором развивается основная часть романа, несет в себе идею темной, ограничивающей силы внутри самого человека, тирании, деструктивного начала.

Подвал является переосмыслением архетипического образа тюрьмы, местом заточения, таким образом, Миранда в подвале – это душа, находящаяся в плену у материи и остро чувствующая противоречие между материальным и духовным, пленным и свободным своим состоянием. Однако именно в условиях неволи раскрывается внутреннее наполнение образа Миранды и расширяется художественное пространство романа. Значительное влияние на развитие Миранды оказывают «внесценические» персонажи, роль которых для нее более важна, более реальна, нежели объективная действительность в виде замкнутого пространства и безвременья [10].

Значительную роль Фаулз уделяет предметам, хранящимся в доме Клегга, и особенно предметам интерьера, которые Клегг приобретает для Миранды. Чем больше вещь нравится Клеггу, чем больше он рассчитывает на то, что она понравится и Миранде, тем более она раздражена его выбором. Дом, который Клегг любовно обустраивал на протяжении нескольких лет, вызывает у Миранды чувство оскорблённого вкуса и отвращения.

На протяжении романа через детали окружающей среды Фаулз раскрывает развитие отношений между Мирандой и Клеггом. В начале истории Клегг, проявляя чувство «заботы» о своей пленнице, обустраивает свой подвал, уделяя внимание различным предметам, например: «И комнату я здорово оборудовал, хоть вроде и получается, что хвастаюсь. Когда там все как следует просохло, я уложил на пол несколько слоев войлока с водонепроницаемой пропиткой, а сверху — очень красивый, яркий, апельсинового цвета (очень веселенький) ковер от стены до стены, стены были заново побелены»[5, с. 22]. Далее Миранда даёт ковру свою оценку: «Этот ковер сюда не годится, и цвет не тот, – говорит. – Надо бы плетеные циновки или что-нибудь в этом роде» [5, с. 53]. По мере нарастания напряжения в отношениях главных героев эпитеты становятся всё более экспрессивными: «распустил нюни, хватило бы на весь этот кошмарный оранжевый ковер, что на полу» [5, с. 127], «Ещё раньше сказала, не могу больше выносить этот ужасный ковер цвета оранжада. Он купил мне несколько ковриков»[5, с. 134].

Как одно из прямых проявлений протеста Миранды против мира Клегга является уничтожение его вещей: кувшина, тарелки. В этой сцене проявляется полное обоюдное непонимание и неприятие внутреннего мира со стороны обоих персонажей.

Другим примером обращения автора к окружающей среде для построения антагонизма являются картины в доме Клегга:

«– И эти картины – ужасно!

Говорю, они довольно дорого обошлись.

– Не по деньгам же судить!» [5, с. 53].

В отношениях Фаулза и Миранды к изобразительному искусству Фаулз раскрывает нечто большее, чем только полностью различный художественный вкус. Для Клегга, в отличие от Миранды, живопись имеет исключительно материальную природу; сам процесс работы художника он описывает словами: «Представлял себе […], как она рисует и раскрашивает свои картины» [5, с. 7], «Я рассматривал картины, которые она в тот день нарисовала. Все копии с картинок в художественных альбомах, которые я ей купил, очень здорово, и очень похоже» [5, с. 63]. Для Миранды работа художника имеет совершенно другую роль. В дневнике раскрывается ее внутренний монолог о любви к художнику Ч.В., ее видение своего будущего в искусстве, показан мир движения, надежды на воплощение своего потенциала в будущих картинах и осмысление творческого метода.

Особое значение в романе имеет нелинейный сюжет – сосуществование событий в мире Клегга (подвал в прямом и переносном смысле, где не видно солнца, и время стоит на месте) и в мире Миранды, жизнь в двух различных, практически не соприкасающихся в британском обществе начала второй половины XX века социальных классов. Значительное влияние на развитие Миранды оказывают «внесценические» персонажи, роль которых для нее более важна, более реальна, нежели объективная действительность в виде замкнутого пространства и безвременья [2].

Символика вещей, включающая мертвых бабочек в коллекции, интерьер дома Клегга, в особенности подвал, идея фотографии человека вместо живого человека позволяют автору организовать сосуществование миров Клегга и Миранды в одном художественном пространстве, являются средством описания характера отношений между данными литературными героями, а также намекают на зловещую силу, стоящую за происходящими событиями. Образ мёртвой бабочки способствует существованию миров Клегга и Миранды вместе, в одном художественном пространстве, является средством описания характера отношений между данными литературными героями, а также намекает на зловещую силу, стоящую за происходящими событиями [7].

Библиографический список

1. Вайнеровская А.Е. Своеобразие постмодернистского героя в романе Джона Фаулза «Коллекционер». *Филологический аспект*. 2016; № 5 (13).
2. Андреев А.Н., Артемьева С.И. Философская структура художественного текста. *Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2018: 3 – 8.
3. Зиннатуллина З.Р. Специфика национальной самоидентификации в дневниках Джона Фаулза. *Вестник ТГГПУ*. 2011; № 1 (23).
4. Aralova E.V., Kashchenko T.L., Polozhentseva I.V., Moiseeva O.A., Sigaev S.Yu. Ethnopsycholinguistics and its opportunities for solving pedagogical tasks of teaching russian as a foreign language. *Espacios*. 2018; T. 39, № 49: 15.
5. Фаулз Д. *Коллекционер*. Санкт-Петербург, «Кристалл», 2003.
6. Кащенко Т.Л., Положенцева И.В. *Гуманизация образования в высшей школе как фактор социализации личности. Теоретические и методические проблемы развития современного образования*: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2016: 339 – 342.
7. Положенцева И.В., Виноградова Н.С. Мультимедиа ресурсы (виртуальный урок) для интеграции полиэтнического контингента учащихся на уроках русского языка. *Консолидирующая роль русского языка как основа государственности России:* сборник статей в рамках проведения мероприятий, направленных на поддержку, сохранение и распространение русского языка. Москва, 2017: 95 – 97.
8. Фаулз Д. *Дневники 1949 – 1945*. Москва: АСТ, 2007.
9. Cooper P. *The Fictions of John Fowles: Power, Creativity, Femininity*. University of Ottawa Press, 1991.
10. Aralova E.V., Kashchenko T.L., Polozhentseva I.V., Moiseeva O.A., Sigaev S.Yu. Ethnopsycholinguistics and its opportunities for solving pedagogical tasks of teaching russian as a foreign language. *Espacios*. 2018; T. 39, № 49: 15.
11. Warburton E. Bluebeard's basement: The Collector on film. *Filming John Fowles: critical essays on motion picture and television adaptations.* Inc., North California, USA, 2015.

References

1. Vajnerovskaya A.E. Svoeobrazie postmodernistskogo geroya v romane Dzhona Faulza «Kollekcioner». *Filologicheskij aspekt*. 2016; № 5 (13).
2. Andreev A.N., Artem'eva S.I. Filosofskaya struktura hudozhestvennogo teksta. *`Etika menyayuschegosya mira: teoriya, praktika, tehnologii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2018: 3 – 8.
3. Zinnatullina Z.R. Specifika nacional'noj samoidentifikacii v dnevnikah Dzhona Faulza. *Vestnik TGGPU*. 2011; № 1 (23).
4. Aralova E.V., Kashchenko T.L., Polozhentseva I.V., Moiseeva O.A., Sigaev S.Yu. Ethnopsycholinguistics and its opportunities for solving pedagogical tasks of teaching russian as a foreign language. *Espacios*. 2018; T. 39, № 49: 15.
5. Faulz D. *Kollekcioner*. Sankt-Peterburg, «Kristall», 2003.
6. Kaschenko T.L., Polozhenceva I.V. *Gumanizaciya obrazovaniya v vysshej shkole kak faktor socializacii lichnosti. Teoreticheskie i metodicheskie problemy razvitiya sovremennogo obrazovaniya*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016: 339 – 342.
7. Polozhenceva I.V., Vinogradova N.S. Mul'timedia resursy (virtual'nyj urok) dlya integracii poli`etnicheskogo kontingenta uchaschihsya na urokah russkogo yazyka. *Konsolidiruyuschaya rol' russkogo yazyka kak osnova gosudarstvennosti Rossii:* sbornik statej v ramkah provedeniya meropriyatij, napravlennyh na podderzhku, sohranenie i rasprostranenie russkogo yazyka. Moskva, 2017: 95 – 97.
8. Faulz D. *Dnevniki 1949 – 1945*. Moskva: AST, 2007.
9. Cooper P. *The Fictions of John Fowles: Power, Creativity, Femininity*. University of Ottawa Press, 1991.
10. Aralova E.V., Kashchenko T.L., Polozhentseva I.V., Moiseeva O.A., Sigaev S.Yu. Ethnopsycholinguistics and its opportunities for solving pedagogical tasks of teaching russian as a foreign language. *Espacios*. 2018; T. 39, № 49: 15.
11. Warburton E. Bluebeard's basement: The Collector on film. *Filming John Fowles: critical essays on motion picture and television adaptations.* Inc., North California, USA, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.01.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00144

***Tikhonova N.Yu.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: natatih1994@yandex.ru

THE SYSTEMIC NATURE OF TERMS: A CASE STUDY OF ENGLISH LEGAL AND POLITICAL TERMS. The article deals with the thesis concerning the systemic nature of termstaking English terminologies of law and politics as examples. This thesis is studied by analyzing such phenomena as the interdependence of terms, the implementation of genus-species relations as well as the relations of synonymy and antonymy. As a result of the analysis, it was established that genus-species relations that are widely represented within the terminologies of law and politics, as well as developed synonymy and relations of opposition,confirm the thesis concerning the systemic structure of the terminology. It is emphasized that chainsof synonyms have a certain length and antonymic relationsare expressed both morphologically and lexically. The material for the study includes legal and political terms of the English language extracted from authoritative lexicographic sources, i. e. specialized dictionaries.

Key words: **systemic nature of term, law term system, politics term system, English-language legal terms, English-language political terms, genus-species relations, genus proximum et differentia specifica, term synonymy, term antonymy.**

***Н.Ю. Тихонова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: natatih1994@yandex.ru

К ПОЛОЖЕНИЮ О СИСТЕМНОЙ ПРИРОДЕ ТЕРМИНА НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ ПРАВА И ПОЛИТИКИ

В настоящей статье рассматривается тезис о системной природе термина на примере англоязычных терминологий права и политики. Данный тезис исследуется путем анализа таких явлений, как взаимообусловленность терминов, реализация родовидовых отношений, а также отношений синонимии и антонимии. В результате проведенного анализа было установлено, что широко представленные в рамках терминологий права и политики родовидовые отношения, как и ярко выраженная синонимия, и развитые отношения противоположности служат подтверждением тезиса о системной структуре терминологии. При этом подчеркивается, что синонимические цепочки имеют определенную длину, а отношения антонимии выражаются как морфологически, так и лексически. Материалом для исследования служат англоязычные юридические и политические термины, извлеченные из авторитетных лексикографических источников – специализированных словарей.

Ключевые слова: **системная природа термина, терминосистема права, терминосистема политики, англоязычные термины права, англоязычные термины политики, родовидовые отношения терминов, genus proximum et differentia specifica, синонимия терминов, антонимия терминов.**

Среди терминологических исследований чрезвычайно значимыми представляются исследования, ориентированные на синхронический аспект, на функционирование и взаимодействие терминов с другими лексическими единицами в текущий момент времени. Из всех пластов языка именно терминология во всем своем многообразии особенно тесно переплетается с культурой, являясь выражением базиса общественных, национальных и межнациональных отношений. В этой связи большой интерес представляют термины, относящиеся к сферам, непосредственно изучающим и регулирующим межличностные отношения, таким как право и политика. Данные области знания и человеческой деятельности во многом дополняют и поддерживают друг друга, поэтому совместное рассмотрение в данной работе соответствующих терминов кажется целесообразным.

Перед исследователем зачастую стоит задача выбрать фундаментальный подход к изучению терминологии в целом. Таким подходом представляется типологический, причем *типология* в данном контексте используется в узком смысле, то есть предполагается изучение терминологических единиц «как совокупности различных терминологических типов, объединенных в единую систему» [1, с. 3]. Таким образом, стоит подчеркнуть, что в рамках типологического анализа терминов мы не имеем дело с типологией как учением о типе языков, изучаемых путем сопоставления [2].

Итак, в рамках типологического подхода необходимо рассмотреть такое свойство термина, как системность, предполагающее, что в контексте конкретной терминологии «термин взаимообусловлен другими терминами»[3, с. 101], причем «термины отражают взаимосвязи явлений и вещей, обозначаемых ими» [3, с. 101]. При этом следует обговорить семантическую сторону явления системности, поскольку «каждая единица терминологии имеет определенное место в системе и обладает только ей присущим определенным значением, которое не равно значению никакого другого элемента этой же системы»[3, с. 101]. Таким образом, в центре внимания исследователя находится такой аспект, как план содержания, неразрывно связанный с планом функционирования, поскольку при рассмотрении терминов всегда принимается во внимание их потенциальная сочетаемость с другими терминологическими и нетерминологическими лексическими единицами, что анализируется как на материале лексикографических источников, так и на многочисленных примерах реального использования языка в различных речевых ситуациях. В терминологии права взаимообусловленность можно продемонстрировать на примере терминов *evidence*, *testimony*, *oath*, *affidavit*:

evidence- that which tends to prove the existence or nonexistence of some fact. It may consist of testimony, documentary evidence, real evidence, and, when admissible, hearsay evidence[4, с. 213]*;*

testimony- a statement of a witness in court, usually on oath, offered as evidence of the truth of what is stated [4, с. 548]*;*

oath- a pronouncement swearing the truth of a statement or promise, usually by an appeal to God to witness its truth. An oath is required by law for various purposes, in particular for affidavits and giving evidence in court [4, с. 375]*;*

affidavit- a sworn written statement used mainly to support certain applications and, in some circumstances, as evidence in court proceedings[4, с. 23].

Из приведенных дефиниций можно увидеть, что дефиниция термина *evidence* дается через термин *testimony*, который определяется через термин *oath*, в определении которого упоминается термин *affidavit*, который, в свою очередь, определяется через первый в данной терминологической цепочке термин *evidence*.

Системная природа несколько иным образом реализуется у терминов политики, что можно проследить на примере взаимообусловленных лексических единиц *diplomat*, *ambassador*, *minister*:

ambassador- a diplomat of the highest level, representing his country in another country [4, с. 10]*;*

diplomat- a person such as an ambassador who is an official representative of his or her country in another country [4, с. 73]*;*

minister- a senior diplomat below the rank of ambassador [4, с. 151].

Термины *ambassador*и *diplomat*являются взаимоопределяемыми, в то время как термин *minister*, относящийся к той же семантической группе, содержит в дефиниции обе указанные терминологические единицы.

В рамках системности стоит рассмотреть также соотношение терминов *nation*, *state* и *nation state*:

nation- a country and the people living in it [4, с. 157]*;*

state- 1. an independent country 2. the political system of a country represented by its government [4, с. 233]*;*

nation state - a country which is an independent political unit, usually formed of people with the same language and traditions [5, с. 158 - 159].

Все три терминологические единицы содержат в дефиниции слово *country*, причем последний сложный термин (compound term) состоит из двух вышеуказанных. Таким образом, данные термины образуют своеобразную замкнутую группу, члены которой взаимообусловлены.

При анализе системной природы терминов необходимо коснуться также принципа *genus proximum et differentia specifica*. Сформулированный О.С. Ахмановой данный принцип предполагает, что отдельный термин, являясь частью конкретной терминологии, находится в родовидовых отношениях с другими терминами рассматриваемой терминологии. Следует добавить, что отраженный в видовом термине индивидуальный признак не является характеристикой других видовых терминов и представляет собой соподчиненное понятие, которое находится в тесной связи с подчиняющим понятием, а именно с родовым термином [3, с. 102].

Действие принципа *genus proximum et differentia specifica* в рамках юридической терминологии может быть продемонстрировано на примере термина *offence*. Термин *offence* является родовым по отношению к видовым терминам *offences against property*, *offences against public order*, *offences against the state*. Первый из упомянутых терминов *offences against property,* в свою очередь, является родовым для терминов *fraud*, *deception*, *arson*, *forgery*, в то время как термин *offences against the state* – родовой для видовых терминов *treason*, *sedition*.

Во второй из рассматриваемых терминологий принцип *genus proximum et differentia specifica* может быть продемонстрирован на примере политического термина *election – выборы* (рис. 1 и 2). С одной стороны, можно выделить видовые термины по признаку масштаба действия, когда в основе видового различия лежат разные территориальные характеристики, т.е. выборы могут быть всеобщими и местными, или муниципальными:

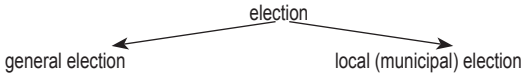


Рис. 1. Родовидовые отношения на примере термина election

С другой стороны, видовые термины по отношению к родовому термину *election* можно выделить в соответствии с принципами проведения данной процедуры – прямые и косвенные, или непрямые выборы:

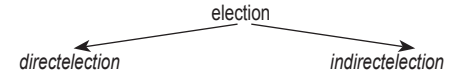


Рис. 2. Родовидовые отношения на примере термина election

Таким образом, термин *election* является родовым для подчиненных видовых терминологических единиц, причем такие видовые термины подвергаются распределению по различным группам в соответствии с выбранным идентифицирующим признаком, каковым может являться либо охват, масштаб выборов, либо способ их организации.

Другим примером является термин *democracy*, который является фундаментальным как для права, так и для политики. Заявленную фундаментальность

термина может подтвердить его интернациональный характер, поскольку рассматриваемая лексическая терминологическая единица имеет одинаковый план содержания, схожий план выражения и представлена в трёх и более неродственных языках: демократия (рус.), Demokratie (нем.), démocratie (фр.), democracia (исп.). На рисунке 3 представлены отношения между родовым термином *democracy* и видовыми терминами *direct democracy* и *representative democracy*, последний из которых, в свою очередь, является родовым для видовых терминов *parliamentary democracy* и *presidential democracy.*Так, полученная схема представляет собой трехступенчатую иерархию терминов.

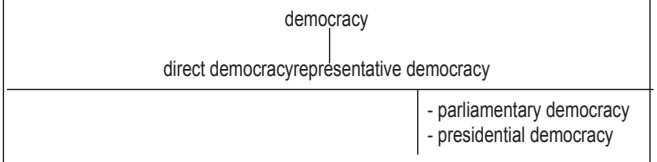


Рис. 3. Родовидовые отношения на примере термина democracy

Можно привести большое количество аналогичных примеров как из терминологии права, так и из терминологии политики, что подтверждает тот факт, что в данных терминологиях в большой степени развиты отношения по принципу *genus proximum et differentia specifica*, раскрывающие системную природу исследуемых терминологий.

Подтверждением системной природы термина является также наличие большого числа синонимических терминов, что создает сложности при практическом применении, переводе и изучении англоязычных юридических и политических терминов, обозначающих как узкоспециализированные, так и общие понятия. Действительно, наличие нескольких эквивалентов может стать труднопреодолимой проблемой даже для высококвалифицированных специалистов, не являющихся носителями английского языка:

arbitration board/arbitration tribunal - арбитражная комиссия;

candidacy/candidature - участие в выборах (здесь стоит отметить, что термины-синонимы являются производными от одной основы при помощи разных суффиксов);

closedrule/gag rule - процедура, ограничивающая число поправок к законопроекту;

electoral register/electoral roll -список избирателей;

expropriation/compulsory purchase -экспроприация;

first-past-the-post/Single Member Plurality System -система простого большинства голосов избирателей;

local elections/municipalelections- выборы в органы местного самоуправления;

prosecution witness/state witness/crown witness/witness for the People – свидетель обвинения

attorney/crown agent/crown lawyer/counsellor/public prosecutor – прокурор;

complainant/prosecutor/libellant/litigant/claimant – истец.

Помимо синонимических отношений, т.е. отношений семантического подобия, в терминологии политики развиты также отношения антонимии, т.е. семантической противоположности, причем антонимия рассматриваемых терминов выражается приблизительно в два раза чаще с помощью аффиксов, нежели разными лексическими единицами. Так, с одной стороны, в словарях можно обнаружить следующие пары терминов и терминологических словосочетаний, антонимия которых выражена морфологически:

Aggression – non-aggression (агрессия - ненападение);

intervention – non-intervention (вмешательство - невмешательство);

emperor – empress (император – императрица);

peer – peeress (пэр – женщина – пэр);

constitutional – unconstitutional (соответствующий конституции – противоречащий конституции);

democratic – undemocratic (демократический – недемократический);

unicameral – bicameral (однопалатный – двухпалатный);

overrepresent – underrepresent (преобладать над представительством других кандидатов – быть представленным на недостаточном уровне);

legitimacy – illegitimacy (законность – незаконность);

lessee – lessor (арендатор – арендодатель).

С другой стороны, в словарях зафиксированы такие термины и терминосочетания, антонимия которых выражена лексически:

back benches – frontbenches (скамьи рядовых членов парламента – правительственная скамья «теневого кабинета»);

lower chamber – upper chamber (нижняя палата – верхняя палата);

usualchannels – back channel (обычные каналы передачи информации - обходной канал передачи информации);

left-wing-right-wing (принадлежащий левому крылу – принадлежащий правому крылу);

claimant – defendant (истец – ответчик).

Развитые отношения синонимии и антонимии служат еще одним доказательством того, что терминологии права и политики являются сложноорганизованными системами. Стоит также отметить, что антонимия как лингвистическое явление представляет больший интерес в рамках изучения терминов, чем синонимия, поскольку точное выражение противоположности, как правило, играет наиболее важную роль в процессе коммуникации как устной, так и письменной [6, с. 109].

В результате проведенного типологического исследования можно сделать следующие выводы: термины права и политики представляют собой макротерминологии: согласно С.В. Гриневу-Гриневичу, это терминологии, включающие в себя более 1 000 терминов [7, с. 70]. История данных терминологий насчитывает много веков (от Нормандского завоевания до наших дней), при этом они непрестанно пополняются новыми терминологическими единицами, необходимыми для называния новых правовых и политических реалий. Системная природа терминов подтверждается как их взаимообусловленностью, так и развитыми родовидовыми, синонимическими и антонимическими отношениями между терминами данных терминосистем. Таким образом, типологическое исследование позволяет убедиться в системной природе терминологий права и политики и проиллюстрировать ее многочисленными примерами. Такой подход к терминам дает возможность упорядочить огромное количество лексических единиц и сформировать определенную логику их изучения и описания, что имеет большое значение для лексикографической, переводческой, методологической и других видов деятельности.

Библиографический список

1. Анисимова А.Г. *Типология терминов англоязычного искусствоведения.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1994.
2. Кожаева О.С. Сравнительно-типологические исследования на современном этапе развития лингвистики. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2008; Выпуск 7: 3 – 6.
3. Анисимова А.Г. Методология отбора терминов при обучении языку для специальных целей. *Известия высших учебных заведений.* Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011; Выпуск 2: 98 – 108.
4. Law J., Martin E.A. *A Dictionary of Law*. Oxford, 2009.
5. Collin P.H. *Dictionary of Politics and Government*. Bloomsbury, 2004.
6. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура.* Москва, 2006.
7. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение.* Москва: Академия, 2008.

References

1. Anisimova A.G. *Tipologiya terminov angloyazychnogo iskusstvovedeniya.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1994.
2. Kozhaeva O.S. Sravnitel'no-tipologicheskie issledovaniya na sovremennom `etape razvitiya lingvistiki. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2008; Vypusk 7: 3 – 6.
3. Anisimova A.G. Metodologiya otbora terminov pri obuchenii yazyku dlya special'nyh celej. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij.* Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2011; Vypusk 2: 98 – 108.
4. Law J., Martin E.A. *A Dictionary of Law*. Oxford, 2009.
5. Collin P.H. *Dictionary of Politics and Government.* Bloomsbury, 2004.
6. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura.* Moskva, 2006.
7. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie.* Moskva: Akademiya, 2008.

Статья отправлена в редакцию 12.01.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00145

***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Management of Youth Socialization, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*
***Medvedevskikh S.A.**, student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: coulter8@mail.ru*
***Chalyh N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*

DEFORMATION OF MODERN ANTHROPOCENTRIC GLOBAL PICTURE AND ITS REFLECTION IN THE ENGLISH-LANGUAGE FANTASY GENRE. The Renaissance and the Enlightenment ages gave the society the idea of importance a human being and human life have, they also developed the concept of humanism. During this time, the anthropocentric global picture has won over the minds of people. However, in this research, the presence of deformation of the anthropocentric global picture is noted. In particular, it is proposed to consider this phenomenon in the case of the English-language fantasy genre. Based on the study of scientific literature, the article identifies the main features of the fantasy genre and compares it with the sci-fi genre. To confirm the theses of the research there was collected literary material, which is an analysis of modern English-language works in the fantasy genre from the point of view of studying the deformation of the anthropocentric global picture. The research revealed the presence of deformation of the modern anthropocentric global picture in modern society, which is reflected in the English-language fantasy genre.

Key words: **fantasy, fiction, anthropocentrism, global picture.**

***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*
***С.А. Медведевских**, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: coulter8@mail.ru*
***Н.А. Чалых**, канд. филол. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: natali.stafeeva.78@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ДЕФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ

Эпохи Возрождения и Просвещения принесли обществу идею о важности человека и человеческой жизни, развили понятие гуманизма. За это время антропоцентрическая картина мира прочно укрепилась в общественном сознании. Однако в данной научной работе отмечается наличие деформации антропоцентрической картины мира. В частности, предлагается рассмотреть этот феномен на примере англоязычного жанра фэнтези. В статье на основании изучения научной литературы выявлены основные особенности жанра фэнтези, проведено его сравнение с жанром фантастика. Для подтверждения тезисов исследования собран литературный материал, представляющий собой анализ современных англоязычных произведений в жанре фэнтези. В результате исследования выявлено наличие в современном обществе деформации современной антропоцентрической картины мира, которая находит свое отражение в англоязычном жанре фэнтези.

Ключевые слова: **фэнтези, фантастика, антропоцентризм, картина мира**.

В современном мире фэнтези все больше приобретает черты жанра массовой культуры. Интерес к жанру фэнтези, на наш взгляд, в большей степени связан с произведениями наиболее известных писателей – Дж. Р.Р. Толкина, Дж. Мартина, К. Льюиса. Кроме того, нельзя забывать об относительно новом виде искусства – кинематографе. Каждый год выпускается большое количество фильмов о волшебстве и супергероях. Только кинематографическая вселенная Marvel выпустила на данный момент 21 фильм (в разработке еще находится несколько проектов). Экранизация произведений жанра фэнтези помогает увеличить их целевую аудиторию. Некоторые из зрителей впоследствии обращаются к книжному первоисточнику. Помимо этого, ведется разработка компьютерных игр на основе сюжетов произведений в жанре фэнтези. Тем не менее популярность и предпочтительность фэнтези как жанра массовой культуры имеет еще и психологические обоснования. В этом случае мы говорим о стремлении человека покинуть общественные и временные рамки. Читатель выбирает именно это направление из-за желания уйти от рутины реальности. Описание волшебных миров, событий, персонажей, все, что мы никогда не сможем встретить в своей реальной жизни, привлекает и дает возможность избежать серых будней. Остальные жанры, так или иначе, дают отсылки к реальности. Жанр фэнтези выигрывает именно благодаря несовместимости с нашим миром.

Каждый год в печать выходит множество произведений жанра фэнтези. Ценители данного направления опубликовали рейтинг 15 лучших книг в жанре фэнтези. Следует отметить, что в рейтинг попали не только писатели XXI века, но и XX: Дж. Р.Р. Толкин «Властелин колец», Дж. Мартин «Песнь льда и пламени», К. Льюис «Хроники Нарнии», А. Сапковский «Ведьмак», Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер», Т. Пратчетт «Мор, ученик Смерти», П. Ротфусс «Имя ветра», Мэрион Брэдли «Туманы Авалона», Брендон Сандерсон «Пепел и сталь», Н. Гейман «Никогде», С. Кларк «Джонатан Стрендж и мистер Норрелл», Р. Хобб «Ученик убийцы», М. Фрай «Лабиринты Ехо», Л. Кэрролл «Алиса в Стране чудес», М. Лоуренс «Принц терний» [1].

Как мы выяснили, потребность человека в мире фэнтези, мире сверхъестественного и необычного, проявилась не только на уровне литературы и кинематографа, но и на социальном уровне. Приведем в качестве примера результаты переписей населения в Англии, США и России. По переписи 2001 года среди жителей Англии насчитывается 1,5% джедаев (390 тысяч). В США 1% людей признают себя гуманоидами. В России по переписи населения 2002 года проживало 145 166 731 человек, среди которых 42 980 назвали национальность, не указанную в итоговом списке (категория «лиц других национальностей (не перечисленных выше)»), а 1 460 751 человек отнесены в категорию «лиц, не указавших национальность в переписном листе». Часть из них составили представители фантастических «национальностей». Среди выдуманных «народов»: джедаи, гномы, лешие, орки, гоблины, хоббиты, полудницы, эльфы, толкинисты, марсиане и многие другие, всего более 430 уникальных названий [2].

Жанр фэнтези и антропоцентризм – это те понятия исследования, которые фигурировали ранее в работах других ученых, что вновь подтверждает актуальность данной темы. Рассмотрение подобной проблемы мы находим в исследованиях таких авторов, как Н.С. Шиловская [3], Ю.Ю. Поринец [4], Д. Хапаева [5].

Цель нашего исследования – изучение отражения деформации антропоцентрической картины мира в англоязычном жанре фэнтези.

Задачи нашего исследования: изучение научной литературы по теме исследования; выявление основных особенностей жанра фэнтези и его сравнение с жанром фантастики; собрание литературного материала для подтверждения положения исследования; анализ современных англоязычных произведений в жанре фэнтези с точки зрения изучения отражения в них деформации антропоцентрической картины мира.

Объектом исследования в нашей работе выступает англоязычный жанр фэнтези.

Предмет исследования – отражение деформации современной антропоцентрической картины мира в англоязычном жанре фэнтези.

Гипотеза: в современном обществе наблюдается деформация антропоцентрической картины мира, которая находит свое отражение в англоязычном жанре фэнтези.

При изучении научной литературы мы выявили следующие дефиниции рабочих понятий нашего исследования.

Гуманизм – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявления своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов [6]. Позиции гуманизма отстаивали величайшие представители европейской культуры: Дж. Пико делла Мирандола, Данте, Леонардо да Винчи, Ф. Рабле, М. Монтень, У. Шекспир, Ф. Бэкон, Эразм Роттердамский и многие другие.

Антропоцентризм – воззрение, согласно которому человек есть центр и высшая цель мироздания. Этого воззрения придерживались представители патристики, схоластики и некоторые философы нового времени [6].

Картина мира – отраженные в языковых формах категориях и текстах концепты, мнения, суждения, представления народа, говорящего на данном языке, о действительности, об отношении человека к ней. Отражают культурное своеобразие народа [7].

Итак, исходя из вышеприведённых терминов, мы вывели понятие антропоцентрическая картина мира. Антропоцентрическая картина мира – это такая картина мира, в которой уникальность человека и его главенство над всеми реалиями мира выдвинуты на первый план, иными словами, это такая концепция

мироздания, где человек занимает центральное место и является главной ценностью.

Далее мы выявили основные особенности жанра фэнтези. Фэнтези (англ. fantasy – «фантазия») – разновидность фантастики; произведения, изображающие вымышленные события, в которых главную роль играет иррациональное, мистическое начало, и миры, существование которых нельзя объяснить логически [8]. Как отмечает И.В. Вержинская, «в фэнтези действуют боги, демоны, добрые и злые волшебники, гномы, великаны, говорящие животные и предметы, мифологические и сказочные существа [9]. Жанр зародился в начале XV века. Художественные тексты жанра фэнтези часто имеют сходство с историко-приключенческим романом, в котором описано время, близкое к Средневековью или эпохе Возрождения. Герои произведений данного жанра встречаются с явлениями и существами, наделенными сверхъестественными способностями. Мир в фэнтези при этом не имеет конкретной географии и времени: перед нами условная реальность, параллельный мир, который может иметь похожие черты с реальностью.

В середине XX века наиболее значительное влияние на формирование современного облика классического фэнтези оказал английский писатель Джон Рональд Руэл Толкин, автор романа «Властелин колец». Джон Рональд Руэл Толкин – английский писатель и поэт, переводчик, лингвист, филолог, профессор Оксфордского университета. Наиболее известен как автор классических произведений «высокого фэнтези»: «Хоббит, или Туда и обратно», «Властелин колец» и «Сильмариллион». Принято считать, что именно Дж. Р.Р. Толкин был родоначальником жанра фэнтези. Однако, вместе с тем, следует отметить, что Толкин стоял у истоков развития не только жанра фэнтези, но и целой эстетической системы. Именно введение жанра фэнтези как отдельного крупного направления повлияло на упадок идей эпохи Просвещения и темы антропоцентризма в целом. Итак, Толкин отвергал рационалистические взгляды Просвещения, Нового времени и антропоцентрическую картину мира. Толкин критиковал литературоведов, не принимающих дракона, упомянутого в поэме «Беовульф». Роль дракона и всех волшебных существ (созданий, отличных от людей) состоит в предании масштабности и грандиозности той или иной истории. Рамки обыденного человеческого мира стираются, расширяя простор для новых существ, событий сверхъестественных для простых людей [5].

Люди и их возможности больше не представляют такого интереса, как прежде, они лишь разочаровывают и выказывают слабость. Наиболее ярко автор описывает, например, эльфов, что доказывает сделанный нами анализ функционирования лексической единицы elf в романе «Властелин колец» [10]. Человек постепенно перестает являться мерой всех вещей. В качестве примеров, выражающих позицию Дж. Толкина, приведем следующие контексты.

1) Человек не способен устоять перед магической силой Кольца Всевластия:

«“Alas!yes,” said Elrond. “Isildur took it, as should not have been. It should have been cast then into Orodruin’s fire nigh at hand where it was made. But few marked what Isildur did. He alone stood by his father in that last mortal contest; and by Gilgalad only Cirdan stood, and I. But Isildur would not listen to our counsel”» [11, с. 317].

2) Человек не способен одолеть дракона без помощи волшебного оружия:

«Heben this bow for the last time…“Arrow!” said the bowman. “Black arrow! I have saved you to the last. You have never failed me and always I have recovered you. I had you from my father and he from of old …. Smaug shot spouting into the air, turned over and crashed down from on high in ruin» [12, с. 100].

Итак, в своих произведениях Дж. Толкин подчеркивает, что люди слабы по своей природе, они не способны противостоять сверхъестественной силе, волшебным существам. Подобное противостояние чаще всего оборачивается для них либо простым поражением, либо вместе с тем гибелью. Победить сверхъестественное существо человек может лишь при помощи волшебного оружия, но не своими силами.

Обратимся к жанру фантастика. Итак, фантастика – вид художественной литературы, основанный на особом фантастическом типе образности, для которого характерны высокая степень условности, нарушение норм, логических связей и законов реальности, установка на вымысел, создание вымышленных, «чудесных» миров. Жанры фэнтези и фантастика имеют как сходства, так и отличия. Первостепенное различие данных жанров – в происхождении «необычного». В случае фантастики – это какие-либо открытия, технологии, которые гипотетически вполне возможны, некоторые из идей даже находятся в стадии развития. Здесь магия – высокоразвитая наука. В произведениях жанра фэнтези акцент сделан именно на магический аспект. Фэнтези подразумевает существование явлений и созданий, не имеющих ничего общего с наукой. Наука не способна создать хоббита или белого ходока, существо с невероятной силой, неуязвимостью, которое превосходит любое оружие. Иными словами, в жанре фэнтези отсутствует категория рационального. Данная позиция легла в основу трудов таких ученых, как Е.Н. Ковтун [13], С. Лем [14] и др. По их мнению, фантастика показывает нам развитие событий на основе научных достижений, осуществление которых реально, а фэнтези – магические явления, воссоздание которых невозможно человеком.

Однако мы считаем, что теория разделения этих жанров устарела на сегодняшний день. Многие произведения массовой культуры имеют черты обоих направлений. Таким образом, мы можем утверждать, что границы жанров фэнтези и фантастика размыты. В качестве примера приведем фантастическую эпопею «Звездные войны» («Star Wars»), выпуск которой начался в 1977 с фильма «Звёздные войны. Эпизод IV: Новая надежда» и продолжается до сих пор. Действие фильмов (впоследствии новелл по этим произведениям кинематографа) происходит в фантастической Вселенной, где используются высокие технологии (лазерные мечи, бластеры (аналоги пистолетов), звездолеты как транспорт и т.д.). На первый взгляд, «Звездные войны» – это типичный представитель жанра фантастика. Но обратим внимание на главную особенность, благодаря которой мы можем причислять фантастическую эпопею к жанру фэнтези. Это наличие необычного, которое, в данном случае, выражается присутствием рыцарей-джедаев. От простых людей джедаев отличает умение управлять Силой, волшебным энергетическим полем, окружающим всех живых существ, связывающим Галактику воедино. Управляя Силой, джедаи владеют сверхъестественными способностями. Подчинить себе Силу могут лишь избранные, никакие технологии не дадут простому человеку эти знания и способности. Итак, совмещение технологического развития и свойств необычного, волшебного подчеркивает слияние фэнтези и фантастики как жанров массовой культуры.

В качестве второго примера мы предлагаем сценарий фэнтезийного приключенческого фильма «Ученик Чародея» (2010), написанный Дагом Миро, Карло Бернардом и Мэттом Лопесом. В центре сюжета юноша – наследник Мерлина, которому предстоит спасти мир от ведьмы Морганы при помощи одного из учеников Мерлина. На первый взгляд, преобладает только жанр фэнтези, включающий в себя магию и волшебных существ. Но по объяснению одного из персонажей мы узнаем, что магия в понимании чародеев – это сочетании науки и волшебства:

«“You’ve heard how people use only 10% of their brains? Sorcerers can manipulate matter because they’re born with the capability to use the entire power of their brains.”

“So, wait. Is sorcery science or magic?”

“Yes and yes” [15].

Под влиянием фэнтези за последние годы в массовой культуре было выпущено много книг и фильмов, так или иначе связанных с тематикой необычного, сверхъестественного. Примером могут послужить фильмы о Вселенной Гарри Поттера, фильмы о супергероях производства киновселенных Марвел и DC. Такие фильмы посвящены супергероям, которые спасают мир. Обычные люди представлены лишь слабыми жителями планеты Земля. Даже представители других рас воспринимают людей как неспособных к противостоянию существ. В качестве примера мы приводим эпизод из фильма «Капитан Марвел», когда инопланетное устройство показывает высокий уровень опасности со стороны чудовища и нулевой уровень опасности со стороны человека.

Для анализа в рамках нашего исследования мы использовали следующие материалы:

- “The Lord of the Rings” by J. R. R. Tolkien;
- “A Song of Ice and Fire” by George R. R. Martin;
- “Percy Jackson & the Olympians” by Rick Riordan;
- “His Dark Materials” by Philip Pullman.

Методом сплошной выборки мы отобрали контексты, в которых объективировалась слабость человека и сила фантастических существ. Рассмотрим на конкретных примерах отражение деформации антропоцентрической картины мира.

1. Цикл романов Дж. Мартина «Песнь льда и пламени», в котором людям противостоят Белые ходоки (The Others), сверхъестественные существа, неуязвимые при использовании обычного человеческого оружия: «Ser Way marwas panting from the effort now, his breath steaming in the moonlight. His blade was white with frost; the Other’s danced with pale blue light» [12, с. 10]; «Then, with an angry roar, the monster closed his fists around my mother’s neck, and she dissolved before my eyes, melting into light, a shimmering golden form, as if she were a holographic projection. Ablinding flash, and she was simply… gone» [16,с. 10].

2. Книга американского писателя Рика Риордана «Перси Джексон и похититель молний». Автор подчеркивает, что победить чудовище минотавра простому смертному невозможно, единственное, что может произойти – гибель человека: «Then, with an angry roar, the monster closed his fists around my mother’s neck, and she dissolved before my eyes, melting into light, a shimmering golden form, as if she were a holographic projection. Ablinding flash, and she was simply… gone» [17, с. 36].

3. Произведение «Северное сияние» первой части трилогии «Темные материалы» Филипа Пулмана. Здесь мы обратили внимание на то, что действие романа происходит в параллельном мире, отличительная черта которого – деймоны, материальные воплощения душ людей. В данном случае слабость человека проявляется в том, что отдаление от деймона приносит ему физическую боль, в то время как ведьмы способны отпустить своего деймона на любое расстояние: «In the Aurora’s light she saw agreat bird, a beautiful gray goose whose head was crowned with a flash of pure white. And yet it wasn’t a bird: it was a daemon, though there was no one in sight but Lyra herself. The idea filled her with sickly fear» [18, с. 155].

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о наличии деформации современной антропоцентрической картины мира, которая нашла свое отражение в англоязычном жанре фэнтези, подтвердилась.

Библиографический список

1. *35 лучших книг в жанре фэнтези*. Available at: https://miridei.com/idei-dosuga/kakuyu-knigu-pochitat/top15_knig_v_zhanre_fentezi
2. *Итоги Всероссийской переписи населения*. 2002; Т. 4. Available at: http://cyclowiki.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%8B_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8
3. Шиловская Н.С. Гуманизм антропоцентризма и антропоцентризм без гуманизма. *Вестник Минского университета*. 2014; № 1.
4. Поринец Ю.Ю. Жанр фэнтези в современной культуре». *Человек. Коммуникация. Культура. Восток-Запад: поиски культурной идентичности на постсоветском пространстве:* материалы VI Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2016.
5. Хапаева Д. *Готическое общество: морфология кошмара*. Москва: Новое литературное обозрение, 2008.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
8. Белокурова С.П. *Словарь литературоведческих терминов*. Санкт-Петербург: Паритет, 2006.
9. Вержинская И.В. Особенности произведений жанра фэнтази. *Филология и культурология: Современные проблемы и перспективы развития*: сборник материалов VIII-й Международной научно-практической конференции. Махачкала: Издательство «Апробация», 2014.
10. Ивченко О.С., Хомутникова Е.А. Семантика лексической единицы «elf» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин конец». *Вестник Курганского государственного университета*. 2019. № 1 (52).
11. Tokien J. R.R. *The Lord of the Rings.The Fellowship of the Ring*. Harper Collins Publishers, 2012.
12. Tokien J. R.R. *The Hobbit, or There and Back Again*. Moskay, 2009.
13. Ковтун Е.Н. *Поэтика необычайного: художественные миры сказки, утопии, притчи и мифа (на материале европейской литературы первой половины XX века)*. Москва, 1999.
14. Лем С. *Сумма технологии*. Перевод с польского Ф.В. Широкова. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Terra Fantastica; Минск: Харвест, 2002.
15. Doug M., Lopez C.B. *Matt The Sorcerer's Apprentice*. Available at:https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=the-sorcerers-apprentice
16. George R.R. Martin A. *Song of Ice and Fire. A Game of Thrones*. Canada, 1996.
17. Riordan R. *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*. Miramax Books. 2005.
18. Pullman P. *His Dark Materials Northern lights*. Scholastic Ltd, 2007.

References

1. *35 luchshih knig v zhanre f`entezi*. Available at: https://miridei.com/idei-dosuga/kakuyu-knigu-pochitat/top15_knig_v_zhanre_fentezi/
2. Itogi Vserossijskoj perepisi naseleniya. 2002; T. 4. Available at: http://cyclowiki.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%8B_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8
3. Shilovskaya N.S. Gumanizm antropocentrizma i antropocentrizm bez gumanizma. *Vestnik Minskogo universiteta*. 2014; № 1.
4. Porinec Yu.Yu. Zhanr f`entezi v sovremennoj kul'ture». *Chelovek. Kommunikaciya. Kul'tura. Vostok-Zapad: poiski kul'turnoj identichnosti na postsovetskom prostranstve:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj institut kino i televideniya, 2016.
5. Hapaeva D. *Goticheskoe obschestvo: morfologiya koshmara*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2008.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
7. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
8. Belokurova S.P. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Sankt-Peterburg: Paritet, 2006.
9. Verzhinskaya I.V. Osobennosti proizvedenij zhanra f`entazi. *Filologiya i kul'turologiya: Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya*: sbornik materialov VIII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala: Izdatel'stvo «Aprobaciya», 2014.
10. Ivchenko O.S., Homutnikova E.A. Semantika leksicheskoj edinicy «elf» v romane Dzh. R.R. Tolkiena «Vlastelin konec ». *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 1 (52).
11. Tokien J. R.R. *The Lord of the Rings.The Fellowship of the Ring*. Harper Collins Publishers, 2012.
12. Tokien J. R.R. *The Hobbit, or There and Back Again*. Moskay, 2009.
13. Kovtun E.N. *Po`etika neobychajnogo: hudozhestvennye miry skazki, utopii, pritchi i mifa (na materiale evropejskoj literatury pervoj poloviny XX veka)*. Moskva, 1999.
14. Lem S. *Summa tehnologii*. Perevod s pol'skogo F.V. Shirokova. Moskva: AST; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica; Minsk: Harvest, 2002.
15. Doug M., Lopez C.B. *Matt The Sorcerer's Apprentice*. Available at:https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=the-sorcerers-apprentice
16. George R.R. Martin A. *Song of Ice and Fire. A Game of Thrones*. Canada, 1996.
17. Riordan R. *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*. Miramax Books. 2005.
18. Pullman P. *His Dark Materials Northern lights*. Scholastic Ltd, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.01.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00146

Yan Xiao, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yanxiao123@yandex.ru*

CHINESE LINGUISTIC TERMS IN MODERN RUSSIAN (ACCORDING TO THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE). The article analyzes the use of linguistic terms of Chinese origin in modern Russian. Terms are identified that denote various phenomena of the Chinese language and writing: *putonghua, pinyin, hanzi, guanhua, yue, wenyang*, etc. The use of these terms is considered both on the material of the National Corpus of the Russian Language and on the material of the scientific electronic library eLIBRARY.RU. There is a more frequent use of Chinese linguistic terms in a scientific text (primarily in scientific articles) than in texts presented in the National Corpus of the Russian Language. This is due to the special nature of this vocabulary, its attribution to the scientific and popular science fields. Prospects for a more active use of Chinese linguistic terminology in Russian in connection with the expansion of contacts between Russia and China are outlined.

*Key words***: Chinese, Russian, loanwords, linguistic terms, National Corpus of Russian Language.**

Я. Сяо, *аспирант,* ***Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yanxiao123@yandex.ru***

КИТАЙСКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализировано использование лингвистических терминов китайского происхождения в современном русском языке. Выявлены термины, обозначающие различные явления китайского языка и письменности: *путунхуа, пиньинь, ханьцзы, гуаньхуа, юэ, вэньян* и др. Использование данных терминов рассмотрено как на материале Национального корпуса русского языка, так и на материале научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU. Прослеживается более частое употребление китайских лингвистических терминов в научном тексте (в первую очередь в научных статьях), чем в текстах, представленных в Национальном корпусе русского языка. Это объясняется специальным характером данной лексики, её отнесением к научной и научно-популярной сферам. Намечаются перспективы более активного использования в русском языке китайской лингвистической терминологии в связи с расширением контактов между Россией и Китаем.

Ключевые слова: **китайский язык, русский язык, заимствованные слова, лингвистические термины, Национальный корпус русского языка**.

Межъязыковые взаимодействия отражают связи между народами, они обусловлены теми отношениями, которые в течение веков выстраиваются между государствами. Россия и Китай, являясь сильными государствами-соседями, в настоящее время очень тесно сотрудничают в разных сферах – политической, экономической, туристической, сферах науки, образования и культуры. Одним из следствий взаимодействия является проникновение заимствований из китайского языка в русский. Наиболее употребительные китайские заимствования в русском языке связаны с культурой, торговыми и культурными взаимодействиями прошлого. Это, к примеру, слово *чай* и связанные с ним лексемы (*байховый* – сорт чая, *улун* – красный чай) [1], наименования различных блюд (*баоцзы* – китайские пирожки на пару, *кетчуп* – томатный соус), названия растений и плодов (*женьшень* – лекарственное растение), наименования боевых искусств (*кунфу, ушу*), религиозные и философские термины (*дао, фэншуй*) и др. [2]. Кроме того, в русском языке используются пришедшие из китайского языка слова *тайфун* (название циклона), *тофу* (пищевой продукт из соевых бобов), *фанза* (небольшой крестьянский дом), *хунгуз* (бандит, вооружённый грабитель), *цигун* (дыхательная гимнастика) и др. [3]. Каждое из слов, которые заимствованы из китайского языка, несёт важный смысл, связано с историей Китая и с каким-то важным этапом развития российско-китайских отношений.

В системе лексем, заимствованных из китайского языка, особое место занимают лингвистические термины – слова, связанные с китайским языком, письменностью и китайским языкознанием. Данные слова и их использование в современном русском языке в настоящий момент недостаточно изучены в языкознании.

Целью настоящего исследования стал анализ особенностей функционирования китайских лингвистических терминов в современном русском языке. Исследование проводится на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4] – сетевого ресурса, в котором представлены многочисленные примеры текстов на русском языке. Также применялись данные научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU [5].

И. Ли отмечает: «Несмотря на близкое географическое соседство России и Китая, китайских слов, которые заимствованы русским языком, достаточно мало» [6, с. 92]. Действительно, если сопоставить количество китайских заимствований и слов, пришедших в русский язык, скажем, из французского или немецкого языков, то китайских слов окажется значительно меньше. Однако они обозначают важнейшие явления жизни, делятся на несколько лексико-тематических групп и значимы в словоупотреблении носителя современного русского языка. Возможно, меньшее количество заимствований связано также со значительными системными отличиями между русским и китайским языками, не имеющими генетического родства и обладающими разными типологическими признаками. Именно поэтому, даже будучи заимствованными, китайские слова не осваиваются в полной мере: «…В русском литературном языке полной адаптации китайских заимствований не происходит. Большинство носителей русского языка считают их экзотизмами» [там же, с. 94].

К китайским лингвистическим терминам, заимствованным в русский язык, относятся слова *пиньинь* (拼音 [pīnyīn]) – ‘стандартная транслитерация китайского языка’, *путунхуа* (普通话 [pǔtōnghuà]) – ‘литературный китайский язык’, *ханьцзы* (汉字[hànzì]) – ‘китайские иероглифы’ [2, с. 56]. Несомненно, они являются экзотизмами – «заимствованными из чужих языков словами, входящими в безэквивалентную лексику, обозначающими свойственные чужим народам и странам реалии, не столько раскрывающими чужую культуру, сколько символизирующими ее» [7, с. 463]. Все остальные явления, общие или схожие в китайском и европейских языках, именуются с помощью интернациональных терминов. Предмет нашего исследования – именно экзотизмы – специфическая безэквивалентная лексика.

Л.В. Витковская и Н. Дань отмечают среди китайских лингвистических терминов, заимствованных в русский и английский языки, также слово *Мандарин* (с прописной буквы), используемое в значении ‘мандаринский диалект китайского языка’ [8, с. 128]. Исследователи считают, что использовать данный термин как синоним лексемы *путунхуа* нерационально в силу широкого распространения в русском языке его омонимов и лексико-семантических вариантов, обладающих другими значениями: «чтобы избежать многозначности и нечеткости» [там же]. Обнаруживаем эти значения в словаре: ‘цитрусовое дерево семейства рутовых, с небольшими плодами, напоминающими апельсины’, ‘плод такого дерева’, ‘государственный чиновник в феодальном Китае’ [9].

В целом китайскую лингвистическую терминологию, вошедшую в качестве заимствованных лексем в русский язык, нельзя назвать достаточно изученной. Мы считаем, что для уточнения места рассматриваемых лингвистических терминов в современном русском языке показательным будет корпусное исследование, проведённое на материале НКРЯ. Корпус очень показателен по составу представленных в нём текстов; это «произведения художественной литературы, мемуары, статьи из журналов, газетные публикации по разным сферам жизни, транскрипты публичных выступлений и частной устной речи, научные и учебные тексты, блоги, сайты и т.д.» [10, с. 26].

По данным НКРЯ, чаще всего в современном русском языке используется термин *путунхуа*, применяемый для наименования литературного китайского языка. Обнаружено 4 вхождения (примера употребления термина в корпусе). Например, в рассказе о китайском городе Яньане автор замечает: *«Местные жители говорят на шэньбэйском диалекте (северошэньсийском), который значительно отличается от* ***путунхуа****»* (*Проблемы Дальнего Востока*, 2002) [4]. Это замечание является очень важным, так как на территории Китая встречается множество диалектов, многие из которых обладают настолько значительными отличиями от литературного языка, что говорящие на них люди не понимают друг друга. Для сопоставления: русские диалекты не отличаются от литературного языка настолько сильно.

Термин *путунхуа* помогает авторам рассказывать о Китае в научно-популярных и документальных произведениях страноведческого характера. Например, В.В. Овчинников в публицистической книге «Размышления странника» (2012) даёт читателям историческую справку: *«Нормативным общенациональным устным языком* ***путунхуа*** *традиционно владели только чиновники (мандарины)»* [4]. Здесь же автор отмечает связь терминов *путунхуа* и *мандарин*: *«Поэтому на Тайване и в Сингапуре его доныне именуют “****мандарин****”»* [там же]. В.В. Овчинников рассуждает об усилиях властей по распространению путунхуа, который, как они считают, способен был объединить людей и символизировать единство китайской нации: *«Сапурские и тайваньские лидеры принялись обучать свои разношерстные китайские общины нормативному языку* ***путунхуа****»* [там же]. Вопрос распространения путунхуа очень интересует автора-китаиста. В то же время он отмечает сложность процесса перехода китайцев на литературный язык и относительную успешность данной деятельности за прошедшие тридцать лет: *«Так что если более 600 миллионов китайцев заговорили на* ***путунхуа*** *– это немалый успех, который может лишь воодушевлять иностранных китаистов во всех странах»* [там же].

Отметим, что термин *путунхуа* достаточно широко используется в специальных лингвистических исследованиях китайского языка, которые проводятся в российском языкознании. Здесь количество статей, в названиях, ключевых словах и аннотациях которых встречается данный термин, очень велико. Приведём несколько названий статей, опираясь на авторитетный сетевой источник, – научную электронную библиотеку eLIBRARY.RU: *«Звукобуквенный стандарт слова китайского языка* ***путунхуа*** *(к 50-летию алфавита китайского языка* ***путунхуа****)»* (Алексахин А.Н. *Филологические науки*, Москва: МГИМО, 2008); *«Роль* ***путунхуа*** *в речевом общении на территории материкового Китая»* [5] и др. Более широкое использование термина в научных источниках, чем в НКРЯ вполне объяснимо в связи с научным характером данной единицы.

Зафиксировано в НКРЯ также использование термина *мандарин* в значении литературного китайского языка. Установить количество употреблений данного термина в корпусе сложно в связи с многочисленностью его омонимов и лексико-семантических вариантов. Однако ряд примеров однозначно указывает на терминологическое значение слова *мандарин*: *«…Древняя китайская поговорка гласит: “В верхнем и нижнем мире нет ничего ужаснее, чем иностранец, говорящий на языке* ***мандарин****”. (Я тут ни при чём, просто поговорка такая, это китайский язык – вернее, один из основных его диалектов, по-другому называется “****мандаринским****”!»* (Зубцов Ю. *Домовой*. 2002, 1 апреля); *«…Известный современный исследователь Руссо вместе со своими китайскими коллегами показал применимость этого закона к языку “****мандарин****”»* [4] и др. В научных источниках данный термин не наблюдается, что связано с его разговорным характером.

Термин *пиньинь* зафиксирован в НКРЯ только один раз в следующем примере: *«Даосизм (кит. –* ***пиньинь*** *daojiao) – китайское традиционное учение, включающее элементы религии, мистики, гаданий, шаманизма, медитационной практики, науки»* [4]. Как видим, здесь термин использован в своём специальном значении – ‘стандартная транслитерация китайского языка’ для пояснения другого приведённого термина. В научной библиотеке eLIBRARY.RU он встречается гораздо более часто, например, в названии статьи: *«Стратегия формирования у китайских учащихся умений межкультурной учебной коммуникации с учетом механизмов “****пиньинь****”»* (Чжан Ш., Мухаммад Л.П. *В мире русского языка и русской культуры*, Москва: ГИРЯ имени А.С. Пушкина, 2019); в аннотации другой статьи: *«Данная статья посвящена истории создания и особенностям китайского фонетического алфавита (****пиньинь****)»* [5].

Анализ частоты употребления термина *ханьцзы* показывает, что к нему носители современного русского языка обращаются реже всего. В НКРЯ он вообще не зафиксирован, а в научной библиотеке eLIBRARY.RU отмечаются его единичные употребления. Например, данный термин используется в качестве ключевых слов и в тексте статьи «Факторы психологической и кросс-культурной адаптации китайских студентов в России» (Мо Ц., Латыпова Э.А., Попов Л.М. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018, № 59-2); в аннотации и тексте статьи «К вопросу о термине “культурное пространство китайской иероглифики”» (Жанцанова М.Г., Хайдапова М.Б.-О. *Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность*». 2019; № 1). В названиях научных статей он не обнаружен.

Аналогичная по частоте употребления ситуация наблюдается с использованием китайских лингвистических терминов, обозначающих разновидности, диалекты и наречия китайского языка: *гуаньхуа* – ‘северокитайский язык’, *юэ* –

‘одна из главных диалектных групп китайского языка’, ***вэньянь*** – ‘классический письменный китайский язык’ и др. Они не зафиксированы в НКРЯ и используются в научной сфере – в названиях, перечне ключевых слов, аннотациях и текстах научных статей и учебных пособий. Например: *«Внутри этого региона почти половина всех хуэйцзу Китая сосредоточена в четырех северо-западных провинциях / автономных районах в ареале Великого шелкового пути и говорит на диалектах двух подгрупп внутри диалектов* ***гуаньхуа*** *– Чжунъюань и Ланьинь»* (Завьялова О.И. Великий шелковый путь и персидская составляющая в языке современного китайского ислама. *Человек и культура Востока. Исследования и переводы*. 2014; Т. 1, № 4); статья «Экспериментально-акустическое исследование тоновых контуров экспираторных и инспираторных гласных фонетической системы языка **юэ**» (Алексахин А.Н. *Языки стран Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки*. Москва: Ключ-С, 2012); статья «К вопросу обучения чтению древнекитайских текстов на **вэньяне** (на материале канона “Эръя”)» (Шишмарева Т.Е., Кремнев Е.В., Стефановская С.В. *Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения*, Иркутск: ИГУПС, 2017) [5].

Итак, анализ использования лингвистических терминов китайского происхождения в современном русском языке показал, что наиболее употребительным является название литературного китайского языка *путунхуа*, вторым по употребительности является термин *пиньинь*, обозначающий стандартную транслитерацию китайского языка, третьим – *ханьцзы*, называющий китайские иероглифы, а также наименования разновидностей и диалектов китайского языка *гуаньхуа, юэ, вэньян* и др. Данные термины гораздо активнее используются в научной литературе на русском языке, в которой современные лингвисты анализируют различные проблемы истории, современного состояния и использования китайского языка. Данная особенность показывает специфическое употребление китайской лингвистической терминологии, заимствованной в современный русский язык, её принадлежность к научной и научно-популярной сферам. Особый характер использования наблюдается у термина *мандарин*, обозначающего разновидность китайского языка: обладая разговорной окраской, он встречается в НКРЯ, но отсутствует в текстах научных публикаций.

Несомненно, у терминов китайской лингвистической терминологии в русском языке существуют перспективы использования, так как контакты между Россией и Китаем с каждым годом становятся всё более тесными, в том числе в сферах, которые обусловливают использование лингвистических терминов, – в науке и образовании. В России всё большее внимание уделяется изучению китайского языка, и востребованность китайской лингвистической терминологии постоянно возрастает. Многие специфические явления китайского языка не имеют аналогий в европейских языках, поэтому использование международных лингвистических терминов для их наименования невозможно, и применяются китайские термины-экзотизмы.

Библиографический список

1. Несина И.И. Понятие «чай» и связанные с ним заимствования из китайского в лексико-семантическом поле русского языка. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; 5-2: 28 – 33.
2. Горбацкая О.Ю., Ким Х.Д., Томоко С., Чжун Ц. Причины заимствования лексики русского языка из китайского, корейского и японского языков. *Диалог культур – диалог о мире и во имя мира*. 2014; № 2: 52 – 60.
3. Сюй Я. Заимствования в русском языке из китайского языка. *Ономастика и общество: язык и культура:* материалы I Всероссийской научной конференции. Тамбов: Издательский дом ТГУ, 2010: 198 – 199.
4. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
5. *Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU*. Available at: https://elibrary.ru
6. Ли И. Особенности китайских заимствований в русском языке. *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания:* материалы XII студенческой Научно-практической конференции, Москва: РУДН, 2015: 91 – 95.
7. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим, 2010.
8. Витковская Л.В., Дань Н. Специфика функционирования в русском и английском языках терминов из китайского языкознания. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 4: 127 – 130.
9. Ефремова Т.Ф. *Новый толково-словообразовательный словарь русского языка*. Москва: Дрофа, 2000. Available at: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm.
10. Яшина М.Н. Контекст употребления термина «семейное образование» в Национальном корпусе русского языка. *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 22: 26 – 29.

References

1. Nesina I.I. Ponyatie «chaj» i svyazannye s nim zaimstvovaniya iz kitajskogo v leksiko-semanticheskom pole russkogo yazyka. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2014; 5-2: 28 – 33.
2. Gorbackaya O.Yu., Kim H.D., Tomoko S., Chzhun C. Prichiny zaimstvovaniya leksiki russkogo yazyka iz kitajskogo, korejskogo i yaponskogo yazykov. -Dialog kul'tur dialog o mire i vo imya mira. 2014; № 2: 52 – 60.
3. Syuj Ya. Zaimstvovaniya v russkom yazyke iz kitajskogo yazyka. *Onomastika i obschestvo: yazyk i kul'tura:* materialy I Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom TGU, 2010: 198 – 199.
4. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
5. *Nauchnaya `elektronnaya biblioteka eLIBRARY.RU*. Available at: https://elibrary.ru
6. Li I. Osobennosti kitajskih zaimstvovanij v russkom yazyke. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya:* materialy XII studencheskoj Nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva: RUDN, 2015: 91 – 95.
7. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Nazran': Piligrim, 2010.
8. Vitkovskaya L.V., Dan' N. Specifika funkcionirovaniya v russkom i anglijskom yazykah terminov iz kitajskogo yazykoznaniya. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; №: 127 – 130.
9. Efremova T.F. *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000. Available at: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm.
10. Yashina M.N. Kontekst upotrebleniya termina «semejnoe obrazovanie» v Nacional'nom korpuse russkogo yazyka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 22: 26 – 29.

Статья поступила в редакцию 18.01.20

УДК 81-13 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00147

Sun Ye, *Ph.D, junior researcher, Sun Yat-cen University (Zhuhai, China), E-mail: verasun1204@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC FIGURATIVE MEANS OF CREATING HUMOR IN THE STORIES OF N. NOSOV. The article presents a close linguistic analysis of the lexical- semantic means of creating humor in children’s literature. The material for analysis in this work is texts from the book of N.Nosov “Knock-knock-knock”. It is noted that linguistic means correlated with the lexical-semantic organization of the language are used to create verbal humor, including the semantic-stylistic nuance of the words’ meaning; lexical repetition, increasing the tension of speech; metaphors (linguistic and individual author’s); epithets; antonymic contrasts; polysemy; paronomasia; euphemism of the phrase; characterization of proper names and figurative phraseological unites of colloquial coloring. In the variety of linguistic means, there are normal (universal) proper linguistic means, stylistically marked and fixed by the stylistics as language tropes, as well as individually-author’s (occasional) stylistically not marked in the language system, which, however, according to the author’sintention in the context, properties of stylistic devices, that create verbal humor or affect the humorous effect of a phrase, dialogue, fragment and plot.

Key words: **children’s literature, N. Nosov, lexical-semantic means of creating humor, semantics of stylistic means, repetition, metaphor, epithet, antonym, polysemy, paronomasia, euphemism, characterization of proper names, phraseological units.**

Е. Сунь*, д-р филол. наук, мл. науч. сотр., университет Сунь Ят-сена, г. ЧжуХай, E-mail: verasun1204@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЮМОРА В РАССКАЗАХ Н. НОСОВА

Статья является промежуточным результатом проекта Гуандунского фонда философских и общественных наук дисциплинарного совместного строительства «Литературная теория Ю.Н. Тынянова» (грант No.GD18XWW23).

Статья посвящена пристальному лингвистическому анализу лексико-семантических средств создания юмора в детской литературе. Материалом для анализа в данной работе послужили художественные тексты для детей из книги Н. Носова «Тук-тук-тук». В работе отмечается, что в создании словесного юмора участвуют языковые средства, соотносимые с лексико-семантической организацией языка: семантико-стилистическая нюансировка оттенков смысла слов; лексический повтор, нагнетающий напряжение речи; метафоры (языковая и индивидуально-авторская); эпитеты; антонимические контрасты; обыгрывание полисемии; парономазия; эвфемизация фразы; характерологизация имён собственных и образные фразеологизмы разговорно-просторечной окраски. При этом во всем многообразии языковых средств обнаруживаются как узуальные (универсальные) собственно языковые средства, стилистически маркированные и закреплённые стилистикой в качестве языковых тропов, так и индивидуально-авторские (окказиональные), стилистически не маркированные в системе языка, которые, однако, по замыслу автора в условиях контекста проявляют свойства стилистических приёмов выразительности, создающих словесный юмор или влияющих на юмористический эффект фразы, диалога, фрагмента и сюжета.

Ключевые слова: **детская литература Н. Носова, лексико-семантические средства создания юмора, семантика стилистических средств, повтор, метафора, эпитет, антоним, полисемия, парономазия, эвфемизм, характерологизация имён собственных, фразеологизм.**

Среди всех форм выражения юмора именно словесная его версия представляет особый интерес для лингвистов, так как он создается с помощью самых разнообразных языковых средств. Детская художественная литература занимает важное место в изучении словесного юмора: ее своеобразие кроется в детском восприятии, отношении ребенка к действительности. Авторы детских книг юмористически окрашивают логику поведения героя, которая противоречит логике взрослых, и превращают самые обычные жизненные ситуации в необычайно смешные поучительные истории.

В данной работе материалом для анализа послужили художественные тексты для детей из книги «Тук-тук-тук». В рассказах Н. Носова смешное и серьёзное переплетаются, а юмористический эффект достигается чаще всего воссозданием живой речи героев. С целью его достижения в рассказах Н. Носова широко применяются самые различные лексико-семантические средства, соотносимые с лексико-фразеологической системой русского языка: 1) семантико-стилистическая нюансировка оттенков смысла слов; 2) лексический повтор, нагнетающий напряжение речи; 3) метафоры (языковая и индивидуально-авторская); 4) эпитеты; 5) антонимические контрасты; 6) обыгрывание полисемии; 7) парономазия; 8) эвфемизация фразы; 9) характерологизация имён собственных; 10) образные фразеологизмы разговорно-просторечной окраски. При этом обнаруживаются как узуальные (универсальные) собственно языковые средства, стилистически маркированные и закреплённые стилистикой в качестве языковых тропов, так и индивидуально-авторские (окказиональные), стилистически не маркированные в системе языка. Последние по замыслу автора в условиях контекста проявляют свойства приёмов выразительности, создающих словесный юмор или влияющих на юмористический эффект фразы, диалога, фрагмента и сюжета.

Следовательно, на лексическом уровне наблюдается наибольшее разнообразие языковых средств создания юмористического эффекта. К лексическим средствам относятся все тропы как изобразительно-выразительные средства, а также единицы с особой стилистической окраской, к которым относится, например, лексика, используемая для выражения экспрессии и других эмоций. Также для этих целей могут использоваться диалектизмы, просторечные слова, архаизмы, неологизмы и другие слова с ограниченным употреблением.

Как подчеркивает И.Б. Голуб в книге «Стилистика русского языка» [1, с. 130], **“**Образность в широком смысле этого слова – как живость, наглядность, красочность изображения – неотъемлемый признак всякого вида искусства, форма осознания действительности с позиции какого-то эстетического идеала, образность речи – частное её проявление”. В детской литературе она используется как для создания забавного сюжета, так и для имитации непосредственно-эмоциональной речи героев-детей с комическим эффектом. А.Н. Кожин в книге «Функциональные типы русской речи» подчеркивает: “Если, например, в художественной прозе, в поэзии тропы служат для создания образа, то в разговорной речи они подчинены целям непосредственного выражения эмоции говорящего” [цит. по: 1, с. 131 – 132]. Данное суждение применимо и к нашему объекту исследования, где эмоциональная и оценочная реакция героев воплощается непосредственно через их речь, которой придаются характерные особенности разговорного стиля.

Семантико-стилистические средства

Как известно, русский язык содержит множество слов с устойчивой эмоционально-экспрессивной окраской. В зависимости от отношения к предмету эта окраска может иметь различные оттенки: иронический, неодобрительный, презрительный, ласкательный, торжественно-приподнятый и др.

М.Н. Кожина, наблюдая эмоционально-экспрессивно окрашенную лексику, относит её в языковой фонд стилистических средств и выделяет три группы [2, с. 108 – 109]. К первой группе относятся слова, несущие в своей семантике экспрессивно-эмоциональный заряд. Как отмечает исследователь, “слова этой группы обычно однозначны, заключенная в их значении оценка настолько явно и определённо выражена, что не позволяет употреблять слово в других значениях. Эта лексика используется преимущественно в устно-фамильярной сниженной речи: *лентяй* и т.п. Такого типа слова очень часто используются в детской речи, выполняют номинативную функцию и дают оценочность и экспрессивность в прямом виде”. Ко второй группе она относит “многозначные слова, которые в своем прямом значении обычно стилистически нейтральны, однако в переносном значении наделяются яркой оценочностью и экспрессивной стилистической окраской”. Их условно называют ситуативно-стилистически окрашенными (*слон, медведь, осёл, дуб, ворона* – когда речь идет о человеке*)*. Третья категория – это слова, в которых эмоциональность, экспрессивность и любая другая стилистическая окрашенность достигается аффиксацией (*мам**очка**, баб**уля**, солн**ышка**, цвет**очек**). Но здесь в большей степени идет речь о словообразовании, а не о лексике,* поэтому к этой группе слов мы не будем обращаться в данной работе.

В книге «Тук-тук-тук» активно используются слова с закреплёнными эмоционально-экспрессивными значениями. Во множестве случаев они обозначают людей с какими-либо яркими характерами и содержат элемент юмористической оценки говорящего. Например, со словами с неодобрительной и даже презрительной оценкой *брехун, растяпа, егоза* можно встретиться в рассказе «Фантазер», где герой намазывает сестре губы вареньем, чтобы все решили, будто это она съела полбанки:

– *Значит, из-за тебя другому досталось, а ты и рад! – сказал Мишутка.*
– *А тебе что?*
– *Мне ничего. А вот ты этот... как это называется... Брехун! Вот!*
– *Сами вы брехуны! («Фантазёр»)* [3, с. 7].

Брехун – врун и пустомеля, используется в сниженной речи [4, с. 96]. Это слово провоцирует ответную реакцию Игоря. Под серьёзным разговором детей читатели увидят не столько спор об обмане и выдумывании, сколько детское чувство непосредственности. И юмор здесь передаёт наивность душевного состояния ребёнка. В другом рассказе герой не замечает кастрюлю с кашей и едва не сбрасывает ее в колодец: *– Ах ты, растяпа! – говорю. – Зачем мне кастрюлю под локоть сунул? Возьми её в руки и держи крепче. И отойди от колодца подальше, а не то и каша полетит в колодец.* («Мишкина каша») [3, с. 117].

Растяпа – разговорное слово, обозначающее неловкого человека, который делает всё невнимательно и плохо [4, с. 1103]. Мишку назвали “*растяпой*”, потому что он принес кастрюлю с кашей к колодцу, чтобы прямо там наливать в неё воду. Но на самом деле неуклюжим оказывается герой-повествователь, который чуть не сталкивает кашу в колодец, и поэтому сердится не Мишка, а он. Неуклюжесть вместе с ругательством *растяпа* образуют комическое обстоятельство. В речи героев данного рассказа используются и другие эмоциональные слова, передающие раздражение: *чудаки* (странный чудной человек [4, с. 1486]) и *умник* (человек, который умничает, старается выказать свой ум [4, с. 1387]).

В рассказе «Дружок» героиню называют егозой: *– Ай, мамочка, мышь! – завизжала эта егоза Леночка и стала поджимать под себя ноги.* («Дружок») [3, с. 124].

Здесь говорится о суетливой и слишком подвижной девочке, с которой герои рассказа встретились в вагоне. Ребята назвали её *егозой*, потому что она то “трещала, как сорока”, то хлопала в ладоши и своим поведением не давала покоя другим пассажирам. Слово *егоза* образно описывает суетливо-шумное поведение Леночки и включает в себя ещё и раздражительное отношение мальчиков к ней. За несколько минут образ девочки изменяется от “*какой-то длинноногой девчонки с косичками*” (внешний признак портрета) до “*егозы*”(ироническое название характера поведения), и слово показывает нарастание недовольства и неприязни ребят. При всей серьёзности речевого поведения детей, читатель все же воспринимает живо описанную ситуацию как нечто забавное.

Ситуативно-стилистически окрашенные слова благодаря их многозначности тоже широко используются в рассказах Н. Носова с целью создания юмора. Как правило, они попадают в контекст речи в переносном метафорическом значении, как в рассказе «Мишкина каша»:

– *Мишка, – говорю, – что это? Почему каша лезет?*
– *Куда?*

– *Шут её знает куда! Из кастрюли лезет!* («Мишкина каша») [3, с. 112].

Так, в данном контексте слово *шут* утратило непосредственную соотнесённость со значением лица, развлекающего господ, поэтому используется как синоним слова чёрт. Эта фраза как ответ на непонятный вопрос создаёт комический эффект.

В рассказе «Саша» герой находит свой пистолет и вскрикивает:

– *Вот он, мой голубчик! Снова вернулся ко мне!*

А его сестра Марина набрасывается на него:

– *Ах ты, чучело! Из-за тебя мне пришлось милиционеру врать! От стыда я чудь не сгорела! Вот натвори ещё чего-нибудь, ни за что не стану тебя выгораживать!* («Саша») [3, с. 29].

Здесь два ситуативно-стилистически окрашенных слова употребляются в переносном метафорическом значении – как контекстуальные метафоры. *Голубчик* – это, как правило, ласково-фамильярное обращение к мужчине [4, с. 216], а *чучелом* называют неряшливо, нелепо одетого или грязного человека [4, с. 1489]. Метафорическое употребление придает им дополнительные смыслы. Оба слова в примере выступают в роли обособленных приложений.

Рассмотрим ещё два примера:

1. – *Ах ты, – говорю, – размазня! Ты что ж, нас уморить голодом хочешь? Чем теперь воды достать?* («Мишкина каша») [3, с. 114].

2. – *Что ж я, по-твоему, осёл*? («Телефон») [3, с. 138].

Выделенные слова содержат яркую образную выразительность и эмоциональность. Они встречаются и в нашей повседневной речевой сфере как достаточно знакомые, порой с иронической окраской. Автор же прибегает к их употреблению для создания естественного тона речи мальчишек в жизненной бытовой ситуации, юмористически окрашенной.

В переносном значении используются и глаголы:

1. *Вдруг зазвонил звонок. Костя бросился занимать место, а Шурик где-то застрял.* («Замазка») [3, с. 19].

2. – *Счищайте скорей, негодные! – кипятился гражданин.* («Замазка») [3, с. 20].

Эти слова относятся к разговорному стилю речи и указывают на характер определяемого человека. Например, слово *застрять* в русском языке имеет два значения: 1) плотно войти, попасть во что-либо, так что трудно вынуть, высвободить; 2) задержаться, надолго остаться где-то [4, с. 348]. Если бы здесь мы поменяли слово *застрял* на слово *задержался*, то описываемая ситуация не была бы такой смешной. Слово *кипятиться* здесь понимается как "горячиться", "волноваться", "сердиться"; и образ невоспитанного, раздражающегося, нетерпеливого гражданина составляет яркий контраст с образом двух вежливых, осторожных, но надоедливых школьников. Глагол подчеркивает нервозность гражданина и добавляет комизма.

Лексические повторы

Лексические повторы в детской литературе нередко используются для создания юмора. Можно выделить несколько типов: позиционно-лексический повтор, лексическая анафора, лексическая анаэпифора и др. [5, с. 476]. В произведениях Н. Носова особенно часто используется приём позиционно-лексического повтора.

Он работает следующим образом: в синтаксической конструкции несколько раз повторяется синтаксическая позиция с одним и тем же лексическим наполнением [5, с. 483]. Из-за своей избыточности такие конструкции называют разновидностью плеоназма. Но эта избыточность в текстах Н. Носова оправдана, так как связана с выражением дополнительной экспрессивной информации. Например, повторы могут подчёркивать продолжительность действия и являться показателем количественно-качественных отношений. Количество в итоге переходит в качество или, по крайней мере, стремится, но этот переход не получается. При этом позиционно-лексический повтор способствует актуализации таких эмоционально-экспрессивных значений, как разочарование, подозрение, удивление и др. Рассмотрим несколько типичных примеров:

1. *Миша лизнул его (леденец) и думает:*

«Пососу немножко и положу обратно».

И стал сосать. Пососёт, пососёт и посмотрит, много ли ещё осталось. И всё ему кажется – много. Наконец леденец стал совсем маленький, со спичку. («Леденец») [3, с. 47].

Количество переходит в качество; а Мишка сожалеет и раскаивается.

2. *И стал чинить. Возился, возился – починил так, что совсем ничего не стало слышно.* («Телефон») [3, с. 142].

Количество не переходит в качество; а герой испытывает досаду.

3. *Пошёл я домой и стал ждать. Ждал, ждал, так ничего не дождался и спать лёг.* («Телефон») [3, с. 141].

Количество не переходит в качество; герой переживает явное разочарование.

4. *Подхожу к двери, звоню... Нажимал кнопку, нажимал – никто не отворяет.* («Телефон») [3, с. 144].

Количество не переходит в качество; герой воспринимает странность ситуации.

5. *Шли, шли, а лес всё не кончается.* («Бенгальские огни») [3, с. 148].

Количество не переходит в качество; у детей чувство потерянности.

6. *Ехали, ехали, наконец приехали.* («Бенгальские огни») [3, с. 147].

Количество переходит в качество; герой испытывает явное нетерпение и напряжённое ожидание результата действия.

В этих примерах комичность действия персонажей заключается в преобладании двигательных затрат энергии над психическим или физиологическим результатом.

Метафора

При употреблении метафоры передаётся ёмкий образ, основанный на неожиданных, смелых ассоциациях. В основу метафоризации может быть положено сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объёма, назначения, положения в пространстве и времени и т.д.

Различают два типа метафоры: метафора языка (узуальная метафора) и метафора речи (стиля), или окказиональная метафора. Языковая метафора необходима для номинативных и коммуникативных целей, зафиксирована в словарях как переносное значение и является «вторичной косвенной номинацией при обязательном сохранении семантической двуплановости и образного элемента»; речевая метафора (художественная / индивидуально-авторская / контекстуальная / тропеическая) встречается в специальной художественной и публицистической литературе и создаётся автором для конкретной речевой ситуации [5, с. 325]. В отличие от языковой метафоры, индивидуально-авторская метафора не зафиксирована в словарях и отражает индивидуальный взгляд автора на мир. Нередко она используется для создания юмористического эффекта.

Рассмотрим конкретные примеры метафор, встречающихся в рассказах Н. Носова:

– *Сейчас я её как тресну клюшкой! – говорит Вадик. – Пусть только подлезет ближе, бродяга такая!* («Живая шляпа») [3, с. 10].

Слово *бродяга* по отношению к шляпе выступает как метафора, отображающая яркий признак – подвижность шляпы, которая своими перемещениями вызывает удивление, смятение, наконец, восхищение своим проворством. Шляпа двигается, бродит, как живая. Метафора основывается на переносе значения по сходству (с живого существа на неживой предмет, вещь), и в детской фантазии доводит ситуацию до абсурда.

В следующем примере дети находят дверную замазку и начинают лепить из нее разных животных, а потом один герой предлагает другому оценить его работу*:*

Шурик посмотрел и говорит:

– *Ливерная колбаса.*

Костя обиделся и спрятал замазку в карман. («Замазка») [3, с. 19].

Здесь метафора основана на сходстве формы змеи и колбасы и вызывает смущение героя, который не ожидал такой реакции. Последующими двумя глаголами *обиделся* и *спрятал* также подчеркивается неловкость ситуации.

В другом рассказе пес Бобик увидел на столе гребешок и поинтересовался*:*

– А что это у вас за пила?

– *Какая пила! Это гребешок.* («Бобик в гостях у Борбоса») [3, с. 106].

Потом Барбос показывает другу телевизор и пытается объяснить его назначение:

– *А это такая штука – она всё делает: поёт, играет, даже картины показывает.*

– Вот этот ящик?

– *Да.* («Бобик в гостях у Борбоса») [3, с. 108].

Метафоры *пила* и *ящик* вместо *гребешок* и *телевизор* отталкиваются от сходства по внешности. Они подчеркивают ограниченность знаний о мире дворового пса Бобика в противовес образованности домашнего пса Барбоса.

В другом рассказе при попытке достать воды из колодца герои топят в нем чайник, а на предложение доставать воду кастрюлей повествователь отвечает так:

– *Что у нас, – говорю, – по-твоему, кастрюльный магазин?* («Мишкина каша») [3, с. 116].

Герой от досады иронически назвал свой дом *кастрюльным магазином* (это речевая метафора) и высказал свою реакцию на ситуацию вопросительным тоном, отчего высказывание получило значение утверждения отрицания, т.е. наш дом – это не *кастрюльный магазин*. Юмор вызывается иронической интонацией и метафорой, которая в устах героя говорит и о вспыльчивости, и о юмористически окрашенной логике бытовых действий героя.

Эпитет

Эпитетом называется образное определение предмета или действия. В строгом значении *эпитет* определяется как разновидность тропа. Это "основанное на переносе значения образное, экспрессивное, стилистически значимое слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства" [5, с. 781]. Использование эпитетов встречается во многих жанрах произведений, где присутствуют экспрессивность и образность. В данной работе эпитет рассматривается в широком значении: это понятие, связанное с определенным свойством предмета, которое автор хочет подчеркнуть и выразить своё отношение к нему. В художественном тексте эпитет часто помогает усиливать некоторые признаки предметов, а также передавать отношение детей к изображаемому, что обычно воспринимается читателем стилистически колоритно, оригинально и смешно, как в данном примере:

Мишка осмотрел ёлку со всех сторон и говорит:

– *Она, конечно, хорошая, только не совсем. По правде сказать, совсем нехорошая: куцая.*

– *Как это – куцая?*

– *Верхушка у неё короткая. Мне такой ёлки и даром не надо!*

Нашли мы другую ёлку.

– *А эта хромая, – говорит Мишка.*

– *Как – хромая?*

– *Так, хромая. Видишь, у неё нога внизу закривляется.*

– *Какая нога?*

– *Ну, ствол.*

– *Ствол! Так бы и говорил!*

Нашли мы ещё одну ёлку.

– *Лысая, – говорит Мишка.*

– *Сам ты лысый! Как это ёлка может быть лысая?*

– *Конечно, лысая! Видишь, какая она реденькая, вся просвечивает. Один ствол виден. Просто не ёлка, а палка!* («Бенгальские огни») [3, с. 148].

Выделенные в данном контексте эпитеты имеют метафорический характер. Слово *куцый* обычно употребляется для определения животных с коротким хвостом [4, с. 484]. Здесь Мишка имеет в виду недостаток в высоте у верхушки ёлки. Слово *хромой* в своём прямом смысле обозначает человека, имеющего увечную, больную или более короткую ногу [4, с. 1456]. В этом же контексте оно использовано для описания кривизны ствола, будто если бы ёлка пошла на своей “ноге”, то непременно бы захромала. Слово *лысый* здесь тоже получает своё переносное значение, указывая на негустую ветвистую часть у ёлки, как будто это волосы.

Отметим также особую синтаксическую функцию этих эпитетов. В данном примере все они занимают позицию сказуемого в составе полных и неполных высказываний (составные именные сказуемые с нулевой глагольной связкой), т.е. являются предикативными признаками, которые приписываются каждому подлежащему, так или иначе называющему *ёлку* в настоящий момент речи.

А) (Она) Ø куцая. ((N1) – adj = в контекстуально неполном двусоставном простом предложении с незамещённой позицией подлежащего);

Б) Эта Ø хромая. (N1 – adj = в полном двусоставном простом предложении);

В) (Ёлка) Ø лысая. ((N1) – adj = в контекстуально неполном двусоставном простом предложении с незамещённой позицией подлежащего, выраженного в предыдущей фразе в виде дополнения “*Нашли мы ещё одну ёлку*”).

То, что эпитеты здесь выполняют синтаксическую функцию сказуемых и становятся предикативными признаками, говорит о следующем:

1) они называют и усиливают признаки предмета (ёлки); но имеют синтаксическую функцию составного именного сказуемого (функцию заместителя присвязочного элемента, называющего образно предикативный признак, приписываемый подлежащему), и тем самым предикативно значимо обыгрывают смешную подробность видения детали в детском восприятии;

2) они в данной позиции более весомо выражают оценочное отношение говорящего к предмету, поскольку при таком синтаксическом расположении “ёлка” – это предмет мысли, а каждый эпитет – это предикативный признак, приписываемый предмету мысли, и суть утверждаемого как свойство предмета мысли.

Юмористический эффект в таком случае заключается в самой логике умозаключений героя (предмет мысли + свойство предмета мысли, которое героем приписывается ему в качестве предикативного признака в структуре высказывания утверждения), а выражается юмористический эффект посредством использования эпитета в сильной (предикативной) позиции высказывания.

В роли второстепенного члена предложения эпитет не мог бы указывать на логику высказывания, поскольку второстепенный член не входит в предикативную основу простого предложения и называет признак предмета вне соотношения с моментом речи, т.е. без предикативной значимости в составе высказывания.

Кроме прилагательных, эпитет может быть выражен другими частями речи, например, причастием. В рассказе «Шурик у дедушки» после заклинательного стишка появляется такая фраза:

– *Всё равно ничего не поймаешь: заколдована рыба.* («Шурик у дедушки») [3, с. 41].

Одиночное краткое причастие как эпитет также занимает позицию сказуемого (составное именное с нулевой связкой, указывающей на настоящее время, т.е. момент речи). “*Заколдована рыба*” – это двусоставное полное простое предложение (N1-part кр. ф.), где причастие (эпитет) выполняет синтаксическую функцию предикативного признака, который приписывается подлежащему *рыба* как предмету речи в данном высказывании в качестве свойства предмета мысли, что опять-таки говорит о логике структуры утверждения в соответствии с предшествующей ситуацией “колдовства”. Индивидуально-авторский эпитет *заколдована* (о рыбе в толковом словаре не зафиксировано переносное значение) является метафорическим утверждением в тексте и вызывает у читателей детского возраста многообразные ассоциации: подействовало ли заклинание? В глазах читателей благодаря этому эпитету логика развития данного эпизода всё равно юмористична: считалки + утверждение героя, что рыба заколдована (в эпитете звучит как смешное, а по логике своей является абсурдным).

Антонимы

Антонимия, как правило, базируется на понятии контраста как стилистической категории, в основе которой лежит лексико-семантический пласт. Комический эффект в таком случае достигается за счёт неожиданного контраста каких-либо явлений. Нестандартное использование антонимов также может стать средством достижения юмористического эффекта. Оксюморон и антитеза также строятся на контрасте, причем антитеза предполагает использование антонимов в функции противопоставления, а оксюморон – в функции совмещения. В книгах Н. Носова использование многообразных антонимов стимулирует детскую фантазию. И так происходит в рассказе «Фантазёр», где комический сюжет разворачивается по мере того, как герои совершают всякие выдумки. Обратим внимание на антонимические пары слов, выделенные в следующем примере из рассказа «Фантазёр»:

– *Знаешь, – говорит Мишутка, – раньше я был большой-большой, как дядя Боря, а потом сделался маленький.*

– *А я раньше летать умел!*

– *А ну, полети!*

– *Сейчас не могу: разучился.*

– *Вот я раз был в Африке, и меня там крокодил съел!*

– *Вот так соврал! – рассмеялся Мишутка.*

– *Вовсе нет.*

– *Почему же ты теперь живой?*

– *Так он же меня потом выплюнул.* («Фантазёр») [3, с. 3 – 4].

Здесь представлены три пары антонимов: “*большой – маленький*”, “*умел – разучился*”, “*съел – выплюнул*”. Юмористический эффект создаётся благодаря пониманию писателем детской психологии: дети – мастера фантазировать, их своеобразная ‘’логика” оригинальна и не скована рамками реальности: фантазии детей абсурдны с точки зрения реальности, но в них есть своя, в некоторой степени алогичная логика. Это подтверждается примером использования антонимов в данном фрагменте, где антонимические пары стимулируют интенсивность комической ситуации. Заметим, каждый антоним в своей соотносимой паре внутри состава высказывания занимает позицию сказуемого, что работает на поступательность действия в сюжете. И внутри каждой пары, если рассматривать контекстуальное взаимодействие высказываний-реплик, есть внутренняя логика “начала/конца” (“прошлого/настоящего”).

А) “*Раньше я был большой-большой, ... а потом сделался маленький*”. (Раньше/ потом), в N1-adj;

Б) “*Я раньше летать умел! ... Сейчас не могу: разучился*”. (Раньше/сейчас), в N1-V;

В) “*Вот я раз был в Африке, и меня там крокодил съел!... Так он же меня потом выплюнул*”. (Там, т.е. когда-то/потом), в N1-V.

Таким образом, несмотря на внешнюю абсурдность высказываний, они содержат свою логику обстоятельств. Есть и другие контексты использования антиномических пар в произведениях Н. Носова: например, в рассказе «Метро» автор три раза употреблял антонимическую пару “*вверх – вниз*” для передачи неуспешной встречи. Картина беспорядочной погони друга за другом, создаваемая антонимами, конечно же, усиливается их троекратным повтором и становится источником возникновения юмора.

Полисемия (или многозначность)

Полисемия также нередко служит средством достижения юмористического эффекта – обыгрывание разных значений одного многозначного слова может вызывать смех. Как известно, между всеми этими значениями существует некая связь, осознаваемая носителями языка на подсознательном уровне. Но когда носителями являются малообразованные дети или персонажи-животные, то они могут не замечать этой связи и воспринимать слово в рамках своей компетенции, что часто вызывает смех у читателей, имеющих достаточный запас лексики для понимания сути ситуации. Таким образом, игра многозначности помогает выстроить основу сюжетной коллизии. Рассмотрим следующий типичный пример:

– *Это часы, – ответил Барбос. – Разве ты часов никогда не видел?*

– *Нет. А для чего они?*

Барбос и сам не знал толком, для чего часы, но всё-таки принялся объяснять:

– *Ну, это такая штука, понимаешь... часы... они ходят...*

– *Как – ходят? – удивился Бобик. – У них ведь ног нету!*

- Ну, понимаешь, это только так говорится, что ходят, а на самом деле они просто стучат, а потом начинают бить.

– *Ого! Так они ещё и дерутся? – испугался Бобик.*

– *Да нет! Как они могут драться!*

– *Ты ведь сам сказал – бить!*

– *Бить – это значит звонить: бом! бом!*

– *А, ну так бы и говорил!* («Бобик в гостях у Барбоса») [3, с. 106].

Слово *ходить* выступает здесь одновременно в двух значениях. Они вскрываются с помощью выражения “*часы... они ходят*” и замечания, что они не могут ходить из-за отсутствия ног. Первое соотносится с переносным употреблением слова, касающимся действия механизма, второе – возвращает к прямому, конкретному, что связано со способностью людей передвигаться ногами. Эти значения легко дифференцировались бы любым человеком, обладающим достаточным словарным запасом. Но в рассказе Н. Носова речь идёт о дворовой

собаке, в некотором смысле "малограмотной" и несведущей в премудростях уюта человеческого быта. А если Бобик никогда не видел часов, то он и не может представлять себе движение такого механизма. Юмор в том и состоит, что один герой воспринимает ситуацию через прямое значение слов, буквально, а другой имеет в виду переносный смысл. Читателю же открывается вся "игра многозначности".

В данном контексте в слове *бить* актуализируются также два смысловых направления: одно – ситуативное, касается издавания звука, другое, в понимании Бобика, прямое, как синоним слова драться. Непонимание переносного значения слова *бить* доводит Бобика до испуга: удивление сменяется ужасам, его психологическое состояние теряет всякое равновесие, но спасает ситуацию "звуковой комментарий" боя.

Парономазия

Парономазия также нередко используется авторами детских книг. Ее особенность заключается в том, что авторское намеренное сближение созвучных слов имитирует речевые ошибки детей при попытке вспомнить малознакомое слово. Они нередко делают высказывание абсурдным и комичным. Но в структуре текста такая "ошибка" становится авторским стилистическим приёмом создания словесного юмора. Например, Мишка в рассказе «Автомобиль», говоря о конструкции машины, смешивает некоторые понятия, но делает это с абсолютной уверенностью, что создает юмористический эффект:

– *Конечно, «Москвич», – говорит Мишка. – Посмотри, какой у него капор.*

– *Какой, – говорю, – капор? Это у девчонок бывает капор, а у машины – капот! Ты посмотри, какой кузов.*

Мишка посмотрел и говорит:

– *Ну, такое пузо, как у «Москвича».*

– *Это у тебя, – говорю, – пузо, а у машины никакого пуза нет.*

<…>

– *А у «Волги» разве есть буфер? Это у «Москвича» – буфер.*

Я говорю:

– *Ты бы лучше молчал. Выдумал ещё буфер какой-то. Буфер – это у вагона на железной дороге, а у автомобиля бампер.* («Автомобиль») [3, с. 11].

В данной ситуации герой пытается вспомнить когда-то услышанное слово *капот*, что обозначает откидную покрышку у механизмов, предохраняющую их от пыли, сырости, но нашёл в голове только слово *капор*, значение которого потом объяснил ему друг. Повторение слова *кузов* тоже оказывается неудачным: герой запоминает только средний слог и высказывает слово *пузо*, что, как известно, является разговорно-сниженным вариантом слова живот. Дальше он путает названия запчастей для смягчения удара у вагона (*буфер*) и у машины (*бампер*). Сплошная путаница слов у Мишки создаёт в процессе разговора персонажей непринужденную атмосферу, располагающую к смеху. Но если в строгом смысле с позиции культуры речи данная "путаница слов" – это речевая лексическая ошибка (нарушение нормы словоупотребления: слова в несвойственных значениях), то в границах художественных текстов – это стилистический приём использования парономазии в целях создания юмористической ситуации.

Эвфемизмы

Эвфемизм представляет собой смягчающее слово или выражение какого-либо предмета или явления, более мягкое вместо резкого и грубого. Потребность в эвфемизмах связана с условностями человеческих отношений, поэтому применяются они часто не в целях передачи некой информации, а, наоборот, из желания её скрыть или завуалировать излишне резкое именование реалии. Они могут быть использованы с комической целью, когда возникает столкновение реальности и интерпретации говорящим, а читатели понимают прикрываемую сущность под выражением персонажей и могут без труда ее "раскусить". Такой способ провоцирования смеховой реакции характерен для детской литературы в целом, в том числе и рассказов Н.Носова, где в речевом поведении героев часто прослеживается детское ложное оправдание перед взрослыми. Например, в рассказе «Саша»:

– *Чего ты запыхался, будто за тобой волк гонится? – спросила Ира.*

– *Это я так просто.*

– *Нет, ты уж лучше скажи. Сразу видно, что чего-нибудь натворил.*

– *Да ничего я не натворил – просто так... Напугал бабку какую-то.*

– *Какую бабку?*

– *Ну «какую, какую»! Обыкновенную. Просто шла по улице бабушка, а я взял да и выстрелил из пистолета.* («Саша») [3, с. 24].

Уклончивость ответа Саши заставляет Иру усомниться в объективности мальчика. Выбор нейтральных слов *просто*, *ничего*, *обыкновенную* отражает психологическую позицию говорящего, который старается придать на словах обыденный вид ситуации, в которую попал, но сознаёт, что ничего нормального в этом нет, поэтому хитрит. Отвечая не по существу, Саша медлит с ответом и старается выкручиваться, чтобы выиграть время. Наблюдая, как герой ловчит, сестра домысливает, что стоит за его короткими, якобы безобидными фразами, а из ответов Саши также становится понятен характер самого героя. Когда милиционер пришёл к ним домой, узнав, что тот напугал бабушку, то, поставленный перед фактом, мальчик стал изворачиваться, говоря о том, что он вовсе не хотел напугать бабушку, а только проверить, испугается ли она. Глаголы *напугать* и *испугаться*, хотя мало отличаются по смыслу, но работают в контексте, потому что нюанс разницы возвратного/невозвратного значений глаголов есть. Когда Саша говорит: "*Я не хотел напугать бабушку*", он пытается показывать себя с хорошей стороны, потому что невозвратный глагол *напугать* – это инфинитив, называющий действие подлежащего *я*, причём инфинитив у составного глагольного сказуемого с модусной глагольной связкой при отрицании *не*. Но в следующей фразе используется возвратный глагол, его спрягаемая форма *испугается* как простое глагольное сказуемое при подлежащем *она* (т.е. бабушка): вроде как "бабушка сама испугалась", потому что возвратность глагола указывает на переход действия на себя. Если грамматический субъект действия *она* (бабушка), то *испугается* (как предикативный признак) приписывается именно подлежащему. А смысловая интерпретация – предельно проста: мол, бабушка сама виновата, что напугалась, я же такой цели не ставил. Н. Носов подчеркивает, что хитрость Сашиной логики держится на манипулировании невозвратного/возвратного значений глаголов, и произнесённая фраза "*я не хотел напугать бабушку*" (где "бабушку" – объект действия) воспринимается как явный эвфемизм по отношению к самому произошедшему событию, т.к. реальная логика иная: не хотел напугать, но напугал, иначе бабушка не испугалась бы. Комизм использования эвфемизма заключается в том, что Сашин номер с "хитрой логикой" не проходит, он и сам-то понимает вину свою, хотя ловчит, выкручивается, но и взрослым всё становится очевидно.

Другим примером эвфемического замещения является использование слова *немного* в значении *слишком* для смягчения сути изображённой реалии. Когда герой рассказа предполагает, что Мишка переборщил с крупой, тот отвечает следующее:

– *Да, – говорит Мишка, – кажется, я немного много крупы переложил. Это всё ты виноват: «Клади, говорит, побольше. Есть хочется!»* («Мишкина каша») [3, с. 113].

Выражение "*немного переложил крупы*" как раз и означает "много крупы положил". Но наречием *немного* передаётся желание Мишки смягчить свою вину и уменьшить ответственность. Вводное слово *кажется* привносит субъективную модальность сомнения в реальность ситуации, смягчая категоричность суждения. Герой маскирует жёсткую правду под смягчённый вариант. С помощью эвфемизации речи персонажа Н. Носов отразил психологию поведения ребёнка, и читатель, разоблачая Мишкины уловки со "смягчением" вины через слова, сам над собой и смеётся. Так в одном коротком выражении эвфемизм стал средством создания юмора.

Кроме *кажется*, существуют и другие вводные слова с "расплывчатым" значением дубитативности, т.е. сомнения в реальности ситуации, например: *вероятно, пожалуй, может быть* и т.д. Они также способствуют эвфемизации, смягчая правду реальности. Так происходит в рассказе «Огородники», в котором два героя ночью по ошибке копали чужой участок и не захотели напрямую высказать правду вожатому:

– *А может быть, его кто-нибудь по ошибке вместо своего выкорчевал, – ответил Мишка.*

– *Тогда бы он здесь был, а его нигде нет, – сказал Ваня.*

– *А может быть, они его в реку бросили, – говорит Мишка.*

– *Ну что ты пристал: «может быть» да «может быть»!*

– *Может быть, вам и участок кто-нибудь ночью вскопал, – не унимался Мишка.* («Огородники») [3, с. 171].

Вводная конструкция *может быть* в репликах Мишки повторяется три раза, при этом всё более и более настойчиво. В данной ситуации нагнетание дубитативности выступает как средство передачи накала страстей. И читатель искренне волнуется, что Мишка не выдержит и проговорится. А концентрация психической энергии, которая накапливается, впоследствии может реализоваться в смехе.

Характерологические имена собственные

Имена собственные в детской литературе, как правило, не случайны, иногда они могут рассматриваться как ключ к пониманию замысла всего художественного произведения. Поэтому нельзя игнорировать место имён главных героев в исследуемых произведениях. Такие имена собственные играют не только номинативную роль, но и выполняют характерологическую функцию, подчёркивая определённые качества персонажа. Некоторые имена имеют свою мотивировку и своё происхождение, и они по-своему служат созданию юмора. Однако их семантика не всегда лежит на поверхности. Особый интерес в данном контексте для нашего исследования представляют материалы из рассказа «Винтик, Шпунтик и пылесос», где можно выделить десять основных персонажей: Винтик, Шпунтик, Растеряйка, доктор Пилюлькин, художник Тюбик, Торопыжка, Пончик, Знайка, Ворчун и Авоська. Ответ на вопрос, почему они так названы, можно найти в тексте.

Механики Винтик и Шпунтик – неразлучные друзья, которые любят мастерить. Выбранные автором имена идеально подходят им, ведь они интересуются техникой. А значение слов *винтик* и *шпунтик* чётко и живо проецируется на образы их носителей, помогая типизировать их характерные черты.

Некоторые имена героев если и не взяты напрямую из разговорной речи, то напоминают собой слова разговорного стиля. Заключённая в их значении характеристика выражена ярко и определённо. Например, имя *Растеряйка* происходит от слова растерять, напоминает слово растеряха – фамильярное название человека, который постоянно теряет что-нибудь [4, с. 1101]. Автор мастерски обыгрывает имя героя, показывая эту характерную черту лишь в одном придаточном предложении "*...чулки Растеряйки, которые случайно валялись у него*

под кроватью". Слова *валялись* и *случайно* содержат намёк на несобранность в характере Растеряйки. После такого "намёка" читателю нетрудно представить, что если бы чулки не засосало в трубу пылесоса, то Растеряйка всё равно не мог бы найти свои чулки.

Имя Торопыжка – это "смягченный" вариант слова торопыга, что означает торопливого человека. Насчёт этого свойства автор также даёт комментарий в продолжении текста. Когда все заметили, что только у Незнайки ничего не пропало, Торопыжка без раздумья заявляет, что "*это всё Незнайка устроил*". Произвольность суждения Торопыжки – результат того, что он спешит, не думает; имя, данное ему автором, является мотивированным от глагола торопиться; столь же мотивированным оказывается имя другого героя – Ворчун, имя собственное указывает на сложный характер персонажа.

Использование нарицательных неодушевлённых существительных (*Пончик, Тюбик*) в качестве имён собственных объясняется тем, что персонаж по внешности или характеру как-то соотносится с обозначаемым предметом. *Пончик* (сущ.) – это круглый, жаренный в масле сладкий пирожок [4, с. 920]. В рассказе Пончик – толстощёкий сладкоежка; перенос названия с пирожка на сладкоежку-школьника рождает юмористический эффект, поскольку возникает стойкая метафорическая ассоциация. Ассоциативно-метафорический перенос лежит и в семантической мотивированности имени героя повести Н. Носова – Авоська. Существительное нарицательное с предметным лексическим значением *авоська* – сетчатая сумка для продуктов и мелких предметов (была популярна в 50 – 60-е годы). Перенос, на первый взгляд, для современных читателей выглядит непонятным, но когда рассказывается, как Авоська ходит, придерживая руками брюки без пуговиц, причина происхождения имени раскрывается.

Имена героев могут указывать на связь с профессией, родом деятельности. Так, имя Пилюлькин образовано от нарицательного имени существительного пилюлька (уменьшительно-ласкательный вариант слова пилюля – шарик из лекарственного порошка со скрепляющим веществом для приёма внутрь [4, с. 832]). Подбор такого имени для героя мотивируется ассоциативно с его профессией. Аналогичный пример мотивированности имени у художника Тюбика. Слово *тюбик* как нарицательное существительное в «Большом толковом словаре русского языка» толкуется как «металлическая, пластмассовая трубочка для полужидких веществ, содержимое которой извлекается выдавливанием» [4, с. 1357]. Таким содержимым в данном тексте являются акварельные краски, которыми пользуется художник. Отсюда и ассоциации, близкие по семантической природе метонимическому переносу по смежности.

Когда читатели сталкиваются с необычными собственными именами, которые содержат в себе ключ к разгадке образа, они с нетерпением ожидают дальнейшего развития сюжета, чтобы в новых эпизодах увидеть действия милых, смешных героев. Их имена сами интересны той или иной лингвистической (семантической) мотивированностью. И читатель проходит путь от имени – к характеру героя.

Фразеологизмы

Одно из главнейших свойств фразеологизмов – это их воспроизводимость: они не возникают в процессе речепорождения, а используются уже такими, какими были закреплены в языке. Чаще всего в детской литературе встречается разговорная фразеология, использующаяся преимущественно в устной форме общения. К разговорной близка просторечная фразеология, более сниженная, к которой часто обращаются писатели для восстановления живой речи персонажа. В эмоционально-экспрессивном отношении фразеологизмы окрашены в фамильярные, шутливые, иронические, презрительные тона.

В текстах Н. Носова чаще используется разговорная, стилистически сниженная фразеология, с присущей ей образностью оживляющая повествование. Использование фразеологизмов придаёт речи шутливую, ироническую окраску. Приведём пример из рассказа «Саша», в котором наблюдаются два фразеологизма: *опуститься на четвереньки* и *ни жив ни мёртв*. Первый фразеологизм употребляется тогда, когда Саша скрылся под диваном от милиционера: *Сашка опустился на четвереньки и полез под диван.* («Саша») [3, с. 26]. Казалось бы, заурядный по бытовой образности фразеологизм, но посредством его передаётся телодвижение Сашки не слишком нарочито, живо и ярко. Здесь очевиден не столько яркий юмористический эффект, сколько уместное использование разговорного фразеологизма для оживления повествования.

Введение фразеологизма для описания действия и психологического положения героя встречается и в последующем эпизоде рассказа: *Саша лежал ни жив ни мёртв и во все глаза глядел на милиционера.* («Саша») [3, с. 28].

Из-за неожиданного чихания Саша был обнаружен под диваном. Когда милиционер решил взглянуть на этого ''длинношерстного фокстерьера'' и с изумлением увидел мальчика, таращащего глаза на него, он даже свистнул от изумления. В данном фрагменте создается эффект присутствия. Фразеологизм *ни жив ни мёртв*, обрисовывающий психологическое состояния мальчика в данной ситуации, придаёт образу особую наглядность. Применение стилистически уместного и семантически точного и образного фразеологизма помогает усиливать юмористический эффект целого фрагмента.

Аналогичные примеры использования устойчивых выражений для усиления юмористического эффекта сюжета находим в рассказе «Дружок». Предложение "*Тётя Наташа заметила, что мы оба ходим как в воду опущенные, и стала уговаривать маму, чтоб мы с Мишкой остались ещё пожить*" является нейтральным по тону повествовательным высказыванием, но в первом придаточном заметно выделяется яркая экспрессия составного именного сказуемого благодаря введению в состав присвязочного элемента фразеологизма "*как в воду опущенные*", который придаёт сказуемому образность подчеркнуто разговорного характера. Учитывая, что фразеологизм в данном случае включается в речь героя-ребёнка, можно отметить подчеркнутую выразительность, эмоциональность и оживлённость речи.

Рассмотрим другой пример из этого рассказа: «*А потом почему-то всё пошло шиворот-навыворот и после зимы наступила вдруг осень».* («Дружок») [3, с. 125]. Здесь разговорный по окраске фразеологизм *шиворот-навыворот* толкуется как в обратном порядке, в противоположном направлении [6, с. 534]. Он, выполняя синтаксическую роль составного именного сказуемого, вписывается в предложение с нейтральным тоном повествования. Сравним с эквивалентным по смыслу вариантом: "А потом почему-то всё пошло наоборот". Фразеологизм, занимая позицию присвязочного элемента в составном именном сказуемом, придаёт образность предикативному признаку и добавляет эмоциональность высказыванию, которым не только передаётся информация, но и обрисовывается сама ситуация. Что значит "пошло всё шиворот-навыворот"? Значит, что "после зимы наступила вдруг осень". Фразеологизм становится образным предвестником комического положения в видении героя.

Иногда разговорно-просторечная фразеология в текстах Н. Носова выступает как средство речевой характеристики персонажа, оказавшегося в смешной ситуации. Костя жалуется, что ничего не разобрал в фильме, который они смотрели, и этим вызывает такую реакцию друга: *– А я, думаешь, разобрал? – ответил Шурик. – Какая-то чепуха на постном масле. Показывают же такие картины.* («Замазка») [3, с. 22].

"*Чепуха на постном масле*" – то, что не заслуживает внимания, пустяк [6, с. 518]. Здесь просторечный фразеологизм, во-первых, воссоздаёт картину живого, непосредственного и непринуждённого общения, какое возможно в условиях разговорной речи; во-вторых, показывает вспыльчивость и недовольство мальчика; а в-третьих, используется как оценочный релятив, выражающий реакцию на ситуацию. Обычно они применяются в непринуждённой разговорной речи при непосредственном участии собеседников в одной речевой ситуации. Оценочный релятив эквивалентен высказыванию-предложению, но структурно неполному варианту простого предложения по составу членов предложения. Сравним с полным вариантом:

Кино – какая-тоØ чепуха на постном масле (= ерунда).

В полном варианте простого предложения фразеологизм занимает позицию присвязочного элемента в составе составного именного сказуемого (*чепуха на постном масле*) и называет тот предикативный признак, который приписывается предмету мысли (*какая-то*). По семантике и окраске фразеологизм близок слову "ерунда". Ср.: *Кино – какая-то Ø ерунда*.

Однако в речевой ситуации общения полный состав простого предложения (высказывания) не используется, а берётся лишь вербально сокращённый, но понятный по смыслу оценочный релятив как выражение реакции на событие по предыдущей реплике-акции. Мальчик во время показа кино возился с замазкой и не успел заметить, как оно уже кончилось. От недовольства герой произносит "*Какая-то чепуха на постном масле*", а на самом деле он выражает двойную досаду: а) что ничего не разобрал, и б) что сам виноват в том, что ничего не разобрал. Смешное заключается в том, что фразеологизм в оценочном релятиве раскрывает два смысла о ситуации. Такое неумение ребёнка долго сосредоточить своё внимание на чем-то одном часто случается в обычной жизни, и при этом он ещё порой и досадует на других. Здесь фразеологизм как смешная оценочная реакция служит поводом заметить скрытый поучительный юмор: под серьёзным и возмутительным отношением мальчика к кино скрывается элементарное незнание, как прокомментировать ситуацию.

В рассказах Н. Носова юмористический эффект может создаваться с помощью фразеологизма, который автором сознательно искажается. Этот приём искажения вида фразеологизма объясняется рядом причин: а) во многом благодаря специфике детского речетворчества и восприятия; б) как способ передачи, ''воссоздания'' смешных деталей непосредственнойдетской речи в юмористическом сюжете. Дети склонны интерпретировать незнакомые им фразеологизмы как свободные словосочетания:

– *Смотри, если железа не будет, мы тебе покажем, где раки зимуют.*
– *А где они зимуют?*
– *Тогда узнаешь. Пойдём!* («И я помогаю») [3, с. 64].

Произнося угрозу, ребята хотели запугать девочку. Само выражение звучит резко и жёстко, но воспринимается Ниной в данном случае как свободное выражение (вероятно, она просто не знала, что это значит). Острота выражения, обозначающего страшное запугивание, сразу же нейтрализуется благодаря встречному вопросу Нины "*А где они зимуют?*" Вопрос настолько затруднил ребят, что, не зная как ей ответить, они упростили свою угрозу до "*тогда узнаешь".* Комизм данного фрагмента диалога держится на непонимании угрозы из-за непонимания самого фразеологизма; а в результате – комично выглядят сами угрожающие.

Таким образом, с целью достижения юмористического эффекта применяются тончайшие семантические оттенки слов, лексический повтор, метафора, эпитет, антонимы, полисемия, парономазия, эвфемизм, обыгранные имена собственные и фразеологизм. Контекстуальный анализ фрагментов рассказов

Н. Носова позволяет утверждать, что в создании словесного юмора узуальные языковые средства используются писателем комплексно (органичным взаимосочетанием средств разных языковых уровней в одном контексте), и в границах текста с учётом коммуникативной стратегии речи героев, по замыслу автора, воспринимаются как авторские контекстуальные приёмы создания юмора (фрагмента, диалога ситуации) или отдельного комического эффекта (внутри ситуации диалога). Типичные конструктивные приёмы Н. Носова в создании словесного юмора заключаются в следующем:

1. Усиление образности лексико-семантических средств за счёт синтаксической функции сказуемого в составе фразы = высказывания (эпитет как составное именное сказуемое с нулевой связкой; метафора как составное именное сказуемое с нулевой связкой; фразеологизм как образный заместитель присвязочного элемента в составном именном сказуемом и др.);

2. Эвфемизация речевого поведения героя с помощью распределения эпитетов в контексте его речи по принципу градации и антиградации (“хорошая”/ “не совсем (хорошая)”/ “совсем нехорошая”);

3. Контаминация лексико-семантического и словообразовательного эффектов в обыгрывании характерологических имён собственных по принципу двойного действия: а) метафорическая или метонимическая ассоциативность; б) субъективная суффиксация (Пилюлькин и другие герои повести «Винтик, Шпунтик и пылесос»);

4. Контекстуальный синкретизм двух синтаксических функций (двух статусов) внутри речевой конструкции типа релятива, выражающего реакцию говорящего на событие (ситуацию или предмет мысли), при языковом оформлении реплики фразеологизмом (*какая-то чепуха на постном масле*), междометием (*Батюшки*), прилагательным в роли обращения к неживому предмету (*Ах ты, противная!*);

5. Приём мотивированного нарушения языковой нормы, вследствие чего “ошибка” в речи одного героя-ребёнка или ошибочная интерпретация фразы приводит других собеседников в замешательство, в результате – комическое завершение диалога или ситуации действий в целом эпизоде (искажение фразеологизма *где раки зимуют*; многозначности слов *ходить*, *бить* и др.).

Библиографический список

1. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*: Высшее образование. Москва: «Айрис Пресс», 2008.
2. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка: учебное пособие*. Москва: «Просвещение», 1977.
3. Носов Н.Н. *Тук-тук-тук*. Москва: «Детская литература», 1988.
4. *Большой толковый словарь русского языка*. Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: «Норинт», 2008.
5. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. Москва: «Флинта» «Наука», 2003.
6. *Фразеологический словарь русского языка*. Под редакцией А.И. Молоткова. Москва: «Современная энциклопедия», 1967.

References

1. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*: Vysshee obrazovanie. Moskva: «Ajris Press», 2008.
2. Kozhina M.N. *Stilistika russkogo yazyka: uchebnoe posobie*. Moskva: «Prosveschenie», 1977.
3. Nosov N.N. *Tuk-tuk-tuk*. Moskva: «Detskaya literatura», 1988.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: «Norint», 2008.
5. *Kul'tura russkoj rechi: `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: «Flinta» «Nauka», 2003.
6. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.I. Molotkova. Moskva: «Sovremennaya `enciklopediya», 1967.

Статья поступила в редакцию 18.01.20

УДК 81'25:347.78.034 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00148

***Abrosimova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),*
E-mail: naabrosimova@gmail.com

REVISITING THE TRANSLATION OF PROFANITY IN FILM TEXT. The article deals with the current problem of the translation of profanity in film text. The article reveals notions of film translation and audio-visual translation. *The focus of the work* is made on preserving the communicative-pragmatic effect, as well as on the *need to integrate* verbal and non-verbal means when translating films. *Special attention is paid to* the notion of the norm, especially in the context of the translation of connotative words. The article reveals the term vulgarism and describes the differences of indecent and obscene *linguistic* forms. On the example of TV series Deadwood and its two translations into Russian, a comparative analysis of the translation of obscene words was carried out. Thus, it is concluded that the preservation of non-literary and obscene words in the translation of the film text is acceptable, and even sometimes necessary to preserve the emotionally expressive potential of the original.

Key words: **film text, film translation, audio-visual translation, vulgarisms, profanity.**

***Н.А. Абросимова**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: naabrosimova@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В КИНОТЕКСТЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме перевода ненормативной лексики в кинотексте. Статья раскрывает содержание понятия кинoперевод и аудиовизуальный перевод. Основное внимание в работе акцентируется на сохранении коммуникативно-прагматического эффекта, а также на необходимости учета вербальных и невербальных средств при переводе. Особый интерес вызывает понятие нормы в контексте перевода стилистически маркированной лексики. В статье раскрывается понятие вульгаризмов и описываются различия неприличных и непристойных языковых форм. На примере сериала «Deadwood» и двух его переводов проведен сравнительный анализ перевода обсценной лексики. В заключение делается вывод, что сохранение нелитературной лексики при переводе кинотекта приемлемо и даже иногда необходимо для сохранения эмоционально-экспрессивного потенциала оригинала.

Ключевые слова: **кинотекст, кинoперевод, аудиовизуальный перевод, вульгаризмы, ненормативная лексика.**

В мире глобализации и общественного развития лексический состав любого языка постоянно обогащается, языковые нормы меняются. В настоящее время нелитературная лексика постепенно стала входить в словарный состав как русского, так и английского языка. Данная лексика часто употребляется среди разных слоев населения, особенно эта тенденция наблюдается среди малообразованных, низших слоев. Следовательно, необходимо изучение функционирования стилистически окрашенной лексики для лучшего понимания современной художественной литературы, художественных фильмов и средств массовой информации. Актуальность данной работы заключается в рассмотрении одного из самых проблемных пластов языка, ненормативной и сниженной лексики в аспекте кинoперевода.

По мнению Афанаскиной Н.Ю., под кинoпереводом понимается процесс межъязыковой обработки содержания оригинальных монтажных листов с последующей ритмической укладкой переводного текста и его озвучивания или введения в видеоряд в форме субтитров. При этом цель «кинoперевода» – межъязыковое преобразование или трансформация кинотекста с полноценным сохранением особенностей киноязыка оригинала. Кинoперевод невозможно отнести к устному, письменному, художественному или специальному переводу; это особый вид перевода, т.е. создание нового полноценного кинотекста на языке перевода с учётом визуального ряда [1, с. 60 – 61].

Цель аудиовизуального перевода – создание перевода произведения (фильмов, видеоигр, телепрограмм) на языке перевода, которое оказывало бы на зрителя – представителя иной лингвокультуры – такое же воздействие, как и на зрителя той страны, в которой это произведение родилось, т.е. понятие «аудиовизуальный перевод» шире, чем «кинoперевод». Под аудиовизуальным переводом понимается «создание нового полисемантического единства на языке-реци-

пиенте на основе единства, существовавшего на исходном языке, причём таким образом, чтобы оно оказывало на носителя языка-реципиента такое же эмоциональное и поведенческое воздействие, как и на носителя исходного языка; чтобы полисемантическое единство стало элементом культуры языка-реципиента, не было ему чуждо» [1, с. 61].

Аудиовизуальный перевод в настоящее время является одним из наиболее распространенных форм перевода, встречающихся в повседневной жизни людей. Живя в эпоху медиа и массовых коммуникаций в глобализированном мире, большинство стран поглощают огромное количество аудиовизуальной продукции из-за рубежа, поэтому существует необходимость в надлежащем переводе, который должен потреблять большое количество зрителей.

Понятию «аудиовизуальный перевод» можно дать два определения: а) аудиовизуальный перевод – перевод мультимодальных (мультимедийных) текстов, в которых немаловажную роль играют интонация, мимика, жесты, телодвижения и т. д., с целью последующей передачи переводного текста с идентичным исходному воздействию на получателя; б) аудиовизуальный перевод – это перевод текстов, смысл которых образуется и передается с помощью зрительного и звукового канала одновременно.

Основная задача при аудиовизуальном переводе состоит в том, чтобы добиться синергетического эффекта, иными словами, выработав комплексный, собственно стратегический подход к принятию переводческих решений, предложить вариант перевода аудиовизуальной продукции, при котором в результате соединения, интеграции, слияния отдельных тактик и стратегий в единую систему за счет так называемого системного эффекта влияния переводного текста на получателя будет идентичным влиянию исходного текста [2, с. 187].

Текст кинофильма представлен в форме диалогов, закадровых комментариев, слов песен и надписей. В отличие от других видов переводных текстов он имеет свои особенности: ограничен временными рамками звучания, что делает невозможной амплификацию; рассчитан на мгновенное восприятие, следовательно, должен быть максимально понятным зрителю; а также сопровождается видеорядом, который обусловливает выбор возможных вариантов перевода. Следовательно, в переводе кино можно отметить два ряда особенностей: во-первых, особенности, обусловленные самим языком кино, и, во-вторых, необходимость соблюдать критерии художественного перевода [3, с. 57]. В кинопереводе важно учитывать связь изображения и текстового материала, уделять одинаковое внимание вербальным и невербальным средствам выражения [3, с. 58].

Сложность перевода кинодиалога заключается в том, что переводчик должен не только передать смысл информационного сообщения, но и сохранить лингвистические особенности текста для обеспечения должного коммуникативно-прагматического эффекта [4, с. 89]. Опущение или замена экспрессивной лексики приводит к утрате живости речи и делает речь персонажей сухой и монотонной, в то время как «полноценность перевода означает исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему», отмечает А.В. Федоров [5, с. 396].

Далее в нашей статье необходимо уделить внимание понятию нормы. Стоит отметить, что понятие нормы в разных языковых традициях различно. Принципы нормирования языка имеют не только историко-культурную, но и национально-культурную специфику. Различные национальные нормативные традиции обнаруживают ее в определении критериев правильности языка, в разной роли художественной литературы в формировании языковых норм. При переводе стилистически маркированной лексики необходимо принимать во внимание понятие нормы, которое варьируется в разных языковых традициях [6, с. 12].

В любой культуре авторитет литературного языка весьма высок. Отклонения от литературной нормы, особенно в русской культуре, оцениваются обществом обычно негативно как показатель низкого культурного уровня говорящих. В англоязычной социолингвистике же подчеркивается, что «стандартный английский» является лишь одним из вариантов английского языка, приемлемый в одном контексте и неуместный в другом [6, с. 12].

Со временем языковая норма, которая является эталоном письменной и устной речи в данном обществе в определенную эпоху времени, начала меняться, стали возникать новые ненормативные употребления. В.И. Озюменко объясняет это явление тем, что «в процессе коммуникации носители языка выбирают те средства, предлагаемые системой, и те их употребления, которые наилучшим образом способствуют реализации конкретных коммуникативных интенций, при этом они не всегда соответствуют существующей в данный период норме» [цит. по 4, с. 88]. Особенно это касается употребления бранной лексики, т.к. сквернословие имеет свою национально-культурную специфику, проявляющуюся при сравнении употребляемых бранных слов в различных культурах [4, с. 88]. Т.В. Ларина обращает внимание на то, что «допустимость их употребления также культурно вариативна. Что касается английской и русской коммуникативных культур, то сфера употребления ненормативной лексики в английской коммуникации, где они воспринимаются как допустимые, шире, чем в русской» [7 с. 384].

В сфере внелитературной речи и литературного языка особняком стоят вульгаризмы – лексический слой с непристойной экспрессией [8, с. 22]. Вслед за Л. Блумфильдом среди вульгаризмов мы будем различать неприличные и непристойные формы: «Неприличные языковые формы произносятся только при известных ограничительных обстоятельствах: говорящий, который нарушит эти ограничения, будет пристыжен или наказан. Неприличные формы относятся чаще всего к определенным сферам значения, и нередко параллельно с ними существуют формы с тем же прямым значением, но без оттенка непристойности…» [9, с. 161]. В отличие от неприличных, все непристойные формы имеют ученые медицинские и правовые термины, обычно латинские, и стилистически нейтральные синонимы. Таким образом, можно сделать следующее уточнение понимания сущности вульгаризмов: все оскорбительные, бранные слова и грубые проклятия мы относим к неприличным формам; к непристойным формам – нецензурные слова и выражения [8, с. 22].

Специфическое предметно-логическое значение и непристойная экспрессия вульгаризмов жестко ограничивают их функционирование в речи: вульгаризмы характерны только для определённых социальных ситуаций общения при определенных ролевых отношениях коммуникантов [8, с. 12].

Далее проведем анализ некоторых единиц ненормативной лексики на примере сериала «Deadwood», перевод которого был выполнен Юрием Сербиным и Всеволодом Воротинцевым. В «подцензурной версии», а именно в переводе В. Воротинцева, сериал транслировался на канале НТВ в ночное время. Авторский перевод Юрия Сербина на телеэкраны не выходил, его можно найти только в Интернете.

События в фильме происходят в 1876 году в городке Дедвуд в Южной Дакоте. Туда съезжались карточные игроки, преступники, авантюристы и толпы золотоискателей, надеясь разбогатеть благодаря отсутствию закона и порядка. В фильме присутствуют откровенные сцены насилия и секса, повышенное употребление нецензурной лексики, что обусловлено сюжетом данного сериала.

Нами было выявлено, что одним из наиболее часто встречающихся пластов нестандартной лексики в фильме являются вульгаризмы, к которым относится самое распространенное слово *fuck*, употребление которого будет рассмотрено в данной статье. В Cambridge Dictionary единица *fuck* представлена с пометой *offensive*, т.е. *fuck* является обсценным, нецензурным словом в социальном контексте, однако зачастую широко используется в неформальной обстановке. Данная единица может употребляться в разных грамматических формах (глагол, существительное, наречие, прилагательное), а также служить корнем для образования других единиц.

Практически каждый герой, несмотря на возраст и социальное положение, употребляет в своей речи это слово, которое является приемлемым в их культуре. Однако дословный перевод данного слова на русский язык не всегда будет адекватно воспринят зрительской аудиторией.

Рассмотрим пример:

Just send up two plates of *fucking food.*	Пришли что-нибудь поесть на двоих. (В. Воротинцев)	Пошли нам две тарелки *жратвы.* (Ю. Сербин)

При переводе данного предложения переводчики решили избежать прямого использования бранного слова, поскольку данное выражение употребляется по отношению к еде, что не всегда допустимо по этическим соображениям, и может вызвать негативное восприятие у русского зрителя и создать неправильные образы персонажей. Однако, опустив нецензурное выражение, В. Воротинцев потерял эмоциональность, живость высказывания, чего нельзя допускать при переводе. Ю. Сербин употребил прием компенсации, использовав в своем переводе сленговое выражение *жратва,* тем самым сохранив необходимый коммуникативно-прагматический эффект.

Далее рассмотрим другой пример:

A working, *fucking Gold* claim, Joanie.	Я ищу золото, Джоани. *(*В. Воротинцев)	*Зае…сь,* какой прибыльный участок, Джоани. (Ю. Сербин)

Так же, как и в предыдущем примере, В. Воротинцев решил избежать употребления бранного слова, что делает фразу сухой и неэкспрессивной*,* тем самым характеристика героя как отъявленного мерзавца была утеряна. Ю. Сербин сохранил экспрессивную лексику, в данном случае в оригинале *fucking* употребляется в качестве прилагательного, а в переводе была произведена замена части речи на императив, кроме того, переводчик изменил структуру предложения.

Перейдем к рассмотрению следующего примера:

And stay in the *fucking muck* until i'm down there.	И сиди в грязи, пока я не спущусь. (В. Воротинцев)	И лежи, *блин,* в грязи, пока я не спущусь. (Ю. Сербин)

В данном случае перевод В. Воротинцева является абсолютно нейтральным, поскольку оригинальная единица была упущена. Сербин Ю. снова осуществил замену части речи, использовав существительное вместо прилагательного. Оригинальная единица *fucking* была заменена единицей завуалированного мата *блин*, тем самым необходимый эмоционально-экспрессивный потенциал оригинала был сохранен.

В следующем примере обоим переводчикам удалось сохранить экспрессивность выражения, однако, разными способами:

Don't *play that shit* where you make me drag your words outta you, declare, or *shut the fuck up!*	Не *заставляй* меня тащить из тебя слова клещами, говори или проваливай отсюда! (В. Воротинцев)	И не устраивай эти игры, не *заставляй* меня тянуть тебя за язык, говори четко или заткнись! (Ю. Сербин)

Выражение *play that shit* относится к табуированной лексике и означает *заставлять кого-то,* оба переводчика использовали нейтральное слово, но отчасти компенсировали его, использовав фразеологический оборот *тащить клещами* (В. Воротинцев) и *тянуть за язык* (Ю. Сербин), тем самым сохранив коммуникативно-прагматический эффект. Следующая единица в данном примере *shut the fuck up* также относится к табуированной лексике, которой свойственна эмоционально-экспрессивная окраска. Переводчики использовали единицы, относящиеся к просторечной, разговорной лексике *проваливай* (В. Воротинцев) и *заткнись* (Ю. Сербин), однако эмоциональность речи была сохранена. Таким образом, в данном примере оба постарались сделать перевод более нейтральным, при этом сохранив необходимое эмоциональное воздействие на зрителя.

Перейдем к рассмотрению следующего примера:

Come on, you *fucknut*.	Ну, давай, *мудель*. (В. Воротинцев)	Иди сюда, *придурок*. (Ю. Сербин)

В данном примере Воротинцев В. при переводе использовал табуированную единицу *мудель*, а Сербин Ю. просторечную единицу *придурок*. Тем самым перевод Воротинцева имеет более сильное прагматическое воздействие, однако необходимая экспрессивность высказывания сохранена в обоих переводах.

Далее рассмотрим следующий пример:

Self-deluding, interfering *motherfucker*.	Заварил кашу, *мерзавец*. (В. Воротинцев)	Слепой, лезущий куда не надо, *мудак*. (Ю. Сербин)

В данном примере, наоборот, Сербин Ю. использовал табуированную единицу *мудак,* в отличие от Воротинцева, который употребил просторечную единицу *мерзавец*. Тем не менее в обоих случаях перевод обладает тем же прагматическим потенциалом, что и оригинал.

В результате сопоставительного анализа двух переводов было установлено, что Ю. Сербин в своем переводе чаще использует нецензурную лексику, тем самым сохраняя коммуникативно-прагматический эффект. Зритель может наблюдать связь изображения и текстового материала. В. Воротинцев, наоборот, зачастую прибегает к использованию нейтральной и просторечной лексики, и ему не всегда удается создать полноценный кинотекст на языке перевода с учётом визуального ряда, тем самым эмоционально-экспрессивной потенциал оригинала утрачивается.

Таким образом, перевод ненормативной лексики на основе кинотекста представляет собой обширный материал для исследования с точки зрения выявления и сопоставления лингвокультурных взаимодействий, а также допустимости или недопустимости перевода данной лексики по моральным и эстетическим соображениям.

Библиографический список

1. Афанаскина Н.Ю. Киноперевод как объект исследования лингвистики, социологии, межкультурной коммуникации и теории перевода. *Вестник МГОУ.* 2017; № 4: 58 – 66.
2. Альварес Солер А.А. Роль аудиовизуального перевода в обеспечении межкультурного и межъязыкового взаимодействия. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* 2018; № 5 (795): 185 – 191.
3. Снеткова М.С. К проблеме перевода художественных фильмов (на материале двух русских переводов фильма П. Альмодовара «Женщины на грани нервного срыва»). *Вестник Московского университета.* 2008; № 1: 56 – 62.
4. Козырева М.М. Особенности употребления ненормативной лексики и сложности ее перевода с английского языка на русский (на материале фильма «Дневник Бриджит Джонс»). *Вестник РГГУ.* 2012; № 8 (88): 87 – 94.
5. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода*. Москва: Высшая школа, 2002.
6. Аминова А.А., Хафизова А.А. Проблемы адаптации стилистически сниженной лексики в языке переводов. *Вестник ТГГПУ*. 2016; № 2 (44): 11 – 16.
7. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
8. Беляева Т.М. Хомяков В.А. *Нестандартная лексика английского языка.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
9. Блумфилд Л. *Язык*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

References

1. Afanaskina N.Yu. Kinoperevod kak ob`ekt issledovaniya lingvistiki, sociologii, mezhkul'turnoj kommunikacii i teorii perevoda. *Vestnik MGOU*. 2017; № 4: 58 – 66.
2. Al'vares Soler A.A. Rol' audiovizual'nogo perevoda v obespechenii mezhkul'turnogo i mezh`yazykovogo vzaimodejstviya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2018; № 5 (795): 185 – 191.
3. Snetkova M.S. K probleme perevoda hudozhestvennyh fil'mov (na materiale dvuh russkih perevodov fil'ma P. Al'modovara «Zhenschiny na grani nervnogo sryva»). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2008; № 1: 56 – 62.
4. Kozyreva M.M. Osobennosti upotrebleniya nenormativnoj leksiki i slozhnosti ee perevoda s anglijskogo yazyka na russkij (na materiale fil'ma «Dnevnik Bridzhit Dzhons»). *Vestnik RGGU*. 2012; № 8 (88): 87 – 94.
5. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
6. Aminova A.A., Hafizova A.A. Problemy adaptacii stilisticheski snizhennoj leksiki v yazyke perevodov. *Vestnik TGGPU*. 2016; № 2 (44): 11 – 16.
7. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii. Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
8. Belyaeva T.M. Homyakov V.A. *Nestandartnaya leksika anglijskogo yazyka.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
9. Blumfild L. *Yazyk*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.

Статья поступила в редакцию 24.01.20

УДК 81-26 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00149

Dambaa Sh.V., *postgraduate, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: shenne2242@mail.ru*
Suvandii N.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF NAMES OF WILD ANIMALS IN HUNTING VOCABULARY OF THE TUVA LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE TODZHA DIALECT). The article discusses lexical and semantic groups of names of wild animals in hunting vocabulary of the Tuva language based on the material of the Todzhi dialect – one of the most special dialects in Tuva studies. Hunting is one of traditional economic activities of the Tuva people. The analysis of the hunting vocabulary allows to distinguish the following three lexical and semantic groups: artiodactyl wild animals, predators and small animals. As a result of the study, it is concluded that at present some of the hunting vocabulary is not used by the Todzha hunters, as a small number of the population of the region are engaged in this trade.

Key words: **Tuva language, hunting vocabulary, hunting vocabulary and semantic group, names of wild animals, Todzha dialect, Tuvans-Todzha people.**

Ш.В. Дамбаа, *аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: shenne2242@mail.ru*
Н.Д. Сувандии, *канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: suvandiin@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НАЗВАНИЙ ДИКИХ ЖИВОТНЫХ В ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТОДЖИНСКОГО ДИАЛЕКТА)

В статье рассматриваются лексико-семантические группы наименований диких животных в охотничьей лексике тувинского языка на материале тоджинского диалекта – одного из самого специфичного в тувиноведении. Охота является одним из видов традиционной хозяйственной деятельности тувинского народа. Анализ охотничьей лексики тувинцев-тоджинцев позволил выделить следующие три лексико-семантические группы: парнокопытные дикие жи-

вотные, хищники и мелкие звери. В результате проведенного исследования пришли к выводу, что в настоящее время некоторые выявленные диалектные слова охотничьей лексики не используются в речи тоджинских охотников в связи с тем, что данным промыслом занимается немногое количество населения района, причем именно носителей самого диалекта.

Ключевые слова: **тувинский язык, охотничья лексика, охота, лексико-семантическая группа, названия диких животных и зверей, тоджинский диалект, тувинцы-тоджинцы.**

Охотничий промысел функционировал во все времена существования человечества. За свою многолетнюю историю люди далеко ушли от начального рубежа, вместе с ним и менялось отношение человека к охоте. В настоящее время охота стала одним из видов спорта, отдыхом людей, а иногда даже и хобби. Но одновременно с этим видом спорта в некоторых регионах России, как и в Туве, еще существует охотничий промысел, по своей сути сохранивший первоначальное предназначение для определенной группы людей и до настоящего времени являющийся средством существования.

К подобной группе людей, занимающихся охотоводством, относятся и жители отдаленного от центра северного района Республики Тыва – Тоджинского, носители тоджинского диалекта, одного из специфичных в тувинском языке. Тувинцы-тоджинцы, в отличие от людей, живущих в других районах республики, наряду с охотоводством занимаются и оленеводством. В речи жителей Тоджинского района используются отдельные слова и выражения, составляющие особый диалект – *тоджинский*, в котором сохранились этнографические диалектизмы, характеризующие вид хозяйственной деятельности коренного малочисленного народа: охоту и оленеводство. Тувинцы-тоджинцы охотились и охотятся в настоящее время на диких зверей различного вида исключительно с целью добывания мяса и пушнины.

Проблемам изучения охотничьей лексики тувинского языка посвящено немало научных исследований ученых: работы С.И. Вайнштейна [1], [2], З.Б. Чадамба [3], Ш.Ч. Сат [4], в которых заложена основа описания лексики охоты на территории отдаленного Тоджинского района. Исследованию этого одного из видов традиционных мужских занятий тувинцев с разных ее сторон посвящена работа В.К. Даржа [5]. В последние годы к данной теме относятся исследования В.С. Салчак, Б. Бадарч, Б.М. Монгуш [6], где авторы рассматривают охотничью лексику Тувы в целом. В научных работах Е.М. Куулар [7], Н.Д. Сувандии [8, 9, 10] освещаются вопросы использования охотничьей лексики наряду с Тоджинским и в таких отдаленных от центра территориях, как Тере-Хольский, Монгун-Тайгинский и Тоджинский районы Тувы, где до настоящего времени охота остается одним из активных видов отдыха мужского населения.

Цель данной статьи – выявление лексико-семантических групп лексики одного из древних видов хозяйственной деятельности тувинцев – охоты у тоджинцев-тувинцев. Материалом исследования послужили лексемы, собранные во время работы с информантами, из переводных и толковых словарей тувинского языка, а также выдержек из научных статей по данной проблеме указанных выше авторов.

Изучение лексико-семантических групп лексики тувинского языка способствует обогащению словарного состава, т.к. в них выявляются лексемы той или иной группы, в повседневной речи носителей языка которых часто и не встречаются. Лексика охоты не составляет исключения в связи с тем, что она относится к этнографическим диалектизмам тувинского языка.

В результате проведенного исследования выявлены следующие лексико-семантические группы (далее ЛСГ) названий диких животных в охотничьей лексике тувинского языка на материале тоджинского диалекта:

1. ЛСГ «Парнокопытные дикие животные». В тувинском языке данная лексико-семантическая группа называется ***дуюглуг черлик дириг амытаннар*** лит. ~ букв.: ‘копытные дикие животные’ [11, с. 520]. Тувинцы-тоджинцы называют данную группу следующими эвфемизмами: ***улуг аң*** тодж. ~ букв.: ‘ест прут’.

К указанной лексико-семантической группе относятся следующие лексемы: ***сыын*** лит. ~ ‘марал (самец)’ [12, с. 399], ***мыйгак*** лит. ~ ‘маралуха (самка марала)’ [12, с. 305]. Охотники-тоджинцы параллельно со словами *сыын, мыйгак* в речи используют общее название этих животных ***сарыг-аң*** тодж. ~ букв.: ‘желтый зверь’. Это название происходит от окраски животного.

Зафиксированы также ряды слов для обозначения половозрастных названий данного животного: ***бызаа*** лит. ~ ‘мараленок’ [11, с. 340], ***хур-бызаа*** тодж. ~ ‘годовалый марал’, ***хожагар-мыйыс*** тодж. ~ букв.: ‘редкие рога’ – ‘полуторогодовалый самец’, ***сараадак*** тодж. ~ ‘полуторогодовалая самка’, ***чиңге-сырыглык*** тодж. ~ ‘трехлетний марал’, ***чөлеге*** тодж. ~ ‘старый марал’ [3, с. 65].

Встречаются в речи тувинцев-тоджинцев и такие лексемы, как ***элик*** лит. ~ ‘косуля (самка)’ [12, с. 612], ***хүлбүс*** лит. ~ ‘косуля (самец)’ [12, с. 495], ***эзирик*** лит. ~ ‘детеныш косули’ [12, с. 609]. В тоджинском диалекте наряду со словами литературного языка *элик, хүлбүс* используются и такие диалектные слова, как ***өлең-тыра*** тодж. ~ ‘общее название косули’, также используются названия ***хуран*** тодж. ~ ‘косуля’, ***кара-булак*** тодж. ~ ‘детеныш косули’, ***хур анай*** тодж. ~ ‘годовалый детеныш косули’, ***сарчык*** тодж. ~ ‘однолетний самец’, ***шаараш-хүлбүс*** тодж. / ***шеңгир-хүлбүс*** тодж. ~ ‘двухлетняя самка’ [9, с. 193].

В тувинском языке употребляются лексемы ***буур*** лит. ~ ‘лось, сохатый’ [12, с. 124]; ***булан*** лит. ~ ‘самка лося, лосиха’ [12, с. 121]. А в речи тувинцев-тоджинцев лексемы *буур, булан* не встречаются, вместо них фиксируются следующие названия: ***тош*** тодж. ~ ‘лось (общее название)’, ***иргек*** тодж. ~ ‘лось-производитель’, ***иниг/илиг*** тодж. ~ ‘лосиха’, ***бызаа*** тодж. ~ ‘лосенок’, ***ходьагар мыйыстыг даьс*** тодж. ~ ‘годовалый самец’, ***айбыжа иниг/илиг*** тодж. ~ ‘годовалая самка’, ***даьс*** тодж. ~ ‘полуторогодовалый самец’, ***адыр кестиг даьс*** тодж. ~ ‘двухлетний самец’ [4, с. 77], ***адан*** тодж. ~ ‘самец-производитель, главная особенность – его рога’ [7, с. 204].

В речи охотников-тоджинцев по имеющимся материалам выявлено 31 наименование парных копытных животных, 5 из которых – из литературного тувинского языка, а остальные 26 относятся к диалектной лексике.

2. ЛСГ «Хищные животные, хищники». Лексема *хищный* (животное) означает: 1. Поедающий других животных, плотоядный животный; 2. Кровожадный, лютый, свирепый [12, с. 1443]. С древних времен тоджинские охотники на хищных зверей особо не охотились. Волков убивали только тогда, когда они нападали на оленей, мясо волка в пищу никогда не употребляли.

К хищным животным относятся ***адыг*** лит. ~ ‘медведь’ [11, с. 38]. Издавна на медведя охотятся во время зимней спячки.

Мясо медведя употребляется в качестве еды, притом оно имеет лечебные качества. Желчь животного используется в качестве лечебного средства при гепатите, а его масло – при туберкулезе и некоторых других заболеваниях.

Ногти медведя тувинцы используют в качестве оберега: особенно данный обычай актуален при рождении в семье маленького ребенка. Лапу в целом или отдельно взятые ногти вешают на колыбели новорожденного или же на двери дома, чтоб злые духи не могли ворваться в дом и сглазить ребенка.

Хищные звери создают кочевым людям большую опасность, и в связи с этим охотники-тоджинцы используют в речи эвфемизмы, соблюдая древние обычаи своих предков и заменяя табуированную лексику. В речи охотников-тоджинцев относительно *медведя* зафиксировано очень много эвфемизмов: ***кара-хаай*** тодж. ~ букв.: ‘черный нос’, ***хос-баштыг*** тодж. ~ букв.: ‘с пустой головой’, ***чоорганныг*** тодж. ~ букв.: ‘с одеялом (в значении с мохнатой шерстью)’, ***чер-кулактыг*** тодж. ~ букв.: ‘всеслышащий или имеющий чуткий слух’, ***түрлүг чүве*** тодж. ~ букв.: ‘что-то очень страшное’, ***ире/ирей*** тодж. ~ букв.: ‘старик’, ***чымчак базар*** тодж. ~ букв.: ‘наступающий мягко (ходит нешумно)’, ***чаглыг-бүүрек*** тодж. ~ букв.: ‘почка с салом’, ***кара чүве*** тодж. ~ букв.: ‘похожий на что-либо черное’, ***тайга ээзи*** тодж. ~ букв.: ‘хозяин тайги’ [10, с. 139], ***кузук чиир*** букв.: ‘ест кедровый орех’, ***чааш-бора*** букв.: ‘спокойный, серый’, ***калбак-майык*** букв.: ‘широкая стопа’, ***хоюг-дүк*** букв.: ‘мягкий мех’, ***хайыралыг аң*** букв.: ‘священный зверь’, ***чаглыг аң*** букв.: ‘зверь с салом’ [5, с. 438].

Для обозначения половозрастных наименований медведя используются такие лексемы, как ***ала-мойнак*** тодж. ~ ‘медвежонок, который родился зимой в берлоге’, ***донай/донуй/дорай*** тодж. ~ ‘медвежонок’, ***хур-оол*** тодж. ~ ‘годовалый медвежонок’, ***чарынды*** тодж. ~ ‘полуторогодовалый медвежонок’, ***биче хоруспаш*** тодж. ~ ‘трехлетний медведь’, ***улуг хоруспаш*** тодж. ~ ‘четырехлетний медведь’, ***ээш*** тодж. ~ ‘медведица’, ***даг-иргек*** тодж. ~ ‘старый медведь’ [4, с. 77].

Одним из самых вредных для кочевников хищником считается ***бөрү*** лит. ~ ‘волк’ [12, с. 118]. Для обозначения наименования волка также употребляются немалое количество эвфемизмов: ***кокай*** тодж. ~ букв.: ‘страшный’, ***тайга ыды*** тодж. ~ букв.: ‘таежная собака’, ***көк бөр*** тодж. ~ букв.: ‘синий волк’ [10, с. 139].

В прошлые времена главной целью охоты на волка являлось его истребление как хищника, представляющего угрозу домашним животным. В настоящее время в Туве Министерство природных ресурсов и экологии проводит конкурс на звание «Лучшая бригада охотников-волчатников Республики Тыва», так как численность данного хищника с каждым годом растет, и тем самым создает трудности животноводам. Также данное ведомство продолжает прием шкур волков. Вознаграждение охотникам за каждого добытого волка независимо от пола и возраста составляет 4 тыс. рублей, что повышает активность охотников-волчатников.

Охотники-тоджинцы много добывают хищников с ценной пушниной, например, очень много охотились на ***киш*** лит. ~ ‘соболь’ [12, с. 243]. Издавна охотники-тоджинцы охотились на соболя с целью продажи пушнины. Охота на соболя и сегодня ведется в каждый сезон, тоджинские охотники этим зарабатывают себе на жизнь. Они в своей речи употребляют нелитературное название данного зверя *киш* ~ ‘соболь’ [12, с. 243], тогда как вместо него есть диалектные названия ***алды*** тодж. ~ ‘соболь’, ***чараш аң*** тодж. ~ букв. ‘красивый зверь’ [3, с. 65].

В Туве на соболя охотятся в течение зимы в два этапа. Первый этап проходит осенью, сразу после выпадения первого снега, это наиболее активный и, как следствие, результативный период охоты, поэтому в нем традиционно участвует значительное количество охотников. В этот период находят и преследуют собо-

ля по следам на снегу. Второй этап начинается с января и приблизительно до половины марта, когда снег оттаивает и вновь замерзает, покрываясь прочным настом [5, с. 462].

По имеющимся материалам, в ЛСГ названий хищных зверей входят 28 наименований, 4 из которых являются литературными словами, а остальные 24 – диалектными. Определены эвфемизмы слов *медведь* (13) и *волк* (2).

3. **ЛСГ «Мелкие звери».** В основном мелкие звери – это объект охоты мальчиков, начинающих охотников. На мелких зверях они отрабатывали навыки стрельбы и усваивали приемы охоты. К мелким зверям относятся:

Дииң лит. **~** 'белка' [12, с. 162], ***кодан ~ койгун*** лит. **~** 'заяц' [12, с. 244], ***кундус*** лит. **~** 'выдра' [12, с. 265].

Беличий мех по шкале носкости занимает одно из последних мест, по этой причине тувинцами практически не использовался. Им иногда обшивались обшлага детских безрукавок, шились взрослые и детские шапочки и т.п. вещи. В то же время белка являлась обязательной частью налогов – *албан, ундуруг* [5, с. 458].

Повсеместно в Туве зайца бьют, когда он попадется в пути, причина этого заключена в обычае. Существует поверье, что если при движении на охоту попадется заяц, его обязательно необходимо добыть, либо выстрелить или сымитировать преследование. Если этого не сделать, то удачи (*айыс*) на охоте не будет. Зайца, встретившегося по дороге к месту охоты, традиционно считают своеобразным «тестом» хозяина тайги, подносящим охотникам в начале охоты «небольшой подарок». Принятие подарка расценивается ими как «расположение», хорошее отношение. Отказ – как оскорбление, проявление жадности [5, с. 482].

У тувинцев существует легенда о том, что первые лыжи на земле изготовил охотник, от которого убежала, скользя на брюхе по снежному склону горы, выдра. Выдра, действительно, убегая зимой от преследования, выполняет этот прием очень ловко [5, с. 481].

В данной лексико-семантической группе встречаются фонетические диалектизмы: ***ходан*** тодж. ~ лит. 'кодан', ***хундус*** тодж. ~ лит. 'кундус'. Такие особенности часто встречаются в речи жителей Тоджи, например: ***хат*** *тодж.* ~ лит. 'кат' (ягода), *кол* тодж. ~ лит. 'хол' (рука) и др.

В группе мелких зверей, по сравнению с предыдущими группами, в основном употребляются литературные слова.

Таким образом, проведя анализ лексико-семантических групп охотничьей лексики тувинцев-тоджинцев, мы пришли к следующим выводам:

1. Выявлено 3 основных лексико-семантических группы охотничьей лексики.
2. Большую часть диких животных составляют наименования парнокопытных зверей.
3. В названиях хищников в основном используются эвфемизмы: медведя – 13 лексем, волка – 2, что свидетельствует об особом отношении народа к зверям данной группы.
4. Наименьшую часть названий составляют наименования мелких зверей, так как они являются объектом охоты начинающих охотников (интересующихся охотой мальчиков).
5. Из выявленных лексико-семантических групп преобладают диалектные слова (из 64 лексем 52 относятся к тоджинскому диалекту).

Следовательно, охотники-тоджинцы в основном употребляют в своей речи диалектные слова, относящиеся к охотничьей лексике, что показывает отличительную особенность носителей названного диалекта.

Сокращения

ЛСГ – лексико-семантическая группа
букв. – буквально
лит. – литературный язык
тодж. – тоджинский диалект

Библиографический список

1. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы*. Москва, 1961.
2. Вайнштейн С.И. *Историческая этнография тувинцев*. Москва: Наука, 1972.
3. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл, 1974.
4. Сат Ш.Ч. *Тыва диалектология (Тувинская диалектология)*. Кызыл, 1987: 73 – 81.
5. Даржа В.К. *Традиционные мужские занятия тувинцев*. Кызыл, 2008: 339 – 504.
6. Салчак В.С., Монгуш Б.Б., Баярсайхан Б. *Тываларның аңныыр ажыл-агыйының дугайында чамдык медээлер (Некоторые сведения об охотничьем хозяйстве тувинцев)*. Кызыл: Типография КЦО «Аныяк», 2010.
7. Куулар Е.М. Охотничье-рыболовная лексика в тоджинском диалекте тувинского языка. *Актуальные проблемы диалектологии языков народов России*: материалы XII-й региональной конференции. Уфа, 2012: 97 – 99.
8. Сувандии Н.Д. Охотничья лексика в тоджинском диалекте тувинского языка. *Новые исследования Тувы*. 2013; № 7: 72 – 79.
9. Сувандии Н.Д., Куулар Е.М. Охотничья лексика в тувинском языке и его диалектах. *Казанская наука*. 2015; № 11: 191 – 193.
10. Сувандии Н.Д. Табу и эвфемизмы в охотничьей лексике тувинцев. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 5: 138 – 141.
11. *Толковый словарь тувинского языка*. А-Й. Новосибирск: Наука, 2003; Т. 1.
12. *Тувинско-русский словарь*. Кызыл: ОАО «Тываполиграф», 2014.

References

1. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy*. Moskva, 1961.
2. Vajnshtejn S.I. *Istoricheskaya `etnografiya tuvincev*. Moskva: Nauka, 1972.
3. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1974.
4. Sat Sh.Ch. *Tyva dialektologiya (Tuvinskaya dialektologiya)*. Kyzyl, 1987: 73 – 81.
5. Darzha V.K. *Tradicionnye muzhskie zanyatiya tuvincev*. Kyzyl, 2008: 339 – 504.
6. Salchak V.S., Mongush B.B., Bayarsajhan B. *Tyvalarnyң aңnyyr azhyl-agyjynyң dugajynda chamdyk med`e`eler (Nekotorye svedeniya ob ohotnich'em hozyajstve tuvincev)*. Kyzyl: Tipografiya KCO «Anyyak», 2010.
7. Kuular E.M. Ohotnich'e-rybolovnaya leksika v todzhinskom dialekte tuvinskogo yazyka. *Aktual'nye problemy dialektologii yazykov narodov Rossii*: materialy XII-j regional'noj konferencii. Ufa, 2012: 97 – 99.
8. Suvandii N.D. Ohotnich'ya leksika v todzhinskom dialekte tuvinskogo yazyka. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2013; № 7: 72 – 79.
9. Suvandii N.D., Kuular E.M. Ohotnich'ya leksika v tuvinskom yazyke i ego dialektah. *Kazanskaya nauka*. 2015; № 11: 191 – 193.
10. Suvandii N.D. Tabu i `evfemizmy v ohotnich'ej leksike tuvincev. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 5: 138 – 141.
11. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. A-J. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. 1.
12. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Kyzyl: OAO «Tyvapoligraf», 2014.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00150

***Mirzoeva F.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English language, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

POLITICAL CORRECTION AS ONE OF THE FACTORS FOR USAGE OF EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH. Political correct discourse in the modern world is impossible without memorizing a list of euphemisms. The present article focuses on political correctness as a source of euphemisms, along with short notes on the history of this linguistic and cultural tendency and the way society treats it. The author examines the process of euphemisms forming, their classification and singles out the most popular spheres of use of politically correct euphemisms at the present time. Euphemization is a phenomenon not purely of the lexical order, but a certain speech strategy, stylistic technique, which can be realized at different levels of language – graphic, phonetic, morphological, syntax and lexico-semantic. The fact of cultural, social and political conditionality of politically correct vocabulary seems to be immutable. Many euphemistic renamings, barely formed, quickly squander euphemistic potential, replenishing the ranks of synonyms and antonyms.

Key words: **political correctness, taboo, euphemism, substitude, lexical unit, term.**

***Ф.Р. Мирзоева,** канд. пед. наук. доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФАКТОРОВ ЭВФЕМИСТИЧЕСКИХ ПЕРЕИМЕНОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Возникнув как культурный и языковой феномен, «политическая корректность» стала одной из важных причин появления новых эвфемизмов в настоящее время. Данная статья посвящена явлению политкорректности в западном мире и его влиянию на английский язык, а точнее, понятийным сферах и путям распространения новых политкорректных эвфемизмов. В статье также рассматриваются основные мотивы и способы эвфемистической субституции. Эвфемизация представляет собой явление не чисто лексического порядка, но определённую речевую стратегию, стилистический приём, который может реализоваться на различных уровнях языка – графическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексико-семантическом. Непреложным представляется факт культурной, социальной и политической обусловленности политически корректной лексики. Многие эвфемистические переименования, едва образовавшись, достаточно быстро растрачивают эвфемистический потенциал, пополняя ряды синонимов и антонимов.

Ключевые слова: **политическая корректность, табу, эвфемизмы, лексическая единица, термин, эвфемистическая субституция.**

Экстралингвистические факторы всегда являлись источником расширения и в целом развития любого языка. Разбирая взаимоотношения языка и культуры, американский лингвист и антрополог Э. Сепир отрицал прямую корреляцию между культурным типом и языковой структурой, отмечая однако, что лексика как элемент содержания языка напрямую связана с выражением национального самосознания. Поворот западного общества в 70 – 80-х годах прошлого столетия к идеям толерантности, терпимости и равноправия привел к изменениям норм языкового поведения в современном английском языке, обогатив лексический состав языка [1 – 15].

Впервые термин Political Correctness (сокращенно – PC) стал использоваться нью-йоркскими интеллектуалами и левыми активистами в несколько ироничном значении (to mock their own attitudes) [11], то есть для возможности говорить не очень серьезно о серьёзных вопросах. Уже в 1980-е годы в университетской среде США понятие политкорректности понималось как некий общественный договор, либеральная тенденция. В 80 – 90-е годы популярности явлению добавили дебаты о «политкорректности» в американском высшем образовании [9]. В последующие годы политкорректность коснулась сферы социальных проблем, расовых и национальных отношений, прав женщин и сексуальных меньшинств, физического и умственного несовершенства любого вида, т.е. охватила все стороны общественно-политической жизни США и многих стран мира.

В настоящее время в средствах массовой информации и в выступлениях политиков термин зачастую используется в качестве негативного. Так, Дональд Трамп одним из своих выборных лозунгов провозгласил отказ от принципов политкорректности, определив стремление быть политкорректными в политике «большой проблемой» США: “I think the big problem this country has is being politically correct. I’ve been challenged by so many people, and I don’t frankly have time for total political correctness. And to be honest with you, this country doesn’t have time either [13]. Однако независимо от возобновившихся споров о политкорректности, которая сыграла важную роль в культурной войне между либералами и консерваторами в США, тот факт, что английский язык обогатился обширным словарем политкорректных слов и выражений, не подлежит сомнению. Исследователи, в частности Панин В.В., отмечают, что политкорректность «оказывает значительное влияние на систему английского языка» [5, с. 201].

В словаре Merriam-Webster Dictionary «политическая корректность» определяется следующим образом: «Politically correct: conforming to a belief that language and practices which could offend political sensibilities (as in matters of sex or race) should be eliminated [17] («Политкорректность – убежденность в том, что язык и действия, которые могут затронуть политически чувствительные вопросы (такие как, например, расовые и гендерные), должны быть исключены»). По мнению российского лингвиста С.Г. Тер-Минасовой, политическая корректность в языке выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п. [8, с. 216]. В целом политическая корректность в языке может быть определена как ограничение употребления слов и выражений, которые как-либо оскорбляют чувства других людей (в расовом, гендерном, политическом и др. отношении) и замена их на более тактичные, не обидные.

Как замечает лингвист Дебора Камерон, сторонники корректировки языкового кода предпочитают не использовать этот термин в связи с некоторой негативной коннотацией, имеющейся в нем [12]. С.Г. Тер-Минасова также считает словосочетание *политическая корректность* неудачным, предлагая заменить его более подходящим термином «языковой такт» [8, с. 33]. Более приемлемой представляется понимание этого термина как акта коммуникативной языковой и поведенческой корректности.

Изучением влияния политкорректности на языковые коды применительно к ее теории занимались такие как зарубежные ученые, как Д. Адлер, А. Блум, Д. Лео, Д. Тейлор, С. Уолкер и др. В отечественной науке широко известны труды Ю.Л. Гумановой, В.Ф. Донского, А.М. Кацева, Н.Ц. Босчаева О.В. Обвинцева. А.В. Остроух, М.Ю. Палажченко, Панина В.В., С.Г. Тер-Минасовой и др., касающиеся различных аспектов воздействия её на языковую норму.

Явление политкорректности в языке диктует свои семантические приоритеты, в основном за счет выбора позитивного признака для номинации предметов и явлений. Особое внимание к расовым и национальным проблемам в период расцвета движения политкорректности привело к исключению многих слов и замене их эвфемизмами, обладающими более выраженным эффектом маскировки или смягчения отрицательного компонента значения. Лингвисты К. Аллан и К. Барридж считают, что изменения, вызванные политкорректностью, представляют собой естественный процесс лингвистической эволюции под влиянием более глобальных социокультурных изменений. В своей массе политкорректные слова семантически сходны с эвфемизмами.

В зарубежной и отечественной лингвистической науке накоплен обширный материал по изучению эвфемизмов. В лингвистическом словаре Ахмановой О.С. эвфемизм определяется как «…троп, состоящий в непрямом, прикрытом, вежливом, смягчающем обозначении какого-либо предмета или явления» [2]. По мнению Р. Фоуэла, приведенного в словаре У. Холдера, эвфемизм – это смягченное или замаскированное выражение-перифраз, которое замещает единицы, обозначающие нелицеприятные факты действительности. «Euphemism means the use of mild or vague or periphrastic expression as substitute for blunt precision or disagreeable use» [15].

Началом внимания ученых к примерам эвфемистической субституции в различных языках послужило рассмотрение табуированных выражений. По мере развития общества и сознания изменяется природа запрета, появляется круг понятий, вызывающих отрицательное отношение и, вследствие этого, подвергающихся частичному или полному табуированию. Таким образом, исторически менялись понятийные сферы в зависимости от системы ценностей, царящих в обществе. А.А. Реформатский отмечал, что «для замены табу-слов нужны другие слова – эвфемизмы. Эвфемизмы – замененные разрешенные слова, которые употребляются вместо запрещенных слов и выражений» [6, с. 196]. Трудно не согласиться и с автором словаря английских эвфемизмов (Oxford Dictionary of Euphemisms) Р. Холдером, который в предисловии к словарю замечает, что табу меняются от поколения к поколению и современное общество, в свою очередь, создает новые табу [15]. Примером современного функционирования табу может послужить политкорректность, исключающая использование многих прямых названий.

Проведя анализ изменения лексики, У. Хоулдер установил, что за последние 25 лет в английском языке под влиянием политкорректности произошел сдвиг в плане вокабулярного расширения понятий женской занятости (female employment), взаимоотношений полов (sexual variety), супружества (marriage), здоровья (health), в то время как такие понятия, как «смерть» или «алкоголь» не прибавили новых эвфемизмов [15]. В большинстве случаев новые политически корректные наименования не просто скрывают отрицательный компонент значения, но способствуют созданию иного, благожелательного, терпимого отношению к денотату в обществе, выполняя тем самым еще и важную социальную функцию (например, эволюция – retarded children-handicapped children-intellectually challenged children).

Внимание к расовым и национальным проблемам привело к исключению из речи целого ряда слов и замену их эвфемизмами. Так, например, единицы Negro, colored person, которые ранее использовались без ограничения, в настоящее время могут быть восприняты как оскорбление. Именно поэтому газетный заголовок одной из статей в известной следованиям нормам политкорректности английской газете «The Guardian» за 2019 выглядит следующим образом: «*People of color* live with 66 % more air pollution, US study finds», «*African Americans* in the north-east and mid-Atlantic are exposed to 61 % more pollution particles from burning gasoline» [14].

Следует отметить, что политкорректность затронула и такой пласт языка, как гендерная лексика. В результате появилось много языковых изменений и нововведений, также и термин «сексизм» (sexism). Подверглись изменениям, например, сложные слова с компонентом man, вместо традиционных: cameraman – camera operator; fireman – firefighter; policeman – police officer; congressman – congressperson; headmaster/headmistress head teacher.

Большинство слов с суффиксом –ess/ette заменяются на нейтральные. В некоторых изданиях, в частности The Official Politically Correct Dictionary and

Handbook, предлагается ввести суффикс –ron вместо суффиксов –or/er – ess: actron вместо actor – actress;waitron вместо waitor – waitress .

Таким образом, создаётся впечатление, что стирается ограничение по половому признаку.

Выдвигаются и несколько радикальные с точки зрения лингвистики предложения поменять woman/women – womyn/wimmin; history – herstory; master copy mistress copy.

Небольшие изменения предлагаются в области синтаксиса. Как наиболее характерный пример можно выделить замену традиционного притяжательного местоимения мужского рода his в тех случаях, когда род существительного неизвестен или не имеет значения, на словосочетание his or her или форму множественного числа their.

Anyone can choose not to vote in general elections if *he* wishes-if *they* wish.

Every student has to pass *his* exams. Every student has to pass *his or her* exams.

Болезненная для многих стран Европы тема мигрантов также подвергается политкорректным трансформациям. В статье специалиста по иммиграционной политике Алекса Норасте «Почему люди, говоря о политике, употребляют эвфемизмы», подчеркивается важность корректного употребления эвфемизмов в работе с эмигрантами: «Euphemisms as primes are particularly meaningful for citizens who are ambivalent about immigration» [18]. Используемый годами эвфемизм «illegal alien», казавшийся еще недавно нейтральным, приобретает негативный оттенок в связи с напряженными отношениями между мигрантами и местным населением. Ассоциации межу новой лексической единицей и отрицательным денотатом стали слишком тесными, и функция смягчения и маскировки больше не выполнялась, в связи с чем возникла необходимость в новом эвфемизме. Так, “illegal alien,” сменилось на “illegal immigrant”, далее превратилось в “undocumented immigrant”, а в некоторых случаях и “unauthorized immigrant”, «undocumented worker». В последних двух словосочетаниях компоненты undocumented и unauthorized эксплицитно выражают положительный процесс перехода от нелегального проживания к легальной авторизации.

Следует отметить, что благодаря своей способности смягчать высказывания и вызывать положительные ассоциации, эвфемизмы стали неотъемлемой частью английского бюрократического языка. В политической сфере они характеризуются ярко выраженной маскировочной функцией, зачастую ретуширующей действительность до неузнаваемости. Так, австралийский лингвист Кейт Бариджк критикует бюрократическую увлеченность политкорректными эвфемизмами с преобладанием функции маскировки: «This is the sort of *doublespeak* that turns *death* into a substantive negative patient care outcome, a diagnostic misadventure of the highest magnitude or a terminal episode; dying into terminal living and killing into the unlawful [or] arbitrary deprivation of life» [16, с. 5].

Таким образом, в зависимости от выполняемой функции представляется возможным разделить эвфемизмы по функциям на три группы:

1. Смягчение неприятного и грубого для говорящего, т.е. осознаваемое им как неприличие, грубость или резкость.
2. Смягчение неприятного и грубого для собеседника, т.е. употребление эвфемизма в зависимости от определённых условий речи и контекста.
3. Маскировка действительности, т.е. подборка обозначений, которые не только смягчают неприемлемые слова и выражения, но и вуалируют суть явления.

В данном контексте интересна расширена область причин эвфемизации, выделенная исследователем Артюшкиной Л.В.

– страх и религиозный трепет;
– переименования по морально-этическим причинам;
– переименования, вызванные стремлением соблюдать приличия, правила этикета;
– стремление скрыть (замаскировать) истинное положение дел по соображениям престижа или идеологическим причинам [1].

Учитывая вышеизложенные факты о мотивах политкорректных переименований, мы наблюдаем полное совпадение причин лексической субституции в первом и во втором случаях.

В качестве основных способов образования эвфемизмов можно выделить генерализацию значения, использование метафор, метонимизацию, поляризацию, сокращения. Особенно часто эвфемизмы образуются путем использования иностранных слов. Заимствование из чужого языка смягчает грубость выражаемого понятия, иностранное слово в таких случаях становится эвфемизмом. Можно выделить следующие особенности эвфемизации на лексико-семантическом уровне: 1) при поляризации значений взамен негативного обозначения денотата используется обозначение, по смыслу прямо противоположное; например: defence («оборона») может использоваться в качестве эвфемизма к слову attack («атака»), («наступление»);

2) при использовании заимствованных слов и терминов внутренняя форма слов завуалирована, и они, не имея нежелательных коннотаций, воспринимаются говорящими как более благородные или престижные. Иноязычные слова могут быть малопонятными для носителей языка-реципиента, следовательно, они обладают способностью улучшить денотат даже при его прямом обозначении (faux pas instead of a stupid mistake);

3) происходящий при метафоризации семантический сдвиг основан на сходстве табуированного предмета или понятия (более или менее очевидном) и соответствующего денотата за пределами сферы табу;

4) метонимизация основана на ассоциативных связях денотата в сфере табу и безобидного, негрубого денотата;

По способу замены слова-табу на эвфемизм А.М. Кацев делит все способы образования эвфемизмов на три большие группы [3], которые охватывают семантические способы и включают:

1. а) генерализацию значения, которая подразумевает использование лексики большого семантического потенциала, например, личных и указательных местоимений he, she, this, существительных широкой семантики, например, this business («это дело»), this event («это событие»), многозначных глаголов take, go; before I go вместо before I die (абстрагирование);

б) метафоризацию значения, например, foot of the bed (to die);

в) метонимизацию значения, например, rear end вместо buttocks;

г) to get the pink slip («получить розовый листок») вместо to be dismiss;

д) антонимические значения.

Данный способ существует в виде полной антонимичности денотата и ассоциата; например, old man`s friend вместо pheumonia

2 группа включает в себя изменения формы слова-табу за счет:

– звуковой аналогии; например: Gad, God («Бог»);

– негативной префиксации (литота); например: untrue («неправда») вместо ложь; not clever («неумный») вместо stupid («глупый»); аллитерация- dentured dandy;

– сокращение, например, pro – prostitute.

3 группа объединяет заимствования из других языков.

Часто эти заимствования представляют собой научные термины латинского происхождения, например, intoxicated вместо drunk, perspiration вместо sweat gluteus maximus вместо butt. На фонетическом уровне эвфемизация происходит за счёт звуковой аналогии – изменения формы табуированного слова vamp (vampire), JC (Jesus Christ).

Таким образом, даже поверхностный обзор природы образования и способов эвфемистической замены одних языковых единиц на другие с более положительной коннотацией позволяет убедиться в том, что эвфемизмы, являясь социальными образованиями, составляют основу языка политкорректности. Непреложным представляется факт культурной, социальной и политической обусловленности политически корректной лексики. Многие эвфемистические переименования, едва образовавшись, достаточно быстро растрачивают эвфемистический потенциал, пополняя ряды синонимов и антонимов. Рассмотренные примеры, а также многочисленные исследования, связанные с проявлениями политкорректности в английском языке, позволяют говорить о том, что крупные социально-культурные и общественные сдвиги привносят в состав английской лексики новые эвфемистические единицы, требующие внимательного изучения для успешного осуществления коммуникации.

Библиографический список

1. Артюшкина Л.В. *Семантический аспект эвфемистической лексики в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2000.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Либроком», 2016.
3. Кацев А.М. *Языковое табу и эвфемия*: учебное пособие к спецкурсу. Ленинград: ЛГПИ, 1988.
4. Остроух А.В. *Политкорректность в США: культурологический аспект проблемы*. Москва, 1998.
5. Панин В.В. *Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория*. Дисссертация ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
6. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 2016.
7. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва, 1993: 223 – 247.
8. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
9. Bernstein. IDEAS & TRENDS. *The Rising Hegemony of the Politically Correct*. The New York Times, 1990. Available at: https://www.nytimes. com/
10. Edward N. Hall. *Hidden Differences: Studies in International Communication*. 1983, 1984, 1985.
11. Cameron D. *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture/London: Sage*, 2000.
12. Cameron D. (ed.) *The Feminist Critique of Language: A Reader*. London: Routledge, 1990.
13. Трамп Д. *Republican Presidential Debate 2015 – * 2015-08-06 Annotated transcript*: The Aug. 6 GOP debate The Washington Post 2010s, 2015. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2015/08/06/annotated-transcript-the-aug-6-gop-debate/

14. Holden E. People of color live with 66 % more air pollution, US study finds, African Americans in the north-east and mid-Atlantic are exposed to 61 % more pollution particles from burning gasoline» Thu 27 Jun 2019). Available at: https://www.theguardian.com /international
15. Holder R.W. *Dictionary of Euphemisms*. Bath, 1995.

References

1. Artyushkina L.V. *Semanticheskij aspekt `evfemisticheskoj leksiki v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Librokom", 2016.
3. Kacev A.M. *Yazykovoe tabu i `evfemiya*: uchebnoe posobie k speckursu. Leningrad: LGPI, 1988.
4. Ostrouh A.V. *Politkorrektnost' v SShA: kul'turologicheskij aspekt problemy*. Moskva, 1998.
5. Panin V.V. *Politicheskaya korrektnost' kak kul'turno-povedencheskaya i yazykovaya kategoriya.* Disssertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2004.
6. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Aspekt Press, 2016.
7. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva, 1993: 223 – 247.
8. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
9. Bernstein. IDEAS & TRENDS. *The Rising Hegemony of the Politically Correct*. The New York Times, 1990. Available at: https://www.nytimes. com/
10. Edward N. Hall. *Hidden Differences: Studies in International Communication*. 1983, 1984, 1985.
11. Cameron D. *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture/London: Sage*, 2000.
12. Cameron D. (ed.) *The Feminist Critique of Language: A Reader*. London: Routledge, 1990.
13. Tramp D. *Republican Presidential Debate 2015 – * 2015-08-06 Annotated transcript*: The Aug. 6 GOP debate The Washington Post 2010s, 2015. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2015/08/06/annotated-transcript-the-aug-6-gop-debate/
14. Holden E. People of color live with 66 % more air pollution, US study finds, African Americans in the north-east and mid-Atlantic are exposed to 61 % more pollution particles from burning gasoline» Thu 27 Jun 2019). Available at: https://www.theguardian.com /international
15. Holder R.W. *Dictionary of Euphemisms*. Bath, 1995.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

УДК 811.581 (07) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00151

Amiraliev S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Head of Department of International Relations, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: sem.87.90@mail.ru*
Karaeva N.O., *senior teacher, Department of Kyrgyz Language, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: nazi0410@mail.ru*
Saparbaeva A.A., *senior teacher, Department of Regional Studies, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: madam_bro@mail.ru*

ABOUT KYRGYZ WORDS OF "IRANIAN" ORIGIN . The relevance of the topic of the article lies in the need to clarify the origin of individual words of the Kyrgyz language. It is known that the vocabulary of the Kyrgyz language, which is part of the Turkic family of languages, in etymological terms consists of several layers – Turkic, Mongolian, Tungus-Manchu, Iranian, Semitic (Arabic), Sino-Tibetan, Russian, etc., which indicate cultural, trade, military-political and other ties of the Kyrgyz with other peoples. Kyrgyz lexicology provides a list of lexical units borrowed from Iranian languages (1343), which comprise 16 subgroups. An etymological analysis of these words showed that of these 552 words (41,1%) are non-Iranian in origin. The purpose of the article is to compare the primary roots of only seven Kyrgyz words, always elevated to an Iranian source, with similar root morphemes of Sino-Tibetan languages. The study found that these roots are common to Altai and Sino-Tibetan languages and indicate their likely belonging to Nostratic languages. The article argues the assumption that the corresponding lexical units are borrowed from the Chinese language from the Chinese language (hanyu) or act as reflexes more practical, common to a number of Eurasian language families. The facts of modern Iranian and Kyrgyz languages testify to the most ancient close contacts of their speakers both among themselves and with representatives of the Chinese nation (hanzu).The etymological identity of the studied Kyrgyz and Chinese words is established by comparison with the facts of other related or contacted languages. The novelty of the study is that it proves the position on not the Iranian, but on the Chinese origin of the analyzed words of the Kyrgyz language. The lexical units of the Chinese language convincingly demonstrate the derivative nature of a number of Kyrgyz words, which have always been regarded as non-derivative. The etymological excursions contained in the article additionally confirm the validity of the hypothesis about the linguo-ethnogenetic unity of the Altai and Sino-Tibetan peoples and allow the authors to support the point of view of the linguists, comparativists, who very widely represent the composition of Nostratic languages.

Key words: **etymology, arch root, reflexes of arch root, Kyrgyz language, Iranian languages, Tajik language, Chinese language (Hanyu), comparison, language contacts, trade terms.**

С.М. Амиралиев, *доц., канд. филол. наук, преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: sem.87.90@mail.ru*
Н.О. Караева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: nazi0410@mail.ru*
А.А. Сапарбаева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: madam_bro@mail.ru*

О КИРГИЗСКИХ СЛОВАХ «ИРАНСКОГО» ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Объектом исследования является происхождение семи слов киргизского языка, обычно возводимых к иранским источникам. В статье аргументируется предположение о том, что соответствующие лексические единицы заимствованы киргизским языком из китайского языка (ханью) или же выступают в качестве рефлексов пракорней, общих для ряда языковых семей Евразии. Факты современных иранских и киргизского языков свидетельствуют о древнейших тесных контактах их носителей как между собой, так и с представителями китайской нации (ханзу). Этимологическая идентичность изучаемых киргизских и китайских слов устанавливается посредством сравнения с фактами других родственных или контактировавшихся языков. Новизна исследования состоит в том, что в ней доказывается положение не о иранском, а китайском происхождении проанализированных слов киргизского языка. Этимологические экскурсы, содержащиеся в статье, дополнительно подтверждают обоснованность гипотезы о лингвоэтногенетическом единстве алтайских и сино-тибетских народов и позволяют авторам поддержать точку зрения языковедов-компаративистов, которые весьма широко представляют состав ностратических языков.

Ключевые слова: **этимология, пракорень, рефлексы пракорня, киргизский язык, иранские языки, таджикский язык, китайский язык (ханью), сравнение, языковые контакты, термины торговли.**

В любом языке трудно найти слово, которое было бы собственностью только данного языка. Например, киргизский язык не имеет слов, возникших именно на его почве. Весь словарный состав этого языка является продуктом языкотворческой деятельности предков разных народов, в том числе – тюркских.

В лексике киргизского языка разграничивается два крупных пласта слов: 1) межтюркская (общетюркская) лексика; 2) заимствованная лексика: а) слова, заимствованные из русского языка или через этот язык; б) слова иранского происхождения; в) слова китайского происхождения; г) слова, вошедшие в киргизский язык из монгольских языков; д) слова санскритского (индийского) происхождения, вошедшие в словарный состав языка вместе с буддизмом; е) арабские слова, заимствованные в результате принятия киргизами ислама и т.д. [1, с. 154 – 166; 2, с. 66 – 85]. Лексические заимствования в языке возникли в результате контактов предков киргизов с другими народами, вошли в их жизнь вместе с обозначаемыми материальными, культурными, экономическими, правовыми и прочими ценностями и обогатили их языковое мышление, коммуникативно-речевой потенциал, нормы жизнедеятельности, подняв, соответственно, своих носителей на новую ступень социокультурного развития.

В трудах по киргизской лексикологии отмечается наличие в языке целого ряда слов иранского происхождения: 1) слова, связанные с торговлей и коммерцией; 2) термины бахчеводства; 3) термины садоводства; 4) слова, связанные с земледелием; 5) строительные термины; 6) лексика, связанная с профессией; 7) мифологическая лексика; 8) названия частей тела человека и животных; 9) наименования орудий труда и предметов быта; 10) названия дней недели, месяцев, времен года; 11) названия болезней и лекарственных средств; 12) кули-

нарная терминология; 13) наименования природных явлений; 14) религиозные названия; 15) названия абстрактных понятий; 16) названия-эпитеты; 17) гидронимы и др., что свидетельствует о многовековых контактах киргизов с соседними ираноязычными народами – таджиками, афганцами, бартангцами, ишкашимцами, персами и т.д. [1, с. 160 – 161; 2, с. 72 – 75].

В киргизской лексикологии установлено наличие 1 343 слов персидско-таджикского происхождения [2, с. 72], из которых 78 слов, например, являются гидронимами, в том числе 19 нарицательных названий и 59 географических наименований. Из нарицательных гидронимов наиболее употребительными являются следующие слова: *бант* – «запруда, плотина; ущелье», *голдов* – «глубокое место реки», *дарыя/дайра* – «крупная полноводная река», *даргат* – «запруда, шлюз», *кемер* – «подмытый водой берег реки, круча; обрыв; хребет горы», *майнап/пайнап* – «вода, прорвавшаяся с орошаемого поля», *ноо/нов* – «желоб», *сел* – «селевой поток; бурные стремительные потоки дождевых вод, несущие огромные количество грязи и камней», *тава* – «мелкие ответвления головного арыка/оросительного канала», *топон* – «бурный поток, сильное наводнение» и другие [3, с. 119 – 164]. В этом языке продуктивны топонимы-гидронимы, содержащие в себе таджикские или таджикско-киргизские элементы: *Сыр-Дарыя* (тадж. *сар/сер/сыр* – «большой, главный, обильный» + *дарьё* «река»), *Апшир* (тадж. *аб* – «вода, река» + *шир* – «молоко»), *Сар-Өзөн-Чуй* (тадж. *сар/сер/сыр* – «большой, главный, обильный» + кирг. *өзөн* – «река» + кит. *шуй* – «вода, река»), *Айран-Суу* (тадж. *вайрон* – «разрушающий, бурный» + кирг. *суу* – «вода, река») и др. [4, с. 90 – 92].

Среди слов, обычно относимых киргизскими лингвистами к лексике иранского происхождения (1 343), нередко встречаются слова (552), источниками которых на самом деле являются совершенно другие языки – индийские, монгольские, арабский, китайский и т.д., что и послужило основанием для выбора темы настоящей статьи. Предметом исследования, следовательно, являются некоторые киргизские слова, обычно приписываемые к иранским заимствованиям, но являющиеся в действительности китаизмами. Цель статьи – внести уточнение в этимологию семи употребительных слов киргизского языка. Факты сравниваемых языков рассматриваются под углом зрения синологии и ностратики [5, с. 21 – 104; 6, с. 26 – 36; 7, с. 108 – 118; 8, с. 307 – 312; 9, с. 48 – 54; 10, с. 54 – 63].

В киргизской лексикологии принято считать, что ряд торгово-экономических терминов языка заимствован из иранских языков: *арзан* – «дешевый, дешево, дешевизна», *баа* – «цена, оценка, ценность», *зыян* – «вред, ущерб», *чекене* – «розничный», *дүкөн* – «магазин», *базар* – «рынок», *соода* – «торговля», *соодагер* – «торговец, купец», *пайда* – «выгода», *пул* – «деньги» и др. [1, с. 160; 2, с. 73 – 74]. Отнесение этих слов к иранским заимствованиям недостаточно мотивировано, потому вызывает возражение со стороны отдельных лингвистов [5, с. 49, 55, 56]. Мы приведем отдельные аргументы в пользу поддержки мнения тех языковедов, которые считают многие из этих слов неиранскими или, по крайней мере, ностратическими. Анализ фактического материала базируется на приемах и процедурах сравнительного и описательного методов исследования.

Слово *арзан* – «дешево, дешевый, дешевизна» многофункционально. В одном контексте оно употребляется как наречие, в другом – как прилагательное, в третьем – как существительное. Полифункциональность слова заставила ученых обратиться к фактам китайского языка, в котором части речи не дифференцируются, приобретают конкретные значения только в контексте. По нашему мнению, слово *арзан* сложное и состоит из двух китайских слогов: кит. *ěr* – «близкий, ближний, ближайший» [5, с. 125] + кит. 1) *xiàn/xuàn* [сянь/суань] (диал.) – «нести поражение; попадать в ловушку; рухнуть (о позиции); совершать промах (проступок, ошибку), нести ущерб; наносить ущерб, вредить, губить, запутывать, вовлекать в, ловить в (ловушку); западня, ловушка; проступок, ошибка, промах»; 2) *jiǎn/xian* [дзянь/сянь] – «уменьшать(ся), убавлять(ся), снижать(ся), сокращать(ся); уменьшенный, сокращенный, вычитать, отнимать, минус; портить, вредить, убивать, выводить из строя»; *qiān* [цянь/тсянь] – «терпеть урон (ущерб), быть притесненным, подпруга» [5, с. 718 – 719]. Корень *ěr* – «близкий, ближний, ближайший» представлен в виде глагольного суффикса в киргизском языке с алломорфами *-ар, -ер, -ор, -өр,* передающего значение сомнительного будущего времени: *кел-ер-мин* – «наверное, я приду/приеду» (где *кел-* «прийти/приехать», *-ер* – признак будущего сомнительного, *-мин* «я»), *бар-ар-сың* – «ты, наверное, пойдешь/поедешь» (где *бар-* – «пойти/поехать», *-ар* признак сомнительного будущего, *-сың* – «ты»). С этим суффиксом сходен корень *эр* в слове *эртең* – «завтра». Вполне можно допустить, что оно сложное и состоит из *эр* – «будущее, ближайшее» и *таң* – «утро, рассвет». Гласный звук второго слова подвергся прогрессивной ассимиляции, в результате чего произошел переход *эр + таң* в *эртең*. Что касается второго компонента данного сложного слова, то он, вероятно, соответствует китайскому слову *dàn* – «утро, рассвет, на рассвете, рано утром, утренний, день, дневная пора, днем, рассветать» [5, с. 98]. Их сочетание могло образовать слово *er + tan,* к которому восходит киргизское наречие *эртең/эртеге* – «завтра». А чередование *-н/-ң/-г* – распространенное явление в финальной части тюркских слов. Ср. в других языках: *эртен* в тур. диал., кум., кар.-балк., ног., алт. диал., тув., *эртан* в узб. диал., *иртен* в хак., шор., бар., *иртан* в тат., баш., *эртең* в кирг., каз., ног., каракалп., алт. языках в значении «утро, утром, наутро, поутру, рано утром; завтра, завтра утром» [11, с. 305 – 306].

Мы не согласны с мнением о том, что киргизское слово *зыян* – «ущерб, вред, урон, убытоk» (ср. *зыянына* – «в ущерб себе», *зыян тартты* – «понес убыток») является заимствованием из иранских языков [12, I, с. 294; 2, с. 73], поскольку его происхождение явно мотивируют вышеприведенные примеры китайского языка (*jiǎn/xian* [дзянь/сянь], *xiàn/xuàn* [сянь/суань], *qiān* [цянь/тсянь]). В китайском языке отмечается инициальное чередование *x- / j- / q-,* передаваемое киргизским звуком *з-*.

Другой коммерческий термин – слово *соода* – «торговля». О его иранском происхождении пишут многие лингвисты-киргизоведы [12, II, с. 154; 1, с. 160, 2, с. 74]. Ханью дает основание для разбивки данного слова на два слога. В нем слог *соо-* в слове *соода* – «торговля, купля-продажа» соответствует китайскому слогу *suǒ* – «излишек, остаток, с лишним», а слог *-да* является эквивалентом китайского слога *dé* – «получать, добывать, обретать». Сочетание *suǒ + dé* привело к образованию сложного слова *suǒdé* – «доход», которое на почве киргизского языка приобрело форму *соода.* А производное слово *соодагер* – «торговец» имеет в своем составе субъектный суффикс *-гер/-кер/-гар/-кар*, часто встречающийся в языках Евразии (кирг. *иш* – «работа», *ишкер* – «работник, предприниматель», тадж. *зар* – «золото», *заргар* – «ювелир» и др.).

Слово *баа* – «цена, стоимость, ценность, оценка» тоже считается иранским [1, с. 160; 12, I, с. 88; 13, с. 73]. Такого мнения придерживаются ученые, незнакомые с фактами ханью. В этом языке имеется многозначное слово *bǎo* – «драгоценность, драгоценный камень, самоцвет, алмаз, бриллиант; драгоценный, украшенный самоцветами, алмазный; сокровище, богатство, ценность, роскошь, диво; богатый, ценный, роскошный, дивный, чудесный; монета, деньги, регалия; драгоценный, дорогой, бесценный, редчайший, редкий, редкостный, чудесный, наилучший, великолепный, прекрасный, роскошный, благородный; высоко ценить, уважать, придавать, большое значение, считать драгоценностью, беречь, чтить, преклоняться» [5, с. 332]. В реальной речи из этой семантической парадигмы говорящее лицо выбирает только ту сему, которая соответствует потребности сообщения и вызывает адекватное понимание в сознании слушающего. Во многих случаях смысловым эквивалентом данного слова выступает киргизское слово *баа* – «цена, стоимость, ценность, оценка» со своими производными: *баала/баалоо* – «ценить, оценивать, уважать, уважительно относиться, признавать ценность, считать ценным», *баалуу* – «ценный, драгоценный, роскошный, бесценный, дорогой, наилучший, редчайший» и т.д. Таким образом, мы принимаем этимологическую идентичность китайского и киргизского слов, являющихся номинантами цены и ценности (*bǎo = баа*) и обладающих разным семантическим объемом.

Предположение об этимологической идентичности киргизско-китайских слов *соода = suǒdé*, *баа = bǎo* подтверждается не только сходством и близостью их означающих и означаемых в двух языках, но и возможностью возведения их типичных эпитетов-определений к ханью. В киргизском рекламном дискурсе в качестве продуктивных атрибутов слов *соода* и *баа* используется сочетание *дүң жана чекене* – «оптовый и розничный», компоненты которых имеют соответствия в китайском языке. Поэтому в Киргизии часто можно встречать вывески: *дүң жана чекене баа* – «оптовая и розничная цена» и *дүң жана чекене соода* – «оптовая и розничная торговля».

В рассматриваемом словосочетании определение *дүң* – «оптом, оптовый» фонетически и семантически легко сближается с китайскими словами: *tún* – «складывать в амбары, скупать; придерживать (товар), запасать», *dùn/tún* – «амбар, закрома», *dūn* – «скупка, скупать, оптовая покупка, покупать оптом (партиями)» и *dūn/dùn* – «тонна» (ср. франц. *tonne* – «тонна», рус. *тонна*) [5, с. 99]. Многообразие семантики и звучания китайских слогов позволяет говорить об их первичности относительно киргизского термина. Кроме того, опыт китайцев в сфере торговли значительно превышает соответствующие навыки бывших кочевников.

В киргизском словосочетании *дүң жана чекене баа* – «оптовая и розничная цена» использован союз *жана* – «и», который связывает между собою два прилагательных и соотносится со словами *жан* (балк., каз., каракалп.) / *чан* (саг., тув., хак.) / *йан* (аз., алт., баш., гаг., кар., кум., лоб., ног., сал., сарыг-юг., тат., тел., тур., уйг.) / *йон* (узб.) / *йаан* (турк., узб. диал., уйг.диал., халадж.) в значениях «бок, боковая сторона; бедро; место, находящееся рядом; край, около, рядом с; карман; вновь, снова, опять, также, и, еще» [14, с. 113 – 115] в тюркских языках и с китайским слогом *yán,* выражающим семы «идти (вниз) по течению, идти вдоль/по краю; прилегать к, примыкать к, граничить вплотную с, продолжать традицию, блюсти, сохранить в силе, следовать за; вдоль, по, согласно, в соответствии с, в зависимости от; берег, край воды» (ср. *yánlù* «по дороге, по пути, вдоль дороги, всю дорогу, придорожный»), конкретизирующие близость, параллелизм и последовательную связь действий [5, с. 525]. Почти все эти значения передает киргизский связанный корень *жан-,* отдельно не употребляемый и встречающийся только в составе целого ряда производных слов:

1) *жан-* – «около, возле, у, подле, рядом с, вместе с» (*жан-ым-да-сың* – «ты рядом со мной / возле меня», *жан-ың-да-мын* – «я рядом с тобой / возле тебя» и т.д.);

2) *жан-а* – «и, также, с (со), совместно с, вместе с, параллельно с; только что, недавно; еще, а также, вместе с тем»;

3) *жан-да* со значениями «быть рядом, находиться близко к, идти рядом, действовать вместе, приблизиться к, близко подойти к; быть вместе, в близких отношениях с; сопровождать (с лестью, выражая подчиненность, выполняя роль охраны); морально и физически поддерживать, находясь в пути рядом»; ср. *жан-доо* – «быть около, быть/находиться рядом (в походе, поездке, путешествии и

т.д.)», *жандап жүрүү* – «идти сопровождая, идти рядом с», *аялын жандап* – «сопровождая жену», *чоң жолго жандаш жүрүү* – «ездить вдоль большой дороги/шоссе», *жээк жандап/бойлоп баруу* – «идти по берегу/вдоль берега»;

4) *жан-аш* со значениями «находиться рядом, идти вместе, стоять близко к; приблизиться к, быть в хороших отношениях с»;

5) *жан-акы/жан-агы/жан-атан* со значениями «чуть раньше, только что; недавно»;

6) *жан-дат* со значениями «заставить быть рядом, заставить идти вместе с; заставить сопровождать, заставить находиться вместе с»;

7) *жан-дооч* со значениями «сопровождающий, помощник; находящийся рядом в качестве поддерживающего, помощника; сопровождающие новобрачных или участников игры «Догони девушку!»; послелог (грамм.)» и т.д. [5, с. 233; 12, I, с. 228; 15, I, с. 496 – 499].

Как видим, киргизский язык как язык агглютинативный обладает сложной системой производных с дополнительными значениями. Но значения дериватов киргизского корня *жан-* не слишком удалены от общего значения «(быть) рядом, (действовать) параллельно», которое может выступать архетипом семантики и китайского слога *yán*. Считаем, что этот архетип слов *yán* и *жан*, единый в древности по звучанию и значению, в процессе развития языков получил разветвленную функционально-смысловую систему, максимально удовлетворяющую потребности общения своих носителей.

Теперь покажем китайские соответствия киргизского прилагательного *чекене* – «розничный, частичный, незначительный». На торговых вывесках доминирует первое значение. Начальную часть слова (*чек-/чеке-*) мы сравниваем с китайскими слогами *jì* – «межа, граница, предел, стык» и *jiè* – «граница, рубеж, межа; граничить, ограничивать, разделять, отделяться», которые лишились конечного *-к* в результате действия открытого слога в ханью [16, с. 28]. В киргизских эквивалентах конечное *-к* сохранено: *чек* – «предел, граница, рубеж, межа», *чеке* «край, сторона», *чектүү* – «ограниченный», *жик* – «стык», *жөөк* – «гряда», *жээк* – «берег» и т.д.; ср. аналогичные примеры: кит. *wù/wǔ* – «кормить», кирг. *бак* – «кормить», *wì* – «закрывать, закрытый, замок», кирг. *бек* – «закрыто, прочно», кит. *suǒ/sù* – «сжимать», кирг. *сык* – «жать, сжимать» и т.д. Конечный слог *-не* слова *чекене* мы сравниваем с китайским слогом *ná* – «брать, получать, покупать, владеть, держать», значение которого легко может быть связано с коммерческой деятельностью людей. Согласно закону сингармонизма переднерядные гласные первых двух слогов (*чеке-*) подвергли ассимиляции гласный слога *на*, преобразовав его в звук *е*.

Как видим, все компоненты словосочетания *дүң жана чекене баа* – «оптовая и розничная цена» по происхождению являются тюрко-ханьюйскими, а не иранскими.

Слово *маң* – «гашиш; растерявшийся, опешивший, проявляющий нерешительность» (*маң тартып* – «закурив гашиш», *башы маң* – «голова не соображает») тоже возводится к иранскому источнику [5, с. 516; 12, II, с. 17; 13, с. 29]. Об иранском происхождении узб. *банг*, каз. *маң*, каракалп. *мэң/бәң*, уйг. диал. *бең/бәң*, аз. *бәң*, тур. *benk* пишут и другие ученые (Л.З. Будагов, Л.С. Левитская и др.). В этих языках оно обозначает следующее: 1) индийская конопля (узб.); 2) белена (аз., каз.); 3) род наркотика из индийской конопли (уйг.); 4) наркотическое средство из конопляных семян (каракалп.); 5) гашиш (тур., турк., кирг., уйг. диал.); 6) растерявшийся, опешивший, проявляющий нерешительность (кирг.). Действительно, в персидском языке имеется слово *бәнг* – «индийская конопля, белена, гашиш», которое Л.С. Левитская сравнивает с первой частью сложных слов – каз. *меңдувана*, каракалп. *мэңдувана* – «белена» (где, по ее мнению, *дувана* – «юродивый»), тадж. *банги девона* – «дурман вонючий, гашиш сумасшедшего» [17, с. 54]. По-видимому, авторам идеи об иранском происхождении слова не было известно значение китайского слога *méng* – «дурманящий, пьянящий, одурманенный, опьяненный; сонное зелье, дурман» [5, с. 308], который мы обнаруживаем и в составе киргизского слова *меңдубана* [5, с. 55 – 56]. В ханью есть слова *dúwù* – «яд, токсин, отрава» и *nà* – «брать, получать», сочетание которых могло образовать источник второй части данного киргизского слова, т.е. *dúwù* + *nà* = *дубана*. Ядовитость денотата этого слова всем хорошо известна. Иначе говоря, *мең* – «дурманящий» + *дуву* – «яд» + *на* «брать, получать», то есть семантический архетип слова китайский. В ханью оно могло иметь значение «трава, из которой получают дурманящее ядовитое вещество».

В киргизском языке имеется слово *алоо* – «пламя», которое мы сравниваем с китайской корневой морфемой *liào* – «огонь, пламя, (сигнальный) костер, светильник, факел; ожог». Киргизское слово служит основой для образования многочисленных дериватов: *алоолоо* – «пылать, гореть, полыхать, пламенеть, гореть пламенем, становиться красным, разгораться, бурно вырываться (о пламени)», *алоолотуу* – «развести костер, большой огонь» и т.д. Киргизское и китайское слова сопоставимы с таджикским словом *алов* – «пламя» [18, с. 731], и на этом только основании не можем считать их иранскими по происхождению [12, I, с. 52]. Мы можем говорить о межэтническом характере приведенных выше трех – киргизского, китайского и таджикского – слов.

В тюркологии принято возводить к иранскому источнику и слово *жар* – «обрыв, яма» [13, с. 51]. Однако распространенность и многовариантность фонетического оформления этого слова в тюркских языках служат основанием для возражения такому мнению. Ср., например: алт., каз., каракалп., кирг., турк., тур., узб. диал. *жар*; хак., шор. *чар*; гаг., кар. (гал.), кум., ног., тат., баш., узб. диал., уйг. диал. *йар*; турк. *йаар*; уйг. *йа/йай*; лоб. *йай*; чув. *сыр*; як. *сыыр* и т.д., которые передают значения «яр, крутой берег, крутой обвал, высокий берег, берег, откос; овраг, ров, расщелина, промоина, образованная водой; обрыв, пропасть, скала» [14, с. 17 – 18]. Эта основа встречается в иранских (перс. *жар* – «щель, трещина, расселина, канава, траншея», тадж. *чор/чари* – «обрыв» и т.д. [18, с. 605, 376; 14, с. 18]), славянских (болг. *йар* – «крутой берег», серб. *йарак* – «ров, яма», польск. *jar* – «отвесный или испещренный трещинами берег», рус. *яр* – «крутой, обрывистый берег; глубокий овраг; отвесная скала» и т.д.) и других языках. Эти примеры не без основания сравниваются с китайским словом *yái/yā* – «скала, утес, выступ, обрыв; обрывистый, скалистый, крутой берег (реки), береговой; край, пределы, рамки» [5, с. 507], которое сходно с уйгурским *йа/йай* и лобнорским *йай*. Последние примеры демонстрируют факт выпадения конечного *-р* в ряде языков под действием закона открытого слога [5, с. 507; 16, с. 28; 19, с. 54 – 63]. Конечно, в данном случае мы могли бы говорить об иранском, славянском, тюркском или китайском происхождении слова *жар/йар*. Но мы склоняемся к выводу о евразийском характере архетипа **йар*, дошедшего до нас в виде различных рефлексов: *йар/жар/чар/йай/йа* и т.д.

Словарный фонд киргизского языка состоит из двух крупных пластов – межтюркского и заимствованного. Часть общетюркских и заимствованных слов с некоторой долей вероятности возводима кностратическому праязыку.

Предки киргизов контактировались с различными народами, испытывая и принимая их культурно-цивилизационное и когнитивно-языковое влияние.

В словарном составе киргизского языка значительную долю (1343 слова) составляют лексические единицы иранского происхождения. В процессе этимологического анализа установлено, что из них 41, 1 % (552) имеют неиранские источники.

В работе проанализировано происхождение только 7 слов из этой группы и показано, что они этимологически связаны с китайским языком (ханью) или являются ностратическими корнями.

Этимологические экскурсы, содержащиеся в данной статье, дополнительно подтверждают обоснованность гипотезы о лингво-, этно-, генетическом единстве алтайских и сино-тибетских народов [19, с. 54 – 63; 20, с. 48 – 54] и позволяют нам поддержать точку зрения языковедов-компаративистов, которые весьма широко представляют состав ностратических языков [21, с. 53 – 63; 22, с. 95 – 112; 23, с. 3 – 60; 24, с. 253 – 383].

Сокращения названий языков

яз. – язык (языки), диал. – диалект (диалекты); *аз.* – *азербайджанский,* алт. – алтайский, балк. – балкарский, бар. – барабинский, баш. – башкирский, болг. – болгарский, гаг. – гагаузский, гал. – галицкий диалект, каз. – казахский, караим. – караимский, каракалп. – каракалпакский, *кар.-балк.* – *карачаево-балкарский,* кирг. – киргизский, кит. – китайский, *кум.* – *кумыкский,* лоб. – лобнорский, ног. – ногайский, польск. – польский, перс. – персидский, рус. – русский, саг. – сагайский, сал. – саларский, сарыг-юг. – сарыг-югурский, *серб.* – *сербский, тадж.* – *таджикский,* тат. – татарский, тел. – телеутский, тув. – тувинский, тур. – турецкий, турк. – туркменский, узб. – узбекский, уйг. – уйгурский, шор. – шорский, чув. – чувашский, *хак.* – *хакасский, халадж.* – *халаджский, як.* – *якутский.*

Библиографический список

1. *Азыркы кыргыз адабий тили: Фонетика, Лексикология, Лексикография, Фразеология, Морфология, Синтаксис, Стилистика, Текстгануу, Линевопоэтика.* Бишкек, 2009.
2. Абдувалиев И.А. *Лексикология современного кырызского языка*. Бишкек, 2016.
3. Сулайманова Л.С. *Народные географические термины в топонимии Кыргызстана.* Бишкек, 2009.
4. Исаев Д. *Жер-суу аттарынын сыры*. Фрунзе, 1977.
5. Зулпукаров К.З. *Введение в китайско-киргизское сравнительное языкознание*. Бишкек, 2016.
6. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Диереза в китайско-киргизских лексических соответствиях. *Вестник ЖАГУ*. 2017; № 2 (35): 26 – 36.
7. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Метатеза как один из путей возникновения звуковых расхождений в китайском и киргизском языках. *Языки в лингвоэтнокультурном пространстве Кыргызстана*. Ош, 2017: 108 – 118.
8. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Протеза в киргизско-китайских лексических соответствиях. *Современные проблемы тюркологии: язык – литература – культура*: материалы Международной научно-практической конференции, 17 – 18 ноября, Москва, 2016: 307 – 312.
9. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Китайско-киргизское ZHÈR/ЖЕР и его семантико-звуковое варьирование *Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований*. Белгород, 2018: 48 – 54.

10. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Проблема экономии артикуляционных усилий говорящего и судьба конечного *-P* в этимологически идентичных словах китайского и киргизского языков. *Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований*. Белгород, 2018: 54 – 63.
11. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков (общетюркские и межтюркские основы на гласные)*. Москва, 1974.
12. Юдахин К.К. *Киргизско-русский словарь*. Фрунзе, 1965; Кн. I, II.
13. Сапоев Р., Авезматов Ш. *Арабско-персидские слова в узбекском языке*. Ташкент, 1996.
14. Севортян Э.В., Левицкая Л.С. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на буквы Ж, Ӂ, Й*. Москва, 1989.
15. *Кыргыз тилинин сөздүгү*. Бишкек, 2011.
16. Яхонтов С.Е. *Древнекитайский язык*. Москва, 1965.
17. *Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на буквы Л, М, Н, П, С*. Москва, 2003.
18. *Русско-таджикский словарь*. М., 1985.
19. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Проблема экономии артикуляционных усилий говорящего и судьба конечного *-p* в этимологически идентичных словах китайского и киргизского языков. *Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований*. Белгород, 2018: 54 – 63.
20. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Китайско-киргизское ZHÈR/ЖЕР и его семантико-звуковое варьирование. *Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований*. Белгород, 2018: 48 – 54.
21. Долгопольский А.Б. Гипотеза древнейшего родства языковых семей Евразии с вероятностной точки зрения. *Вопросы языкознания*. 1964; № 2: 53 – 63.
22. Долгопольский А.Б. В поисках далекого родства. *Русская речь*. 1967. № 6: 95 – 112.
23. Иллич-Свитыч В.М. Опыт сравнения ностратических языков (семитохамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, алтайский, дравидийский): Сравнительный словарь. Москва: Наука, 1976; Том II.
24. Старостин Г.С., Дыбо А.В., Милитарев А.Ю., Пейрос И.И. *К истокам языкового разнообразия. Десять бесед о сравнительно-историческом языкознании с Е.Я. Сатановским*. Москва, 2016.

References

1. *Azyrky kyrgyz adabij tili: Fonetika, Leksikologiya, Leksikografiya, Frazeologiya, Morfologiya, Sintaksis, Stilistika, Teksttanuu, Lingvopo`etika.* Bishkek, 2009.
2. Abduvaliev I.A. *Leksikologiya sovremennogo kyryzskogo yazyka*. Bishkek, 2016.
3. Sulajmanova L.S. *Narodnye geograficheskie terminy v toponimii Kyrgyzstana.* Bishkek, 2009.
4. Isaev D. *Zher-suu attarynyn syry*. Frunze, 1977.
5. Zulpukarov K.Z. *Vvedenie v kitajsko-kirgizskoe sravnitel'noe yazykoznanie*. Bishkek, 2016.
6. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Diereza v kitajsko-kirgizskih leksicheskih sootvetstviyah. *Vestnik ZhAGU*. 2017; № 2 (35): 26 – 36.
7. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Metateza kak odin iz putej vozniknoveniya zvukovyh rashozhdenij v kitajskom i kirgizskom yazykah. *Yazyki v lingvo`etnokul'turnom prostranstve Kyrgyzstana*. Osh, 2017: 108 – 118.
8. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Proteza v kirgizsko-kitajskih leksicheskih sootvetstviyah. *Sovremennye problemy tyurkologii: yazyk – literatura – kul'tura*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 17 – 18 noyabrya, Moskva, 2016: 307 – 312.
9. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Kitajsko-kirgizskoe ZHÈR/ZhER i ego semantiko-zvukovoe var'irovanie *Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij*. Belgorod, 2018: 48 – 54.
10. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Problema `ekonomii artikulyacionnyh usilij govoryaschego i sud'ba konechnogo *-R* v `etimologicheski identichnyh slovah kitajskogo i kirgizskogo yazykov. *Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij*. Belgorod, 2018: 54 – 63.
11. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov (obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye)*. Moskva, 1974.
12. Yudahin K.K. *Kirgizsko-russkij slovar'*. Frunze, 1965; Kn. I, II.
13. Sapoev R., Avezmatov Sh. *Arabsko-persidskie slova v uzbekskom yazyke*. Tashkent, 1996.
14. Sevortyan `E.V., Levickaya L.S. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy Zh, Ӂ, J*. Moskva, 1989.
15. *Kyrgyz tilinin sezdygy*. Bishkek, 2011.
16. Yahontov S.E. *Drevnekitajskij yazyk*. Moskva, 1965.
17. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov. Obschetyurkskie i mezhtyurkskie leksicheskie osnovy na bukvy L, M, N, P, S*. Moskva, 2003.
18. *Russko-tadzhikskij slovar'*. M., 1985.
19. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Problema `ekonomii artikulyacionnyh usilij govoryaschego i sud'ba konechnogo *-r* v `etimologicheski identichnyh slovah kitajskogo i kirgizskogo yazykov. *Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij*. Belgorod, 2018: 54 – 63.
20. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Kitajsko-kirgizskoe ZHÈR/ZhER i ego semantiko-zvukovoe var'irovanie. *Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij*. Belgorod, 2018: 48 – 54.
21. Dolgopol'skij A.B. Gipoteza drevnejshego rodstva yazykovyh semej Evrazii s veroyatnostnoj tochki zreniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1964; № 2: 53 – 63.
22. Dolgopol'skij A.B. V poiskah dalekogo rodstva. *Russkaya rech'*. 1967. № 6: 95 – 112.
23. Illich-Svitych V.M. Opyt sravneniya nostraticheskih yazykov (semitohamitskij, kartvel'skij, indoevropejskij, ural'skij, altajskij, dravidijskij): Sravnitel'nyj slovar'. Moskva: Nauka, 1976; Tom II.
24. Starostin G.S., Dybo A.V., Militarev A.Yu., Pejros I.I. *K istokam yazykovogo raznoobraziya. Desyat' besed o sravnitel'no-istoricheskom yazykoznanii s E.Ya. Satanovskim*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 811.581 (07) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00152

Amiraliev S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Head of the Department of International Relations, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: sem.87.90@mail.ru*
Saparbaeva A.A., *senior teacher, Department of Regional Studies, Osh State University (Osh, Kyrgyzstan), E-mail: madam_bro@mail.ru*
Kaiymova F.M., *senior teacher, Department of Kyrgyz Language, Batken State University (Batken, Kyrgyzstan), E-mail: faridakaiymova@mail.ru*

REFLEXES OF *DENG 'EQUAL' IN EURASIAN LANGUAGES. The article presents a comparative analysis of contemporary reflexes of *deng 'equal' in a number of Eurasian language families. The article shows that in ancient times this root had an adjective meaning. In the process of its development, *deng underwent various modifications, both in form and in meaning. In the compared languages, this root received the transforms: deң / dəң / teң / tyң / tyң / təңg / təң / toң / dyң / tuң / tan / den / tech / tig / tag / dec / təəy / təy // děng / tóng / tòng / dài // dig / dig / diy / dy / tyy / teki / tiki / dei / tei / dai / tai / doi / dy. Morphological changes at the beginning (d / t), middle (e / ə / a / and / ə / o) and the end (ң / нг / нк / н / к / г / й) of the compared units correspond to the patterns of alternation in the languages of Eurasia. The paper shows that *deng, which in antiquity had only an adjective meaning, functionally modifying and semantically enriching, acquired substantive ("sameness", "identification", "connective"), additional adjective ("equivalent" , "identical"), adverbial ("equal", "identical", "joint" ...) and relational ("how", "as if", "like ") meanings.

Key words: **nostratics, languages of Eurasia, archetype, comparative value, transformations, modifications.**

С.М. Амиралиев*, канд. филол. наук, доц., преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: sem.87.90@mail.ru*
А.А. Сапарбаева, *ст. преп., Ошский государственный университет, г. Ош, E-mail: madam_bro@mail.ru*
Ф.М. Кайымова*, ст. преп., Баткенский государственный университет, г. Баткен, E-mail: faridakaiymova@mail.ru*

РЕФЛЕКСЫ ПРАКОРНЯ *DENG «РАВНЫЙ» В ЯЗЫКАХ ЕВРАЗИИ

Статья посвящена сравнительному анализу современных рефлексов пракорня *deng «равный» в ряде языковых семей Евразии. Показано, что в древности этот корень имел адъективное значение. В процессе своего развития пракорень *deng «равный» подвергался различным видоизменениям как по форме, так и по значению. В сравниваемых языках данный корень получил трансформы: дең/дəң/тең/тиң/тың/тəңг/тəң/тоң/дүң/туң/ тан/денк /тек/тиг/тег/

дек/төөй/төй // děng/tóng/tòng/dài // диг/дыг/дий/дый/ тый/теки/ тики/дей/тей/дай/тай/дой/дөй. Морфонологические изменения в начале (д/т), середине (е/ə/а/и/ө/о) и конце (ң/ңг/нк/н/к/г/й) сравниваемых единиц соответствуют закономерностям чередования в языках Евразии. Установлено, что пракорень *deng – «равный», имевший в древности только адъективное значение, функционально модифицируясь и семантически обогащаясь, приобрел субстантивные («одинаковость», «отождествление», «весы», «связка»), дополнительные адъективные («равноценный», «идентичный», «тождественный», «одинаковый»), адвербиальные («наравне», «вровень», «ровно», «одинаково», «совместно») и релятивные («как», «будто (бы)», «как будто», «вроде») значения.

Ключевые слова: **ностратика, языки Евразии, пракорень, архетип, сравнительное значение, трансформации, модификации.**

Исследование выполнено в русле ностратики. Как известно, ностратикой называется отрасль сравнительного языкознания, которая постулирует отдаленное генетическое родство ряда языковых семей Евразии и Северной Африки. К настоящему времени уже установлено около тысячи общих аффиксальных и корневых морфем, обладающих сходным звуковым обликом и близким значением. Мы склоняемся к гипотезе тех компаративистов, которые понимают состав ностратических языков широко, включая в него, кроме алтайских, дравидийских, индоевропейских, картвельских, уральских и афразийских языков [1, с. 53 – 63; 2, с. 95 – 112; 3, с. 3 – 482], также дагестанские, чукотско-камчатские, эскимосско-алеутские и сино-тибетские языки [4, с. 23 – 83; 5, с. 307 – 312; 6, с. 44 – 50; 7, с. 50 – 57; 8, с. 284 – 293; 9, с. 253 – 282, 571 – 572].

Объектом данного исследования являются современные рефлексы пракорня **deng* – «равный» только в ряде языковых семей Евразии. В нем сравниваются факты тюркских, иранских, монгольских, тунгусо-маньчжурских, китайского и корейского языков, которые легко возводятся к реконструируемому архетипу. Целью статьи является сравнительный анализ современных трансформ исследуемого пракорня с точки зрения возможности возведения их к единому прототипу.

С помощью методов сравнения и реконструкции можем представить древнее название равенства и сходства предметов и действий в виде архетипа **deng*, который, вероятно, дошел до нас в различных рефлексах и конкретных вариантах. В тюркских языках, например, мы имеем следующие его трансформы: 1) тув., тур., туркм. *дең*; 2) узб. диал., уйг. диал. *дəң*; 3) алт., др.-уйг., каз., карагас., кирг., койб., кумык., сарыг-югур., телеут., шор. *тең*; 4) татар. диал. *тиң*; 5) уйг. диал. *тəңə*; 6) уйг. диал., лобнор. *тəң*; 7) телеут. *туң*; 8) караим., чуваш. *тан*; 9) гагауз., тур. *денк*; 10) алт. диал. *тек/тиг/тег*; 11) тур. диал. *дек*; 12) алт. диал., хакас. *төөй/төй* и др. [10, с. 191 – 192; 11, с. 470].

Ясно, что все варианты номинанта равенства в тюркских языках легко возводимы к пракорню **deng* и отражают закономерные чередования в инициальной (д/т), медиальной (е/ə/а/и/ө) и финальной (ң/ңг/нк/н/к/г/й) частях односложного слова. Следовательно, все рефлексы архетипа (*дең/ дəң/ тең/тиң/тəңə/тəң/ туң/тан/денк/тек/тиг/тег/дек/төөй/төй* и др.) оформлены в пределах допустимых фонетическими законами тюркских языков трансформ и видоизменений.

Трансформированию подвернуто не только означающее архетипа **deng,* но и его семантика. Рефлексы **deng* передают значения:

1) «равный, ровно» в функциях имени прилагательного и наречия (аз., алт., гаг., кум., лобнор., сарыг-югур., тув., тур., туркм., тофалар., чув.);

2) «ничья» (туркм.);

3) «одинаковый, одинаково, подобно» в адъективной и адвербиальных функциях (алт. диал., кум., тув., тур., тофалар., узб. диал., чув.);

4) «наравне, вровень» (кумык., туркм.);

5) «эквивалентный, равноценный» (гаг.), «равновеликий» (чув.);

6) «ровня» (кумык., туркм.), «ровесник» (туркм., чув.), «сверстник» (кумык., туркм.). Ср. в связи со значениями (3, 6) исследуемого корня факты уральских языков: луг.-вост. мар. *дене* «подобно», горно-мар. *тäнг* «друг, ровесник» [12, с. 285, 243].

Эти значения в целом соотносительны и поддерживают друг друга. Только субстантивная семантика заметно отдалена от предыдущих значений.

Приведенные выше примеры выполняют функцию знаменательных частей речи – прилагательных, существительных и наречий. Некоторые рефлексы общетюркского корня **deng* употребляются в релятивной функции в роли компаративных послелогов: 1) *дек* (туркм., уйг.); 2) *дег* (карагас.); 3) *дей* (алт., карагас., туркм. уст.); 4) *тег* (сарыг-югур.); 5) *тей* (туркм. диал.); 6) *дай* (тур. диал); 7) *тек* (туркм. диал.); 8) *диг/дыг/дий/дый/тый* (алт. диал.); 9) *теки/тики* (тур. диал.); 10) *дейин/тейин* (туркм. устн., диал.), *дайын* (крым.-тат.) и т.д., которые используются для передачи значений уподобления: 1) «как, подобно, наподобие, такой же как, вроде» (во всех языках); 2) «словно, будто (бы), как будто» (тув., тур. диал.), «как, как бы, как будто» (др.-тюрк.) [10, с. 184 – 185]. Понятно, что данный послелог формально и семантически соотносится с реконструируемым корнем **deng,* в семантике которого, вероятно, доминировало адъективное значение (послелоги *дек, тег, тек* допускают сравнение с общеславянскими прономинативами *так, такой*).

Рассматриваемые тюркские слова не являются этимологически изолированными. Они допускают сравнение с монг. *тэң* – «одинаковый вес, подобие (двух предметов), верблюжий груз», *дүң* – «равная масса, пропорция» [10, с. 193], с первым слогом корейских слов: *тыңдың* – «подобно», *тоңдыңида* – «одинаково, равным образом», *тоңдыңхан* «равный» [13, с. 555, 463], *теңдара* – «подражание, выполнение того же самого» [10, с. 193], с фактами тунгусо-маньчжурских языков: эвенк. *дэңсэле* – «весы», нег., орок., ульч., нан. *дэңсэ* – «весы», *дэңсэлэ* – «взвешивать (на весах)», маньч. *дэңнэ/дэңсэлэ* – «взвешивать (на весах), уравнивать вьюки (на обеих сторонах верблюда); сравнивать, сличать», *дэңсэ* – «весы, безмен (для взвешивания небольших тяжестей)» [14, с. 235], *тэкку* – «одинаковый вес, подобие (двух предметов, верблюжий груз)» [10, с. 193]. Чередование звуков в примерах *тэң/дүң/тың/тоң/тэң/дэң/тэк* характерно для алтайских и некоторых других ностратических языков. Ср. аналогию: кирг. *таң* – «утро», кит. *dàn* – «утро, рассвет», рус. – «*день*», нем. *Tag* – «утро», англ. *day* – «день» и т.д.

С данными примерами соотносятся также перс. *dang* – «половина вьюка (на лошади)», *tang* – «половина вьюка, тюк, кипа, связка, узел, сумка, мешок», тадж. *той* – «тюк, кипа (упаковочная мера)» [15, с. 1126]. Последнее сравнивается с кирг. *тай* – «кипа, тюк, связка» [16, II, с. 190]. Равновесие и примерная близость объема и веса вьюков послужили основанием для использования рефлексов корня **deng* в качестве их названия.

Нужно отметить, что корень *teng/deng/te* используется в сравниваемых языках не только в субстантивных, адъективных, адвербиальных и послеложных функциях, но и в качестве глагольной основы:

1) *таң-* (алт., бар., каз., каракалп., лобнор., тел., сарыг-юг., уйг. диал., як.), *даң-* (туркм.), *тан-* (сарыг-юг.), *танк-* (др.-тюрк.), *тең-/дең-* (чаг.) со значениями: 1) «завязывать» (алт., каз., каракалп., кирг., туркм.), «вязать» (тур.), «связывать» (алт., лобнор., туркм., уйг. диал.), «связывать в узлы, привязывать» (алт., каз., каракалп., кирг., туркм., уйг.диал.), «навьючивать поровну на каждую сторону» (сарыг-юг., лобнор.), «нагружать» (лобнор.), «быть равным, одинаковым; взвешивать, уравнивать, обдумывать, обсуждать» (чаг.), «приводить в порядок (невод, сеть), прикрепляя грузила, поплавки» (як.), «подвязывать» (др.-тюрк., алт., бар., кирг., тел., тоб.), «женить» (туркм.); «перевязывать» (каркалп., туркм.), «делать перевязку, бинтовать, обматывать» (кирг., туркм.), «упаковать» (туркм.), «завертывать» (уйг. диал.), «оплетать» (як.) и т.д. [10, с. 145].

2) кирг. *таң-* а) «(южн. свадеб. обряд) опоясывать после свадебного пира жениха и невесту вместе, накидывая на голову покров, закрывающий глаза; после этого жених и невеста стараются наступать на ногу друг другу; тот, кто наступит первым, будет главенствовать»; б) «привязывать, связывать, завязывать; (в народной медицине) привить и бинтовать перелом кости; перевязывать; усиленно рекомендовать, настойчиво советовать; советуя, настаивать на своем» [16, II, с. 203]. Наличие слов *таңгак/таңак* – «вязанка, связка; кипа, тюк», *таңгакта* – «связывать в связки, тюковать; складывать пачками, паковать в кипы, в связки, в тюки», *таңгыч* – «дорожные ремни», *таңуу* – «привязывать, связывать; связка, повязка; путы», *таңыш* – «привязь, вязка» и т.д. в киргизском языке служит основанием для сближения вышеприведенных глагольных основ с пракорнем **deng,* поскольку вязанки и тюки вещей имеют примерно одинаковый объем и вес и рассчитаны на навьючивание и перевозку с одного места на другое. Ср. также кирг. глагольные образования *теңе* – «уравнивай, сравнивай, делай одинаковым», *теңел* – «равняйся, становись одинаковым», *теңдөө* – «уравнивать, уравновешивать; приравнивание, уравновешивание», *теңдел-/теңделүү* – «равняться, уравниваться, приравниваться, принадлежать к одному разряду», *теңдетүү* – «приравнивать/приравнивание, уравнивать/уравнивание» и т.д. [16, II, с. 225]. Данная глагольная основа соотносительна с атрибутивно-субстантивными словами киргизского языка: *тең* – «равный, ровня, равная половина, один из четы (муж-жена, жених-невеста); все одинаково», *тең ата* – «равный по происхождению, по сословию», *тең укуктуу* – «равноправие». Эти примеры свидетельствуют об исконности омонимии имени и глагола в тюркских языках.

Рефлексы пракорня **deng* мы обнаруживаем и в китайском языке:

1) *děng* – «принадлежать к тому же разряду, быть равным, равняться; равный, идентичный, тождественный; приравнивать, отождествлять, ставить знак равенства; ранг, степень, класс, сорт, группа, категория; в равной степени, равно, одинаково, все равно; как? в какой степени? что? какой?; равно-, равномерно, из (о)-, экви-» [4, с. 103]; *děngděng* – «и так далее, и прочее, и тому подобное» [4, с. 104]. Ср. употребление этого корня в составе сложного слова в сочетании с отрицанием *bù* – «не, без, нет»: *bùděng* – «неодинаковые, разные» [17, с. 64; 8, с. 164];

2) *tóng/tòng* – «одинаковый, равный, тождественный, тот же самый, один и тот же; равно, одинаково, наравне, в равной степени; совместно, общий, вместе; совпадать, быть идентичным; соглашаться, солидаризоваться; сходиться, сводить вместе; объединять, унифицировать, ставить на одну доску, приравнивать; так же как и, наравне с, совсем как» [4, с. 64]; *tóngděng* – «равный, одинаковый, одинаково, одинаковость» [17, с. 905];

3) *děng* – «сорт, разряд, класс; товар высшей (лучшей) марки; товары одного качества (сорта); одинаковый, одинаковость; равно-, изо-»;

4) *děngtóng* – «отождествлять, отождествление; отожествлять/ отожествление»; *děngyú* «равняться, равный, равносильный; означать, значить» (ср. кирг. *теңөө* – «уравнять», *теңдеме* – «уравнение»);

5) *děng* – «взвешивать (на весах)» [4, с. 184].

Эти примеры существенно дополняют вышеприведенный сравнительный материал и служат основанием для вывода о том, что алтайские, китайский, иранские, а также, вероятно, славянские и уральские языки имеют рефлексы пракорня **deng*, представленные в различных фонетико-семантических преобразованиях и вариациях.

Однако в компаративистике существует несколько разных точек зрения относительно того, в каком языке возник этот корень и получил распространение. А.В. Севортян излагает версии ученых по этимологии рассматриваемого слова.

1. Многие тюркологи (А. фон Габэн, К. Менгес, Г. Дёрфер, М. Рясенен и др.) квалифицируют его как китайское заимствование.

2. Архетип слова признается собственно тюркским и представляется в виде *тең* – «равный» (А.М. Щербак).

3. Некоторые ученые, говоря о слове *дең/тең* в тюркских языках, особо подчеркивают персидское происхождение и не отвергают его связь с китайским словом *teng/deng*. Персидское *dang* – «половина вьюка, тюк, кипа, связка, узел, сумка, мешок» сравнивается с китайским *dan* – «ноша, бремя, вязанка, пикуль (мера веса)» (Дж. Клосон) [10, с. 193; 4, с. 63 – 64].

Таким образом, существует три точки зрения по поводу происхождения слова *тең/дең* – собственно тюркское, китайское или иранско-китайское. Мы со своей стороны считаем, что оно межэтническое, ностратическое и распространено в юго-восточных языках ностратической макросемьи языков.

Рефлексы пракорня **deng* встречаются также в аффиксальной части слов в тюркских языках: 1) *-дек/-дай* (узб.); 2) *-таг/-даг* (сарыг-юг.) [18, с. 268]; 3) *-дай, -дей* (крым.-тат.) [19, с. 184]; 4) *-дый, -дуй, -тый, -тий, -туй, -дуй* (алт.); 5) *-дай, – дей, -тай, -тей* (каракалп.) [20, с. 198]; 6) *-дай, -дей, -дой, -дөй; -тай, -тей, -той, -төй* (кирг.) [4, с.65-66] и т.д. 4) *-дай, -дей, -лай, -лей* (кумык.) [19, с. 184] и т.д. Эти аффиксы проявляют семантическое и формальное сходство с вышеприведенными словами тюркских языков в функциях различных частей речи. Только амплитуда звукового варьирования аффикса по языкам разная: в узбекском литературном языке аффикс представлен двумя взаимозаменяемыми формами, в киргизском же – восемью алломорфами, исключающими взаимозамену. Ср.: узб. *от* «лошадь», *отдек/отдай* – «как лошадь», *сиз* – «вы», *сиздек/ сиздай* – «как вы», *ит* – «собака», *итдек/итдай* – «как собака» [21, с. 205]; ср. также: алт. *куштый* – «с птицу, как птица», *кандый* – «как кровь», *тундий* – «как ночь», *андай/ондый* – «такой» [22, с. 58]; кумык., крым.-тат. *от* «огонь», *отдай* – «как огонь», *жымчыкъ* – «воробей», *жымчыкъдай* – «как воробей», *сөз* – «слово», *сөздей* – «как слово, подобно слову» [19, с. 184].

Фонетические варьируемые аффиксы сравнения со значениями «как, как будто, словно, точно, подобно, наподобие» в тюркских языках обнаруживают аналог в китайском языке. В этом языке имеется служебное слово *dài* – «похоже, как, как будто, как будто бы, словно, вероятно, пожалуй, почти, приближаться к», содержащее как релятивное, так и слабое вещественное значение и употребляемое перед сравниваемым словом [4, с. 162]. Этот факт позволяет нам шире смотреть на рефлексы пракорня **deng* и включить в их состав рассматриваемый сравнительный аффикс со всеми трансформами и алломорфами.

Статус общетюркского аффикса *-дай/-дак, -дей/-дек* с другими вариантами определяется грамматистами совершенно по-разному. Одни тюркологи называют его словообразовательным аффиксом прилагательных [23, с. 328], другие – аффиксом наречий [21, с. 206; 18, с. 268; 24, с. 10], третьи – межчастеречным аффиксом имени [19, с. 184 – 185] или аффиксом сравнительного падежа [4, с. 65 – 66].

Мы больше склоняемся к выводу о падежном характере сравнительного аффикса и его функций. В киргизском языке, например, он выполняет словоизменительную функцию. Вопрос о наличии компаратива в системе падежей тюркских языков давно привлекает внимание грамматистов. Мы тоже считаем данный аффикс формой сравнительного падежа, следуя традиции, которая восходит к морфологической концепции В.В. Радлова, развиваемой в трудах целого ряда тюркологов (Е.Д. Поливанов, В.М. Насилов, Н.П. Дыренкова, К.К. Сартбаев, Г.И. Рамстедт, В. Котвич, М.З. Закиев, Э.Р. Тенишев, Е.И. Убрятова, Г.Г. Фисакова, К.С. Кадыраджиева, А.М. Щербак и др. [25, с. 183 – 184, 247 – 248]).

В киргизском языке сравнительный аффикс варьируется в зависимости от качества конечного звука слова и слога:

1) вариант *-дай* присоединяется к основе с конечным звонким согласным и слогом на гласные *а, у* и *ы*: *кардай* – «как снег», *баладай* – «как ребенок», *аарыдай* – «как пчела»;

2) вариант *-тай* присоединяется к основе с конечным глухим согласным и слогом на гласные *а, у* и *ы*: *аттай* – «подобно лошади», *жаттай* – «как чужой», *мыктай* – «как гвоздь, лучший»;

3) вариант *-дей* присоединяется к основе с конечным звонким согласным и слогом на гласные *э* и *и: сендей* – «как ты», *бээдей* – «подобно кабыле»;

4) вариант *-тей* присоединяется к основе с конечным глухим согласным и слогом на гласные *е* и *и*: *иттей* – «как собака», *чептей* – «подобно крепости, как крепость»;

5) вариант *-дөй* присоединяется к основе с конечным звонким согласным и слогом на гласные *ө* и *ү: көдөй* – «как сажа», *үйдөй* – «как дом, вроде дома»;

6) вариант *-төй* присоединяется к основе с конечным глухим согласным и слогом на гласные *ө* и *ү: чөптөй* – «как трава», *көктөй* – «подобно небу», *көбүктөй* – «подобно пене»;

7) вариант *-дой* присоединяется к основе с конечным звонким согласным и слогом на гласный *о*: *койдой* – «как баран», *ороодой* – «как яма»;

8) вариант *-той* присоединяется к основе с конечным глухим согласным и слогом на гласный *о*: *октой* – «стрелой, как стрела», *оттой* – «как огонь, подобно огню».

Эти примеры мы приводим для демонстрации продуктивности аффикса сравнения в языке, зависимости его варьирования от типичных условий и качества гласных и согласных звуков в конечной части основы. Считаем, что в киргизском языке имеется особый падеж, который ученые называют сравнительным.

На основе вышеизложенного можно сделать некоторые выводы:

1. В восточных диалектах ностратического праязыка, вероятно, существовал пракорень **deng* – «равный».

2. Этот пракорень в процессе своего развития трансформировался и получил различные рефлексы: *дең/дән/тең/тиң/тың/тәңг/тән/тоң/дүң/туң/ тан/ денк/тек/тиг/тег/дек/төөй/төй // děng/tóng/tòng/dài // диг/дыг/дий/дый/ тый/ теки/тики/дей/тей/дай/тай/дой/дөй*.

3. Первичное адъективное значение, функционально модифицируясь и расширяясь, приобрело субстантивное, адвербиальное, процессуальное, аффиксальное и комбинированное значения: 1) «равный», «равноценный», «равновеликий», «равносильный», «идентичный, тождественный», «одинаковый, тот же самый, один и тот же», «эквивалентный»; 2) «ровня», «ровесник», «сверстник», «ничья», «одинаковость», «отождествление/отожествление», «весы, безмен (для взвешивания небольших тяжестей)», «тюк, кипа (упаковочная мера)», «связка», «вязанка», «сорт, разряд, класс; ранг, степень, группа, категория», «ноша, бремя, пикуль (мера веса)», «равная масса, пропорция», «половина вьюка (на лошади), узел, сумка, мешок», «привязь», «дорожные ремни», «подражание, выполнение того же самого», «повязка; путы», «товар высшей (лучшей) марки; товары одного качества (сорта)»; 3) «наравне, вровень», «ровно», «одинаково», «как, подобно, наподобие, такой же как, вроде» «словно, будто (бы), как будто», «равным образом», «наравне, в равной степени», «совместно», «вместе», «и так далее, и прочее, и тому подобное», «так же, как и; наравне с, совсем как», «все равно; как? в какой степени? равномерно»; 4) «быть равным, одинаковым; взвешивать, уравнивать, обдумывать, обсуждать», «равняться», «уравнивай, сравнивай, делай одинаковым», «равняйся, становись одинаковым», «связывать в связки, тюковать; складывать пачками, паковать в кипы, в связки, в тюки», «завязывать», «вязать» «связывать», «связывать в узлы, привязывать», «приводить в порядок (невод, сеть), прикрепляя грузила, поплавки», «подвязывать», «женить»; «перевязывать», «делать перевязку, бинтовать, обматывать», «упаковать», «завертывать», «оплетать», «совпадать, быть идентичным; соглашаться, солидаризоваться; сходиться, сводить вместе; объединять, унифицировать, ставить в одну доску, приравнивать», «принадлежать к тому же разряду, быть равным, равняться; приравнивать, отождествлять, ставить знак равенства», «взвешивать (на весах), уравнивать вьюки (на обеих сторонах верблюда); сравнивать, сличать», «отожествлять», «навьючивать поровну на каждую сторону», «нагружать», «привить и бинтовать перелом кости; перевязывать; усиленно рекомендовать, настойчиво советовать; советуя, настаивать на своем», «означать, значить»; 5) «равно-, из(о)-, экви» в первой части русских эквивалентов.

4. В киргизском языке имеется сравнительный падеж. Мнение киргизских грамматистов по поводу именных словоформ со сравнительным аффиксом, относящих их к именам прилагательным, не имеет необходимого основания, поскольку они встречаются не только в адъективных, но и в адвербиальных позициях и присоединяются даже к антропонимам.

5. Некоторые рефлексы реконструируемого корня, по-видимому, встречаются в славянских и уральских языках.

Принятые в статье сокращения:

аз. – *азербайджанский,* алт. – алтайский, англ. – английский, бар. – барабинский, гаг. – гагаузский, горно-мар. – горно-марийский, диал. – диалект, др.-тюрк. – древне-тюркский, др.-уйг. – древне-уйгурский, каз. – казахский, караим. – караимский, карагас. – карагасский, каракалп. – каракалпакский, койб. – койбальский, крым.-тат. – крымско-татарский, кум. – куманский, кумык. – кумыкский, лобнор. – лобнорский, луг.-вост.-мар. – лугово-восточно-марийский, маньч. – маньчжурский, монг. – монгольский, нан. – нанайский, нег. – негедальский, нем. – немецкий, орок. – орокский, рус. – русский, сарыг-юг. – сарыг-югурский, тат. – татарский, тел. – телеутский, тоб. – тобольский, тофалар. – тофаларский, тув. – тувинский, тур. – турецкий, туркм. – туркменский, узб. – узбекский, уйг. – уйгурский, ульч. – ульчский, устн. – устный, хакас. – хакасский, чаг. – чагатайский, чув. – чувашский, шор. – шорский, эвенк. – эвенкийский, як. – якутский.

Библиографический список

1. Долгопольский А.Б. Гипотеза древнейшего родства языковых семей Евразии с вероятностной точки зрения. *Вопросы языкознания.* 1964; № 2: 53 – 63.
2. Долгопольский А.Б. В поисках далекого родства. *Русская речь*. 1967. № 6: 95 – 112.

3. Иллич-Свитыч В.М. *Опыт сравнения ностратических языков (семитохамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, алтайский, дравидийский): Сравнительный словарь*. Москва: Наука, 1976; Т. II.
4. Зулпукаров К.З. *Введение в китайско-киргизское сравнительное языкознание*. Бишкек, 2016.
5. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Протеза в киргизско-китайских лексических соответствия. *Современные проблемы тюркологии: язык – литература – культура*: материалы Международной научно-практической конференции, 17 – 18 ноября, Москва 2016: 307 – 312.
6. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. Константы переменные в киргизско-китайских общих морфемах. *Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований*. Белгород, 2018: 44 – 50.
7. Зулпукаров К.З., Амиралиев С.М. *Корреляция морфем и их алломорфов в родственных языках*. Белгород, 2018.
8. Зулпукаров К.З., Зулпукарова А.К. О генезисе и развитии личных местоимений в ностратических языках. *Современные проблемы тюркологии: язык – литература – культура*: материалы Международной научно-практической конференции, 17 – 18 ноября, Москва. 2016: 284 – 293.
9. Старостин Г.С., Дыбо А.В., Милитарев А.Ю., Пейрос И.И. *К истокам языкового разнообразия. Десять бесед о сравнительно-историческом языкознании с Е.Я. Сатановским*. Москва, 2016.
10. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «В», «Г» и «Д»*. Редактор Н.З. Гаджиева. Москва: Наука, 1980.
11. *Большой русско-турецкий словарь: 100 000 слов и словосочетаний*. Москва: Живой язык, 2006.
12. *Языки народов СССР. Финно-угорские и самодийские языки*. Москва: АН СССР, 1966; Том 3.
13. *Русско-корейский словарь: около 30 000 слов*. Составители Д.М. Усатов, Ю.Н. Мазур, В.М. Моздыков. Москва, 1952.
14. Цинциус В.И. *Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков*. Ленинград, 1975; Т. 1.
15. Арзуманов С.Д., Ахрори Х.А., Бегбуди М. и др. *Русско-таджикский словарь: свыше 75 200 слов*. Под редакцией М.С. Асимова. Москва: Русский язык, 1985.
16. Юдахин К.К. *Киргизско-русский словарь*. Фрунзе, 1965; Кн. I, II.
17. *Китайско-русский словарь*. Исправленное издание. Москва: Вече, 2008.
18. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология*. Москва: Наука, 1988.
19. Хабичев М.А. *Именное словообразование и формообразование в куманских языках*. Москва: Наука, 1989.
20. Баскаков Н.А. *Каракалпакский язык. Фонетика и морфология*. Москва, 1952; Ч. 1.
21. Решетов В.В. *Основы фонетики и грамматики узбекского языка*. Ташкент: Учитель, 1965.
22. Щербак А.М. *Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (имя)*. Ленинград: Ленинградское отделение издательства Наука, 1977.
23. *Азыркы кыргыз адабий тили: Фонетика, Лексикология, Лексикография, Фразеология, Морфология, Синтаксис, Стилистика, Текстту*ну*, Лингвопоэтика*. Бишкек, 2009.
24. Ганиев Ф.А. Суффиксальное словообразование в современном татарском литературном языке. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Казань, 1977.
25. Зулпукаров К.З. *Падежная грамматика: теория и прагматика*. Санкт-Петербург – Ош, 1994.

References

1. Dolgopol'skij A.B. Gipoteza drevnejshego rodstva yazykovyh semej Evrazii s veroyatnostnoj tochki zreniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1964; № 2: 53 – 63.
2. Dolgopol'skij A.B. V poiskah dalekogo rodstva. *Russkaya rech'*. 1967. № 6: 95 – 112.
3. Illich-Svitych V.M. *Opyt sravneniya nostraticheskih yazykov (semitohamitskij, kartvel'skij, indoevropejskij, ural'skij, altajskij, dravidijskij): Sravnitel'nyj slovar'*. Moskva: Nauka, 1976; T. II.
4. Zulpukarov K.Z. *Vvedenie v kitajsko-kirgizskoe sravnitel'noe yazykoznanie*. Bishkek, 2016.
5. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Proteza v kirgizsko-kitajskih leksicheskih sootvetstviya. *Sovremennye problemy tyurkologii: yazyk – literatura – kul'tura*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 17 – 18 noyabrya, Moskva 2016: 307 – 312.
6. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. Konstanty peremennye v kirgizsko-kitajskih obschih morfemah. *Aktual'nye napravleniya gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih issledovanij*. Belgorod, 2018: 44 – 50.
7. Zulpukarov K.Z., Amiraliev S.M. *Korrelyaciya morfem i ih allomorfov v rodstvennyh yazykah*. Belgorod, 2018.
8. Zulpukarov K.Z., Zulpukarova A.K. O genezise i razvitii lichnyh mestoimenij v nostraticheskih yazykah. *Sovremennye problemy tyurkologii: yazyk – literatura – kul'tura*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 17 – 18 noyabrya, Moskva. 2016: 284 – 293.
9. Starostin G.S., Dybo A.V., Militarev A.Yu., Pejros I.I. *K istokam yazykovogo raznoobraziya. Desyat' besed o sravnitel'no-istoricheskom yazykoznanii s E.Ya. Satanovskim*. Moskva, 2016.
10. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu «V», «G» i «D»*. Redaktor N.Z. Gadzhieva. Moskva: Nauka, 1980.
11. *Bol'shoj russko-tureckij slovar': 100 000 slov i slovosochetanij*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2006.
12. *Yazyki narodov SSSR. Finno-ugorskie i samodijskie yazyki*. Moskva: AN SSSR, 1966; Tom 3.
13. *Russko-korejskij slovar': okolo 30 000 slov*. Sostaviteli D.M. Usatov, Yu.N. Mazur, V.M. Mozdykov. Moskva, 1952.
14. Cincius V.I. *Sravnitel'nyj slovar' tunguso-man'chzhurskih yazykov*. Leningrad, 1975; T. 1.
15. Arzumanov S.D., Ahrori H.A., Begbudi M. i dr. *Russko-tadzhikskij slovar': svyshe 75 200 slov*. Pod redakciej M.S. Asimova. Moskva: Russkij yazyk, 1985.
16. Yudahin K.K. *Kirgizsko-russkij slovar'*. Frunze, 1965; Kn. I, II.
17. *Kitajsko-russkij slovar'*. Ispravlennoe izdanie. Moskva: Veche, 2008.
18. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Morfologiya*. Moskva: Nauka, 1988.
19. Habichev M.A. *Imennoe slovoobrazovanie i formoobrazovanie v kumanskih yazykah*. Moskva: Nauka, 1989.
20. Baskakov N.A. *Karakalpakskij yazyk. Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1952; Ch. 1.
21. Reshetov V.V. *Osnovy fonetiki i grammatiki uzbekskogo yazyka*. Tashkent: Uchitel', 1965.
22. Scherbak A.M. *Ocherki po sravnitel'noj morfologii tyurkskih yazykov (imya)*. Leningrad: Leningradskoe otdelenie izdatel'stva Nauka, 1977.
23. *Azyrky kyrgyz adabij tili: Fonetika, Leksikologiya, Leksikografiya, Frazeologiya, Morfologiya, Sintaksis, Stilistika, Teksttanuu, Lingvopo`etika*. Bishkek, 2009.
24. Ganiev F.A. Suffiksal'noe slovoobrazovanie v sovremennom tatarskom literaturnom yazyke. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Kazan', 1977.
25. Zulpukarov K.Z. *Padezhnaya grammatika: teoriya i pragmatika*. Sankt-Peterburg – Osh, 1994.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00153

Gasanova K.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of literature of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Kelbihanova M.R.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of literature of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF TABASARAN, LEZGI AND RUSSIAN PAREMIAS WITH A ZOONONYM COMPONENT. The article discusses, compares and analyzes Russian, Tabasaran and Lezgi paremias with zoonony components. pets: "horse", "donkey", "cow", "pig", which gives reason to argue that the study and assimilation of paremiological units is very important for understanding different languages, since it is in paremiology that the specificity of life, culture, and history of peoples . Knowledge of paremiological units, linguoculturology of a particular language is the key to full communication between people of different nationalities. The common historical destinies of the Tabasarans and Lezgins, their centuries-old neighborhood, starting from the period of Caucasian Albania, the proximity of cultures, life and customs, their joint liberation struggle against foreign invaders became the soil for their cultural ties. This is connected with a serious scientific interest in the study of aphoristic genres of Tabasarans and Lezgins in comparative typological terms as genres that have historically been influenced by cultural traditions of different eras. Such paremias reflect the diversity in the national, cultural, psychological, mental, and social characteristics of a particular language community. National and cultural specificity is also determined by social and natural conditions.

Key words: **Russian paremias, Tabasaran paremias, Lezgin paremias, zoononym components, folklore, language, culture.**

К.М. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М.Р. Кельбиханова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТАБАСАРАНСКИХ, ЛЕЗГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

В статье рассматриваются, сопоставляются и анализируются русские, табасаранские и лезгинские паремии с компонентами-зоонимами домашних животных: «лошадь», «осел», «корова», «свинья», что дает основание утверждать, что изучение и усвоение паремиологических единиц очень важно для понимания различных языков, так как именно в паремиологии проявляется специфика быта, культуры, истории народов. Знания паремиологических единиц, лингвокультурологии того или иного языка – залог полноценного общения между людьми разных национальностей.

Общие исторические судьбы табасаранцев и лезгин, многовековое их соседство, начиная с периода Кавказской Албании, близость культур, быта и нравов, их совместная освободительная борьба против иноземных захватчиков стали почвой для их культурных связей. С этим связан серьезный научный интерес в изучении афористических жанров табасаранцев и лезгин в сравнительно-типологическом плане как жанров, исторически испытавших влияние культурных традиций различных эпох. Такие паремии отражают разнообразие в национальных, культурных, психологических, ментальных и социальных особенностях, присущих определенному языковому сообществу. Национально-культурная специфика определяется также социальными и природными условиями.

Ключевые слова: **русские паремии, табасаранские паремии, лезгинские паремии, компоненты-зоонимы, фольклор, язык, культура.**

Наши предки были в неразрывной связи с окружающим их миром, в том числе и с животными. Повседневные наблюдения людей за поведением и привычками животных, а также народные поверья, которые связаны с ними, весьма поэтически передавались и закреплялись в пословицах и поговорках. Издревле человек наделял животных необычными качествами, верил в их связь с другими мирами и в их способность влиять на жизнь людей. Поэтому животными дорожили, некоторые народы перед ними преклонялись, приносили им в жертвы и даже считали священными. Паремии в любом языке – это древний жанр народного творчества [1 – 5]. «Всякая пословица сообщает нечто о человеке и его отношениях с миром» [3, с. 165].

В качестве примера отношения к животным мы взяли паремии разных народов, с одной стороны, – русских, с другой, – табасаранцев и лезгин и попытались сопоставить их. У этих народов отношение к домашним животным никак нельзя охарактеризовать как равнодушное, так как от количества домашнего скота зависело благосостояние и благополучие в семье. Не каждый человек мог в своем хозяйстве содержать лошадь или быка, коз или овец, а лишь тот, кто мог обеспечить их прокормом. Поэтому и отношение к домашнему животному было бережным и серьезным.

К примеру, взять лошадь. Она была крайне необходима в хозяйстве для передвижения или перевозки грузов. Однако лошадь была доступна только отдельным людям, так как считалась роскошью. И во всех исследуемых языках бытует немало паремий с компонентом-зоонимом *«лошадь*Например, у табасаранцев:

Гьяйвниз эйсивал ап1рур, яягъдилицдар. – «Кто холит коня, пешком не ходит». *Гьяйван гъирмажиинди махъп1ан, ярмайииндиа хъап1.* – «Конем управляй не кнутом, а овсом». *Гадугъайи гьяйванси.* – «Как лошадь во время молотьбы» (о буйном человеке). *Гъабч1и гьяйвнин к1ул дибт1.* – «И мертвого коня привязывай» (не теряй бдительности). *Гьяйван аькьюллу хьувал эйсийила нассиллуву.* – «Каков хозяин, таков и конь». *Гьяйван гъадабгъайиз, пирпйиргъа дагърур.* – «Прежде коня седло покупает» (о предусмотрительном человеке). *Гьяйвандий ибгъуйише'индидин ч1арар гъузур.* – «Там, где лошадь стояла, волосы останутся» (ничто не проходит бесследно). *Гьяйван ккунду, пейин ккундар.* – «Лошадь любит, а навоз – нет» (соотв. в рус. яз. Любишь кататься, люби и саночки возить).

Гьяйванча к1ури жигьил, ришча к1ури кьабиргъюру аьдатву. – «Молодой просит лошадь, а старый – невесту». *Гьяйв наржаргъруган, дажира «узу-узу» к1ури гъюбч1ву.* – «Когда кони скачут, к ним и осел пристроиться норовит» (соотв. в рус. яз. Лезет в волки, а хвост собачий). *Гьяйвнизлеъ нарйив руган, дажди чан ширк1вра гъюбччву.* – «Когда коня подковывают, и осел свое копыто подставляет». *Гьяйвниз пирпйир, даждизхъюрар балгуру.* – «Коню – седло, ослу – поклажа». *Гьяйвнин кьялхъян, хуйинухьан мяъъян.* – «Не ходи позади коня и впереди собаки». *Гьяйвнин кьялхъян, хуйин – улхьан ва пискасдин затбагхьан димяъъян.* – «Не ходи позади лошади, впереди собаки, а злого человека и вовсе стороной обходи» (соотв. в рус. яз. Козла бойся спереди, коня сзади, а человека со всех сторон). Данная поговорка созвучна лезгинской, которая звучит так: *Гьакимдин виликай, балк1андин кьулухъай фимир.* – «Не проходи впереди начальника (можешь нарваться на неприятность) и сзади лошади (может лягнуть)».

Необходимо подчеркнуть, что общие исторические судьбы табасаранцев и лезгин, многовековое их соседство, начиная с периода Кавказской Албании, близость культур, быта и нравов, их совместная освободительная борьба против иноземных захватчиков стали почвой для их культурных связей. С этим связан серьезный научный интерес в изучении афористических жанров табасаранцев и лезгин в сравнительном плане как жанров, исторически испытавших влияние культурных традиций различных эпох. У лезгин паремии с компонентом-зоонимом «лошадь» близки по содержанию с табасаранскими и звучат следующим образом:

Багъишай балк1андин сараризкил игдайди туш. – «Даренному коню в зубы не смотрят». *Векь балк1андин мукьувваъ, балк1ан векьинмукьув фена к1анда.* – «Не сено к лошади идет, лошадь к сену». *Экъуьгъ дайдан балк1анди кек яда.* – «У того лошадь спотыкается, кто ругается». *Балк1ан хьайит1а, кьенерар жегъида.* – «Был бы конь, а сбруя найдется». *Балк1ан кьачудая дицурар кьачумир.* – «Не покупай седло, пока не купил лошадь». *Амакъвазай балк1андикай як ат1удайди я.* – «Он из тех, кто отрывает кусок мяса от стоящего коня». Так говорят среди лезгин о жадном, алчном человеке. *Лацу балк1анни кеда.* – «И конь белый бывает» (соотв. в рус. яз. белая ворона).

Столь пристальное внимание к лошади как к исполнителю тяжелой работы свидетельствует об отражении в пословицах сельской тематики, так как она во все времена использовалась больше в сельском хозяйстве и, как мы уже отмечали, в качестве транспортного средства. Отмеченный факт наблюдается как в табасаранской, лезгинской, так и в русской выборке.

Конь или лошадь – одно из самых почитаемых у славян животных. В пословицах и поговорках русского народа нашли отражение терпение и выносливость лошадей, их способность много есть. Кони сравниваются с быстрокрылыми птицами, являются воплощением всего динамического, буйного, неспокойного и вместе с тем мудрого. Природная мощь коня трудно укротима, поддаётся только сильному и уверенному седоку. «Усмирить дикого коня» на метафорическом языке означает «приручить саму природу». Образ лошади в русском народе был очень распространён и представлен следующими пословицами и поговорками, включенными в собрание В.И. Даля [2, с. 612]:

Лошадь человеку крылья. Возит воду, возит и воеводу. Сытая лошадь меньше ест. Конь тощий – хозяин скупой. Лошадь от кошки сохнет, от собаки добреет (почему и не берут с собой кошек в дорогу). *Конь, мой конь, ты мой верный друг. Конь мой, вся надежда моя. Помилуй (вынеси), Господь, коня и меня. Конь не выдаст, и враг не съест. На лошадь не плеть покупают, а овёс. Погоняй коня не кнутом, а овсецом. Добрую лошадь одной рукой бей, другой слёзы утирай.*

Русская же пословица *Дареному коню в зубы не смотрят* имеет полный эквивалент в табасаранском языке: *Багъиш дап1найи гьяйвнинсил бариз дилигур.*

Лошадь в пословицах троих народов выступает как образ трудолюбивый, податливый (очень сильна связь лошади с её хозяином), бесхитростный, но порой норовистый. В большинстве табасаранских паремий со словом лошадь – *гьяйван* обнаруживается положительная характеристика этого животного. По-видимому, это обусловлено исключительной значимостью данного животного для человека, подчеркивается его превосходство над другими животными, например, ослом.

У табасаранцев, лезгин, как и у русских, осел – упрямое, неуклюжее животное, вызывающее насмешку и иронию. Однако наряду с таким мнением наблюдается и несколько трепетное отношение к нему. Ведь осел был заменой лошади, которую не каждый мог себе позволить приобрести из-за ее дороговизны. Поэтому осел был также любим, хотя и доставлял неудобства из-за его неподатливости. Такая черта осла приписывалас людям неуступчивым и упрямым. Например, у табасаранцев:

Дажи ибариин диаьгъю ап1уру, абдал – гафари инди. – «Осла по ушам узнают, а дурака – по словам». *Гъааб худаждиз мух гъубздар.* – «Уснувшему ослу ячмень не достанется». *Деллурин дажира деллубшул, к1ур.* – «У безумца и осел безумен». *Гъабч1и дажиялхъвниз адап1рур.* – «И мертвого осла на танец выведет» (о настырном человеке). *Гъагъкьял'инилив руган, даждизра маргъйивдар, хъа «жан-жан» к1уру.* – «И осла, нагруженного тяжестью, не бьют, а ласкают». *Гъизилин гъагъар али даждигъалагъадабгъну.* – «Осел с золотой ношей крепость купил» (соотв. в рус. яз. Деньги есть, ума не надо). *Балкан инсанхайиз, адашди кандажишулу.* – «Отец в осла превратится, пока сына воспитает». *Даждигъапну: «Эгер уз'инк1арчар алийиш, вари марччариндтум ккубт1 дийза».* – Осел сказал: «Если бы у меня были рога, я бы весь овечий род истребил» (овечьи шерсть и мясо перевозились на ослах). *Дажди гъап1уб гьяйвни ип1ур.* – «Ослиный труд лошадь ест». *Даждиибар гъут1урччвну к1ури, жанавриздидхьан гуч1даршул.* – «Даже если осел начнет трясти ушами, волк не испугается». *Дажди к1урум йивну, женнет диъахъур.* – «Осел лягнул и в рай попал» (непредвиденное счастье, ве-

зение). *Даждихул ап1руган, дидиз маргъйивдар, тюмер ап1уру.* – «Работающего осла не бьют, а холят». *Даждихьан жанавар гъабк1ну.* – «Осел волка убил». *Дажи гъагъарихьна хуздаршиган. Гъагъар даждихьна гъахуру.* – «Когда осла не могут пригнать к ноше, ношу приносят к ослу». *Дайракан гьяйван хьайи зкьанэйсий икан дажишул.* – «Хозяин в осла превратится, пока его жеребенок конем станет». *Дугъандажи за к1улиз гъябгъюра.* – «Его осел на вершину поднимается» (дела идут в гору). *Дугъан дажи кьараъабсна.* – «Его осел в грязи увяз» (о неудачах, возникших трудностях). *Жанавар гъябкъган, дажди улар улч1юкьюру.* – «Осел глаза закрывает, волка увидев» (соотв. в рус. яз. Прятать голову в песок). *Жанавар гъяб къюдажи Аллагьдиз ккарабгур: «Я Аллагь, узу нивк1уъ айигьисаб ап1ин».* – «Увидев волка, осел взмолился: «О, Аллах, пусть мне все это снится»». *Жарарин гьяйвант1ан, жвувандажи ужу ву.* – «Свой осел лучше чужой лошади».

Стоит отметить, что в табасаранском языке лексема осел – *дажи* противопоставляется лошади – *гьяйван.* Например: *Жарарин гьяйвант1ан, жвуван дажи ужу ву.* – «Свой осел лучше чужой лошади»; *Ригълис узкьан лику даждиинди, лисхъантинаюр гъагьяйвниин дигъябгъюру, к1ур.* – «Говорят, что солнце до обеда на хромом осле едет, а после обеда на лихом коне скачет»; *Даждн гъап1уб гьяйвни ип1ур.* – «Ослиный труд лошадь ест»; *Гьяйвнизлеънарйивруган, даждн чан ширк1вра гъюбччвру.* – «Когда коня подковывают, и осел свое копыто подставляет»; *Гьяйвнаржаргъруган, дажира «узу-узу» к1ури гъюбч1вру.* – «Когда кони скачут, к ним и осел пристроиться норовит»; *Гьяйвнизпирпйир, даждизхъюрарбалгуру.* «Коню – седло, ослу – поклажа».

У лезгин также осел ассоциируется с такой чертой человеческого характера, как упрямство и глупость. Он выполняет много и не всегда благодарной работы, зато всегда противопоставлен лошади:

Лам ахмакь ят1а, иеси акьуллухьана к1анда. – «Если осел глуп, хозяин должен быть смекалистым». *Лам – лам я, девее – деве.* – «Осел есть осел, верблюд есть верблюд». *Ламраз эверзава мехъерик я яд гъиз, я к1арасар гъиз.* – «Осла приглашают на свадьбу либо дрова возить, либо воду». *Лам кьарада ак1айла иеси гужлухьана к1анда.* – «Когда осел застрял в грязи, хозяин должен быть сильным». *Лам тухвай далай кьулухътур вакьар яда.* – «Сарай закрывают после того, как украли осла». *Ламран к1вачер тахайт1а, ада дуньятухуда.* – «Осел понес бы на спине весь мир, если бы не ломались ноги». *Чарадан балк1андал жедалди, жуван ламралхъсан я.* – «Лучше на своем осле, чем на чужом коне».

В русском фольклоре (как в табасаранском и лезгинском) наблюдаются паронимы, в которых осел ассоциируется с глупостью, упрямством и самодурством:

Осел и в Киеве конем не будет.

Осла приглаасили на свадьбу: возить дрова и воду.

Осла и в львиной коже по крику узнаешь.

Осел на осле, дурак на дураке.

Говоря о домашних животных, нельзя не упомянуть корову, которая у табасаранцев и лезгин в основном имела позитивное значение. В народе это домашнее животное – «кормилица», символ богатства и изобилия.

Как у табасаранцев и лезгин в русском народе с почетом говорилось о корове как о «кормилице» семьи: *«Корова во дворе, харч на столе»* (рус.); «*Кал к1валин булах я»* – «Корова – родник семьи» (лезг.); *«Гъабшишьяятдиъ чан хюни, суфра шулухулаъ гъяни».* – «Скатерть всегда будет полной, коли в хлеву корова есть» (табас.).

«Кормилицей» семьи у русских людей считалась еще и свинья. Поэтому она наряду с лошадью чаще встречается в пословицах и поговорках. Зная характер деятельности русского крестьянина, удивляться не приходится: именно эти животные играли важную роль в их домашнем хозяйстве:

Будь здорова, как корова, плодовита, как свинья. Гусь свинье не товарищ. На трех свиней корму не разделит (про глупого человека). *Зарылся, что свинья в навоз* (в солому). *В людях Илья, а дома свинья. Поросёнок только на блюде не хрюкнет. Поросенка хоть мой, не мой, а он всё в грязь лезет.*

У табасаранцев и лезгин отношение к свинье сложилось из-за их религиозной принадлежности, так как Ислам запрещает употребление свинины в пищу. Почему же христиане избежали этой участи? Обывательские объяснения запрета на использование в пищу мяса свиньи для мусульман и иудеев во многом сходны. Обе религии формировались в жарких странах, где такое скоропортящееся и «грязное» мясо, как свинина опасно для здоровья человека. Этим, наверное, объясняется, почему так крайне редко встречается образ свиньи в табасаранских и лезгинских пословицах и поговорках. Однако один мы можем привести в качестве примера: *Сар хъайирслин мукьаъуьрх. (таб.)* – «Пусть у кого один ребенок, его со свиньей растит» (не балует).

В силу того, что у табасаранцев всегда были многодетные семьи, эта поговорка адресовалась тем, у кого был один лишь ребенок. Считалось, что одинокий ребенок в семье может вырасти отчужденным эгоистом, не умеющим вести себя в социуме, что его надо ставить в очень жесткие рамки с целью воспитания и приобщения к людям. Это выражение образное, т.е. далекое от действительности, так как в народе свиней не держали, но негативное отношение к этому животному выражено ярко.

В составе любого языка мира паремиологические единицы с компонентом-зоонимом представляют собой весьма специфический пласт. Они отражают разнообразие в национальных, культурных, психологических, ментальных и социальных особенностях, присущих определенному языковому сообществу. Национально-культурная специфика определяется также социальными и природными условиями. Естественно, русские, с одной стороны, и табасаранцы и лезгины, с другой, – люди, живущие в разных природных условиях и имеющие разную историю, религию, нравы, принципы морали, психологию, смотрящие на мир разными глазами. Иногда даже самые обычные явления и предметы вызывают у них не всегда тождественные ассоциации. Таким образом, изучение и усвоение паремиологических единиц очень важно для понимания различных языков, так как именно в паремиологии проявляется специфика быта, культуры, история народов. Проще сказать, без знания паремиологических единиц, лингвокультурологии того или иного языка невозможно полноценное общение между людьми разных национальностей.

Библиографический список

1. Гасанов М.М. Афористические жанры дагестанского фольклора. *Пословицы, поговорки и загадки*. Махачкала. 1968.
2. Даль В.И. *Пословицы и поговорки русского народа*. Москва, 2003.
3. Крикманн А.А. Опыт объяснения некоторых семантических механизмов пословицы. *Паремиологические исследования*. Москва: Наука, 1984.
4. Курбанов М.М. *Душа и память народа: Жанровая система табасаранского фольклора и ее историческая эволюция.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
5. Мокиенко В.М. *В глубь поговорки.* Киев, 1989.

References

1. Gasanov M.M. Aforisticheskie zhanry dagestanskogo fol'klora. *Poslovicy, pogovorki i zagadki*. Mahachkala. 1968.
2. Dal' V.I. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda*. Moskva, 2003.
3. Krikmann A.A. Opyt ob`yasneniya nekotoryh semanticheskih mehanizmov poslovicy. *Paremiologicheskie issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1984.
4. Kurbanov M.M. *Dusha i pamyat' naroda: Zhanrovaya sistema tabasaranskogo fol'klora i ee istoricheskaya `evolyuciya*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
5. Mokienko V.M. *V glub' pogovorki.* Kiev, 1989.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 811.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00154

Gasanova U.U., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (RPA of the Russian Ministry of Justice) (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Magomedova Kh.Kh., *MA student, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

LANGUAGE AND STYLE OF FICTION KHABIB ALIYEV. Khabib Aliyev is an excellent representative of Dagestan literature. His works are included into school anthologies. He has a great command of the darginian language, and knows how to make excellent use of its riches. Khabib Aliyev, as a sensitive artist of the word, a subtle stylist, made an invaluable contribution to the development of the native language. The language of H. Aliyev is an example of stylistic perfection. At the same time, it should be noted that the work of H. Aliyev has not yet found proper study and analysis in the works of researchers. The writer's language skills and the facets of his talent have not yet been sufficiently studied. The language and style of the writer have not yet been studied. All this is the relevance and novelty of our work. H. Aliyev's prose is characterized by a philosophical understanding of life, which reflects all its aspects. The writer's language is bright, imaginative, emotional, and well understood by the reader. This indicates the individual characteristics of his work. The poetic language of this famous writer has an innovative character, the structure of his texts is rich in various expressions, numerous repetitions, dialectics, proverbs and sayings, phraseological units and other stable turns.

Key words: **language and style, fiction, writer, Dargin literature, novel, prose, author's style, innovation.**

***У.У. Гасанова**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала; проф., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

***Х.Х. Магомедова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЯЗЫК И СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА

Хабиб Алиев является прекрасным представителем дагестанской литературы. Его произведения включены в школьные хрестоматии. Он прекрасно владеет даргинским языком и умееет великолепно пользоваться его богатствами. Хабиб Алиев как чуткий художник слова, тонкий стилист внес неоценимый вклад в развитие родного языка. Язык Х. Алиева является образцом стилистического совершенства. Вместе с тем следует отметить, что творчество Х. Алиева не нашло должного изучения и анализа в трудах исследователей. Языковое мастерство писателя и грани его таланта еще недостаточно изучены. До сих пор не подвергались исследованию язык и стиль писателя. Все это составляет актуальность и новизну нашей работы. Проза Х. Алиева характеризуется философским осмыслением жизни, в котором отражаются все ее стороны. Язык писателя яркий, образный, эмоциональный, хорошо понятен читателю. Это свидетельствует об индивидуальных особенностях его творчества. Поэтический язык этого известного писателя имеет новаторский характер, структура его текстов богата разнообразными выражениями, многочисленными повторами, диалектизмами, пословицами и поговорками, фразеологизмами и другими устойчивыми оборотами.

Ключевые слова: **язык и стиль, художественная проза, писатель, даргинская литература, роман, проза, авторский стиль, новаторство.**

Известный даргинский писатель Хабиб Микаилович Алиев родился на родине поэтов и просветителей – в с. Урахи Сергокалинского района. Хабиб с молодых лет заявил о себе как талантливый поэт, но наиболее ярко он проявил себя в прозе. Его проза – это настоящий прорыв в дагестанской литературе. В романах писателя переплелись философские раздумья, монологи и диалоги героев. Его произведения отличаются орнаментальной насыщенностью. Удивительным образом построил писатель каждое свое повествование. Это истории из жизни, истории о прошлом и настоящем. Во всех его романах четко прослеживается мысль, как не навредить окружающим, природе и людям, как остаться человеком, при самых худших раскладах жизненных путей не потерять свое лицо. Его романы являются новаторскими, они не похожи на других. Новаторство заключается, прежде всего, в его оригинальном языке и стиле, выборе тем повествования, постановке проблем и в романтико-философских размышлениях [1 – 6].

Язык и стиль Х. Алиева отличаются лаконичностью, красочностью, оригинальностью в подборе фраз и предложений. Писатель в совершенстве владеет даргинским литературным языком, но он с таким же умением вводит в свои повести и романы слова и выражения из родной урахинской *диалектной речи*.

Приведем примеры: *Чlянкlли мурби, мурби, мурби сари, лаг чевяхlихъучад ахъдиклути, бизили тlемдиклути, бегlла хъарличир* ***чlамларгила*** *бегlлара тухъси кьарличи ва* ***хъанжличи*** *шурдулхъути.* – «Луга, луга, луга, чем выше поднимаешься по склону, тем больше пахнущие, а на самой вершине склона переходящие в сплошной аромат разноцветья» [3, с. 178].

Къушла гьалабси т1айчир, ил цазаманализиб ***гарасван*** *пайдалара бирусирину, галга бирух1елила калун баэсигъуна диъра сабира масла урдурла хъар лига саби.* – «На столбе перед шалашом, его использовали и как вешалку, остались несколько отломанных веточек. На одном из них висела баранья ножка, на которой мясо-то и осталось как для птички» [3, с. 10].

Во всех его произведениях тонкой кистью художника изящно очерчена чудная природа, равного его описаниям нет в дагестанской литературе. Чем-то его описания напоминают рассказы М. Пришвина, И. Бунина и Н. Лескова в русской литературе. У писателя каждое время года имеет свое очарование и прелесть. Сравнения при описании родной природы или внешности персонажей носят изысканный характер:

Илала жагати кlунтlуби цlуэрлиур сурмугела кlариван руржулпри. – «Его красивые губы дрожали, словно листочки орешника на ветру». *Гьайкабирар каткlултазивад пяхlулван кункли.* – «Спустится вниз, словно пушинка» [3, с. 110]. *Биркlанти ч1икькадарили дусес ч1икькадит1унти чякьнар арслантачи мешути к1ел духъянти музала ургаб бяг1уси ва гьарзаси къярд саби. Чина кьяш кац1адра урунж саби вич1кабик1ули, ил жагаси парчла макьам ца урункlизибад ахъбирусиван саркъили буч1ули саби.* – «Похожая на двух распластавшихся на солнце гривастых львиц, расположенная между двумя холмами, была широкая и просторная лощина. Везде, куда ни ступишь ногой, встречаются журчащие лесные родники, которые льются переливчатым звоном, их выразительная и завораживающая мелодия слышна, словно единственная музыка во вселенной» [2, с. 5].

Подобные описания природы переплетаются с философско-психологическими раздумьями, *монологами-призывами* беречь природу. В романе «Стонущие тени» писатель призывает человека к ответственности перед планетой и человечеством. По мнению автора, если человек умышленно наносит ущерб окружающей природе, он превращается в *ц1умбик1уси дях1ц1и* – «стонущую тень». Данное выражение стало в даргинском языке крылатым выражением, фразеологизмом.

С именем Хабиба Алиева связано начало нравоучительному роману в дагестанской прозе. Он через свои произведения открывает мир, иногда является главным героем романов. В прозе, где он не присутствует непосредственно, мир, природа, люди раскрываются через призму его мировидения и мироощущения.

Для полного раскрытия образа героя, пейзажа он часто использует *сложные слова.* Иногда они содержат повтор первой части слова или компоненты первого или второго параллельно. Частое их употребление в тексте произведения придает особенное звучание описанию того или иного события, образа. Сложные слова усиливают эмоциональный план повествования и, таким образом, актуализирует восприятие необычности, многокрасочности и разнообразия картин родной природы, особенностей характера героев, их внутреннего состояния. Композиты также помогают связать элементы текста в единое художественное целое, т.е. выполняет текстообразующую функцию. Повтор в произведениях Хабиба Алиева не носит характер избыточности, он гармонизирует текст, делая его ритмичным, музыкальным, а отдельные образы произведения – запоминающимися.

Примеры: *Гъяркадарибти* ***дукьби-декнубира****, дуркьличи баибхlели* ***итар-ишар*** *далтули азгъинбиубли ахъванбиубли мерличи къуегъниван даржибти* ***кьяли-кьули мар-марлира бекlа-бекlалира*** *лайдиклупри.* – «Словно рваные полоски смотрелись посевы при спуске сверху вниз, а ветки-веточки и вправду выброшены куча-кучей» [1, с. 46]. ***Дург-мяхlяуллара, сирмуг-миглара*** *кьадубани* ***мер-мерличиб*** *кечал бекlван кlапlкабарибси музаличибад Хангишини сунела шира,* ***ил-алавти мер-мусара*** *хабарагарли чедаибну, илала бахъхlи цlумлизиб карцlси уркlиларад гlяжаибти тlамри дурадикиб.* – «Как только Хангиши увидел кусты шишек-боярышников на холме, пенечки орешников и дуба, местами напоминавшие облысевшую голову, его уже давно стонущее сердце не выдержало, из его груди вылетели возгласы удивления» [1, с. 19].

С самого начала своего творчества писатель во весь голос заявил о себе через названия своих произведений. Они необычные, говорящие, «кричащие», почти полностью состоят из *существительных* и *прилагательных*: «Длинные дни и ночи», «Дни поздней осени», «Стонущие тени», «Пора листопада», «Ветка горькой полыни», «Ахир», «Червоточина», «Ургубада» «Трещина» и другие.

Свидетельством отличного знания родного края является использование *топонимов,* наименований местности, которыми изобилуют тексты: *Авла къада* – «Ущелье стона», *Г1инцбала къярд* – «Яблоневая лощина», *Кякянтала къярд* – «Сливовая лощина», *Хъярбала къярд* – «Грушевая лощина» и т.д.

Активно писатель использует *числительные.* Через их использование в художественном тексте он передает точную количественную информацию. Числительные также выражают различные оценочные значения, характеризуют обстоятельства, создают определенную атмосферу. Приведем примеры: *Ил мерлис* ***х1ябц1али*** *дусичиб имц1али гьалаб дек1арси у бири бузахъули. Сегъуна биалра, г1ядатла, лерилрагъуна анхъ ах1енригу ил,* ***ца*** *дус берхъили,* ***х1ябал*** *дус багьлабируси яра* ***к1ел*** *дус берхъили,* ***шел*** *дус акьубулхъуси, яра* ***х1ябц1али*** *дус биубх1ейс жугъан бируси анхъ ах1енри.* – «Эта местность тридцать лет назад носила другое название. Это не был какой-то сад, который один год давал урожай, потом три года отдыхал или два года подряд давал богатый урожай, затем пять лет пустовал, или после тридцати лет становился бесплодным» [2, с. 6].

Писатель умело использует *пословицы и поговорки, фразеологизмы, проклятия и благопожелания* даргинского языка, которые делают его произведения более выразительными и привлекательными. Это говорит о своеобразном стиле как об индивидуальном творческом методе писателя. Приведем примеры.

Фразеологизмы: Ил г1евурцутала пикри биалли иличи ург1ебсири. Ург1ертири, к1елра пикри *лут1ира чебхълараван.* Сецад къияндикиили хьалли гьаннала ув *къаркъара къазанраван* кадра калунсири, верцра верцибси, ч1уиара кайубси. – «У его сторонников мнение о нем было другим. Настолько другим, отличалось, словно крышка с дном. Во всех трудных ситуациях он был тверд, словно камень и чугун» [3, с. 16].

Проклятия: Чис г1яг1нисн сайра, сунела тарапра, сунела дуку-дужутира, ***варг эмх1ела къуйрукъуна вич1абну сунела****.* – «Кому он нужен со своим родом, со своей едой и питьем, чтоб его внутренности заполнились ослиными хвостами».

Благопожелания: Г1ях1дешлисалра биаб, г1ях1дешлисалра! – т1амадариб Хангишини! – «Пусть будет к добру, к добру! – произнес Хангиши» [2, с. 28].

Исследователи отмечают, что звукоподражания в художественном тексте несут экспрессивную оценку, наиболее часто они используются как экспрессивно-стилистическое средство отображения действительности для украшения речи, придания ей живости и красочности [5, с. 12]. Как известно, в литературе любой автор всегда стремится отразить определенный набор эмоций в своих произведениях и вызвать ответную реакцию у читателя [6, с. 73]. Поэтому зву-

коподражания часто используются как стилистический прием для передачи полной, красочной картины повествования. И Хабиб Алиев зачастую собирает вокруг сюжета звучащие слова, которые озвучивают картинку: *Г1ур хьамхьала вязличи шурдухъун: «т1икьир-т1икьир-т1ирр!» или к1арачи кайгесдях1иб, г1ур к1ун-т1ри халадили, лебилра къада либх1ли бицl1ибти «чухьхь!»-ла т1амрачи шурдухъун.* – «Потом стали похожи на «звуки шипящей пены», падающей на листья, затем, наполнили ущелье «сплошным шипящим звуком» [3, с. 10].

Описания природы – это целый пласт красочных, образных зарисовок о природных явлениях. Они играют важную роль, в них писатель с любовью рисует картины родной природы. Любовь к ней прочно вошла в его душу. Природа оставляет неизгладимый след в сознании читателя, формирует его эстетические чувства.

В произведениях писателя важнейшим свойством предметов и явлений окружающей жизни является цвет. Через цветовые прилагательные он выражает своё отношение к изображаемому: к примеру, времени года (зима – все в белом: *дях1ила ц1уба юргъан чебушиб галгубани* – «Белым одеялом укрылись деревья»; лето, словно желтое солнце или желтая кукуруза: *духъут1 х1яжланк1ила мучариг1уна.* – «Словно желтой кукурузы – кукурузный хлеб»; весной «пашня в горах после зимнего сна взмокла, как черная грудь скакуна, что добежал до заоблачных скал», осенью «лес, который до макушек продрог, красную, золотом шитую сбросил одежду свою» и т.д.

В прозе Хабиба Алиева *цветообозначения* передаются чаще всего через прилагательные: желтый, белый, красный, зеленый. Все эти цвета – цвета природы.

Для раскрытия образа героя, описания пейзажа писатель использует яркую метафоричность, соответствующую цветообозначающей лексике, причем преобладающим оказалось использование желтого, затем зелёного, белого и красного. Язык писателя простой, эмоциональный, красочный, с использованием метафор, что делает его произведения еще более интересными. В целом проза Хабиба Алиева характеризуется наличием большого количества индивидуальных метафор: *х1ебла ванадеш диг1янбиркур* – «спрячется тепло весны», *х1ерк1ли аги бирхъули* – «река, играющая мелодию», *лусенти дуч1ули сар* – «поют скалы», индивидуальных сравнений, например, «борода, словно водопад». Язык прозы Хабиба Алиева завораживает читателя своей привлекательностью, философскими и психологическими рассуждениями. К примеру, в его романе «Червоточина» присутствуют диалоги между главным героем и деревьями. «Груша стонет, ноет, ворчит» – здесь автор использует олицетворение. «Олицетворение – это перенос характеристик, свойств, умений, присущих одушевленным, живым существам на неодушевленные предметы или абстрактные понятия» [4, с. 267].

Проза Х. Алиева характеризуется философским осмыслением жизни, в котором отражаются все ее стороны. Язык писателя яркий, образный, эмоциональный, хорошо понятен читателю. Это свидетельствует об индивидуальных особенностях его творчества. Поэтический язык этого известного писателя имеет новаторский характер, структура его текстов богата разнообразными выражениями, многочисленными повторами, диалектизмами.

Хабиб Алиев внес огромный вклад как в даргинскую, так и в дагестанскую литературу. Он автор многих произведений, вошедших в школьные учебники. Хабиб Алиев относится к тем писателям, чье творчество отличается многомерностью масштабного мировоззрения. Писатель абсолютно владеет сведениями о социальной, этнической, исторической, философской и психологической жизни даргинского народа. Язык писателя изящен, лаконичен и выразителен.

Библиографический список

1. Алиев Х.М. *Лес старого Кади*. Махачкала, 1987.
2. Алиев Х.М. *Пора листопада*. Москва: «Советская Россия», 1989.
3. Алиев Х.М. *Червоточина*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
5. Горохова Л.А. *Семантико-прагматические и социолингвистические особенности функционирования ономатопов в текстах современного английского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 1998.
6. Тихонов А.Н. Междометия и звукоподражания – слова? *Русская речь*. 1981; № 5: 72 – 76.

References

1. Aliev H.M. *Les starogo Kadi*. Mahachkala, 1987.
2. Aliev H.M. *Pora listopada*. Moskva: «Sovetskaya Rossiya», 1989.
3. Aliev H.M. *Chervotochina*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1966.
5. Gorohova L.A. *Semantiko-pragmaticheskie i sociolingvisticheskie osobennosti funkcionirovaniya onomatopov v tekstah sovremennogo anglijskogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 1998.
6. Tihonov A.N. Mezhdometiya i zvukopodrazhaniya – slova? *Russkaya rech'*. 1981; № 5: 72 – 76.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00155

Sultygova M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Magas, Russia)*

Dudarova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Head of Russian language Department, Ingush State University (Magas, Russia)*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT *CORT* 'HEAD' IN INGUSH AND RUSSIAN. The article deals with the concept *CORT* 'head' in the Ingush and Russian languages. A brief description of the problem of studying the concept in modern linguistics, including in Ingush linguistics, is given. The main characteristics of this concept in the Ingush and Russian languages, its representation in these languages, as well as groups of phraseological units and stable expressions in which this concept is presented as a component are revealed. It is noted that in the minds of native speakers of both the Ingush language and the Russian language, the concept *CORT* is a partially structured figurative scheme of the concept CONTAINER, based on the oppositions of external and internal, containing and content. This factor has conditioned the possibility of metaphorical and metonymic deployment of the conceptual metaphor of the lexeme *head*, characteristic of both Ingush and Russian languages. Prototypical features of the container become the basis for the formation of the studied metaphorical model, which, in turn, objectifies the figurative meanings of this concept. Phraseological units and stable expressions with the component *head* in the Ingush language are divided into different groups.

Key words: **concept, Ingush language, conceptosphere, concept meaning, phraseological units and stable expressions.**

М.М. Султыгова*, д-р филол. наук, проф, зав. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас*

Л.М. Дударова*, канд. филол. наук, проф., зав. каф. русского языка, Ингушский государственный университет, г. Магас*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОЛОВА» В ИНГУШСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается концепт «корт» (голова) в ингушском и русском языках. Дается краткая характеристика проблемы изучения концепта в современной лингвистике, в том числе и в ингушском языкознании. Установлены основные характеристики концепта «голова» в ингушском и русском языках, его представления в указанных языках, а также группы фразеологизмов и устойчивых выражений, в которых представлен данный концепт в качестве компонента. Отмечается, что в сознании носителей и ингушского, и русского языка концепт «голова» является частично структурированной образной схемой понятия «вместилище», базирующееся на оппозициях внешнего и внутреннего, содержащего и содержимого. Данный фактор обусловил возможность

метафорического и метонимического развертывания концептуальной метафоры лексемы «голова», характерного как для ингушского, так и русского языка. Прототипические признаки вместилища становятся базовыми для формирования исследуемой метафорической модели, которая, в свою очередь, объективирует образные смыслы данного концепта. Фразеологизмы и устойчивые выражения с компонентом «голова» в ингушском языке подразделяются на различные группы.

Ключевые слова: **концепт, ингушский язык, концептосфера, значение концепта, фразеологизмы и устойчивые выражения.**

В последние десятилетия в отечественной лингвистике чрезвычайно активно исследуются различные компоненты концептосферы. Однако, несмотря на довольно плодотворную работу исследователей в этом направлении, до настоящего времени среди лингвистов нет единого понимания понятия «концепт» [1 – 4].

Как отмечает В.З. Демьяненков, понятие концепта во всех языках сохраняет сему некоторой незавершенности [3]. Это объясняется в основном абстрактным характером данного явления.

Понятие «концепт» в качестве предмета специального исследования стал выделяться с 80-х годов прошлого столетия. Начиная с этого периода, в концептологии как направлении лингвистики устанавливается ряд исследовательских подходов, в которых концепт исследуется как:

– лингвокультурное явление;
– абстрактное научное понятие;
– психолингвистическое явление;
– базовая единица культуры;
– лингвокультурное явление.

Соответственно с этими подходами современная лингвистика обладает большим разнообразием определения понятия «концепт».

Несмотря на разнообразие подходов и определений понятия «концепт», лингвисты активно работают по направлению исследования концептов, а наличие указанного разнообразия придает особый интерес к данной проблематике.

В ингушском языкознании проблема изучения концепта практически не разработана, что актуализирует, прежде всего, необходимость масштабного и глубокого изучения «поведения» концептов, в том числе и в сопоставительном плане с другими языками народов России.

Целью данного исследования является сопоставительный анализ лингвистической репрезентации концепта «голова» в ингушском и русском языках.

Концепт «голова» является одним из активно представленных в фразеологических единицах и устойчивых выражениях как в ингушском, так и в русском языках. В частности, во фразеологическом словаре А.И. Молотова представлено более 100 фразеологических оборотов с компонентом «голова».

Концепт «корт» (голова) имеет в ингушском языке следующие значения:

1. Анатомический орган – верхняя часть тела человека.
2. Ум, рассудок, разум.
3. О человеке – носителе определенных положительных качеств.
4. Руководитель, начальник, предводитель, старший по званию или положению.
5. Суть, смысл важного разговора, переговоров или соглашений.
6. Пищевой продукт, по форме напоминающий круг или конус.
7. Передняя часть чего-либо движущегося.

Лексическое значение слова является самой главной его характеристикой. Однако мы должны согласиться с мнением о том, что «….языковые средства своими значениями передают лишь часть концепта, что подтверждается существованием многочисленных синонимов, разных дефиниций, определений и текстовых описаний одного и того же концепта. Значение слова – это лишь попытка дать общее представление о содержании выражаемого концепта, очертить известные границы представления его отдельных характеристик данным словом» [1, с. 276].

Исходя из лексического значения фразеологизмы и устойчивые выражения с компонентом «голова» в ингушском языке подразделяются на следующие группы (за исключением концепта «голова» как анатомического органа):

Первая группа – разум, ум: *корт болхбешба* – голова работает / человек соображает; *корт болашва* – умный, рассудительный.

Вторая группа – отсутствие ума, глупость, умственная недостаточность: *корт боаца саг* – глупый человек / ветреный человек; *корта хьайза* – возомнивший о себе / переоценивающий свои возможности; *баьсса корт бола саг* – глупый человек / несообразительный человек; *кертачакагашйохка саг* – о бестолковом человеке (букв.: человек, у которого голова забита соломой); *корт беха саг* – о бестолковом человеке / о пьяном человеке; *баьсса корт бола саг* – пустая голова у человека.

Третья группа – эмоции, чувства, поведение: *корта хьовзабе* – вскружить голову; *кертах цIи яьнна* – голова горит (возбужденное от ненависти или иных чувств состояние); *корта Iочуэлла* – повесив голову (уныние, стыд и т.п.); *кертача цIийчукхехка* – кровь хлынула в голову (прийти в сильное возбуждение; негодовать);

кертах хIамакхийтталелар – получивший удар по голове (о человеке с неадекватным поведением; о заторможенном человеке); *кертах веха хьовзар* – о потерявшем голову человеке, совершающем ошибки; *кертахцакхеташ* – не осмысленное серьезно дело; *кертах ка етташ* – хвататься за голову / прийти в ужас или отчаяние от безысходности.

Четвертая группа – власть, руководство: *тайпан корта* – главный представитель рода (фамилии) / старейшина; *корта бола соцам* – осмысленное (продуманное) решение; *корта бола къамаьл* – разговор с глубоким смыслом, принимаемый всеми участниками; *хIаман корта* – главная суть чего-то.

Пятая группа – память: *корта боаца саг* – рассеянный, невнимательный человек; *кертачакхест* – не может вспомнить (вертится в голове); *кертачурааградаьлар (дIадахар)* – ушло из головы / забылось; *кертачура дIадалац* – не выходит из головы; *массаза а кертача да* – все время находится в голове (постоянно думать о чем-то).

Шестая группа – жизнь, жизненные обстоятельства, ответственность: *кертедилла* – брать (положить) за основу; *кертатIа аллар* – висеть над головой (угрожать); *кертачудолла* – вбить в голову (убеждаться в чем-то); *кертакулгхьакха* – хвалить, потворствовать (букв.: гладить по голове); *кертахдахар* – ответил головой / заплатить головой / поплатиться жизнью; *корта хьалайбаь* – быть свободным (гордым); жить уверенно; *корт хьаховзабаь* – свернуть голову (убить, наказать); *корта Iочуэлла* – повесить голову (признать вину, раскаяться);

Седьмая группа – ответственность: *ший корта кIалабилла* – принять на свою ответственность (букв.: подставить свою голову).

Восьмая группа – пищевой продукт, по форме напоминающий круг или конус, и передняя часть чего-либо движущегося: *нахчан корта* – головка сыра; *колоннай корта* – голова колонны; *лоаман корта* – верхушка горы; *кертерра дар* – главное, основное, суть.

Как видно, для каждого из приведенных нами ингушских фразеологизмов и устойчивых выражений имеются эквиваленты в русском языке, что свидетельствует о том, что в сознании носителей и ингушского, и русского языка концепт «голова» является частично структурированной образной схемой понятия «вместилище», базирующегося на оппозициях внешнего и внутреннего, содержащего и содержимого. Данный фактор обусловил возможность метафорического и метонимического развертывания концептуальной метафоры лексемы «голова», характерного как для ингушского, так и русского языка. Прототипические признаки вместилища становятся базовыми для формирования исследуемой метафорической модели, которая, в свою очередь, объективирует образные смыслы данного концепта.

В ингушском и русском языках используются различные языковые средства для «овнешнения» концепта «голова»: это фразеологизмы и свободные словосочетания, паремии, ассоциативные поля и тексты. То есть в случае коммуникативной необходимости концепт «голова» (равно как и другие концепты) может быть вербализован лексическими, фразеологическими или синтаксическими способами или другими языковыми средствами. В свою очередь, языковые средства способствуют установлению когнитивных признаков для моделирования концепта:

*Сов дуккакъаракъмийна **кертах** вехавар Идрис.* – От чрезмерного употребления водки Идрис не соображал.

***Корт боацаж** къамаьл дар доттагIчосогадийцар.* – Бессодержательным (несерьезным) был разговор моего друга.

*Тхатейпан **корта хьоба**, Дауд. TIаккхахьова-кхмашар бебезар а.* – Ты главный (старший / ответственный) в нашем роду. Ты и должен пойти на перемирие.

Шийкертахдахар Хьасано мел леладаьр. ХIанзшийкертахмIараш а хьекхаш ваглашва. – Все вернулось к самому Хасану (т.е. ответил собственной головой). Теперь сидит и чешет голову от безысходности.

Принципиально важно для полного описания концепта определение его номинативного поля и установление ключевого слова, вербализирующего концепт, а также выявление его главного признака, положенного в основу наименования.

В лингвистике установлено, что система концептов начинает формироваться в сознании человека до овладения языком – на этапе невербального мышления, что свидетельствует о ментальной природе концепта. Как отмечает С.А. Аскольдов, «…. определение концепта как акта, намечающего вполне определенную мысленную обработку (анализ и синтез) конкретностей определенного рода, вполне объясняет, как концепт может заменять то, на что он потенциально направлен» [1, с. 270]. Следовательно, и описывать концепт нужно как мыслительное образование, созданное внутри концептуальной системы на доязыковой стадии существования индивида.

Средствами объективации концептуальной метафоры «голова» и в ингушском, и в русском языках являются единицы различных типов (слова и лексические образования в виде фразеологизмов, а также пословиц и поговорок. То есть, при образовании лексических вариантов и моделей концептуальной метафоры «корт» / «голова» участвуют лексические и грамматические средства.

Например: в инг. языке – «*Iовдала кертокогаш каболх бейт* (букв.: Глупая голова заставляет ноги выполнять работу); в русском языке – «Глупая голова ногам покоя не дает»; в инг. «*Кертах веха*» (букв.: с развитой головой), в русском – «потеряв голову» и др.

Вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что метафора концепта «голова» является лексически, фразеологически и грамматически репрезентированной. Кроме того, концептуальная метафора «голова» в смысле «вместилище» объективирована во фразеологии и паремиях ингушского и русского языков.

Базовыми для концептуализации понятия «корт» – «голова» в ингушском и русском языках становятся: верхняя часть тела человека; ум и рассудок; характеристика человека как носителя каких-либо качеств; руководитель, старший по положению и возрасту; передняя часть чего-либо движущегося; пищевой продукт в форме шара или круга.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология*. Под редакцией В.П. Нерознака. Москва: Academia, 1997: 267 – 279.
2. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1996.
3. Демьяненков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. *Язык как материя смысла*. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2007: 606 – 622.
4. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. Москва, 1997.

References

1. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: Antologiya*. Pod redakciej V.P. Neroznaka. Moskva: Academia, 1997: 267 – 279.
2. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996.
3. Dem'yanenkov V.Z. Termin «koncept» kak `element terminologicheskoj kul'tury. *Yazyk kak materiya smysla*. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2007: 606 – 622.
4. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Pod obschej redakciej E.S. Kubryakovoj. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00156

***Ragimkhanova L.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***Alibulatova N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***Gadjibekova Z.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

ANTONYMY IN THE SPHERE OF STABLE PHRASES IN RUSSIAN AND ENGLISH. The comparative analysis of both related and unrelated languages, the identification, on the one hand, of those universal laws that reflect the nature of language as a certain phenomenon, and on the other – the national characteristics of the specific specificity of individual languages, has been developing especially intensively recently. This is natural, especially if we take into account the importance of such research in both theoretical and practical terms, when it becomes necessary to create bilingual dictionaries, comparative grammars, etc. Given the exceptional importance of antonymic stable phrases in the entire system of phraseology of the Russian and English languages, as well as taking into account the lack of knowledge of this class of FE, we have chosen to study this problem. Antonymy in the sphere of stable phrases of the Russian language in comparison with the English language has not yet been the subject of special research. The ethnospecific character of the studied phenomena is especially clearly shown when comparing the languages of different typological structures. The main goal of the research is to describe the simultaneous antonymy of stable expressions of the Russian and English languages, as well as to trace the dynamics of the development of antonymic relations of the FE of these languages.

Key words: **antonymy, stable phrases, phraseological units, Russian language, English language, comparative analysis.**

***Л.К. Рагимханова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***Н.Э. Алибулатова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*
***З.Г. Гаджибекова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanoval@mail.ru*

АНТОНИМИЯ В СФЕРЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Сопоставительный анализ как родственных, так и неродственных языков, выявление, с одной стороны, тех универсальных закономерностей, в которых отражается сущность языка как определенного явления, а с другой, – национальных особенностей конкретной специфики отдельных языков, в последнее время развивается особенно интенсивно. Это закономерно, особенно если учесть значение таких исследований как в теоретическом аспекте, так и в практическом плане, когда становится необходимостью создание двуязычных словарей, сопоставительных грамматик и т.д. Учитывая исключительную важность антонимичных устойчивых словосочетаний во всей системе фразеологии русского и английского языков, а также принимая во внимание недостаточную изученность данного класса ФЕ, мы избрали для исследования данную проблему. Антонимия в сфере устойчивых словосочетаний русского языка в сопоставлении с английским языком не была еще предметом специального исследования. Этноспецифичный характер исследуемых явлений особенно четко проявляется при сопоставлении языков различных типологических структур. Основной целью исследования является синхронное описание антонимии устойчивых выражений русского и английского языков, а также прослеживание динамики развития антонимических отношений ФЕ указанных языков.

Ключевые слова: **антонимия, устойчивые словосочетания, фразеологизмы, русский язык, английский язык, сопоставительный анализ.**

Как известно, одним из путей обогащения и лексического и фразеологического фондов языка служит антонимия. Устойчивые словосочетания с антонимичными значениями делают язык более богатым, выразительным и гибким. Такие выражения придают любому языку большую эмоциональную окрашенность и подчеркивают национальную специфику. Проблема антонимии как аспект исследования семантических связей слов недостаточно исследована в сфере устойчивых единиц. Контрастные соотношения единиц, свойственные устойчивым сравнениям возникают на основе взаимоотношений между элементами сравнения. Подобные противопоставления появляются в том случае, когда элементы двух устойчивых сравнений представляют собой противоположные понятия: как лев (сильный) – как муравей (слабый); как тростинка (тонкий) – как пень (толстый); как улитка (медленно) – как молния (быстро); как скала (твердый) – как пух (мягкий) и т.д. [1 – 5]

Устойчивое выражение может вступать в антонимичные отношения с другими сравнениями. Значение устойчивого выражения является результатом взаимоотношений всех элементов структуры в целом. Потому антонимичные отношения между устойчивыми словосочетаниями определяются не только противоположностью понятий, но и совпадением их с валентности по отношению к одному из компонентов. К примеру, легкий (как пух) и тяжелый (словно камень), белый (как снег) и черный (как уголь), сладкий (как мед) и горький (как полынь) и т.д.

Системные отношения позволяют антонимам выступать не только в виде антонимичных пар, но и в виде антонимически противопоставленных синонимических рядов: рус. ползти, как улитка / (как черепаха) – «медленно» – словно пуля / словно молния – «скорость»; белая, как стена / белая, как бумага – «бледность кожных покровов» – черный, как уголь / черный, как сажа и т.д.

Следовательно, любой язык имеет возможность антонимичного противопоставления не только самих признаков предметов, но и их многообразных конкретных, индивидуальных проявлений.

«Между тем изучение антонимии является одним из видов исследования внутрисистемных отношений как слов, так и фразеологических единиц в общей системе языка. Так же как и фразеологические синонимы, антонимические фразеологические единицы обогащают язык, делают его более гибким и сочным, придают ему большую эмоциональную окрашенность и национальную специфику» [3, с. 91].

Любые жизненные события, явления или предметы действительности человек характеризует с разных сторон. Такой разносторонний подход, т.е. противопоставление на основе сравнения двух предметов действительности, жизненных явлений, событий и способствует появлению в языке фразеологических антонимов.

Антонимичными могут быть различные фразеологизмы, в том числе и компаративные, выражающие темпоральные, пространственные, качественные и чувственные понятия. Подобных фразеологических единиц достаточно много в обоих сопоставляемых языках.

Приведем примеры:

рус. *словно перед глазами* («близко») – *словно за семью горами* («далеко») – пространственная характеристика, словно в глаз посыпать («очень мало») – словно мир заполняющий («много») – качественная характеристика;

англ. *as a load taken off* («словно камень с души свалился»), *as if weight lies heavy on one· s heart* («словно камень на душе»), *to live in like clover* («жить как у Христа за пазухой»), *to live from hand to mouth* («едва сводить концы с концами») – качественная характеристика и т.д.

Проблема антонимии является одной из важнейших проблем семантики. Но, несмотря на это, данная проблема на сегодняшний день не привлекла пристального внимания лингвистов ни в лексикологии, ни в сфере устойчивых словосочетаний.

Из отечественных лингвистов исследованием данного вопроса по материалам английского языка занимается А.И. Алехина. В работе «Фразеологическая антонимия в современном английском языке» [1] автор выдвигает понятие антонимичности и антонимического дифференциатора, здесь даются такие дифференциальные признаки фразеологических рядов, как 1) структура членов антонимического ряда; 2) число членов антонимического ряда; 3) внутренние связи между членами антонимического ряда.

Внутренние связи между членами антонимического ряда характеризуются как 1) однозначные, когда противопоставляются два одномерных стилистически одинаковых ФЕ; 2) многозначные, когда противопоставляются два и более ФЕ (фразеологизмы могут быть стилистически неравноценными, отличаться сферой употребления); 3) однозначно многозначными, когда однозначный (одномерный) противопоставляется многозначному (многомерному), либо в числе антонимического ряда могут быть однозначные и многозначные ФЕ (в том числе стилистически равноценные и неравноценные).

А.И. Алехина пишет, что «антонимичными нельзя назвать связи, когда ФЕ употребляются с отрицанием *not* или *nd,* так как «в таких случаях не отрицается значение фразеологической единицы вообще, а лишь в данном конкретном случае» [2, с. 29].

Вопросы антонимии ФЕ получили некоторое освещение в работе Г.Ц. Пюрбеева и Т.А. Бертагаева (1970), где авторы указывают, что «проблема антонимии языковых единиц в плане специальных исследований совершенно не выдвигалась» [4, с. 159 – 164].

Авторы считают ФЕ с противоположным значением фразеологизмами-антонимами. Критериями антонимии они считают регулярную семантическую противопоставленность и однородную лексико-грамматическую характеристику.

Отметим, что противопоставленность, контрастность ФЕ по смыслу предполагает параллель и наличие некоторого сходства между контрастными (антонимичными) единицами. Таким сходством можно считать их семантическое равенство, которое предполагает наличие базы для сравнения.

Н.С. Трубецкой отмечает, что «две вещи, не имеющие основание для сравнения, или иными словами, не обладающие ни одним общим признаком, не могут быть противопоставлены друг другу» [5, с. 75].

Г.Ц. Пюрбеев и Т.А. Бертагаев считают антонимичными лишь те фразеологизмы, которые имеют в своем составе компоненты-антонимы. К примеру, такие фразеологизмы русского языка*, как купаться в роскоши* и *с жиру беситься; дать дуба* и *откинуть копыта; орать как резаный* и *во всю Ивановскую* и др., указанные авторы считают, что «антонимичность приведенных оборотов можно признать только на семантической основе, ибо в их составе отсутствуют четко контрастирующие компоненты» [4, с. 163]. В таком случае такие фразеологические единицы английского языка, как *Million and one* («очень много»), *thousand smiles* («множество улыбок»), *one to thousand* («очень редко»), являющиеся вариативными устойчивыми словосочетаниями с антонимимческой лексической заменой, следует считать антонимичными словосочетаниями.

Отдельные авторы отмечают также, что «фразеологическая антонимия, как и лексическая, характерна лишь для ограниченного круга устойчивых выражений. Различают следующие виды антонимии: фразеологическая, лексическая, лексико-фразеологическая. К лексико-фразеологическому типу относят те устойчивые выражения, которые имеют как противоположное значение, так и разное звучание.

Антонимы в исследуемых языках имеют особые черты, каждое выражение обладает своим лексическим составом и грамматической оформленностью. Мы распределили их следующим образом: а) ФЕ, однородные по своей грамматической оформленности; б) антонимичные ФЕ, у которых грамматическая оформленность различна.

В исследуемых нами русском и английском языках ФЕ с числительными с антонимическими связями встречаются достаточно большое количество. При их анализе мы опирались на определение А.И. Алехиной «Фразеологические единицы, связанные между собой отношениями полярности /семантические полярные противопоставления/ при наличии семантической общности будут называться фразеологическими антонимами» [2, с. 8].

Устойчивые антонимичные сочетания слов в русском и английском языках в большинстве своем представлены разнокомпонентными единицами. По соотношению компонентов они могут быть разделены на

1) антонимы-словосочетания, которые не имеют ни одного общего компонента:

в рус. *бабушкины сказки* / *гнать волну* – «рассказывать небылицы», *бежать высунув язык / без оглядки* – «очень быстро», *битый час / целая вечность* – «очень долго», *болтаться без дела / бить баклуши* – «бездельничать», сидеть в печенках – «надоесть», *вбить в голову / зарубить на носу* – «запомнить», *держать язык за зубами / рот на замке* – «молчать, не выдавать тайну», *до победного конца/ до мозга костей* – «очень долго», *воздушные замки / Маниловские мечты* – «что-то несбыточное, иллюзии», *хоть шаром покати / за душой ничего нет* – «беден, нищ», *мартышкин труд / решетом воду носить* – «бесполезная работа», *от селедки ухо / дырка от бублика* – «ничего и никогда», *набить деньгами / денег как грязи* – «много денег» и т.д.

в англ. *as like as two peas / to be very similar* – «похожи как две капли воды», *in two shakes of a lamb's tail / quickly and easily, almost at once* – «очень быстро, моментально», *have nine lives like a cat / to have unusual powers of survival* – «быть живучим как кошка», *like a hundred (thousand) of bricks /with physical totally, overwhelmingly* – «изо всей силы, с огромной силой» и т.д.;

2) антонимы-словосочетания, которые имеют только один общий компонент:

в рус. *биться как рыба об лед / биться головой об стенку* – «напрасные усилия», *брать на испуг / брать на пушку* – «необоснованно пугать», *валять дурака / Ваньку валять* – «бездельничать», *врать и не краснеть / врать как сивый мерин* – «нагло обманывать», *девичья память / куриная память* – «короткая память», *не успеешь и глазом моргнуть / не успеешь оглянуться* – «быстро, стремительно», *ни за какие коврижки / ни за что на свете* – «никогда» и т.д.

в англ. *to the four winds / if a group of things or people are scattered to the four winds* – «на все четыре стороны», *look like a million dollars /to look or feel extremely attractive* – «выглядеть прекрасно», *go fifty-fifty / divided fifty-fifty* – «делить поровну» и т.д.;

3) антонимы-словосочетания, которые различаются лишь одним компонентом:

в рус. *была б моя воля / будь моя воля* – «способ решения проблемы»,

в англ. *with a good grace/ with a bad grace* – «грациозно» и т.д.

Таким образом, сопоставительный анализ антонимичных устойчивых словосочетаний русского и английского языков показал, что наиболее наполненными в обоих языках являются первые две группы: антонимы-словосочетания, которые не имеют ни одного общего компонента и антонимы-словосочетания, которые имеют только один общий компонент. Определение фразеологических антонимов гораздо сложнее, чем лексических, что объясняется многогранностью самого явления антонимии. Среди устойчивых выражений сопоставляемых языков имеются единицы, отличающиеся друг от друга семантическими оттенками. Значительное место занимают структурные синонимы, где синонимической замене может подвергаться компонент, который составляет семантическую основу выражения. Появление в языке фразеологических антонимов объясняется противопоставлением говорящими на основе сравнения двух жизненных явлений. Подавляющее большинство фразеологизмов-антонимов сопоставляемых языков выражают противоположность пространственных, темпоральных и качественных понятий.

Проведенный сопоставительный анализ дал возможность выявить следующие качественные типы межъязыковых отношений: а) тождество, т.е. совпадение аспектной организации и совокупного смысла; б) лексическая вариантность, т.е. совпадение совокупного смысла и синтаксической организации при неполном тождестве компонентного состава. Между ФЕ русского и английского языков наблюдаются те же качественные семантические и формально-семантические отношения, которые существуют внутри каждого отдельного языка.

Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Махачкала, 2010.
2. Алёхина А.И. *Фразеологическая антонимия в современном английском языке*. Челябинск, 1968.
3. Магомедханов М.М. *Очерки по фразеологии аварского языка*. Махачкала, 1972.
4. Пюрбеев Г.Ц., Бертагаев Т.А. Антонимия слов и антонимия фразеологизмов в современном монгольском языке. *Вопросы фразеологии*. III. Новая серия. Самарканд, 1970; Выпуск 178.
5. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии*. Перевод с немецкого. Москва, 1960.

References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2010.
2. Alehina A.I. *Frazeologicheskaya antonimiya v sovremennom anglijskom yazyke*. Chelyabinsk, 1968.
3. Magomedhanov M.M. *Ocherki po frazeologii avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1972.
4. Pyurbeev G.C., Bertagaev T.A. Antonimiya slov i antonimiya frazeologizmov v sovremennom mongol'skom yazyke. *Voprosy frazeologii*. III. Novaya seriya. Samarkand, 1970; Vypusk 178.
5. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii*. Perevod s nemeckogo. Moskva, 1960.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 81. (08) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00157

Khalina N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: nkhalina@yandex.ru*
Pivkina N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Agrarian Correspondence University (Balashiha, Russia), E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*
Zherebnenko A.V., *senior teacher, Altay State University (Barnaul, Russia), E-mail: annav1167@gmail.com*

SEMANTICS OF THE SYMBOLIC CAPITAL OF ALTAI IN SCIENTIFIC TEXTS (BASED ON THE PUBLICATIONS OF THE I INTERNATIONAL FORUM "ALTAI FRONTIER OF V. M SHUKSHIN: MORALITY, VITALITY, LANGUAGE STRUCTURE" (Barnaul, July 23-26, 2019)). The article deals with the process of semantization of the symbolic capital of the Altai Krai. Literary resource is recognized as a special symbolic resource of the territory. Poetry and prose, created by the authors, carried out the transfer of symbolic capital of the territory in the form of a linguistic transaction of the text. As a form of symbolic construction of the Altai Krai identity, it is proposed to consider the Altai text (works of art) and the Altai metatext (scientific texts) containing the authors' algorithms for semantization the Altai symbolic capital. The idea of the Altai metatext is formed on the basis of the analysis of publications of the I International scientific forum "Altai frontier of V. M. Shukshin: morality, vitality, language structure" (Barnaul, July 23-26, 2019). The semantics of the symbolic capital of the territory is understood as a procedure for semantic identification of the cognitive resource of the territory.

Key words: **symbolic capital of territory, semantization, V.M. Shukshin, literary resource, Altai text, Altai frontier, meanings of Altai symbolic capital, spatial cognition.**

Н.В. Халина*, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru*
Н.Н. Пивкина*, канд. филол. наук, доц., Российский государственный аграрный заочный университет, г. Балашиха, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru*
А.В. Жеребненко*, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: annav1167@gmail.com*

СЕМАНТИЗАЦИЯ СИМВОЛИЧЕСКОГО КАПИТАЛА АЛТАЯ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ I МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА «АЛТАЙСКИЙ ФРОНТИР В.М. ШУКШИНА: НРАВСТВЕННОСТЬ, ВИТАЛЬНОСТЬ, ЯЗЫКОВОЙ УКЛАД» (БАРНАУЛ, 23 – 26 ИЮЛЯ 2019 ГОДА)

В статье рассматривается процесс семантизации символического капитала алтайской территории. Особым символическим ресурсом территории признается литературный ресурс – поэтические и прозаические произведения, созданные авторами, осуществившими трансфер символического капитала территории в форму лингвистических трансакций текста. В качестве формы символического конструирования территориальной идентичности Алтая предлагается рассматривать алтайский текст (художественные произведения) и алтайский метатекст – научные тексты, содержащие авторские алгоритмы семантизации алтайского символического капитала. Представление об алтайском метатексте формируется на основе анализа публикаций I Международного научного форума «Алтайский фронтир В.М. Шукшина: нравственность, витальность, языковой уклад» (Барнаул, 23 **–** 26 июля 2019 года). Семантизация символического капитала территории понимается в качестве процедуры семантической идентификации когнитивного ресурса территории.

Ключевые слова: **символический капитал территории, семантизация, В.М. Шукшин, литературный ресурс, алтайский текст, алтайский фронтир, смыслы алтайского символического капитала, специальная когниция.**

Исследование символических оснований территории связано с рассмотрением символического капитала места – связующего звена «между представлениями о пространстве и их ролью в социально-экономическом развитии территории» [1, с. 47]. Согласно точке зрения известного французского социолога и философа П. Бурдье [2, с. 87], символический капитал следует трактовать в качестве капитала доверия, капитал связей, доброго имени и чести. Основные формы символического капитала – экономическая, культурная и социальная. Символический капитал обусловлен процедурой узнавания или неузнавания, будучи капиталом, символически представляемым в связи с неким знанием.

Символическую форму может приобретать, как полагает Д.И. Гигаури [3, с. 136 **–** 139], как экономический, так и интеллектуальный, культурный, креативный, финансовый, человеческий, политический капитал. Символический капитал места в этом плане определяется как совокупность символических ресурсов территории, к которым следует причислить совокупность территориальных смыслов, репрезентируемых в пространстве в виде образов и концептов и трактуемых в качестве территориальной идентичности [4, с. 105 **–** 108].

Особым символическим ресурсом территории является литературный ресурс территории – поэтические и прозаические произведения, созданные авторами, родившимися на этой территории и осуществившими трансфер символического капитала территории в форму лингвистических трансакций текста. Символический капитал территории получает особые формы воплощения и в произведениях авторов, аксиологические системы которых вошли в резонансное взаимодействие с логикой смыслов жителей территории, ее ментальным и географическим ландшафтом.

На позиционирование литературного ресурса Алтая как символического капитала территории ориентирован сайт «Литература Алтая». Ресурс существует на средства гранта губернатора Алтайского края в сфере культуры (соглашение № ГР-31) [5]. Создатели сайта считают, что творческое пространство Алтая в русской литературе оформляется сравнительно поздно. «Первые авторские упоминания об этой территории восходят к началу XVIII века. Алтай как культурная единица русской Ойкумены возникает только в середине горнозаводского периода» [5].

Н.Г. Федотова полагает, что конструирование территориальной идентичности помогает сформировать «дух» места и прочные ассоциации смыслов с определенной территорией. Шмуель Эйзенштадт и Вольфганг Шлюхтер считают, что конструирование коллективных идентичностей определяется и формируется с помощью примордиальных, гражданских и сакральных кодов [6, с. 212 – 226]. С помощью этих кодов онтологическо-космологические предпосылки и концепции социального порядка воздействуют на формирование и определение основных сфер социума.

В качестве формы символического конструирования территориальной идентичности Алтая мы предлагаем рассматривать алтайский текст. «Введение в научный обиход в начале наступившего века сочетания «алтайский текст», впоследствии ставшего терминологическим, – считают Н.В. Халина и А.О. Толстопятова, – означало введение в исследовательское поле «текстового» представления объекта новой структуры, изменяющей топологию исследовательского пространства» [7, с. 386 – 393].

Алтайский текст рассматривается исследователями в качестве когнитивно-матричной структуры, предлагающей порядок расположения аналогов-сегментов отражаемого мира в текстовом единстве в соответствии с законами логики смысла жителя алтайской территории [8, с. 67 – 80].

Особой формой алтайского текста – алтайским метатекстом – следует признать научные тексты, авторы которых занимаются изучением произведений, созданных уроженцами алтайской территории, а также произведений, описывающих события, происходящие в границах этой территории.

Объектом нашего рассмотрения являются научные тексты, написанные участниками I Международного научного форума «Алтайский фронтир В.М. Шукшина: нравственность, витальность, языковой уклад», посвященного 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина и проведенного на платформе кафедры связей с общественностью и рекламы Алтайского государственного университета при поддержке Министерства культуры Алтайского края и участии ГМИЛИКА и Музея В.М. Шукшина в с. Сростки 23 – 26 июля 2019 года [9].

Цель исследования – семантизация символического капитала Алтая в научных текстах I Международного научного форума «Алтайский фронтир В.М. Шукшина: нравственность, витальность, языковой уклад».

Под семантизацией понимается процедура выявления смысла, значения языковой единицы, а также процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы [10, с. 270].

Н.Ю. Замятина полагает, что символический капитал территории «отражает представление о ее значимости, о ценности присущих ей свойств с точки зрения системы ценностей конкретного сообщества» [11, с. 116]. Н.Г. Федотова, продолжая развивать идеи Н.Ю. Замятиной, заявляет, что символический капитал территории-места представляет собой совокупность значимых смыслов территориальной среды, которые обеспечивают локальную узнаваемость (иначе, локальную идентичность), известность, престиж и доверие со стороны социальных групп [12, с. 141 – 155].

Значимые смыслы – основа символического капитала алтайской территории, детерминированные философией языка и логикой смысла Василия Макаровича Шукшина, были заявлены в номинации форума: нравственность, витальность, языковой уклад.

При характеристике смыслов символического капитала *нравственность, витальность, языковой уклад* мы предлагаем использовать термин «кристалл опыта-роста», заимствованный из «Литературных манифестов» поэтов-конструктивистов [13].

Рост жизненного опыта в соответствии с постулатами семантической теории поэтов-конструктивистов кристаллизуется в зародыши индивидуальных творческих схем, которые организуются (объективируются) в том или ином материале. Основной формой материализации творческих схем является искусство – форма из кусков скованных схем – кристаллов опыта-роста. Кристаллы опыта-роста – это и потенциальные схематические сгустки – эмбрионы «содержания».

Кристаллы опыта-роста (эмбрионы «содержания») *нравственность, витальность, языковой уклад* мы считаем единицами измерения алтайского символического капитала, представленного в произведениях В.М. Шукшина и научных текстах, посвященных исследованию философии языка и аксиологии этих произведений.

Процесс семантизации символического капитала раскрывает особенности накопления семантического капитала территорий и ее жителями. Исследование символического капитала места и способов его накопления, как считает Н.Г. Федотова, предполагает изучение территориальных смыслов во времени и пространстве, их генерацию, актуализацию и репрезентацию в коммуникативных процессах [4, с. 141 – 155].

Семантизация символического капитала Алтая в научных текстах складывается из трех этапов: 1) выделение в произведениях В.М. Шукшина текстового сегмента, содержание которого содержит в себе понятийную дистрибуцию эмбриона символического «содержания»; 2) выделение в научных текстах I Международного научного форума «Алтайский фронтир В.М. Шукшина: нравственность, витальность, языковой уклад» текстовых синтагм (объем от словосочетания до сочетания предложений, оформляющих законченную мысль), иллюстрирующих, поясняющих и расширяющих семантический контекст В.М. Шукшина – эмбриона символического «содержания»; 3) выведение семантического «знаменателя» – обобщающего смысла, или значения, синтагм, выделенных в научных текстах.

Определение интегрированного обобщающего смысла – «прибавления», или прироста символического капитала места – создает предпосылки для выводов о национальной идентичности и национальном символическом капитале, мотивирующей базой для которого послужил алтайский символический капитал, эксплицированный в произведениях В.М. Шукшина.

Кристалл опыта-роста ‘нравственность’ охарактеризован в публицистическом тексте В.М. Шукшина «Нравственность есть правда»: «Нравственность есть Правда. Не просто правда, а – Правда. Ибо это мужество, честность, это значит – жить народной радостью и болью, думать, как думает народ, потому что народ всегда знает Правду» [14, с. 620].

В научных текстах эмбрион символического «содержания» ‘нравственность’ можно представить следующей секвенцией синтагм «*желанное равновесие в душе русского фронтирмена*» (С.М. Козлова), «*эмоциональное переживание собственной судьбы*» (Новиков), «*синтез отрицания и утверждения*» (В.И. Новиков), *дайте возможность и заурядным людям понять вас»* (В.И. Новиков), *своим пониманием русского человека* (Д.В. Поль), «*Правдоискательство выступает доминантой во всём творчестве Шукшина. Собственно, знаменитая шукшинская «чудинка» чаще всего и является результатом поисков Правды: причём обязательно для всех. Через обретение всеобщей Правды только и возможно обретение столь же всеобщего Целого – именно так, не рассудочно, а интуитивно это и виделось Шукшину*» (Д.В. Поль), «*Отметим, что шукшинские «чудики», как правило, одиноки, но при этом переполнены душевными страданиями; их терзают безответные вопросы, многие из которых носят судьбоносный для страны, народа и общества характер»* (Д.В. Поль), «*Взвинченный, нервный диалог и мучительный самоанализ, поиски истины или Бога*» (Г.Н. Боева), *структурированный нормативный порядок языковой общности* (Н.В. Халина).

Интегрированное значение синтагм научных текстов, деривационно связанных с эмбрионом символического «содержания» ‘нравственность’, возможно представить триадой концептуальных структур: ‘желание равновесия’ – ‘понимание русского человека’ – ‘обретение всеобщей правды’.

Кристалл опыта-роста ‘витальность’ (‘жизненная сила’, ‘жизнеспособность’) семантически структурирован в публицистическом тексте В.М. Шукшина «Слово о «малой родине»: «Редко кому завидую, а завидую моим далеким предкам – их упорству, силе огромной… Я бы сегодня не знал, куда деваться с такой силищей. Представляю, с каким трудом проделали они этот путь – с Севера Руси, с Волги, с Дона на Алтай. Я только представляю, а они его прошли. <…> … они обрели – себе и нам, и после нас – прекрасную родину. Красота ее, ясность ее поднебесная – редкая на земле» [15, с. 642].

Эмбрион символического «содержания» ‘витальность’ возможно представить следующей секвенцией синтагм: *«сакральную топонимику «русского мира», пришедшего в Сибирь»* (В.В. Мароши), *«Их не устраивает роль пассивных зрителей, они стремятся стать актерами или даже режиссерами того спектакля, который разворачивается на огромной сцене реальной жизни»* (А.И. Куляпин), «степень распахнутости души миру (Е.А. Худенко), «*не позволяя человеку умереть от этой вывернутости мира и полного обнажения единства космической и человеческой душ*» (Е.А. Худенко), «*текучая, оплазмированная форма, воплощающая в себе снятие оппозиции «прекрасное – безобразное*» (Н.В. Халина), «*особая культура переживания истории, основывающаяся на перформансе «проживание событий истории*» (Н.В. Халина).

Интегрированное значение синтагм научных текстов, деривационно связанных с эмбрионом символического «содержания» ‘витальность’, возможно представить триадой концептуальных структур: ‘сакральная топонимика «русского мира»’ – ‘сцена реальной жизни’ – ‘степень распахнутости души’.

Кристалл опыты роста ‘языковой уклад’ охарактеризован в публицистическом тексте В.М. Шукшина «Слово о «малой родине»: «Когда я хочу точно представить, что же особенно прочно запомнил я из той жизни, которую прожил на родине в те свои годы, в какие память наша, особенно цепкая, обладает способностью долго удерживать то, что ее поразило, то я должен выразиться громоздко и несколько неопределенно, хотя для меня это точность и конкретность полная: я запомнил образ жизни русского крестьянства, нравственный уклад этой жизни, больше того, у меня с годами окрепло убеждение, что он, этот уклад, прекрасен, начиная с языка, с жилья» [15, с. 642 – 643].

В научных текстах эмбрион символического «содержания» ‘языковой уклад’ можно представить следующей секвенцией синтагм: «*шукшинская неподдельная страстность и шукшинская неповторимая усмешка навсегда останутся в нашем языке и в нашей словесности*» (В.И. Новиков), «*язык освоения нового жизненного мира, позволяющий приписывать событиям особое значение и определять местоположение этноса и его представителя в дискурсивном процессе коммуникативной истории*» (Н.В. Халина), «*местоположение этноса в коммуникативной истории обусловлено искусством владения словом*» (Н.В. Халина).

Интегрированное значение синтагм научных текстов, деривационно связанных с эмбрионом символического «содержания» ‘языковой уклад’, возможно представить триадой концептуальных структур: неподдельная страстность словесности’ – ‘местоположение в коммуникативной истории’ – ‘искусство владения словом’.

Концепция символического капитала места, как утверждает Н.Г. Федотова [4, с. 141 – 155], позволяет акцентировать значимость культуры, идентичности, памяти и иных феноменов в качестве ключевых ресурсов для разработки стратегий развития российских городов и регионов в современном пространстве информационных коммуникаций. Основным символическим ресурсом территории, способным влиять на состояние информационно-коммуникационного пространства и соответственно технологий, поддерживающих его витальность, является литературный ресурс территории, значимую часть которого для Алтая представляет собой символический капитал Василия Макаровича Шукшина.

Библиографический список

1. Замятина Н.Ю. Символический капитал территории в контексте арктических миграций. Этнографическое обозрение. Москва, 2016: 45 – 59.
2. Бурдье П. Практический смысл. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
3. Гигаури Д.И. Символическая политика в социокультурном пространстве города (на примере г. Санкт-Петербурга). *Теория и практика общественного развития*. Краснодар, 2015: 136 – 139.
4. Федотова Н.Г. Территориальная идентичность как символический ресурс региона. *Вестник Новгородского государственного университета*. Новгород, 2015: 105 – 108.
5. *Литература Алтая.* Available at: http://lit-alt.asu.ru/
6. Эйзенштадт Ш., Шлюхтер В. Пути к различным вариантам ранней современности: сравнительный обзор. *Прогнозис.* Москва, 2007: 212 – 226.
7. Халина Н.В., Толстопятова А.О. У истоков изучения алтайского текста: обзор материалов первого научного семинара. *Алтайский текст в русской культуре*. Барнаул, 2015: 386 – 393.
8. Халина Н.В. Имперская идея в алтайском тексте (на материале произведений Г.Д. Гребенщикова). *Алтайский текст в русской культуре второй половины XIX – начала XX в.:* материалы научного семинара. Барнаул, 2002: 67 – 80.
9. *Алтайский фронтир В.М. Шукшина: нравственность, витальность, языковой уклад*. Под редакцией С.А. Манскова и Н.В. Халиной. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2019.
10. *Семантизация. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва, 2009.
11. Замятина Н.Ю. «Земля наша дала миру…»: Национальные особенности брендинга территорий. *Символическая политика:* сборник научных трудов. Москва, 2016: 106 – 134.
12. Федотова Н.Г. Символический капитал места: понятие, особенности накопления, методики исследования. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2018: 141 – 155.
13. *Литературные манифесты: От символизма до «Октября».* Available at: https://document.wikireading.ru/10050
14. Шукшин В.М. *Нравственность есть Правда.* Москва: Молодая гвардия, 1985.
15. Шукшин В.М. *Слово о «малой родине»*. Москва: Молодая гвардия, 1985.

References

1. Zamyatina N.Yu. Simvolicheskij kapital territorii v kontekste arkticheskih migracij. *`Etnograficheskoe obozrenie.* Moskva, 2016: 45 – 59.
2. Burd'e P. *Prakticheskij smysl.* Sankt-Peterburg*:* Aletejya, 2001.
3. Gigauri D.I. Simvolicheskaya politika v sociokul'turnom prostranstve goroda (na primere g. Sankt-Peterburga). *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. Krasnodar, 2015: 136 – 139.
4. Fedotova N.G. Territorial'naya identichnost' kak simvolicheskij resurs regiona. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Novgorod, 2015: 105 – 108.
5. *Literatura Altaya.* Available at: http://lit-alt.asu.ru/
6. `Ejzenshtadt Sh., Shlyuhter V. Puti k razlichnym variantam rannej sovremennosti: sravnitel'nyj obzor. *Prognozis.* Moskva, 2007: 212 – 226.
7. Halina N.V., Tolstopyatova A.O. U istokov izucheniya altajskogo teksta: obzor materialov pervogo nauchnogo seminara. *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Barnaul, 2015: 386 – 393.
8. Halina N.V. Imperskaya ideya v altajskom tekste (na materiale proizvedenij G.D. Grebenschikova). *Altajskij tekst v russkoj kul'ture vtoroj poloviny XIX – nachala XX v.:* materialy nauchnogo seminara. Barnaul, 2002: 67 – 80.
9. *Altajskij frontir V.M. Shukshina: nravstvennost', vital'nost', yazykovoj uklad*. Pod redakciej S.A. Manskova i N.V. Halinoj. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2019.
10. *Semantizaciya. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam).* Moskva, 2009.
11. Zamyatina N.Yu. «Zemlya nasha dala miru…»: Nacional'nye osobennosti brendinga territorij. *Simvolicheskaya politika:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2016: 106 – 134.
12. Fedotova N.G. Simvolicheskij kapital mesta: ponyatie, osobennosti nakopleniya, metodiki issledovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie.* 2018: 141 – 155.
13. *Literaturnye manifesty: Ot simvolizma do «Oktyabrya».* Available at: https://document.wikireading.ru/10050
14. Shukshin V.M. *Nravstvennost' est' Pravda.* Moskva: Molodaya gvardiya, 1985.
15. Shukshin V.M. *Slovo o «maloj rodine»*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1985.

Статья поступила в редакцию 22.01.20

УДК 291.13 + 81.3 9 + 821.1 61.1 + 821.581 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00158

***Wu Hao**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Northeast Normal University (Changchun, China), E-mail: wuh512@nenu.edu.cn*

THE MOTIF "DROWNING" IN RUSSIAN AND CHINESE MYTHOLOGIES – ITS LEGACY IN LITERATURE AND LINGUISTIC AND CULTURAL INTERPRETATION. (The work is carried out with the financial support of social science foundation of jilin province, china, project 2018b30). The article considers one of the common Russian and Chinese mythology motif "drowning", which has important cultural meanings, but does not attract attention in the field of comparative studies in Russia or China. The author compares the content of this mythological motif, the forms of its expression in myths, and especially its embodiment in fiction. Russian National Corpus and Chinese Language Corpus materials and corresponding non-fiction texts are used for comparative analysis of the representation of the mythological motif of "drowning" in works of Russian and Chinese fiction. The linguistic and cultural features of fragments of mythological and linguistic pictures of the world of the two peoples, as well as their mentalities, are analyzed. The author concludes that the ways and methods of embodying the mythological motif in Russian and Chinese fiction are unique.

Key words: **drowning motif, Russian mythology, Chinese mythology, language and literary heritage, mermaid, Jingwei, mythological worldview, language worldview, mentality.**

***У Хао**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный педагогический университет, г. Чанчунь, E-mail: wuh512@nenu.edu.com*

МОТИВ «УТОПЛЕНИЕ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИЯХ – ЕГО НАСЛЕДИЕ В ЛИТЕРАТУРЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке НОФ провинции Цзилинь, КНР, проект 2018b30.

В статье рассматривается мотив «утопление» – один из общих для русской и китайской мифологии, имеющий важные культурные смыслы, но не привлекающий внимания в области сравнительных исследований ни в России, ни в Китае. Осуществлено сравнение содержания данного мифологического мотива, форм его выражения в мифах, особенно его воплощения в художественной литературе. Для сравнительного анализа представления мифологического мотива «утопление» в произведениях русской и китайской художественной литературы использованы материалы Национального корпуса русского языка и Корпуса китайского языка, а также соответствующие художественные тексты. Проанализированы лингвокультурные особенности фрагментов мифологических и языковых картин мира двух народов, а также их менталитетов. Сделан вывод о своеобразии путей и способов воплощения мифологического мотива в русской и китайской художественной литературе.

Ключевые слова: **мотив «утомление», русская мифология, китайская мифология, языковое и литературное наследие, русалка, Цзинвэй, мифологическая картина мира, языковая картина мира, менталитет.**

Мотив как основа фольклорного сюжета. Миф является не только фрагментом древней культуры, отражающим миропонимание наших предков, но и источником словесного искусства. Язык и литература различных народов чаще всего наследуют древнюю мифологию не в полном её объёме, а лишь отдельные мифологические представления и мотивы.

Термин «мотив» впервые употребил в 1937 г. американский фольклорист S. Thompson в классификации фольклористики. S. Thompson считает мотив «самой маленькой единицей фольклорного повествования», некой общечеловеческой универсалией (инвариант), выраженной в характеристике персонажа, действия, обстоятельств. Мотив «имеет способность продолжаться в традиции», закрепляться в изустной или литературной традиции [1, с. 499]. А.Н. Веселовский под мотивом понимает «простейшую повествовательную единицу», элементарную и далее неразложимую «клетку» сюжета, которая является семантически целостной [2, с. 301]. Китайский фольклорист Чэ Цзаньсянь считает, что мифологический мотив является основной единицей, образующей мифологические произведения. Мифологический мотив обладает легко идентифицирующими и легкодоступными признаками, независимостью и сочетаемостью, национальностью и универсальностью. Он является ядром мифа, существует самостоятельно, повторяется и копируется в традициях. Хотя количество таких мотивов ограничено, но их разные сочетания образуют неограниченное число произведений и входят в различные литературные жанры и культурные виды. Мифологические мотивы отражают коллективное сознание социума человечества (рода, этноса, страны и даже всего человечества). Они обладают культурной символической значимостью. Некоторые из них имеют такую давнюю историю и высокую типичность, что часто становятся культурными знаками для этого социума [3]. Изучение таких мотивов представляется необходимым для сравнительного и сопоставительного исследования мифологий разных народов.

Мотив «утопление» в русской и китайской мифологиях. Мы первыми нашли общий мотив «утопление», существующий как в русской, так и в китайской мифологиях. Но его сравнительное исследование в русской и китайской мифологиях до сих пор не привлекало внимания исследователей. Обратимся к мифологическим образам «русалка» и «Цзинвэй», с которыми этот мотив тесно связан.

В русской мифологии «русалки обычно имели вид прекраснолицых, нагих и соблазнительных женщин с зелеными распущенными волосами. Некоторые утверждали, что у русалок был раздвоенный рыбий хвост, а между пальцев рук у них были перепонки, похожие на гусиные. Они замечательно пели, а их любимым занятием являлось расчесывание своих длинных волос. Любили они качаться на ближайших к воде деревьях, чаще всего берёзах, смеялись, шалили, водили хороводы, плели из цветов венки и украшались ими. Некоторые описывали русалок как только наполовину женщин, а на другую половину, на нижнюю, – рыб» [4, с. 323]. Русалками обычно становятся женщины, умершие неестественной или преждевременной смертью, или умершие некрещёными младенцы, чаще всего утонувшие девушки.

В китайской мифологии рассказывается, что во времена неолита дочь китайского императора Янь-ди по имени Нюйва погибла в юном возрасте, утонув в Восточном море во время путешествия. После смерти она превратилась в птичку «Цзинвэй», внешний вид которой напоминает ворону, но с красными лапками, пёстрой головой и белым клювом, и стала мстить морю, ставшему причиной её преждевременной смерти. С тех пор она носит в клюве камешки и маленькие веточки с гор, расположенных вблизи моря, в попытке заполнить его [5, с. 92].

Мотив «утопление» в произведениях художественной литературы. Мотив «утопление» и присущие ему мифологические персонажи и представления присутствуют в художественной литературе почти на всём протяжении её истории, но часто в переосмысленном виде. Причем происходит это в каждой культуре по-разному, имеет в русском и китайском языках и литературах свои особенности. Для сравнительного анализа представления мифологического мотива «утопления» в произведениях русской и китайской художественной литературы мы будем использовать материалы Национального корпуса русского языка [6] и Корпуса китайского языка [7]. В первом источнике мы выделили предложения со словом «русалка», во втором – со словом «Цзинвэй» и провели сравнительный лингвокультурный анализ (языковые материалы, использованные в данной статье, происходят из данных двух корпусов, за исключением особенного комментария). В результате анализа мы выявили, что мифологический мотив передаётся в русских и китайских художественных произведениях тремя путями: 1) по языковым образным средствам с мотивами «русалка» и «Цзинвэй», 2) по русалочной и цзивэйской темам, 3) по русалочному и цзивэйскому сюжетам.

В художественных произведениях оформлено множество **языковых образных средств** с прецедентными именами «русалка» и «Цзинвэй». По статистическим данным двух языковых корпусов метафор со словом «русалка» в русском языке больше, чем метафор со словом «Цзивэй» в китайском языке.

В русском языке слово «русалка» имеет следующие метафорические или сравнительные значения: ① «искушенный смех»: «Ходим! Ахх, места!.. – А-ха, хха, ххa! – словно бы русалка, хохотала чему-то пьяная женщина и голосом, разносившимся на далекое пространство, ...» («Беспечальный народ» (1869), А.И. Левитов), «Не люблю... не люблю, – повторяла она и даже засмеялась, как русалка» («Хлеб» (1895), Д.Н. Мамин-Сибиряк), «– Ах, какая прелесть!.. Душка, еще, еще!.. – закричала она, хохоча, как русалка» («Миллионы» (1912), М.П. Арцыбашев)... ②«сильное защекочение»: «Зеленщикова мальчонку вчера, думала, ты, как русалка, совсем защекочешь» («Зимний день» (1894), Н.С. Лесков); ③«молодая женщина с распущенными волосами»: «... и из нее выскочила, как русалка с распущенными каштановыми волосами. Высокая, стройная девушка, ...» («Повести моей жизни» (1912), Н.А. Морозов), «Оглядываюсь – никого нет кругом; прислушиваюсь снова – звуки как будто падают с неба. Я поднял глаза: на крыше хаты моей стояла девушка в полосатом платье с распущенными косами, настоящая русалка» («Герой нашего времени» (1839 – 1841), М.Ю. Лермонтов); ④ «женщина-утопленница»: «Я как эта... как русалка утопленная, брожу здесь и все кого-то зову...» («Изба» (1999), В. Распутин), «И сердце... Русалка – это женщина-утопленница. А Тонька разве не утопленница? Она давно утонула в своей дурацкой работе, ...» («Воспитание по доктору Споку» (1976), В. Белов); ⑤«страшная вредная женщина, пытающаяся привлечь внимание мужчины и утопить их»: «Особенно очаровательна девушка... обольстительная, как сирена, неуловимая как ундина, страшная, как русалка» («Рассказы о Анне Ахматовой» (1986-1987), А. Найман); ⑥ «красавица с белой кожей»: «Ходит по берегу реки старуха с клюкой маниха, а с нею дочь её – белая русалка Манья.» (Обереги Полины (1992), П. Рожнова), «– Женька, ты русалка! –Женька, у тебя кожа прозрачная!» («А зори здесь тихие» (1969), Б. Васильев). Эти метафорические значения имеют большие негативные ассоциации и оценки.

Прецедентное имя Цзинвэй в китайском языке и литературе 19 – 21 веков метафорирует ①«человека, который хочет заполнить море или реки и строить что-н.» и ② «человека, который упорно борется за свою цель». Оно стало символом героизма борьбы малого и слабого с большим и сильным. Эти метафоры имеют абсолютную положительную оценку. И выражение «精卫填海» (Цзинвэй обращает морскую стихию в море) как фразеологическая единица укрепилась в китайском языке и часто встречается в литературе. Например, «张侯拉好比精卫填海。三个春天，总行程一千几百里，从黄河滩头背回二十几背芦根，挖槽埋进九塔沟。接着，他又打进七八尺长的几排柳杆，再铺上一层茅草片。后来芦根一发，伸展三四丈远，一座树草混合坝建成了，流泥沟终于成了造林地。» (Чжан Хоула, как будто Цзинвэй обращала морскую стихию в землю, за три весны прошел 500 километров с лишним и с берега реки Хуанхэ вынес на спине два десятка стогов корней тростника. ... построил вал из дерева и травы. И грязевые канавы, наконец, превратили в лесонасаждения) (《全国造林英雄张侯拉》(1995)，张荣恒)，«沈醉来者不拒，以精卫填海的恒心和毅力专注的满足着自己的舌头和肠胃» (Не отказываясь от всего поданного, Шэнь Цзуэй сосредоточен на удовлетворении своего языка и желудка с таким постоянством и упорством, как у Цзинвэй во время обращения морской стихии в землю) (《非诚勿扰：金龟男和作家女的爱情拉锯战》(2009)，芙蓉三变) и др.

Мифологические мотивы о Цзинвэй и русалке как архетипы стали **объектами вхождения в литературу**, оказывают большое влияние на тему и конструкцию литературного произведения.

Среди русских художественных произведений можно отметить немало, посвящённых теме «русалка». Среди них наиболее известны произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя. Писатели унаследовали мотив «утопление» русалочного мифа, реконструировали его и на этой основе создали свои образы русалок. Так, в стихотворении «Русалка» (1819) [8] А.С. Пушкин представил типичный славянский языческий мифологический образ русалки. При двух встречах с монахом эта русалка «бела, как ранний снег холмов», «прелестна и бледна», «чешет влажные власы», «манит его рукою», «кивает головою», «целует издали, шутя», «хохочет, плачет, как дитя», «зовет монаха, нежно стонет». И то, что после третьей встречи «монаха не нашли нигде, и только бороду седую мальчишки видели в воде», известило о смерти монаха-утопленника. А одноименное стихотворение (1836) [9] М.Ю. Лермонтова «покрыто фантастическим колоритом», наследует славянскую мифологическую русалочную традицию: «чешет волосы» и «зачаровывает прекрасной песней мужчин». У М.Ю. Лермонтова русалка любит «расчесывать кольца шелковых кудрей во мраке ночей» и печально петь, «и звук её слов долетал до крутых берегов». Однако причина ее печали оказалась в том, что она полюбила мертвого витязя на дне реки, кто «равнодушен» к ней. Если А.С. Пушкин описывает опасную русалку на реке, то можно сказать, что под пером М.Ю. Лермонтова печальная русалка вызывает у нас сочувствие.

В незаконченной реалистической драме А.С. Пушкина «Русалка» (1832) [10] реконструирован мотив «превращение утопленницы в русалку». В реконструкции русалочного мифа А.С. Пушкин создал образ дочки мельника, беременной и брошенной любовником-князем, которая утопилась и обернулась русалкой – злобным хладнокровным демоном, мечтающим отомстить изменнику. А.С. Пушкин в этой драме открыл (объяснил) причину поведения мести русалки в несчастливой любви.

Мотив утопления мифа «Цзинвэй обращает морскую стихию в землю» является одним из самых популярных китайских мифологических мотивов, на которых были основаны популярные литературные темы. На цзинвэйскую тему в китайской литературе, начиная с династии Цинь (2 век до н.э.), писали многие поэты. До 19 века известные поэты уделяли свое внимание сюжету утопления дочки Янь-ди Нюйва, и их поэтическое творчество обращалось вокруг темы «душа в несправедливости» [11, с. 153], т.е. авторы рассматривали этот мифологический мотив утопления как трагедию. В стихотворениях говорится: «一鸟海上飞，云是帝女灵。玉颜溺水死，精卫空为名。怨积徒有志，力微竟不成。» (Летит над морем птичка, ее звали Цзинвэй, в ней живет душа дочки императора, утонувшая и по-

гибшая в море в молодости. Зря из обиды у неё выросла мечта заполнить море камешками, из-за слабой силы сделать не удалось) [12, с. 466] и «精卫衔冤切，轻生志可怜。只愁石易尽，不道海难填» (Из обиды моря Цзинвэй носит камешки в клюве, не боясь смерти. Жалко её мечты. Ее мучит, когда камешки перенесет в море, не думая, что трудно заполнить море.) [13 с. 36498]. В стихах выражают жалость к трагедии мотива утопления и сочувствие к маленькому бесплодному усилию заполнить море. А с 19 века поэты более уделяют внимание поведению морской стихии в море после утопления и превращения в птичку Цзинвэй, рассматривая это вечное мщение как героический поступок, как национальный духовный символ [14, с. 88]. Итак, в стихах на тему Цзинвэй поэты, заимствуя миф Цзинвэй, метафорируют свою решительность и твёрдую волю. См. «情知力不任，誓将毕此生» (Зная, что заполнить море не в силах, Цзинвэй поклялась отдать всю жизнь этому делу); (《精卫》, 林景熙), «我愿平东海，身沉心不改。大海无平期，我心无绝时» (Желая заполнить Восточное море, тело утонуло, а дух не изменится. Пока море не будет заполнено, моя воля не будет утоплена); (《精卫》, 顾炎武) и др. С тех пор образ слабого птички Цзинвэй стал символом мужества, борьбы с судьбой и неукротимой силы личности.

Мотив «утопление» с русалкой как сюжет встречается в некоторых литературных произведениях. В «Герое нашего времени» (1839 – 1840) М.Ю. Лермонтова в главе «Тамань» [15, с. 189 – 199] Печорин встретился с девушкой, которую он называет «русалкой». Ее взгляд властвует над Печориным, косы распущены, и «длинные русые волосы» свободно спадают на «белую фигуру». Во время ночного свидания с Печориным в лодке она пыталась его утопить, что показало признак «зла» русалки. В повести «Майская ночь, или Утопленница» паночка-русалка изображена Н.В. Гоголем как образ прекрасной девушки, она «бледна, как полотно, как блеск месяца; но как чудна! Как прекрасна!», живет в воде, заманивает к себе мужчин, водит хороводы. Она помогает главному герою добиться любви его любимой девушки.

Мотив «утопление» с мифологическим персонажем Цзинвэй в тысячелетней истории китайской литературы предстает в сюжете после 18 века. Аллегорический роман «Цветы в зеркале» (《镜花缘》) Ли Жучжэня (1828) считается первым повествовательным литературным произведением с сюжетом «Цзинвэй». В девятой главе автор через диалог между героями Тан Ао и Дэн Дзюгоном выразил положительную оценку Цзивэй как неукротимую духом [16]. Писатель Цзоу Тао (1894) в романе «Небесная тень на море» (《海上尘天影》) в первых двух главах описал историю, в которой небожительнице Цзинвэй удалось заполнить море. Однако ее поведение нарушило волю небесного императора, и ее с другими небожительницами цветов уволил небесный император с небес в свет [17]. В фантастической веб-новелле Исюе Фэнъе (2015) «Три жизни, три мира: под деревом Бодхи» («三生三世：菩提树下») описывается, что во второй жизни героиня была дочкой императора Янь-ди, после смерти её душа превратилась в птицу Цзинвэй и стала обращать восточную морскую стихию в землю ради любимого человека [18]. В последних двух произведениях отсутствует сюжет утопления и мести, остался только подвиг обращения морской стихии в землю ради других.

Помимо самостоятельного сюжета, мифологические персонажи русалка и Цзинвэй часто упоминаются фрагментарно в произведениях многих писателей 19 – 21 веков как мифологический фон. Типичные признаки поведения и внешнего вида этих двух мифологических персонажей обладают знаковостью и вызывают устойчивые ассоциации. Чаще всего писатели выделяют такие типичные черты у русалки, как: ① «сидит на ветвях». Это поведение встречается в «Руслане и Людмиле» А.С. Пушкина, в произведении «Бежин луг» (1851) И.С. Тургенева, в рассказе «Леший» (1890) А.П. Чехова, в «На рубеже двух столетий» (1929) А. Белого и в других. И выражение А.С. Пушкина «Там чудеса: там леший бродит, Русалка на ветвях сидит» и его варианты как прецедентное высказывание повторяется в разных произведениях; ② «смеялась»: «Он видел, как из-за осоки выплывала русалка, ... Она вся дрожит и смеется в воде» («Вий» (1835 – 1841), Н.В. Гоголь), «Ох, прости Господи, точно русалка нечистая смеется!» («Гроза на Москве» (1914), Ал. Алтаев), «В чаще лесной хохочет русалка» («Песнь Валгунты» (1924 – 1934), А.П. Хейдок), «Как ржали тогда вороные, гремели бубенцы, ухал водяной, смеялась русалка!» («Красные и белые» (1966 – 1973), А.И. Алдан-Семенов) и др.; ③ «защекотала»: «Врачи толковали то и другое; но народ объяснял дело гораздо проще: он говорил, что покойника русалки защекотали» («Русалка» (1829), О.М. Сомов), «... и ты не хочешь, чтоб русалка защекотала тебя до смерти...» («Страшное гаданье» (1831), А.А. Бестужев-Марлинский), «Говорят, защекотала тебя русалка?» («Дурочка» (1998), С. Василенко) и т.д.; ④ «утопила»: «Три года назад здесь же меня одна русалка чуть не утопила» («Бегство ленных» (1928), К. Большаков)) и др.; ⑤ «с распущенными волосами» или «чешет косы»: «Русалка с распущенными по плечам смолистыми волосами» («Инородное тело» (1965 – 1994), Б. Левин), «А русалка молодая косы чешет и поет» («Приключения Таси» (1905 – 1915), Л.А. Чарская), «А русалка только ночью косу-то чешет да молодцов заманивает» («Господин Великий Новгород» (1882), Д.Л. Мордовцев); ⑥ «с бледной кожей»: «И снова дева над водою; Сидит, прелестна и бледна» («Русалка» (1829 – 1832), А.С. Пушкин), «Вся она была бледна, как полотно, как блеск месяца; но как чудна! Как прекрасна!» («Майская ночь, или Утопленница» (1830), Н.В. Гоголь) и т.д.

У китайской «Цзинвэй» выделенные в литературе признаки «проще». Писатели единогласно уделяют внимание её манере «держать в зубах камешки» и «засыпает море». Например, «精卫衔石，杜鹃啼血，情真事不真，并不妨事» (Цзинвэй держит в зубах камешки, и кукушка плачет до крови – это не реальность, но это важно. Важнее понимать смыл этих историй) («水云» (2004), 沈从文), «精卫思填海，离骚欲问天» (Цзинвэй мечтала заснуть море, Лисао пытался спросить у небес) («题顾亭林画像» (19 в.), 繆荃孙) и др.

Таким образом, осуществлённый сравнительный анализ мотива «утопление» в русской и китайской мифологиях и его воплощения в художественной литературе показал, что русский и китайский народы верят, что душа умершего прежде срока своей естественной смерти человека (в том числе утопления) не умирает. Однако такая бессмертная душа в русской и китайской мифологиях и литературах поступает по-разному. Первая превратилась в русалку, вторая – в птичку Цзинвэй.

Русалка в русской литературе чаще выражается в образе опасной женщины с соответствующими мифологической традиции признаками: с бледной кожей, жутким смехом и распущенными волосами, соблазняет мужчину и почти всегда вредит людям. Из русского литературного продолжения данного мифологического мотива чаще видим, что русалки под пером писателей являются и жертвами судьбы, и бросающими вызов судьбе, господству мужских прав, и желающими быть уважаемыми в мужском мире.

А китайскому мифу о Цзинвэй и его воплощению в художественной литературе в разных социальных контекстах придавались разные культурные значения. С 18 – 19 веков этот мифологический мотив отражает героический поступок людей, которые готовы пожертвовать собой ради своей веры или никогда не сдаются перед трудностями. Китайский народ оценивает бесстрашный героизм Цзинвэй в борьбе с природой (или судьбой) и рассматривает его как воплощение национального духа.

Мы рассмотрели пути наследия мифологического мотива «утопление» в русских и китайских художественных произведениях, определили фрагмент мифологической и языковой картин мира, представления и восприятия русского и китайского народов. На наш взгляд, у одного мифологического мотива «утопление» в двух языках и культурах разное выражение в виде образа и его трактовки в самом мифе. Как следствие, и литературное воплощение и интерпретация мифологического мотива также различны, причём в русской литературной интерпретации почти полностью сохраняется от мифа (русалка – вредоносный дух с бледной кожей и распущенными волосами, хохочет, привлекает человека и топит), а в китайской происходит сохранение символа бесстрашного героизма птички Цзинвэй, иногда наблюдается замена образа птички на образ небожительницы.

Библиографический список

1. 汤普森．世界民间故事分类学．郑海等译．上海: 上海文艺出版社，1991.
2. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
3. 陈建宪. 神话解读．武汉: 湖北教育出版社，1997.
4. Баландинсикй Б.Б. *Языческие шифры русских мифов*. Москва: Амрита-Русь, 2008.
5. 袁珂．山海经校注．上海: 上海古籍出版社，1980.
6. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=i_grtagging&lang=ru&nodia=1&req=%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B0+
7. 现代汉语语料库/北京大学中国语言学研究中心. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai
8. Пушкин А.С. *Библиотека великих писателей: Пушкин.* Под редакцией С.А. Венгерова. Санкт-Петербург, 1907; Т. 1: 539 – 541.
9. Лермонтов М.Ю. *Русалка*. Полное собрание сочинений М.Ю. Лермонтова: в 4-х т. Под редакцией А.И. Введенского. Санкт-Петербург, 1891; Т. 1: 5.
10. Пушкин А.С. *Библиотека великих писателей: Пушкин.* Под редакцией С.А. Венгерова. Санкт-Петербург, 1909; Т. 3: 361 – 371.
11. 宁稼雨. 精卫神话冤魂主题的文学移位. 社会科学研究. 2018 № 4: 149 – 165.
12. 岑参．精卫. 全唐诗. 卷一百九十八. 上海: 上海古籍出版社，1986.
13. 刘克庄．精卫衔石填海. 全宋诗. 第五十八册·刘克庄卷. 北京: 北京大学出版社，1998.
14. 蒋寅. 作为文学原型的精卫神话. 北京师范大学学报（社会科学版）. 2010; № 1：79 – 88.
15. Лермонтов М.Ю. *Герой нашего времени*. Москва, 1915.
16. 李汝珍 . 镜花缘. 北京: 北京十月文艺出版社，2004.
17. 邹弢 . 海上尘天影. 哈尔滨: 黑龙江美术出版社， 2014.
18. 伊雪枫叶. 三生三世：菩提树下. Available at: https://www.juyit.com/xiaoshuo/93/93910/

References

1. 汤普森. **世界民**间故事分类学. 郑海等译. 上海: **上海文**艺出版社, 1991.
2. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
3. 陈建宪. **神**话解读. 武汉: **湖北教育出版社**, 1997.
4. Balandinsikj B.B. *Yazycheskie shifry russkih mifov*. Moskva: Amrita-Rus', 2008.
5. **袁珂**. **山海**经校注. **上海**: **上海古籍出版社**, 1980.
6. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=i_grtagging&lang=ru&nodia=1&req=%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B0+
7. 现代汉语语料库/**北京大学中国**语言学研究中心. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai
8. Pushkin A.S. *Biblioteka velikih pisatelej: Pushkin*. Pod redakciej S.A. Vengerova. Sankt-Peterburg, 1907; T. 1: 539 - 541.
9. Lermontov M.Yu. *Rusalka*. Polnoe sobranie sochinenij M.Yu. Lermontova: v 4-h t. Pod redakciej A.I. Vvedenskogo. Sankt-Peterburg, 1891; T. 1: 5.
10. Pushkin A.S. *Biblioteka velikih pisatelej: Pushkin*. Pod redakciej S.A. Vengerova. Sankt-Peterburg, 1909; T. 3: 361 - 371.
11. **宁稼雨**. **精**神话冤魂主题的文学移位. **社会科学研究**. 2018 № 4: 149 – 165.
12. **岑参**. **精**卫. **全唐**诗. **卷一百九十八**. **上海**: **上海古籍出版社**, 1986.
13. **刘克庄**. **精**卫衔石填海. **全宋**诗. **第五十八册**·**刘克庄卷**. **北京**: **北京大学出版社**, 1998.
14. **蒋寅**. **作**为文学原型的**精**卫神话. **北京**师范大学学报（社会科学版）. 2010; № 1 : 79 – 88.
15. Lermontov M.Yu. Geroj nashego vremeni. Moskva, 1915.
16. **李汝珍** . 镜花缘. **北京**: **北京十月文**艺出版社, 2004.
17. 邹弢 . **海上**尘天影. **哈**尔滨: **黑龙江美术出版社**, 2014.
18. **伊雪**枫叶. **三生三世** : **菩提**树下. Available at: https://www.juyit.com/xiaoshuo/93/93910/

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 882 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00159

Shabarova G.K., *postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. Akmulla (Ufa, Russia), E-mai: gulzhanshabar@mail.ru*

PUSHKIN REMINISCENCES IN THE ORIENTAL LYRICS B. KANAPYANOV. The main content of the study is the problem of contact-typological relations of Kazakh and Russian literature. At the beginning of the work, information is given about Kazakh writers who continued the traditions of Russian literature. Among them there are the names of Abay, Saken Seyfullin, Magzhan Zhumabaev, Sabit Mukanov, Mukhtar Auezov. The main object of research is the poetry of Bakytzhan Kanapyanov, the identification of Pushkin's reminiscences in his lyrics. The article analyzes the poems "The Eastern Spirit of Bakchisarai" and "The Mute reproached with destruction", in which there are many reminiscences from the poem by A. Pushkin "The Bakchisarai Fountain". The article gives a comparison of works united by the theme of history and modernity, historical images. In the finale of the Pushkin poem, the image of a traveler arises. He is also in the poem of Kanapyanov. This image is a reassurance of the Kazakh poet not only in preserving historical memory, but also in preserving and continuing Pushkin's poetic traditions. The main ones in the study are comparative and hermeneutic methods.

Key words: **reminiscence, syngarmonism, graduation, alliteration, antithesis, chronotope, keynote.**

Г.К. Шабарова, *аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени Акмуллы, г. Уфа, E-mai: gulzhanshabar@mail.ru*

ПУШКИНСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В ОРИЕНТАЛЬНОЙ ЛИРИКЕ Б. КАНАПЬЯНОВА

Основное содержание исследования составляет проблема контактно-типологических связей казахской и русской литератур. В начале работы даются сведения о казахских писателях, продолживших традиции русской литературы. Среди них имена Абая, С. Сейфуллина, М. Жумабаева, С. Муканова, М. Ауэзова. Основным объектом исследования является поэзия Б. Канапьянова, выявление пушкинских реминисценций в его лирике. В статье анализируются стихотворения «Восточный дух Бахчисарая» и «Немой упрёк уничтоженью», в которых есть множество реминисценций из поэмы А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан». В статье даётся сравнение произведений, объединённых темой Крыма, истории и современности, историческими образами. Возникающий в финале пушкинской поэмы образ путника узнаваем и в стихотворении Канапьянова, что является заверением казахского поэта не только в сохранении исторической памяти, но и в сохранении и продолжении пушкинских поэтических традиций. Основными в исследовании являются сравнительный и герменевтический методы.

Ключевые слова: **реминисценция, сингармонизм, градация, аллитерация, антитеза, хронотоп, лейтмотив.**

Ю.М. Лотману принадлежит утверждение, что «взаимодействие культур, информационный диалог между ними – закон мирового культурного развития» [1, с. 6]. Импульсом для культурного взаимодействия русской и казахской литератур стало творчество А.С. Пушкина.

Н.О. Джуанышбеков в своей работе «Свет Пушкина в Казахстане», отмечая контактно-типологические связи казахской литературы с творчеством А.С. Пушкина, подчёркивает, что «речь не идёт об интегральных формах рецепции, заимствовании, подражании, стилизации, а о творческой трансформации пушкинских мотивов, идей, тем, образов» [2, с. 103].

Так, исследователь видит типологическое сходство художественных систем Пушкина и Абая. Из писателей XX века он выделяет имена С. Сейфуллина и М. Жумабаева, продолживших в казахской литературе развитие темы узника в русской поэзии, «начатой Пушкиным, продолженной Лермонтовым, Полежаевым, Майковым, Полонским, Некрасовым, Тютчевым, Фетом, Блоком, Есениным, Бальмонтом» [2, с. 103].

Н.О. Джуанышбеков прослеживает преломление романтизма Пушкина в творчестве С. Сейфуллина, в частности отражение пушкинских свободолюбивых мотивов в творчестве последнего. Схожесть романтических образов природы в стихотворениях Пушкина «Узник» и Сейфуллина «Мой крылатый скакун» исследователь относит к контактно-генетическим связям. Стихотворения Пушкина «Узник» и Сейфуллина «В заточении», «Мольба узника», «Соскучился я», «Побег из тюрьмы» имеют определённую биографическую основу. Н.О. Джуанышбеков пишет: «Узник за решёткой, то ли человек, то ли орёл, «вольный беркут», «сокол», «крылатый конь-тулпар», «орёл молодой» – вот образы, в которые заключённый в тюрьму С. Сейфуллин и томящийся в южной ссылке Пушкин воплощали свои мечты о просторе, о воле, о свободе» [2, с. 103].

Н.О. Джуанышбеков пишет, что некогда В. Брюсов назвал Магжана Жумабаева казахским Пушкиным, и констатирует, что «ренессансный гуманизм Пушкина и Жумабаева делает их фигуры равнозначными в национальных литературах». На примере сравнительно-типологического анализа стихотворений «Зимний вечер» и «Зимняя дорога» Пушкина и «Зимняя дорога» Жумабаева исследователь показывает, что «в лирике Жумабаева тема природы освещается с такой же поэтической силой, как и в поэзии Пушкина» [2, с. 107]. Отмечая тяготение романтической эстетики Жумабаева к русской поэзии, Н.О. Джуанышбеков подчёркивает национальное своеобразие его лирики.

Типологические связи с творчеством Пушкина ученый обнаруживает и у С. Муканова. В его стихотворении «Русский язык» описан «волшебный сад, в котором прекрасные плоды несут живительные соки произведений классиков мировой литературы», среди которых упоминается имя Пушкина. В поэме «Ажар» С. Муканов «проводит параллель между своей и пушкинской героиней» – Татьяной Лариной [2, с. 112].

В творческом наследии писателя М. Ауэзова Н.О. Джуанышбеков также видит отражение пушкинской поэтики, усматривая в романе-эпопее «Путь Абая» множество пушкинских мотивов.

Поэтическому творчеству Б. Канапьянова Н.О. Джуанышбеков посвятил работу «Бахытжан Канапьянов. Очерк о жизни и творчестве». В ней он определяет поэзию Бахытжана Канапьянова как «новаторскую по форме и глубоко философскую по содержанию» [3, с. 4], называет поэтом-философом, произведения которого «об одном, о главном, о вечном – о поиске смысла жизни, об обретении душевной гармонии, о совершенстве мироздания и дисгармонии, которую в него вносит человек» [3, с. 12].

Творчество казахского поэта Бахытжана Канапьянова, пишущего на русском языке, являет собой пример продолжения пушкинской поэтической традиции. Поэт в представлении Канапьянова – «вечный странник, кочевник» [3, с. 19]. После странствий по античным и средневековым мирам философские медитации приводят поэта к странствию по Востоку. Стихотворения Б. Канапьянова «Восточный дух Бахчисарая» и «Немой упрёк уничтоженью…» – это поэтические посвящения Крыму в пушкинских традициях, ведь в них присутствует множество пушкинских реминисценций из поэмы «Бахчисарайский фонтан».

Бахытжан Канапьянов обладает незаурядной эрудицией. И свои стихи он адресует интеллектуальному читателю, который прекрасно знаком с русской литературой. Канапьянов намеренно «вписывает» свое стихотворение в широкий культурный контекст. Поэтому правильнее говорить не о реминисценциях в его стихотворениях в привычном понимании слова, а о «вкраплении» им своих поэтических сюжетов в историческое полотно.

Сквозь канапьяновские строки словно просвечивает классический хрестоматийный текст, без знания которого понять и воспринять его стихотворения невозможно. Стихи Канапьянова – это некая мимолетная зарисовка, полотно, написанное выразительными, но скупыми мазками. Главное для автора – настроение, мимолетное впечатление.

Значимость темы Крыма для Пушкина Б.В. Томашевский связывал с его поэтическим поиском «идеала гармонии, перерождающей и очищающей страсти» [4, с. 104], с «неизменной верой» поэта в то, что «борьба между тёмным и светлым» завершится «победой светлого». В этом исследователь видит лирический путь поэта, который был «в значительной степени связан с темой Крыма» [4, с. 105].

В основе сюжета поэмы «Бахчисарайский фонтан» – крымская легенда о польской княжне Марии, пленнице хана Гирея. Поэма отражает впечатления Пушкина от посещения Бахчисарая.

Сюжет поэмы искусно «декорирован» Пушкиным множеством этнографических реалий. В экспозиции поэмы находится её главный герой – хан Гирей с «янтарём», дымящимся «в устах». Дым от кальяна, медленно расплывающийся и исчезающий в воздухе, словно олицетворяет неторопливость и степенность ханских размышлений. Шёлковые ковры, с сидящими на них ханскими наложницами, перебирающими янтарные чётки, создают образ «роскошного Востока». Особое звучание поэме придаёт татарская песня с упоминанием в ней и факира, и священной Мекки. Восточный колорит поэмы насыщен введением тюркизмов *чалма, гяур, гарем, евнух*.

Я видел ханское кладбище,
Владык последнее жилище.
Сии надгробные столбы,
Венчанны мраморной чалмою.

В контексте заключительных строк поэмы выражение *мраморная чалма* звучит как свидетельство бренности мира, недолговечности человеческого бытия, призрачности власти.

Лирический герой стихотворения Б. Канапьянова «Восточный дух Бахчисарая…» «видит» природный и исторический памятники глазами Пушкина, ведь он вслед за великим поэтом «посетил Бахчисарая в забвенье дремлющий дворец». Подобно Пушкину, «воспоминаний тайных полный», посещает он город Бахчисарай – некогда столицу Крымского ханства, локус исторических событий пушкинского поэтического повествования.

Подтекст исследуемого стихотворения наполнен пушкинскими образами, которые сквозь «пыль веков» лицезреет наш современник. Это и Гирей, «повелитель горделивый», которого вслед за Пушкиным жаждет видеть и лирический герой Канапьянова:

Где скрылись ханы? Где гарем?.. [5, с. 57].

Какими предстают перед лирическим героем Канапьянова канувшие в Лету события? Бахчисарайский дворец у Пушкина – это место, сокрывшее множество трагедий человеческих судеб и человеческих страстей. Это место и любви, и ненависти, и жестокости, и дворцовых интриг, и насильственных смертей. Глазами Пушкина лирический герой Канапьянова «видит» образы жестоких ханов-правителей, их не менее жестоких врагов, и наложниц, обречённых безнадежно стариться в ханском гареме.

Это и фонтан, который «всё плачет». Образу фонтана у Канапьянова, который век плачущего, находим объяснение в пушкинском первоисточнике:

… Журчит во мраморе вода
И каплет хладными слезами,
Не умолкая никогда.
И:
Младые девы в той стране
Преданье старины узнали,
И мрачный памятник оне
Фонтаном слёз именовали [5, с. 57].

Это и розы, «дыханье роз» у Пушкина, и «две розы» у Канапьянова, лежащие «там и ныне… в её честь», в честь польской пленницы – княжны Марии.

Сближают два текста и схожие этнографические приметы, подчёркивающие восточную экзотику. У Пушкина «невольницы … шербет носили ароматный». Для лирического героя Канапьянова «восточный дух Бахчисарая» так же «сладок, как на вкус халва».

Известно, что Екатерина II посещала Бахчисарай. В связи с этим Б.В. Томашевский писал: «Пушкин в «Отрывке из письма Д.» вспоминает комнаты, подвергшиеся переделкам в связи с приездом Екатерины II в 1787 г. …» [4, с. 119]. Таким образом, ханские дворцовые покои были свидетелями пребывания в этих стенах и русской императрицы:

Вот комната Екатерины…

В сознании лирического героя Канапьянова, как в калейдоскопе времён, переплетаются история и современность. Современность у Канапьянова олицетворяет образ вахтёрши:

Мне дверь откроет, понимая,
Вахтёрша, мелочь принимая,
По-своему, она права [6, с. 78].

Неподдельный интерес к истории в современном человеке преобладает над интересом меркантильным. Иронической, живой интонацией разбавлены мысли о кажущейся неравноценности платы мелочью за тайны, покрытые пылью веков, за возможность лицезреть музейные экспонаты, вряд ли способные приблизить исторические события, канувшие в бездну веков.

Дуализм для Канапьянова – это способ восприятия мира. Дух и материя – два независимых и равноправных начала событийного мира поэта. Материальный мир для канапьяновского героя – это музей, хранящий реальные следы жизни людей, так волнующих воображение современного поэта. Но для него обветшавшие музейные декорации, олицетворяющие материальный мир, становятся хранителями и вместилищем духовных сокровищ. Безгласные экспонаты, даже камни, представляют для поэта живой интерес: ему представляется, что эти камни стали отпечатком мира чувств и страстей давно ушедших в небытие людей.

В стихотворении Канапьянова сталкиваются пространство и время, подтверждением чему – выстроенный им образный ряд. Образ вахтёрши, мелочь как плата за вход в музей олицетворяют наше время. Вместе с тем это атрибуты переходного состояния: из состояния посетителя музея в состояние творческой личности. Поэт творит в своем воображении, оттолкнувшись от немых артефактов, он воссоздает и воскрешает другую, давно исчезнувшую реальность. И сразу в читательском воображении предстают не просто хауз, мечеть, Екатерина, Гирей, а совершаются действия, словно слышатся слова, и вновь переживаются чувства. Какова комната Екатерины? О чём говорит хауз? О приверженности к национальному или о прогрессивном мышлении царствующей особы? Канапьянов сливает воедино запад и восток, роскошь и аскетизм, материальное и духовное, вещественное и возвышенное.

Как умелый живописец набрасывает мазки на холст, так и Канапьянов дополняет отдельными штрихами портрет заповедного края (Вот дворик – хауз, вот мечеть), подчёркивая тем самым возможности сингармонизма – столкновение и связи во времени и пространстве всего, что действовало когда-то параллельно.

Двери этого мирного храма открываются посетителю за символическую плату. Вступивший в его пределы человек уже заведомо готов к принятию идеи согласия, терпимости, взаимодействия. Фонтан, олицетворяющий движение времени, выполняет в тексте Канапьянова ответственную миссию – хранить информацию о прошлом и служить призывом к беспристрастному суждению созерцающего.

«Две розы в её честь» у фонтана – не только в честь польской пленницы. Возможна и другая интерпретация этого сакрального числа. Две исторические личности в истории своих государств, две эпохи – Крымского ханства времён Гирей-хана и России времён императрицы Екатерины, две розы звучат как призыв к мирному диалогу, к необходимости примирения. Приёмом градации Канапьянов демонстрирует создание монументальности образа упоминаемой им Екатерины: от обыденности (*комната*) через избранность (*хауз*) – к величию (*честь*). Роза – дань памяти и величию героини и напоминание о жестокости её нрава.

Тему соприкосновения истории и современности Канапьянов подчёркивает приёмом аллитерации. Звуковой ряд, к которому обращается поэт, усиливает образ жестокого времени. Звук «ч», словно хлыст, стегающий провинившегося. Эта аллитерация «чн», «хч», «ч» позволяет ощутить на себе дух времени, в котором жили герои произведения. Во всём звуковом ряде стихотворения словно бы слышатся и видятся размах и грозность ушедшей эпохи.

Герой-рассказчик, словно гид в мире собственных переживаний, он желает приобщить к ним и потенциального читателя. Указательным местоимением «вот» поэт очерчивает культовость имён и предметов. Торжественность приобщения к чему-то сакральному передаётся звуком «п» – *понимая, принимая, по-своему, права.* Закономерность поведения человека, находящегося на страже музейных ценностей, поэт не оспаривает. Таков выбор личности, решившей вкусить восточный дух Бахчисарая. Глагольные формы несовершенного вида употребляются в настоящем времени, хотя передают длительность и многократность происходящего. Холодом должно бы веять от увиденного. Но поэт словно заранее предупреждает, что романтически настроенной личности важны не столько факты истории, сколько отношение к памятному. Образность языку произведения придают сравнение *«он сладок, как на вкус халва»* и метафора *«фонтан всё плачет»*. Метафора многозначна. Она содержит в себе мысль о неиссякаемости мира чувств, о том, что страдания давно ушедших людей понятны и потомкам, прикоснувшимся к этим сакральным святыням.

Композиция стихотворения двухчастная: первая часть состоит из пяти строк, вторая часть – из семи. Две строки во второй строфе нарочито разорваны.

Антитеза, используемая автором для изображения противоположностей (*хауз – мечеть, Екатерина – Гирей*), предполагает наличие двух сюжетов – внешнего (вещественного, материального) и внутреннего (событийного, духовного). Фигурой умолчания (многоточием или паузацией) поэт даёт толчок фантазии читателя. Замысел автора – лишь коснуться музейных ценностей и приоткрыть завесу истории – передаёт динамичный четырёхстопный ямб. Каков жанр стихотворения? Неточные рифмы смешивают элементы ритмизованной прозы и лирического произведения. И композицию, и ритмический строй произведения пронизывает желание автора: соединить эпическое и лирическое и приблизить произведение к поэме о героическом духе заповедных мест.

Стихотворение «Немой упрёк уничтоженью» – ещё одно посвящение Крыму, ещё одно стихотворение, которое просвечивает пушкинскую поэму.

Немой упрёк уничтоженью
Пещерный град Чуфут-кале
Здесь камень
не подвластен тленью,
Кенассы ждут благословенья,
Ютятся гнёздами в скале.
Боярышником,
дерезою,
Шиповником в цветах оброс
Путь,
Что тянулся вверх
Грядою,
Века сминая под собою,
И – подаривший нам вопрос [6, с. 79].

Созерцание руин древнего городища приводит лирического героя стихотворения к мысли о его бессмертии, о неподвластности над ним времени. Развалины древнего города, доставшиеся нынешнему веку, словно каменная книга, по которой современники могут читать историю.

Вечное единство и борьба противоположностей: созидание – разрушение, жизнь – смерть, старое – новое, отрицание – утверждение, внутреннее – внешнее. Эти и другие философские категории стали объектом наблюдений Бахытжана Канапьянова.

Экскурсия по Крымским тропам становится для поэта обязательным экскурсом в историю. Непременными и незримыми спутниками такого путешествия являются мысли поэта, его живой ум, ищущая душа.

Знания о человеческом стремлении к власти, жажде превосходства, корысти, об алчности, о нетерпимости к чужой культуре хранят в себе камни Чуфут-кале – древнего крымского городища. Обитатели города и караимского храма признают служение благу, а не человеческим слабостям. А благо есть высшая форма союза разных культур, разных поколений. Окказионализм *«благослужение»* Канапьянов использует в качестве лейтмотива всего своего творчества. Мысль о служении благу повторяется во всех его летописных произведениях. Кенассы – образец общежития. Метафорой *«ютятся гнёздами в скале»* Канапьянов озвучивает мысль о единстве, неразделимости, скученности человеческого существования. Возвращение к истокам жизни, к «гнезду» – вопрос сегодняшнего дня.

«Былью» прорастают легенды. А путь, «что тянулся вверх грядою», оброс боярышником, дерезою, шиповником. Эти растения становятся живой изгородью тому, что уходит в далёкую историю. И – образ розы. Колючей, с шипами, но прекрасной и жизнеутверждающей: и боярышник, и шиповник – растения семейства розоцветных. Что касается дерезы – это производное от «дерзкий», «дерзость». Путь, прокладываемый сюжетом и структурой стихотворения, – исполненный дерзаний, смелый, благородный. Путь этот оправдан – он ведёт к новому, высокому, что позволяет оценивать историю в аспекте современного мышления. Слово «гряда» имеет два значения: 1) полоса вскопанной земли; 2) ряд небольших гор, цепь холмов, облаков, волн. Для осмысления стихотворения Канапьянова важны оба значения. Полоса вскопанной земли необходима для будущих всходов. Цепь холмов или гор – ступень к высшему, истинному, идеальному. К тому, что требует самоопределения от лирического героя, от тех, кто пропитан единой с автором мыслью о служении благу. Следуя принципу поэта «видеть всё, что временем сокрыто», читатель может предположить, что путь, исследуемый поэтом, вскрывает тайны не менее десяти веков. Путь у поэта в постоянном движении – обрастает, тянется, сминает века и дарит человечеству вопрос, требующий ответа, решения, выбора. И сразу возникают представления об идеалах всех эпох, привлекательных внешне, античеловеческих по сути. Поэт предлагает один выход, примиряющий века и судьбы, – терпимость, открытость. Воплощением этой идеи является древний камень с впечатанной раскрытой ладонью – символом дружелюбия, гостеприимства.

Впечатана здесь в древний камень
Векам раскрытая ладонь.

И сразу возникает желание провести аналогию со скрижалью, на которой запечатлены десять божественных заповедей. Древний камень, ставший проводником гуманистических идей, сразу превращается в некий исторический памятник.

Поэму «Бахчисарайский фонтан» Пушкин заканчивает строками:

Все чувство путника манит,
Когда, в час утра безмятежный,
В горах, дорогою прибрежной,
Привычный конь его бежит…

Прямой реминисценцией пушкинского образа путника на коне звучит строка Канапьянова:

Но не свернёт с дороги конь.…

Эти слова звучат заверением поэта как в сохранении исторической памяти, так и в приверженности к пушкинским поэтическим традициям.

Последним стану караимом,
Мне с дервишами по пути.

Перевоплощение экскурсанта в караима не удивительно. Быть караимом – значит быть распространителем идеи благослужения среди инаковерующих. Откровения лирического героя выдают в нём человека, готового к аскетизму, но вдохновлённого верой в свою правоту.

Отыскивая художественные достоинства произведения, читатель, ведомый автором, находит следы древних культур, требующих глубокого изучения и справедливой оценки. Если учесть, что география художественного текста широка (от Крыма до Третьего Рима), то и сотворчеству поэта и читателя нет предела.

Интересен хронотоп стихотворения. Хронологическое пространство раздвинуто, не имеет обозримых рамок, есть единственная точка отсчета, соотнесенная с конкретикой времени, – примерная датировка основания города Чуфут-кале. Исторические сведения противоречивы, некоторые ученые считают, что возведение византийской постройки относится к VI веку, другие считают, что к X – XI векам. Временной вектор берет начало в древности, но он ничем не ограничен в необозримом будущем.

Концепт «время» – ведущий лейтмотив стихотворения, в лирическом повествовании время предстает поистине необозримым и бесконечным.

Исключительно значим в контексте повествования образ камня. Он возникает в стихотворении множество раз, меняя свои обличья: «пещерный град», «камень, неподвластный тленью», «скала», в которой ютятся кенассы, в камень же впечатана «векам раскрытая ладонь». Камень соотнесен с бессмертием, символизирует незыблемость творений человеческих рук, бросивших вызов самой вечности.

С нетленным камнем соседствуют овеянные поэзией природные образы живых и живучих растений, упорно пробивающихся к солнцу: шиповника, боярышника, дерезы. В живописную картину каменных громад и гнезд внесены яркие, живые вкрапления зеленого, цветущего вопреки всему покрова. Это единство и борьба противоположностей символизируют союз нетленного, вечного и постоянно обновляющегося в круговороте лет.

Сюжетообразующим лейтмотивом становится пространственная категория пути, традиционная метафора символизирует непрекращающееся движение вверх, обозначая дорогу познания истины, обращения к Богу. Возникает своеобразная пространственная вертикаль. Современный дервиш присоединяется к этому вечному движению к познанию на короткий временной отрезок, отпущенный ему в рамках земного бытия, так нерасторжимо сопрягаются категории пространства и времени.

Сознание лирического героя – вместилище множества культурных и духовных знаний. Загадочная, на первый взгляд, строка «Гирей меня заточит в яме» восходит к истории древнего поселения, ведь город Чуфут-кале много веков служил местом заточения знатных пленников.

Лирический герой воображает себя караимом, спутником дервишей. Обе лексемы несут ярко выраженный историко-религиозный смысл. Герой одновременно и последователь караимизма, вероучения, основанного на Талахе, и дервиш, приверженец суфизма, монах и аскет. Все сплетено в единый и нерасторжимый культурный поток, образы символизируют нескончаемый поиск истины, вечного познания, которое свойственно людям всех конфессий и всех национальностей.

Кенассы – караимские храмы – ждут *благослужения,* духовные пути всех народов направлены к поиску гармонии, блага и справедливости. Духовные поиски заставляют поэта примерять на себя разные культурно-исторические и национальные обличья. Для него символическое движение познания не прекращается никогда, познав одну культуру, герой стремится дальше. Его бесконечный путь ведет в Третий Рим – в Москву, в Россию, с которой он связывает свою судьбу.

По определению Ю.М. Лотмана, «мировое значение Пушкина связано с осознанием мирового значения созданной им литературной традиции» [1, с. 6]. Обращение к теме Крыма – это одна из пушкинских традиций, подхваченная и Бахытжаном Канапьяновым, потому что мышление поэта вбирает в себя культурные коды разных народов, верований, оно поистине универсально и всеобъемлюще.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. *В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Го*голь: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988.
2. Джуанышбеков Н.О. *Свет Пушкина в Казахстане*: учебное пособие. Алматы: Искандер, 2006.

3. Джуанышбеков Н. *Бахытжан Канапьянов. Очерк о жизни и творчестве*. Алматы, 2006.
4. Томашевский Б.В. *Пушкин:* в 2-х т. Москва: Художественная литература, 1990; Т. 2.
5. Пушкин А.С. *Поэмы*. Москва: Детская литература, 1989.
6. Канапьянов Б. *Смуглая луна. Лирика*. Алматы: Атамұра, 2005.

References

1. Lotman Yu.M. *V shkole po`eticheskogo slova: Pushkin. Lermontov. Gogo*l': kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1988.
2. Dzhuanyshbekov N.O. *Svet Pushkina v Kazahstane*: uchebnoe posobie. Almaty: Iskander, 2006.
3. Dzhuanyshbekov N. *Bahytzhan Kanap'yanov. Ocherk o zhizni i tvorchestve*. Almaty, 2006.
4. Tomashevskij B.V. *Pushkin:* v 2-h t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990; T. 2.
5. Pushkin A.S. *Po`emy*. Moskva: Detskaya literatura, 1989.
6. Kanap'yanov B. *Smuglaya luna. Lirika*. Almaty: Atamұra, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.01.20

УДК 801. 52; 81'271: 82.085 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00160

***Alieva P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

SOME FEATURES OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF LAK AND ENGLISH LANGUAGES. The article presents an analysis of adjective comparative phraseological units of genetically and typologically different English and Lak languages, from the point of view of reflecting in them the features of the grammatical structure of the studied languages. The necessity of taking into account primary systems – lexical and grammatical, as well as the specifics of their manifestation in the organization of comparative phraseological units is emphasized. The specificity of the grammatical structure of the Lak language (the presence of the grammatical category of the class, the ergative-genitive case, the system of postpositions) is directly reflected in the grammatical organization of the comparative phraseological units of the Lak language and distinguishes them from the corresponding units of the English language. Although the component composition of phraseological units in the studied languages is the same, they differ in the order of components: in the Lak language, in the structure of the adjective phraseological unit, the noun is in the first place, and the adjective in the last; in English, on the contrary, in the first place is the adjective, in the last one is the noun. In Lak only one comparative union is represented, and in English, two language units perform a comparative function: a comparative union and a component with a similar meaning. The account of features in the structural and semantic organization of phraseological units is of particular relevance in the process of teaching English in a Dagestan-speaking audience.

Key words: **English, Lak language, phraseological units, structural features.**

***П.Г. Алиева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЛАКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье представлен анализ адъективных компаративных фразеологических единиц английского и лакского языков, генетически и типологически различных, с точки зрения отражения в них особенностей грамматического строя. Подчёркивается необходимость учета первичных систем – лексической и грамматической, а также специфики их проявления в организации компаративных фразеологических единиц. Специфика грамматического строя лакского языка – наличие грамматической категории класса, эргативного-родительного падежа, системы послелогов – находит непосредственное отражение в грамматической организации компаративных фразеологических единиц лакского языка и отличает их от соответствующих единиц английского языка. Хотя компонентный состав фразеологических единиц в исследуемых языках совпадает, различаются они порядком расположения компонентов: в лакском языке в структуре адъективной фразеологической единицы на первом месте стоит существительное, а на последнем – прилагательное; в английском – наоборот: на первом месте располагается прилагательное, на последнем – существительное. В лакском языке представлен только один сравнительный союз *куна* (варианты: *кунна, кунма*), которому в английском соответствуют два сравнительных союза: *as (*вариант *as… as) и like*. Учёт особенностей структурной и семантической организации фразеологических единиц приобретает особую актуальность в процессе преподавания английского языка в дагестаноязычной аудитории.

Ключевые слова: **английский язык, лакский язык, фразеологические единицы, особенности структуры.**

Фразеологическая система любого языка носит структурно вторичный характер, поскольку базируется на средствах других уровней языка и строится из них. Специфика фразеологической системы каждого языка в том, что в ней в той или иной степени отражаются все основные особенности других уровней языка: лексического, морфологического и синтаксического. Этим обусловлено своеобразие сопоставительного фразеологического анализа – необходимость учета первичных систем – лексической и грамматической, а также специфики их проявления во фразеологии [1, с. 14].

Особенности организации грамматического строя находят в той или иной мере отражение и в структурной организации компаративных фразеологических единиц. Говоря о структурной вторичности фразеологической системы, А.Д. Райхштейн подчеркивает, что «во фразеологии каждого языка отражаются в большей или меньшей степени все основные особенности его прочих уровней» [2, с. 14].

Все компаративные фразеологические единицы основаны на одном и том же принципе: установления сходства или различия предметов и явлений действительности посредством их сравнения. Такое сравнение с точки зрения содержания представляет собой сопоставление двух предметов (или явлений) на основе общего для них признака. С точки зрения выражения – это определенная синтаксическая конструкция, состоящая из трех элементов: субъекта и объекта сравнения и общего для них качества (признака). Но фразеологизм содержит в своём составе только два компонента: объект сравнения и общий признак. Субъект сравнения в таких конструкциях, как правило, подразумевается, например: *къаккунтул кунма ххуйсса (бущи)* – «красивая, как у куропатки (походка)»; *къиргъулул кунма ххуйсса (яру)* – «красивые, как у сокола (глаза)» и т.д.

Компаративные фразеологические единицы в лакском и английском языках обнаруживают в структурной организации как сходства, так и различия. Общим для сопоставляемых языков является то, что адъективные компаративные ФЕ представлены только подчинительными структурами. Общим является также компонентный состав адъективных компаративных фразеологических единиц, как правило, двухкомпонентный.

В лакском языке в структуре адъективной ФЕ на первом месте стоит существительное, а на последнем – прилагательное, например: *аслан куна узданса* – «благородный, как лев» (букв.: «как лев благородный»); *дунгъуз куна чапалсса* – «грязный, как свинья» (букв.: «как свинья грязный»); *ттукку куна авлиясса* – «глупый, как осёл» (букв.: «как осёл глупый») и т.д.

В английском языке представлен обратный порядок: на первом месте располагается прилагательное, на последнем – существительное, например: *blind as a beetle* – «слепой, как жук; *busy as a bee* – «трудолюбивый, как пчела»; *bold as a lion* – «храбрый, как лев» и т.д. В английском языке первый компонент адъективных ФЕ (*blind, busy, bold*) употребляется в основном значении, а второй (*a beetle, a bee, a lion*) – выполняет функцию усиления признака, выраженного первым компонентом. В лакском языке в прямом значении употребляется второй компонент (*узданса, чапалсса, авлиясса*), а первый (*аслан, дунгъуз, ттукку*) обозначает степень признака, выраженного вторым компонентом.

Одну из лексико-семантических особенностей адъективных компаративных фразеологических единиц лакского языка (АКФЕ) С.Г. Гаджиева характеризует следующим образом: «Созданные на различных этапах развития языка АКФЕ в силу своей образности и выразительности живут в нем многие столетия, сохраняя почти без изменений первоначальную форму своих компонентов» [3, с. 120].

И в лакском, и в английском языках в адъективных компаративных ФЕ прилагательное употребляется, как правило, в положительной степени, а имя существительное – в форме единственного числа. Однако и в том, и в другом языке возможны исключения, как правило, для повышения экспрессивности.

В лакском языке самым продуктивным структурным типом адъективных компаративных фразеологических единиц является простейшая модель, представленная структурой:

«Сущ. в ном. + *кун (-н, -м)а* + прил.», например: *аслан куна виричусса* – «отважный как лев» (букв.: «как лев отважный»); *дунгъуз куна учсса* – «толстый, как свинья» (букв. «как свинья толстый»); *ккаччи куна оьсса* – «злой как собака» (букв.: «как собака злой»); *ттаркьа куна илтlасса* – «худой как ласка» (букв.: «как ласка худой»); *цулчlа куна хlиллакарсса* – «хитрый, как лиса» (букв.: «как лиса хитрый»); *оьл куна бюкъавхъусса* – «неуклюжая, как корова» (букв.: «как корова неуклюжая») и т.д.

В качестве подтипа данного структурного типа можно выделить конструкции, в которых первый компонент – имя существительное в номинативе – содержит уточняющее его прилагательное, например: *лухlи ччиту кун (-н, -м)а оьккисса* – «некрасивый (-ая, -ое), как черная кошка».

Возможен также вариант, когда расширение первого компонента происходит не за счёт прилагательного, а за счёт конкретизирующего слова в падежной форме генитива-эргатива, например: *зунттал ав куна тархъансса* – «вольный, как горный тур» (букв.: «как горный тур вольный»); *алжаннул хlайван куна хъинсса* – «добрый, как райский ягненок» (букв.: «как райское животное добрый») и т.д.

Имеется ещё один вариант (или подтип) данной конструкции, в котором первый компонент представлен сочетанием двух имен существительных, объединенных сочинительным союзом *ва* – «и», например: *ккаччи ва ччиту кунна бавкьусса* «дружные, как кошка с собакой» (букв.: «как кошка и собака дружные»); *яй ва шатта кунна къаччисса* – «не терпящие друг друга, как пажитник и змея» (букв.: «как пажитник и змея не терпящие») и т.д. Следует отметить, что такой подтип данной конструкции представлен достаточно ограниченным количеством примеров.

Второе место по распространенности занимает конструкция структуры **«сущ. в ген. (эрг.) + *кун (-н, -м)а* + прил.»,** например: *къаккунтул кунма ххуйсса* – «красивая, как у куропатки»; *къиргъулул кунма ххуйсса* – «красивые, как у сокола»; *кlуллул кунма мюрщисса* – «маленькие, как у мыши» и т.д.

Наряду с именами прилагательными, выполняющими функцию определения существительного – субъекта сравнения, в составе таких конструкций употребляются формы причастий, которые также выполняют функцию определения. В зависимости от того, от каких глаголов они образованы (классных или не классных), причастия содержат (или не содержат) в своём составе показатели грамматических классов [4, с. 35].

В английском языке самым продуктивным структурным типом адъективных компаративных фразеологических единиц также является простейшая модель: **«прил. + *as* + сущ. в ном.»,** например: *blind as a beetle* – «слепой, как крот», букв.: «слепой, как жук»; *busy as a bee* «трудолюбивый, как пчела», букв.: «занятая, как пчела»; *cunning as a fox* – «хитрый, как лиса»; *silly as a goose* – «глуп, как гусь»; *obstinate as a* donkey – «упрямый, как осёл»; *slippery as an eel* – «скользкий, как угорь»; *fat as a pig* – «жирный, как свинья»; *strong as a bull* – «здоровый как бык»; *fast as a hare* – «быстрый, как заяц» и т.д.

Возможны также варианты с двойным (повторяющимся сравнительным союзом) *as… as…,* например: **«*as* + прил. + *as* + сущ. в ном.»**: *as innocent as a dove* – «кроткая, как голубка», букв.: «невинная, как голубка»; *as cheerful as a lark* – «радостный, как жаворонок»; *as gaudy as a peacock* – «важный, как павлин»; *as fleet as a deer* – «быстрый, как лань (олень)»; *as bold as a lion* – «храбрый, как лев»; *as tricky as a monkey* – «проказливый, как обезьяна»; *as wise as an owl* – «мудрая, как сова»; *as graceful as a swan* – «грациозный, как лебедь»; *as cunning as a fox* – «хитрый, как лиса»; *as fleet as a deer* – «быстрый, как лань (олень)» и т.д. Начальный союз опускается, как правило, в эллиптических предложениях и однозначных ответах на вопросы.

Первый компонент (*blind, busy, innocent, bold, tricky, wise, cunning, silly, fat, fleet, slippery, strong, timid, gaudy*) А.В. Кунин называет «основанием сравнения», а второй (*a swan, a hare, a fox, a peacock)* – «объектом сравнения». Сравнительный союз *as* выполняет в АКФЕ функцию связки. «Адъективные сравнения потому и возникают в языке, что имеется необходимость в передаче дополнительной информации по сравнению с информацией, передаваемой первыми компонентами сравнений, взятыми отдельно» [5, с. 335].

Первым компонентом КФЕ английского языка является прилагательное, а вторым – существительное. Опорным словом КФЕ является имя существительное, передающее тот или иной образ сопоставления, напр.: *as timid as a* ***hare*** – «(трусливый) как **заяц**»; *as strong as a* ***bull*** – «(здоровый) как **бык**»; *as fleet as a* ***deer*** – «(быстроногий) как **лань**»; – *as silly as a* ***goose*** – «(глупый) как **гусь**» и т.д. Среди множества предметов и явлений окружающей действительности для сравнения выбирается именно тот, в котором искомое качество проявляется наиболее точно и рельефно и является общепризнанным и бесспорным.

Опорным словом сравнительной части при КФЕ в лакском языке также является существительное, передающее тот или иной образ сопоставления. При опорном слове именных компаративных фразеологических единиц могут быть представлены разные уточняющие и определяющие слова.

Чтобы проникнуть в семантическую структуру фразеологических единиц лакского и английского языков, необходимо проанализировать их компонентный состав. При анализе семантических свойств исследуемого материала представляется целесообразным применение тематического принципа классификации, который позволяет выделить конкретные лексико-тематические группы. В процессе семантического анализа компонентов КФЕ были выделены в целом довольно сходные лексико-тематические группы (или родовые характеристики), такие как наименование лица, животный мир, растительный мир, предметы и явления неживой природы, названия минералов, металлов или полученных из них материалов, предметы и явления, связанные с жизнью и деятельностью человека. В лакском языке не представлена лексико-тематическая группа, в которой объектом сравнения являются понятия, связанные с религиозными представлениями, верованиями.

Наиболее распространенный тип адвербиальных ФЕ с компонентом-зоонимом в лакском языке представлен трехкомпонентной структурой, а в английском – двухкомпонентной, например: лак. *чlучlул буятсса чlелму куна* – «как птичка, которую сразил камушек»; *хъару гъаргъсса аънаклu куна* – «как курица, у которой сломались крылья»; *аьлпаси бирuвсса цулчlа куна* – «лиса, доставшая двугривенник, как (о человеке, радующемуся по незначительному поводу)»; англ.: *like fighting cocks* – «бешено», букв.: «как дерущиеся петухи»; *like a bat out of hell* – «со всех ног», букв.: «как мышь из ада»; *like herring in a barrel* – «тесно», «плотно», букв.: «как сельди в бочке»; *like a cat among the pigeons* – «шумно, суетливо»; букв.: «как кот среди голубей» и т.д.

В лакском языке сравнительный компонент стоит на последнем месте, а в английском – на первом.

В лакском языке представлен только один сравнительный союз, представленный четырьмя формами, в соответствии с количеством грамматических классов *куна* (1 гр. кл.)*, кунна* (2 гр. кл.)*, кунма* (3 гр. кл.)*, кунна* (4 гр. кл.).

Различаются языки исследования также и количеством союзов, выполняющих сравнительную функцию: в английском языке два союза – *as* (вариант *as… as*) *u like*. В лакском языке в исследуемых фразеологических единицах функционирует только один сравнительный элемент – *куна* (варианты: *кунна, кунма*), грамматический статус которого по сей день вызывает дискуссии. Одни исследователи квалифицируют его как послелог, другие – как сравнительный союз. Более адекватно отражающей языковые факты нам представляется вторая точка зрения.

В отличие от лакского языка, в английском употребляются адвербиальные ФЕ без сравнительного союза (компонента), например: *for the birds* – «курам на смех» *in a bee-line* – «напрямик», букв.: «пчелиной дорогой» и т.д.

Содержание компаративных фразеологических единиц в лакском и английском языках имеет весьма сложную и разностороннюю организацию. В специально литературе нет однозначного решения вопроса о семантической структуре КФЕ. Те исследователи, которые считают КФЕ двухкомпонентными образованиями, говоря о семантической специфике, определяют ее то как целостное, не выводимое из суммы значений компонентов [6, с. 12], то как разделительно-целостное, т.е. такое, которое складывается из буквального значения основания сравнения и целостного, переосмысленного значения сравнительного оборота [7, с. 105].

Компаративные фразеологические единицы, в которых пересекаются семантические, стилистические и грамматические линии языка, отражают в своей структуре основные особенности грамматического строя исследуемых языков.

Библиографический список

1. Маллаева З.М., Джалалова А.М. Спорные вопросы сопоставительной фразеологии. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-16: 3639 – 3642. Available at: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836
2. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
3. Гаджиева С.Г. Лексико-семантические особенности адъективных компаративных фразеологических единиц лакского языка. *Вопросы общей и Дагестанской фразеологии*. Махачкала, 1984: 120 – 128.
4. Гаджиева С.Г. *Компаративная фразеология лакского языка*. Махачкала, 2001.
5. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: «Феникс+», 2005.
6. Ройзензон Л.И. Заметки по русской компаративной фразеологии. *Вопросы филологии*. Самарканд, 1971; № 4.
7. Кунин А.В. *Английская фразеология.* Москва, 1970.

References

1. Mallaeva Z.M., Dzhalalova A.M. Spornye voprosy sopostavitel'noj frazeologii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-16: 3639 – 3642. Available at: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37836
2. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
3. Gadzhieva S.G. Leksiko-semanticheskie osobennosti ad`ektivnyh komparativnyh frazeologicheskih edinic lakskogo yazyka. *Voprosy obschej i Dagestanskoj frazeologii*. Mahachkala, 1984: 120 – 128.
4. Gadzhieva S.G. *Komparativnaya frazeologiya lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2001.
5. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: «Feniks+», 2005.
6. Rojzenzon L.I. Zametki po russkoj komparativnoj frazeologii. *Voprosy filologii*. Samarkand, 1971; № 4.
7. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva, 1970.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 821.111(73) – 3.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00161

Gerasimenko E.V., *postgraduate, Humanities and Education Science Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: helen-sonrisa@mail.ru*

IDEOLOGICAL POINT OF VIEW IN THE NOVEL "THE HELP" BY K. STOCKETT. The article describes the basic theories that characterize the category of "point of view" and its synonymous concept of "narrative perspective". The ideological point of view is investigated on the material of the modern American novel by Catherine Stokett "The Help". The ideological point of view is revealed through the change of narrative situations. The description of the inner world of focal characters plays the significant role in the depicting of the ideological point of view. The internal and external points of view differ depending on the situation. The implementation of the ideological point of view occurs through not only speech, but also behavioral characteristics.

Key words: **point of view, ideological point of view, focal character, polyphonic novel, "The Help", K. Stockett.**

Е.В. Герасименко, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: helen-sonrisa@mail.ru*

ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РОМАНЕ К. СТОКЕТТ «THE HELP»

В данной статье рассматриваются основные теории, описывающие категорию «точка зрения» и ее синонимичное понятие «повествовательная перспектива». Идеологическая точка зрения исследуется на материале современного американского романа Кэтрин Стокетт «Прислуга». Изображение внутреннего мира фокальных персонажей позволяет раскрыть идеологическую точку зрения. Оценочная точка зрения проявляется при смене повествовательных ситуаций. По результатам анализа делается вывод о несовпадении внутренней и внешней точек зрения в зависимости от ситуации. Реализация оценочной точки зрения происходит посредством не только речевых, но и поведенческих характеристик.

Ключевые слова: **точка зрения, идеологическая точка зрения, фокальный персонаж, полифонический роман, «Прислуга», К. Стокетт.**

Категория «точка зрения» играет главенствующую роль в современной нарратологии, которая тесно связана со спецификой повествования и затрагивает проблему нарратора художественного произведения. Впервые данное понятие было введено Г. Джеймсом [1] в 1884 году и впоследствии детально изучено П. Лаббоком [2] в 1921 году.

В современном литературоведении проблема «точка зрения» не утратила актуальность. Среди ученых нет точного определения данного понятия, и наличие разнообразных трактовок категории «точка зрения» обусловливает актуальность изучения феномена. Существует ряд методологических подходов к изучению данной категории у П. Брукс, У. Бут, Н. Фридман, С. Чэтмэн, Г. Джеймса, П. Лаббока, Ж. Пуйона, Ц. Тодорова, Ж. Женетта, М. Баля, М. Бахтина, Б. Успенского, В. Виноградова, Б. Кормана и др., которые дифференцируются как терминологически, так и критериями типологии. Определение термина точки зрения привлекает как зарубежных, так и отечественных литературоведов. Рассмотрим общепринятые в литературоведении и нарратологии синонимичные понятия «точки зрения», предложенные известными учеными в данной области.

Так, например, в немецком литературоведении закрепилось название «повествовательная перспектива», которое было предложено австрийским ученым Ф. Штанцелем в 1964 г. Взяв за основу типы посредника, т.е. нарратора, посредством которого читатель воспринимает художественный мир и типы повествовательных ситуаций, Ф. Штанцель создает типологию романа. Ученый выделяет два центральных вида повествовательной ситуации: «аукториальную», в которой повествование ведется от третьего лица, и «персональную». Помимо двух вышеуказанных типов романов Ф. Штанцель выделяет роман от первого лица, который, исходя из того, является ли рассказчик участником событий либо просто наблюдает, приближает его то к первому, то ко второму типу [3].

Б.А. Успенский сделал огромный вклад в развитие теории точки зрения. Ученый определил общие закономерности построения и структуры художественного произведения не только в рамках художественной литературы, но и в любых видах искусства. Б.А. Успенский рассмотрел типы точек зрения в художественном произведении, их возможные отношения между собой, функции в произведении. Ученый разработал типологию точки зрения, акцентируя ее проявления в плане оценки, фразеологии, психологии и пространственно-временной характеристике [4]. События могут быть описаны с двух разных точек зрения – с «внешней» или «внутренней». Разграничение «внешней» и «внутренней» точки зрения выступает как фундаментальная сквозная дихотомия, которая проводится во всех четырех планах [4].

Детальное описание «повествовательной перспективы» в современной науке дает И.А. Шипова, согласно ее точке зрения, синтез субъектно-речевого, композиционно-сюжетного и пространственно-временного планов нарративного художественного текста обусловлен соответствующей коммуникативно-творческой стратегией или концептуально-тематическими установками автора [5].

Большое значение повествовательной перспективе придает В.А. Андреева, которая считает, что от нее зависит «степень охвата повествуемого мира» [6, с. 14].

В любом произведении автор высказывает свою точку зрения, это его задумка, его мысль, только разница в том, выражена ли эта точка зрения имплицитно или эксплицитно. Перепоручение повествования, когда так называемый образ автора в самом произведении трансформируется в образ рассказчика, безусловно, затрудняет декодирование образа автора. Автор может сделать рассказчиком кого угодно, в том числе и самого себя. Но в композиции словесного произведения даже самый близкий образу автора образ рассказчика все же останется образом рассказчика. Их надо всегда строго различать. В частности, «я» в повествовании – всегда «я» рассказчика, но не автора [7].

Выбирая повествование от фокального персонажа, то есть когда события трактуются с точки зрения определенного героя, автор исключает свой образ, перепоручает повествование фокальному персонажу, который сам и является рассказчиком. Автор передает характер героя, монтируя его в интерпретацию событий от лица самого героя или другого персонажа-рассказчика.

Особый интерес для детального изучения категории «точка зрения» представляют полифонические романы. В них можно выделить точки зрения, не подчиняющиеся друг другу, которые представлены равноправно. Впервые этот термин употребил М. Бахтин относительно творчества Ф. Достоевского, которому присущи «многоплановость и многоголосость» [8, с. 24].

Одним из основных преимуществ смены повествовательных ситуаций является так называемый «расёмон-эффект», описанный Р. Андерсоном, когда одно и то же событие показано через субъективное восприятие разных персонажей, которые искренне полагают, что они говорят правду.

Предметом исследования в данной статье является идеологический или оценочный план выражения точки зрения, т.е. «общая система идейного восприятия» [4, с. 20].

Современный американский роман «The Help» американской писательницы К. Стокетт является примером многоголосого произведения, которое написано от первого лица, за исключением одной главы, где повествование ведется от третьего лица. Роман состоит из 34 глав, названных именами фокальных пер-

сонажей (двух темнокожих служанок Эйбилин и Минни и белой леди Скитер), с точки зрения которых ведется повествование. В данном художественном произведении три чередующиеся рассказчицы и всезнающий повествователь, который представлен только в 25 главе. В романе важную роль играет психологизм и драматизация произведения. Посредством смены повествовательных ситуаций, утверждающих множественность точек зрения, повествование переходит то к одному, то к другому фокальному персонажу, что позволяет автору романа ненадолго оставить в неведении судьбу одного из них. Таким образом, раскрывается внутренний мир героев и проявляется идеологическая точка зрения фокальных персонажей.

Основная тема романа Кэтрин Стокетт «The Help» – отношения между представителями разной социальной и расовой принадлежности. Здесь наблюдается смена «авторских позиций», соответственно развернуто представлены идеологические точки зрения трех совершенно разных фокальных персонажей. Их жизни переплелись, и они столкнулись лицом к лицу с сегрегацией. Рассказчиц объединяет идея написания книги голосом прислуги об их непростой жизни в домах у белых и о несправедливом отношении к ним. По задумке Скитер, инициатора написания книги, для того чтобы описываемые события не носили субъективный характер, в роман Скитер включаются рассказы двенадцати служанок. Она хочет написать о том, что раньше никогда не освещали в литературе: «*... to show a side that's never been examined before*» [9, с. 106].

Все фокальные персонажи выступают как «предмет оценки», так и ее «носитель» [4, с. 23]. Они оцениваются с точки зрения рассказчика, соответственно предстают «предметом оценки». А «носителями оценки» являются в тех случаях, когда сами выступают в роли рассказчиков. Например, Эйбилин выступает в качестве «носителя оценки» своей хозяйки. Прислуга считает, что Миссис Лифолт совершенно не занимается воспитанием своей дочери, что подтверждает цитата из романа. «*Lady, you didn't raise your child at all*» [9, с. 95]. Рассмотрим пример, когда Эйбилин является «предметом оценки», например, Скитер. Проводя все больше и больше времени вместе с Эйбилин, Скитер понимает, насколько искусно прислуга научилась прятать свои чувства. «*I guess she's grown deft at hiding her feelings*» [9, с. 156].

В романе три фокальных персонажа. Скитер − молодая образованная белая американка, которая хочет стать писательницей и решает написать книгу от лица темнокожей прислуги. Эйбилин − прислуга, вырастившая семнадцать детей белых хозяев, согласившаяся участвовать в написании книги и являющаяся связующим звеном между Скитер и прислугой. Минни − лучшая подруга Эйбилин, тоже согласившаяся участвовать в написании книги, которая постоянно остается без работы из-за своей болтливости. Благодаря Эйбилин к ним присоединяются и другие служанки, которые рассказывают свои истории. Эти женщины таким способом хотят противостоять несправедливости, царящей в обществе, дать волю своим чувствах, рассказать о том, о чем не решались ранее.

Категория «точки зрения» в романе раскрывается спецификой повествования. Все три рассказчицы в той или иной степени оцениваются с позиции друг друга. По словам Б.А. Успенского, «различные точки зрения (системы оценок), представленные в произведении, вступают, следовательно, в определенные отношения друг с другом, образуя, таким образом, достаточно сложную систему противопоставлений (различий и тождеств)» [4, с. 20].

У представителей белого населения 60-х годов в США была создана правовая и политическая система, которая характеризовалась господством белых американцев, в чем сознается Скитер: «*All my life I'd been told what to believe about politics, colored, being a girl*» [9, с. 63]. Общественный деятель и подруга Скитер, Хилли Холбрук, активно выступает за расовую сегрегацию. Она считает, что темнокожие являются переносчиками смертельно опасных заболеваний для белых. Для максимального сокращения точек пересечения между темнокожими и белыми она готовит разнообразные проекты, которые, в свою очередь, ущемляют права цветных. Хилли имеет весомое значение в обществе, поэтому к ее мнению прислушиваются и поддерживают ее идеи.

Эйбилин приходится следовать правилам, установленными белыми. Так, она не наливает воду в стеклянный стакан для темнокожего рабочего, потому что знает, что ее хозяйке это не понравилось бы: «*I knew Miss Leefolt don't want me giving hime one a the glass*» [9, с. 19]. Безусловно, за всю свою жизнь она научилась подавлять свои чувства, которые просто не имеет права проявлять. «*I'm surprised by how tight my throat get. It's a shame I learned to keep down a long time ago*» [9, с. 9]. Эйбилин не скрывает, что ей приходится говорить хозяйке то, что она хочет слышать. «*I say what I know she want to hear*» [9, с. 29].

Белые леди, Селия и Скитер, нарушают устоявшиеся правила, стирая границы общения между белыми и черными, что вызывает неоднозначную реакцию у последних. Минни приходит в недоумение и называет свою хозяйку глупой («fool»), когда Селия приносит ей, прислуге, напиток: «*I've never in my life had a white woman tell me to sit down so she can serve me a cold drink*» [9, с. 32]. Минни озвучивает точку зрения своего мужа, которую она разделяет, о том, что все белые очень странные. «*White people strange*» [9, с. 32]. Мисс Скитер единственная, кто разговаривает с прислугой, именно такую первоначальную характеристику дает ей Эйбилин, которую это удивляет: «*She the kind that speak to the help*» [9, с. 4].

Несмотря на значительные отличия между Скитер и Эйбилин, их мировоззрение относительно несправедливости в проявлении сегрегации совпадает. Скитер отличается от остальных девушек своего городка, у нее доброе сердце и есть чувство справедливости. Она пытается бороться за равноправие, даже лишается поддержки и понимания со стороны своих друзей. Безусловно, идеологическая точка зрения Эйбилин и Минни во многом совпадает в силу их социального статуса и расовой принадлежности. Тем не менее их личности и то, как они справляются с возникающими трудностями, совершенно разные. Благодаря повествованию от представительниц прислуги перед читателем открывается возможность прочувствовать мир, в котором живут эти женщины. Например, отношения Минни и Селии наполнены юмором, который отсутствует в натянутых и холодных отношениях Эйбилин и ее хозяйкой.

В данном романе присутствует «расёмон-эффект», который отражает несовпадение идеологической точки зрения героев, каждый из которых убежден в своей правоте. Скитер искренне верит, что личный визит домой к Эйбилин поможет ей завоевать расположение темнокожей прислуги. Но Эйбелин не обрадовалась этому визиту, потому что такое поведение является неприемлемым в обществе, белые не ездят в район для цветных граждан. Данный факт возмущает Эйбилин, она считает, что много времени проводит у белых и не хочет, чтобы они наблюдали за ней и дома. «*I spend all day long tending to white peoples. I don't need em looking in on me at home*» [9, с. 54]. Несмотря на хорошее отношение к Скитер, Эйбилин недовольна ее приездом и считает, что можно было бы обойтись телефонным звонком. «*I like Miss Skeeter, but come on. Sure, a phone call would a been nice. She never would a just shown up on some white lady's step without calling. But no, she done plopped herself down like she got ever right to barge in on me at home*» [9, с. 54]. Возможность увидеть данную встречу глазами обеих героинь раскрывает перед читателем разные взгляды на сегрегацию, не освещая ни одного из фокальных персонажей в плохом свете. Вместо этого реципиент сочувствует им и понимает, что обе они являются жертвами расистской системы, принятой в американском обществе.

Эйбилин − первый фокальный персонаж, от лица которого рассказаны две первые главы. Несмотря на это, две другие рассказчицы присутствуют в повествовании Эйбилин. Скитер посещает званый обед в доме Элизабет, где работает Эйбилин, после которого вместе с Минни Эйбилин едет на автобусе домой. Повествование от первого лица создает впечатление дружественной беседы. Со слов самой Эйбилин читатель узнает о ее непростой судьбе: муж бросил ее ради женщины легкого поведения, а единственный сын погиб, она едва сводит концы с концами, работая на мисс Лифолт.

Идеологическая точка зрения каждого фокального персонажа складывается непосредственно сквозь призму их собственных высказываний, а также посредством описания друг друга. Знакомство с Минни и Скитер, другими рассказчицами, происходит сквозь призму восприятия Эйбилин, которая дает им оценочную характеристику. Минни, по словам Эйбилин, лучшая «стряпуха» во всем штате Миссисипи, но есть у нее недостаток: не умеет держать рот на замке. «*Minny near about the best cook in Hinds County, maybe even all a Mississippi... Problem is, Minny got a mouth on her. She always talking back*» [9, с. 7]. Подтверждение этим словам читатель находит в главах, рассказанных от лица Минни, которая говорит, что хотела бы найти себе глухую хозяйку, каковой была мисс Вольтерс. «*I wonder if maybe I've found myself another deaf one, like Miss Walters was*» [9, с. 31]. Эйбилин считает, что ей повезло иметь такую подругу, как Минни, и использует гиперболу, говоря, насколько она сильная: «*Minny could probably lift this bus up over her head if she wanted to*» [9, с. 13]. Эйбилин представляет Скитер детальным описанием ее нелепого внешнего вида. «*She wearing a white lace blouse buttoned up like a nun, flat shoes so I reckon she don't look any taller*» [9, с. 4].

Одним из составляющих идеологической точки зрения является план психологии. В обстоятельном исследовании Б.А. Успенского определения плана психологии и идеологии имеют сходства: обе дефиниции сосредоточены на субъекте сознания, только идеологическая точка зрения предполагает оценку, а психологическая – принадлежность субъекту сознания. Используя общность этих двух планов, предлагаем описать проявление идеологической точки зрения, используя классификацию А.Б. Есина относительно психологизма. Ученый изучал различные формы психологического изображения и выделил прямую, косвенную и суммарно-обозначающую формы [10, с. 11]. Соответственно, идеологическая оценка может быть выражена прямой формой (посредством описания внутренних переживаний и чувств самого героя), косвенной (при помощи средств внешнего проявления психики) и суммарно-обозначающей (комментированием проявления чувств).

Рассмотрим примеры каждой из форм в анализируемом романе.

1. Речь героя, описывающего свои чувства (прямая форма). Например, Эбилин с теплотой и грустью вспоминает о своем сыне, когда слышит от своей подопечной слова любви. «*I feel a tickly feeling, soft like the flap a butterfly wings, watching her play out there*» [9, с. 92]. Каждый день, сталкиваясь с несправедливостью по отношению к цветным, Эбилин доходит до грани, когда не может больше держать свои переживания в себе. «*I feel that bitter seed growing inside a me, the one planted after Treelore died. I wanted to yell so loud that Baby Girl can hear that dirty ain't a color, disease ain't the Negro side a town*» [9, с. 96].

2. Описание кинесики, которая отражает поведение человека в его невербальных проявлениях (косвенная форма). «*Aibileen gives me a dry cough», «My face goes hot, my tongue twitchy*» [9, с. 29]. Минни боится взболтнуть что-то лишнее и прикусывает язык. «*But I bite down hard on my tongue*» [9, с. 31]. Скитер, когда переживает, начинает грызть ногти. «*Miss Skeeter start biting her nail then*» [9, с. 103].

3. Комментирование (суммарно-обозначающая форма). Эйбилин боится задавать вопросы, потому что заведомо знает ответ: «*But I've already...» She shut her eyes closed tight. I think about asking her, Already what, but I'm kind a scared to hear what she gone say*» [8, с.103]. Будучи замеченной в компании белой леди у себя дома, Эйбилин стиснула зубы, объясняя это тем, что соседи будут звонить теперь ей весь вечер: «*I grit my teeth, already know my phone gone be ringing tonight*» [9, с. 103].

Все уровни проявления идеологической точки зрения имеют смысловую монологичность, когда внешнее и внутреннее проявления совпадают. Иногда можно заметить, что внутренняя и внешняя демонстрации идеологической точки зрения отличаются друг от друга, одна из них оказывается ложной. Эйбилин, не желающая и в принципе не имеющая права выражать свое отношение по какому-либо поводу, не в состоянии сдержать свои эмоции, произносит общую фразу, которая совершенно не отражает ее внутреннее состояние. «*I turn back to my washing, so she don't see me rolling my eyes. «Oh no, ma'am, everthing's fine*» [9, с. 10]. «*I'm scared but I can't help but roll my eyes*» [9, с. 408]. В главах, написанных от лица Минни, наиболее ярко прослеживается внутренняя, непроизнесенная вслух речь, которая выделена графически курсивом: «*Don't go ruining this now, she offering you a jay-o-bee*» [9, с. 35]. Минни, понимающая свое шаткое положение в городе, с трудом сдерживает себя, чтобы не сказать что-то лишнее. «*... I tell myself, Tuck it in, Minny*» [9, с. 30]. Как и Эйбилин, ей приходится играть по правилам, принятым в обществе, она не имеет права делать замечания белым, она говорит одно, а чувствует совершенно другое, о чем свидетельствует маркированная курсивом речь. «*Don't you go sassing this white lady like you done the other one. Sassed her all the way to the nursing home*» [9, с. 31].

Таким образом, благодаря смене повествовательных ситуаций в романе «The Help» проявляется идеологическая точка зрения фокальных персонажей. Внутренняя и внешняя точки зрения могут раскрываться как в плане психологии, так и в плане идеологии, они, в свою очередь, могут совпадать или отличаться в зависимости от ситуации. Фокальные персонажи выступают и как «предмет оценки», и как ее «носитель». Выражение оценочной точки зрения выражается не только речевыми, но и поведенческими характеристиками.

Библиографический список

1. James H. *The art of the novel: Critical prefaces*. New York, 1934.
2. Lubbock P. *The Craft of Fiction Text*. New York, 1963.
3. Stanzel F.K. *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979.
4. Успенский Б.А. *Семиотика искусства: Поэтика композиции. Семиотика иконы*. Москва: Языки русской культуры, 1995.
5. Шипова И.А. Повествовательная перспектива, тип повествовательных форм и категории субъекта как знаки нарративного художественного текста. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2016; № 1 (30): 161 – 166.
6. Андреева В.А. *Текстовые и дискурсивные параметры литературного нарратива (на материале современной немецкоязычной прозы)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
7. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971.
8. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002.
9. Stockett K. *The Help*. New York: Penguin Books, 2009.
10. Есин А.Б. *Психологизм русской классической литературы*. Москва: Просвещение, 1988.

References

1. James H. *The art of the novel: Critical prefaces*. New York, 1934.
2. Lubbock P. *The Craft of Fiction Text*. New York, 1963.
3. Stanzel F.K. *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979.
4. Uspenskij B.A. *Semiotika iskusstva: Po`etika kompozicii. Semiotika ikony*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1995.
5. Shipova I.A. Povestvovatel'naya perspektiva, tip povestvovatel'nyh form i kategorii sub`ekta kak znaki narrativnogo hudozhestvennogo teksta. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2016; № 1 (30): 161 – 166.
6. Andreeva V.A. *Tekstovye i diskursivnye parametry literaturnogo narrativa (na materiale sovremennoj nemeckoyazychnoj prozy)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
7. *Vinogradov V.V. O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
8. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo*. Moskva: Russkie slovari: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
9. Stockett K. *The Help*. New York: Penguin Books, 2009.
10. Esin A.B. *Psihologizm russkoj klassicheskoj literatury*. Moskva: Prosveschenie, 1988.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 821(73)"312".09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00162

Koronchik V.G., *senior teacher, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru*
Lushnikova G.I., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia)*

THE INTERPRETATION OF THE TOPIC OF RESPONSIBILITY IN WORKS OF MAGIC REALISM. The article deals with a category of responsibility in works written in magic realism by modern American writers such as Ransom Riggs, John Martin, Jonathan Carroll, Odry Niffenegger, Steven King and John Updike. All writers present the ways of realization of the problem of responsibility both in real and unreal worlds in their own way. The authors look at the topic from such angles as the children's responsibility before the parents, the responsibility of the adults in their communication with the children, the responsibility of the creator for their works and the responsibility before the members of the family for their lives. The material presented in the paper leads to the conclusion that peculiarities of magic realism works give writers the opportunity to show the problem of responsibility both from the point of view of real characters and unreal ones which demonstrate unusual solving of the analyzed problem.

Key words: **magic realism, real world, irreal world, personality of character, category of responsibility in works of fiction, choice, supernatural abilities, personal responsibility, chronotope.**

В.Г. Корончик*, ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru*
Г.И. Лушникова*, д-р филологических наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта*

ТРАКТОВКА ТЕМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА

В данной статье рассматривается категория ответственности в художественных произведениях современных американских авторов направления магический реализм. На материале произведений таких авторов, как Рансом Риггз, Джон Мартин, Джонатан Кэролл, Одри Ниффенеггер, Стивен Кинг и Джон Апдайк показаны способы отображения проблемы ответственности в реальном и ирреальном мирах. Основное внимание в работе авторы акцентируют на таких аспектах темы, как социальные роли и ситуации, описываемые в произведениях: ответственность детей перед родителями, ответственность взрослых в общении с детьми, ответственность творца за свое произведение и ответственность перед членами семьи за их жизнь. В статье делается вывод о том, что специфика направления магический реализм позволяет авторам показать проблему ответственности шире, раскрывая ее как в реальных ситуациях, так и в нереальных с участием нереальных персонажей, которые предлагают своеобразное решение данной проблемы в художественных произведениях.

Ключевые слова: **магический реализм, реальный мир, ирреальный мир, личность персонажа, категория ответственности в художественном произведении, выбор, сверхъестественные способности, личная ответственность, хронотоп.**

Чувство ответственности имеет большое значение во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Категория ответственности очень многогранная и рассматривается с точки зрения таких наук, как философия, этика и психология.

В истории философии идея ответственности была всегда неразрывно связана с идеей свободы (свободы воли, принятия решения, свободы действия). Понимание ответственности зависело от понимания свободы. Свобода с точки зрения философии являлась одним из условий ответственности, а ответственность – одно из проявлений свободы. В «Философском словаре» ответственность раскрывается как «категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [1, с. 267].

Ответственность как социальная категория является в определенной степени добровольным откликом на социальные проблемы в соответствии с социальными нормами, ценностями, особенностями культуры и моральными обязанностями [2, с. 122].

В психологии категорию «ответственность» в рамках разных направлений исследовали следующие ученые: К.А. Абульханова-Славская, Э.И. Рудковский, А.Г. Спиркин, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маслоу и т.д. Анализ психологической литературы позволяет говорить, что ответственность – это свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, которое определяет организацию его жизнедеятельности [3].

В «Словаре современного русского литературного языка» ответственность определяется как «возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия» [4, с. 1840].

В художественных произведениях авторы различных жанров часто поднимают вопрос личной ответственности человека. Персонажи стоят перед выбором, им приходится принимать решения, брать на себя обязательство и в случае неудачи принимать вину на себя.

В жанре магического реализма тема ответственности отображается своеобразно, в соответствие с канонами этого направления.

Целью предлагаемой статьи является рассмотрение и сопоставление различных трактовок темы ответственности в современной американской литературе магического реализма.

Произведения магического реализма характеризуются двоемирием – наличием реального и нереального миров. Эти два мира, однако, не существуют отдельно, между ними есть связь, которую поддерживает один из, как правило, реальных персонажей. Именно у этого персонажа есть способность проникать в ирреальный мир. Еще одной характерной чертой магического реализма является специфика персонажей. Лушникова Г.И. и Осадчая Т.Ю. выделяют следующие типы персонажей, присущих магическому реализму:

1) реальные персонажи (те, которые соответствуют реалистическому повествованию);

2) ирреальные персонажи, соответствующие принципам фантастического повествования (персонажи, обладающие сверхъестественными способностями; создания, изобретенные автором; духи умерших, которые приходят в мир живых и общаются с теми людьми, которых они выбрали).

3) реальные персонажи, обладающие способностью общаться с ирреальными персонажами и переходить в ирреальный мир [5; с. 70].

В ракурсе магического реализма своеобразно трактуется тема ответственности. Для анализа данной категории были выбраны произведения современных американских авторов: Ренсома Риггза, Джона Мартина, Джонатана Кэролла, Одри Ниффенеггер, Стивена Кинга и Джона Апдайка. По нашему мнению, в них достаточно ярко показаны ситуации и социальные роли героев, в которых проявляется ответственность.

Рассмотрим роман современного американского писателя Ренсома Риггза «Дом странных детей» / Ransom Riggs Miss Peregrines «Home for Peculiar Children» (2012). В детстве Джекобу Портману дедушка рассказывал о военных действиях периода Второй мировой войны. В своих рассказах он упоминал лагерь, где жили дети, обладающие сверхъестественными способностями. Главного героя впечатлили рассказы дедушки. После смерти деда мальчик находит архив с необычными фотографиями и пытается разобраться, является это выдумкой или нет.

Джекоб отправляется на поиски этого лагеря и находит его на одном из островов Шотландии. Во время военных действий он был создан для одаренных детей. Считалось, что его разрушили во время одной из бомбежек. Однако учителя, которые присматривали за детьми, смогли уберечь их от опасности. Они создали так называемую временную петлю, в которой «странные» дети продолжили жить, при этом выполняя несколько условий: каждый день они проживали день бомбежки заново, т.е. выполняли все предусмотренные в этих случаях действия; покидать временную петлю или нереальный мир было категорически запрещено.

Специфика трактовки категории ответственности в произведениях магического реализма заключается в том, что проблему ответственности часто приходится решать не только реальным персонажам, но также и ирреальным. Учителя взяли на себя ответственность за жизнь и безопасность детей. Спрятав их в таком секретном месте, они надеялись спасти их от нереальных персонажей – воплощения злых сил – пустот. Будучи персонажами ирреального мира, учителя тоже обладали сверхъестественными способностями превращаться в птиц. В случае опасности они переносили эту временную петлю или создавали новую.

Кроме того, принимать решение приходится и самому главному персонажу, хотя он еще подросток. Осознав наличие способности проникать в нереальный мир, что дано, как правило, только одному персонажу, Джекоб понимает всю ответственность, которая ложится на него. Автор также ставит его в такую ситуацию, где он должен принять решение – помогать новым друзьям или нет. Подросток делает выбор в пользу «странных» детей и берет на себя обязательство помочь им, чего бы это ему ни стоило [6].

Жанр магического реализма предполагает наличие двух миров, поэтому автор ставит перед главным героем выбор – остаться в своем реальном мире, где его не понимают, считают выдумщиком, или выбрать мир ирреальный, в котором живут его новые друзья. Автор показывает нам персонажа, который несет личную ответственность перед родителями в реальном мире и перед нереальными персонажами в нереальном мире.

В произведениях жанра магического реализма своеобразно трактуется тема личной ответственности творческой личности за свои произведения. В романе Джонатана Кэролла «Страна смеха» / Jonathan Carroll «The Land of Laughs» журналист Томас хочет написать биографию писателя Маршала Франса, что никому до сих пор не удавалось сделать по разным причинам. На помощь ему приходит давняя поклонница Маршала Саксони. Вместе они отправляются в небольшой городок Гален, где жил и умер писатель. В произведении есть все характерные черты магического реализма: наличие ирреального мира, ирреальных героев и ситуаций, ирреальный хронотоп. Гален является точной копией города, созданного Маршалом Франсом в его книгах. Но не это самое удивительное. Люди и животные этого города живут по заранее разработанному и описанному сценарию. Каждый житель точно знает, что должно произойти в определенный день и в определенное время.

– Mrs. Fletcher, you'll never believe this! Nails just got killed! He got hit in the fog.

Her voice was shrill and excited.

– What's today Is it right, Carolyn? I can't remember!

I heard a nervous giggle and opened my eyes. Carolyn was smiling from ear to ear and nodding.

– It's exactly, Goosey! It's October 24th!

– Who did it, Carolyn?

– Sam Dorris! Just as it was supposed to be!

– Thank God! [7]

– Миссис Флетчер, вы не поверите. Нагель погиб! Машина сбила в тумане!

– Какой сегодня день? Это правильно, Кэролайн? Не могу вспомнить!

Я услышал нервный смешок и открыл глаза. Кэролайн с улыбкой до ушей кивала:

– Точно, Гузи! Двадцать четвертое октября.

– Кто задавил его?

Сэм Доррис! Как и полагалось!

Слава Богу! [8].

Томас и Саксони осознают всю сложность своей миссии. Они принимают решение, вопреки всем сопротивлениям жителей города, узнать тайну романов Франса, но они наталкиваются на сопротивление самого автора. Зло – это умерший писатель, который пытается им помешать. Джонатан Кэролл показывает, что создатель несет ответственность за свое творение и должен осознавать это.

В романе Джорджа Р.Р. Мартина «Портреты его детей» главный герой, Ричард Кантлинг, успешный писатель, каждый вечер получает посылку с портретом одного из персонажей его книги. Портреты написаны явно мастером своего дела и знатоком его творчества. Попытки найти отправителя терпят крах. Кантлинг развешивает портреты по дому. Ночью портреты оживают и беседуют с писателем. Эдвард Донахью – первый персонаж, написанный Кантлингом, недоволен, как автор выписал его портрет и манеру поведения. Сисси является прототипом несбывшейся любви писателя, беседует с ним о тех потаенных желаниях, которые он скрывал от жены. Барри Лейтон, репортер разоренной газеты, отображает второе «я» писателя, осуждая отношение Кантлинга к своей семье. Прикрываясь своей работой, писатель никогда не присутствовал на школьных мероприятиях своей дочери. Спецификой данного романа является представление ирреального мира: действие происходит в реальном мире, в доме писателя, а нереальные события случаются ночью. Автор как будто приглашает нереальных персонажей в реальный мир. Утром все ирреальные герои исчезают. С каждым новым портретом читатель узнает некоторые события из жизни писателя.

Such excellent work; looking at the paintings, he could almost feel their presence in his house.

Dunnahoo, his first-born, the boy he wished he'd been.

Cissy, his true love.

Barry Leighton, his wise and tired alter ego.

Nicole, the daughter he'd never had.

His people. His characters. His children. [9]

Чудесная работа. Глядя на них, он почти ощущал их присутствие в доме. Хью, его первенец, мальчик, каким он мечтал сам быть.

Сисси, его истинная любовь.

Барри Лейтон, его умудренное опытом, усталое второе «я».

Николь, дочь, которой у него никогда не было.

Его люди. Его персонажи. Его дети [10].

Дж. Р.Р. Мартин показывает, как персонажи книг заставляют автора осознать личную ответственность за свое творение.

Характерной чертой произведений современных авторов и магического реализма, в том числе, является контаминация жанров, т.е. жанровая гибридизация, когда соединяются совершенно разные по стилям и характеру жанры. В романе Стивена Кинга «Воспламеняющая взглядом» / Stephen King «Firestarter» тесно переплетаются черты детектива, триллера, политического романа и магического реализма.

Ст. Кинг повествует о том, что во времена правления президента Ричарда Никсона якобы существует организация под названием «Контора», которая по заказу производит опыты на людях. Всем желающим вкалывают химическую смесь (так называемый Лот № 6) с целью обнаружить сверхъестественные способности у людей. Проблема положения человека в обществе и его ответственности перед обществом прослеживается во многих произведениях Стивена Кинга. Данная проблема рассматривается также с позиции ответственности общества перед человеком.

Законодательно опыты над людьми запрещены во всем мире, но негласно их все же проводят. В результате этого опыта у главных героев, которые согласились в нем участвовать, обнаруживается способность к телекинезу (психокинезу), т.е. воздействие на предмет усилием мысли. Молодые люди влюбляются друг в друга, и у них рождается ребенок, сверхъестественные способности которого выражены в большей мере. Лот №6 показывает невероятные реакции через поколение – Чарлин Макги оказывается пирокинетиком, т.е. она может вызывать огонь или повышение температуры силой мысли. Естественно, что этот факт доставляет родителям много проблем.

Ask yourself this, Captain Hollister: how must it have been for Andrew and Victoria McGee when this child was an infant? After they begin to make the necessary connection? The bottle is late. The baby cries. At the same time, one of the stuffed animals right there in the crib with her bursts into smoky flame. There is a mess in the diaper. The baby cries. A moment later the dirty clothes in the hamper begin to burn spontaneously. You have the records, Captain Hollister; you know how it was in that house. A fire extinguisher and a smoke detector in every single room. And once it was her Hair, Captain Hollister; they came into her room and found her standing in her crib and screaming and her hair was on fire [11].

Спросите себя, капитан Холлистер: как тяжело пришлось Эндрю и Виктории Макги, когда их ребенок был совсем крошкой? Опоздали с молочной бутылочкой. Ребенок плачет. Одновременно один из игрушечных зверьков прямо там, в кроватке рядом с ней вспыхивает дымным пламенем. Испачкана пеленка. Детка плачет. Через мгновение грязное белье в корзине загорается. У вас есть отчеты, капитан Холлистер; вы знаете, что было в том доме. Огнетушитель и индикатор дыма в каждой комнате. А однажды загорелись ее собственные волосы, капитан Холлистер; родители вошли к ней в комнату и увидели, что она стоит в своей кроватке и плачет, а волосы горят [12].

Автор показывает ответственность родителей за воспитание ребенка, обладающего сверхъестественными способностями. Обычная игра маленького ребенка с плюшевым мишкой заканчивается тем, что Чарли падает, а медвежонок, которого она считала виноватым в этом, сгорает на глазах у изумленного отца.

Teddy 's all burned, Charlie. You burned Teddy. And if you burn Teddy, you might burn Mommy. Daddy. Now…do't you do it anymore! Because it is a Bad Thing! [11].

Да, медвежонок. Он сгорел, Чарли. Ты сожгла медвежонка. А раз ты сожгла медвежонка, ты можешь сжечь и мамочку. Папочку. Больше никогда этого не делай! Не делай этого, потому что это Плохой поступок! [12].

Увидев впервые, что Чарли старается сжечь все, что, по ее мнению, мешает ей или не нравится, молодые родители поняли, что им придется уделять воспитанию дочери намного больше внимания. У Чарли необходимо было выработать стереотип поведения, надо было внушить ей не зажигать огонь, когда она злится, т.к. это может причинить вред окружающим ее людям.

Учитывая своеобразие жанра магического реализма, наличие реального мира и ирреального, необходимо подчеркнуть, что проблема ответственности рассматривается авторами в пространстве этих двух миров. В романе Джона Апдайка «Иствикские ведьмы» / John Updike «Eastwick witches» отображается жизнь трех женщин, которые обладают сверхъестественными способностями к колдовству. Джеин Смарт, Сьюки Ружмонт и Александра Сфофорд живут в небольшом городке. Будучи незамужними, они находят радость в совместном времяпровождении. Остальные жители города, подозревая о способностях героинь, предпочитают держаться от них подальше. Покой города нарушает Даррил Ван Хорн, который покупает старинное поместье, собираясь обосноваться в городе. Каждая из героинь, познакомившись с Даррилом, одновременно чувствует к нему влечение и боится разрушить дружбу, которая сложилась намного раньше. Новый житель городка, наоборот, заводит знакомство с каждой из женщин и, осознавая их силу, призывает их применять колдовство в различных целях. Так, под влиянием колдовских чар погибает чета Габриэлей. Клайд Габриэль не выдерживает постоянных обвинений в измене со стороны его жены Фелиции, убивает ее и совершает самоубийство. От неизлечимой болезни умирает возлюбленная Даррила Дженни. Автор показывает, что в магическом реализме проблему ответственности можно интерпретировать как ответственность ирреального персонажа за сверхъестественные способности и поступки, совершаемые благодаря им. Анализ романа показывает, что в данном произведении поднимается тема дружбы и личной ответственности друзей друг перед другом. Сначала каждая из женщин не признавала тот факт, что им приятно общение с Ван Хорном, пока они случайно не встречаются за ужином у хозяина особняка. Дж. Апдайк показывает внутренние переживания подруг по поводу их взаимоотношений и ставит их в положение выбора: любимый мужчина или подруга. Независимо друг от друга все три приходят к выводу, что им не удастся сохранить дружбу и не потерять поклонника. Союз ведьм и Ван Хорна, вопреки всем ожиданиям героинь, нарушается решением последнего жениться на совершенно другой девушке.

Ведьмы объединяют свои колдовские силы, чтобы отомстить так называемому возлюбленному, что приводит к смерти ни в чем не повинной девушки, ее будущего ребенка и бегству Даррила.

Дж. Апдайк показывает, что колдун должен осознавать всю ответственность своих действий и не допускать скоропалительных поступков под влиянием чувств. Сверхъестественная сила, которой владеют ирреальные герои, может нанести вред реальным людям [13].

В романе Одри Ниффенеггер «Жена путешественника во времени» / Audrey Niffenegger «The Time Traveler's Wife» показана личная ответственность человека, обладающего сверхъестественными способностями перед его близкими за сверхъестественные способности. Главный герой романа Генри страдает редким генетическим заболеванием, последствием которого является то, что он способен путешествовать во времени, перемещаться как в прошлое, так и в будущее. Контролировать этот процесс он не способен, может только чувствовать приближение этого процесса и знает его последствия: он окажется в другом месте, голый и голодный. Так, он встречает свою будущую жену, но, что характерно для магического реализма, еще маленькой шестилетней девочкой. Причем самому Генри на тот момент было тридцать шесть. С годами путешествий Генри видит, как Клэр растет, знакомится с ее родителями и, наконец, они женятся, когда Клэр исполняется двадцать два, а Генри тридцать. Автор описывает удивительную заботу, терпение и ответственность, которую проявляет маленькая девочка. Зная о сверхъестественной способности своего будущего мужа, она терпеливо ждет его, заранее приготовив одежду и еду.

За красивой историей любви скрывается жестокая проза жизни людей, наделенных сверхъестественными способностями. Это не только терпение в ожидании, боязнь потерять любимого, но и ответственность за судьбу человека, с которым связана жизнь.

Генри понимает, что его путешествия во времени не вечны, и заболевание рано или поздно даст о себе знать. Он начинает заблаговременно готовить свою жену к тому, как ей жить, когда его не станет.

– *When I'm dead… I've been getting everything organized, all the documents, you know, my will, and letters to people, and stuff for Alba, it's all in my desk.*

I can't say anything. Henry looks at me.

– *When?*

– *I don't know, Clare.*

He does know, I know he knows [14].

– *Когда я умру…Я все постепенно собираю, все документы, ну, там, завещание, письма, кое-что для Альбы, все в моем столе.*

Я ничего не могу сказать. Генри смотрит на меня.

– *Когда?*

– *Не знаю, Клэр.*

Но он знает; я знаю, что он знает [15].

И даже в самый тяжелый для него момент Генри думает не о себе, а о своей семье, чувствуя ответственность за их будущую жизнь.

I don't want you to be alone… after. And I wanted to say goodbye to everyone. It's been good, it was a good last hurrah… [14].

Не хотел, чтобы ты была одна… после этого. И хотел со всеми попрощаться. Было здорово, последнее ура… [15].

Жанр магического реализма позволяет автору переносить избранных персонажей из одного мира в другой, поэтому в конце мы встречаемся с постаревшей Клэр и Генри, который возвращается из своего очередного путешествия во времени.

Анализируя произведения современных американских авторов направления магический реализм, можно отметить, что отражение темы ответственности отличается от традиционного, основанного, как правило, на значениях, которые вкладывают в понятие «ответственность» ученые таких фундаментальных наук, как философия, социология и психология. Характерные черты литературы магического реализма (переплетение фантастического и реального, странные и диковинные сюжеты и герои) определяют специфику трактовки темы ответственности, которая проявляется как ответственность реального героя перед представителями реального и ирреального миров, ответственность творческой личности за созданный вымышленный мир, а также перед героями своих произведений, ответственность людей, обладающих сверхъестественными способностями, за свои действия и личная ответственность окружения человека, наделенного такими способностями.

Библиографический список

1. *Философский словарь*. Москва: Политиздат, 1980.
2. Прядеин В.П. *Ответственность как системное качество личности*: учебноетпособие. Екатеринбург, 2001.
3. Рудковский Э.И. *Свобода и ответственность личности*. Минск, 1999.
4. *Словарь современного русского литературного языка*. Москва, 1959; Т. 8.
5. Лушникова Г.И., Осадчая Т.Ю. *Современная англоязычная литература. Традиции и эксперимент*. Москва: ИНФРА-М, 2018.
6. Riggs R. *Miss Peregrines Home for Peculiar Children*. Available at: https://royallib.com/book/Riggs_Ransom/Miss_Peregrines_Home_for_Peculiar_Children.html
7. Carroll J. *The Land of Laughs*. Available at: https://readli.net/the-land-of-laughs
8. Кэролл Дж. *Страна смеха*. Available at: https://e-libra.ru/read/107560-strana-smeha.html
9. George R.R. M. *Portraits of his children*. Available at: http://bookre.org/reader?file=257295
10. Мартин Дж.Р.Р. *Портреты его детей*. Available at: http://lib.ru/INOFANT/MARTIN_D/portrait.txt
11. King St. *Firestarter*. Available at: https://stephenking.fandom.com/wiki/Firestarter
12. Кинг Ст. *Воспламеняющая взглядом*. Available at: https://e-libra.ru/read/107045-vosplamenyayuschaya-vzglyadom.html
13. Updike J. *Eastwick witches*. Available at: https://www.rulit.me/books/the-witches-of-eastwick-read-237681-1.html
14. Niffenegger A. *The Time Traveler's Wife*. Vintage, 2004.
15. Ниффенеггер О. *Жена путешественника во времени*. Available at: https://avidreaders.ru/book/zhena-puteshestvennika-vo-vremeni.html

References

1. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Politizdat, 1980.
2. Pryadein V.P. *Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti*: uchebnoetposobie. Ekaterinburg, 2001.
3. Rudkovskij `E.I. *Svoboda i otvetstvennost' lichnosti*. Minsk, 1999.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 1959; T. 8.
5. Lushnikova G.I., Osadchaya T.Yu. *Sovremennaya angloyazychnaya literatura. Tradicii i `eksperiment*. Moskva: INFRA-M, 2018.
6. Riggs R. *Miss Peregrines Home for Peculiar Children*. Available at: https://royallib.com/book/Riggs_Ransom/Miss_Peregrines_Home_for_Peculiar_Children.html
7. Carroll J. *The Land of Laughs*. Available at: https://readli.net/the-land-of-laughs
8. K`eroll Dzh. *Strana smeha*. Available at: https://e-libra.ru/read/107560-strana-smeha.html
9. George R.R. M. *Portraits of his children*. Available at: http://bookre.org/reader?file=257295
10. Martin Dzh.R.R. *Portrety ego detej*. Available at: http://lib.ru/INOFANT/MARTIN_D/portrait.txt
11. King St. *Firestarter*. Available at: https://stephenking.fandom.com/wiki/Firestarter
12. King St. *Vosplamenyayuschaya vzglyadom*. Available at: https://e-libra.ru/read/107045-vosplamenyayuschaya-vzglyadom.html
13. Updike J. *Eastwick witches*. Available at: https://www.rulit.me/books/the-witches-of-eastwick-read-237681-1.html
14. Niffenegger A. *The Time Traveler's Wife*. Vintage, 2004.
15. Niffenegger O. *Zhena puteshestvennika vo vremeni*. Available at: https://avidreaders.ru/book/zhena-puteshestvennika-vo-vremeni.html

Статья поступила в редакцию 29.01.20

УДК 81.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00163

***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 Ye.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: elekuznetsova@yandex.ru*

METAPHORICAL MODELING OF NATIONAL STEREOTYPES: THE IMAGE OF RUSSIA IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA. In the modern information society, it is difficult to overestimate the role of the media, which, on the one hand, allow people to understand complex socio-political processes, and, on the other, they are able to have a strong influence on the formation of public opinion, as well as ideas about not only individual facts taking place on the world stage, but also specific political figures and even entire States. The article analyzes the metaphorical modeling of the image of Russia based on stereotypical ideas about our state. It is argued that the combination of the stereotype of the country, already formed in the language picture of the world of a certain people, with the image created by the media significantly strengthens the mechanism of influence on the mass consciousness. Military metaphors within the "war" frame are one of the most frequent ways to form ideas about Russian reality for the English-language picture of the world.

Key words: **stereotype, frame "war", military metaphor, image, cognitive metaphor, conceptualization, categorization.**

***Т.О. Боброва**, канд. филол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: tat.bobr@mail.ru*

***Е.Н. Кузнецова**, канд. психол. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: elekuznetsova@yandex.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ: ОБРАЗ РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В современном информационном обществе трудно переоценить роль СМИ, которые, с одной стороны, позволяют людям разобраться в сложных социально-политических процессах, а с другой, способны оказывать сильное влияние на формирование общественного мнения, а также представления не только об отдельных фактах, происходящих на мировой арене, но и о конкретных политических деятелях и даже целых государствах. В статье анализируется метафорическое моделирование образа России на основе стереотипных представлений о нашем государстве. Утверждается, что соединение стереотипа страны, уже сформированного в языковой картине мира определенного народа, с создаваемым средствами СМИ имиджем значительно усиливает механизм воздействия на массовое сознание. Военные метафоры в рамках фрейма «война» являются одним из наиболее частых способов формирования представлений о русской действительности для англоязычной картины мира.

Ключевые слова: **стереотип, фрейм «война», милитарная метафора, имидж, когнитивная метафора, концептуализация, категоризация.**

Формирование положительного имиджа государства в современном мире напрямую связано с повышением престижа страны, его авторитета и влияния на международной арене. Внутренние события, происходящие в стране, а также их внешние проявления являются первостепенными факторами, создающими представление о государстве как целостном образовании, имеющем свой культурный, экономический, политический, военный, бытовой характер. Несомненно, постиндустриальное общество, основной особенностью которого является усиление роли информации и ее быстрое распространение с помощью локальных и глобальных компьютерных сетей, характеризуется принципиально новым качеством информационного обмена и степенью воздействия СМИ на массовое сознание [1 – 15].

Учитывая огромный поток информации в современной реальности, возникает проблема ее фильтрации, переработки, восприятия. В таких условиях, с одной стороны, наше сознание, восприятие вынуждено работать выборочно, вычленять из прочитанного и прослушанного основные, глубинные смыслы. С другой, авторы информации стараются вложить в нее такие смыслы, которые способны повлиять на формирование представлений читателей и слушателей об окружающей действительности.

Одним из мощнейших средств влияния на формирование образа какого-либо социального феномена является социальный стереотип, представляющий собой схематизированное, упрощенное представление о последнем. Являясь одним из способов категоризации окружающей действительности, стереотипы мышления, несомненно, проявляются в поведении, поступках людей, влияют на их коммуникацию в социуме, на характер их восприятия мира в целом. В первую очередь это проявляется в речи, так как язык, с одной стороны, отражает сознание людей, а с другой, играет важнейшую роль в формировании представлений об этой реальности, так как через информацию, содержащую факты, описания событий, их различные оценки и интерпретации, можем генерировать устойчивые образы как в своём сознании, так и в сознании других людей.

Важнейшую роль в формировании картины мира играют процессы категоризации и концептуализации, что предопределяет применение когнитивного подхода в решении указанной проблемы. Постулат о метафоричности человеческого мышления восходит к открытию, сделанному американскими лингвистами Лакоффом и Джонсоном, о том, что метафора представляет собой не только языковое средство выражения экспрессии, но и инструмент, при помощи которого человек способен осмысливать абстрактные и сложные понятия в терминах конкретных и известных объектов [4]. Концептуализация (обработка и упорядочивание) понятий из одной ментальной области происходит в основном с помощью понятий, выраженных в языковом плане и используемых для категоризации в другой ментальной области.

В статье анализируется метафорическое моделирование образа России на основе стереотипных представлений о нашем государстве. Рассматривается влияние социального стереотипа, построенного на оппозиции «свое/чужое», на процесс формирования имиджа России, а также роль социальной метафорической модели, в особенности ее фрейма «война». Практическая часть исследования базируется на анализе современной англоязычной прессы.

В своем исследовании мы исходим из антропоцентрического подхода, при котором в фокусе внимания находится не только язык, но, прежде всего, речемыслительная деятельность человека как субъекта познания и коммуникации, реализация его когнитивных процессов через язык, так как, по мнению И.А. Бодуэна де Куртене, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество» [1].

В первую очередь мы должны рассмотреть понятие стереотипа и выделить его характеристики, так как они, по сути, являются продуктами категоризации и концептуализации окружающей индивида действительности и хранятся в его сознании в виде фреймовых структур.

Автором термина «стереотип» является американский журналист Уолтер Липпман, согласно которому «это метод категоризации, принятый в исторической общности как образец восприятия и интерпретации информации при распознавании окружающего мира, непосредственно не вытекающий из собственного опыта человека, а являющийся как упрощенное и заранее принятое представление» [5].

Психолог Генри Тэшвел выделил важнейшие характеристики стереотипов:

1) стереотипы усваиваются и используются детьми очень рано, еще до возникновения ясных социальных представлений;

2) социальные стереотипы способны изменяться крайне медленно в зависимости от общественных изменений;

3) стереотипы способны к гибкости: они становятся более отчетливыми в конфликтном состоянии между социальными группами или не выражены вовсе в мирном состоянии групп [12].

На основе указанных характеристик можно сделать вывод о глубоком проникновении стереотипных представлений в сознание людей, а также их большой устойчивости и явной проявленности только в чрезвычайных ситуациях. Современные когнитологи выделяют следующие основные функции стереотипов:

– когнитивную – генерализация результатов когнитивной обработки человеком внеязыковой реальности;

– аффективную – определённая мера этноцентризма в межэтническом общении, проявленная как постоянное выделение «своего» в противовес «чужому»;

– социальная – разграничение «внутригруппового» и «внегруппового»: приводит к социальной категоризации, к образованию социальных структур, на которые активно ориентируются в обыденной жизни [3].

Все социальные стереотипы, в сущности, могут быть разделены на два основных вида: автостереотипы – суждения этнической группы о себе, что сводится к схеме «мы все такие» и гетеростереотипы – суждения о другой этнической группе, что идентично схеме «свои/чужие». Как стереотип, так и имидж являются фрейм-структурами сознания, которые находят свое выражение в языке. Таким образом, концептуализация и категоризация – это процессы, способствующие осмыслению потока информации и его дальнейшему членению. Данные процессы содействуют порождению новых знаний, а также образованию концептов (содержательных оперативных единиц знания), концептуальных структур и всей концептуальной системы человека. Концептуальный уровень, по мнению Н.Н. Болдырева, представляет собой уровень категориальных значений и смыслов, который «обеспечивает систематизацию, выбор и комбинаторику языковых знаков с целью выражения определенных мыслей, а также их интерпретацию при понимании текстов» [2].

Роль стереотипов в современном мире проявляется в том, что позитивные национальные автостереотипы дают возвышающий имидж своей нации, способствующий достижению авторитета и доверия на политической арене, а негативные гетеростереотипы зачастую формируют «образ врага», ведущий к осложнению экономических и межгосударственных отношений. «Образ врага»– это качественная (оценочная) характеристика, сформированная в общественном сознании, дающая представление об источнике угрозы для той или иной социальной общности в определённый период времени, а также параметрах этой угрозы и мерах защиты от нее.

Следовательно, стереотипы выполняют важнейшую роль в формировании языковой картины мира нации, при этом автостереотипы создают представление нации о себе, а гетеростереотипы – представление одной нации о другой. Одним из наиболее эффективных средств интерпретации концептуальной (языковой) картины мира, инструментом, с помощью которого структурируется опыт человека, является концептуальная метафора. Она представляет собой ментальную операцию, посредством которой происходит осмысление неизвестной, абстрактной информации на основе хорошо знакомой, конкретной области знаний, что позволяет концептуализировать и категоризировать действительность, создать языковую картину мира, а значит, проникнуть в национальное самосознание, так как неотъемлемым свойством последней является национальная специфичность.

Современные СМИ представляют собой основной канал политической коммуникации, богатейший источник политического медиадискурса. Используемые в нем системы метафор служат цели закрепления и тиражирования национальных стереотипов. В связи с этим представляется целесообразным их выделение и анализ на основе методологии таких научных направлений, как теория метафорического моделирования, лингвокультурология, когнитивная лингвистика.

Попытки выделения основных метафорических моделей в политическом дискурсе предпринимались неоднократно, однако это на сегодняшний день не привело к их общепринятой классификации. Нам представляется наиболее удачной классификация, разработанная А.П. Чудиновым:

1. Антропоморфная метафорическая модель, представленная следующими фреймами: «болезнь», «организм», «отношения между людьми» и т.д.

2. Социальная метафорическая модель, включающая такие фреймы, как война, игра, спорт, преступность, власть, искусство, наука, национальность, религия, образование. Криминальная и милитарная метафоры обладают концептуальными векторами тревожности, страха, угрозы, агрессивности и демонстрируют оппозицию «свои/чужие».

3. Артефактная метафора, представленная следующими фреймами: здания, механизмы, личностные артефакты (предметы, созданные трудом человека).

4. Метафора природы, источниками которой служат понятия и сферы мира флоры и фауны. В нее входят следующие фреймы: космос, сверхъестественные явления, времена года, жизненный цикл растений, животные, растения и т.п. [6].

При анализе материалов СМИ, содержащих информацию о России, наиболее частотной является социальная метафорическая модель, представленная следующими концептами: театр, игра, спорт, война, при этом милитарная метафора занимает главенствующую позицию. Это свидетельствует о том, что в англоязычных СМИ имидж нашего государства представлен в достаточно агрессивном ракурсе, особенно это касается событий на Украине, войны в Сирии, скандала вокруг хайкерских атак.

Приведем конкретные примеры милитарных метафор из англо-американских СМИ, формирующих представление о России:

1. ***Russia's aggressive tactics*** *in the face of Ukraine's work towards peace and democracy* [7].

2. *'Putin's Russia', therefore, would represent not* ***a mortal threat*** *to the international world order* (The Conversation, 2017, April 6).

3. *As Protests in South America Surged, So Did* ***Russian Trolls*** *on Twitter, U.S. Finds* [8].

4. *Across the continent* ***the hand of the Russian state*** *has been perceived in an array of* ***cyber-attacks*** *on government and state institutions, in the phenomenon of "fake news" and disinformation, and in the targeted funding of opposition groups* [9].

5. *But* ***Russia's*** *concerted effort to cultivate techniques of* ***information warfare*** *and non-military* ***intervention*** *over recent years is something new, says Keir Giles of the Conflict Studies Research Centre* [9].

6. *He believes the group's actions, like a hack on the German parliament (Bundestag) network, or publishing Islamist propaganda on France's TV5 Monde news website, fit in with the* ***Kremlin's strategy*** *(The tittle of the article "****Bears with keyboards****: Russian hackers snoop on West")* [11].

Как видно из примеров, использование милитарной метафоры (*attack, strategy, warfare, intervention, tactics* и т.д) приводит к активизации сферы-источника ВОЙНА и к восприятию целевой сферы, а именно всего комплекса сложных политических вопросов, имеющих множество причин, следствий, нюансов, с помощью знакомой и понятной читателю схемы войны. Такая схема включает в себя две противоборствующие стороны, «свои» и «чужие», которые отстаивают определенные цели. Ее использование создает в массовом сознании имидж агрессора, врага, чужого, несущего опасность и смерть. В приведенных выше примерах мы видим и отсылку к стереотипным представлениям о русских в заго-

ловке ***Bears with keyboards:*** *Russian hackers snoop on West,* что еще раз говорит о том, что формирование имиджа происходит более эффективно, если он опирается на стереотипные представления, глубоко укоренившиеся в структуре языковой картины мира определенного народа. Представление о русских не только как об агрессивных людях, но и мистически непонятных вырисовывается в примере 3 (***Russian Trolls)***, что также коррелируется со стереотипным представлением о «чужих».

Говоря об иерархическом элементе в когнитивной структуре войны, нельзя не сказать о главе государства, президенте Путине, чей имидж является важнейшим компонентом представления о стране в целом, формируемым в англоязычной прессе.

Рассмотрим несколько примеров:

1. *For many Americans, Vladimir Putin is perceived as some kind of international* ***boogeyman****, with alleged links to nefarious plots all over the world* [13].

2. *Russian President Vladimir Putin, a judo black belt, appears to symbolise* ***two of the martial art's key qualities – guile and aggression*** [14].

3. *Mr Putin's state of the nation speech this year recognised that, focusing heavily on welfare instead of* ***sabre-rattling at the West*** [10].

Приведенные примеры также демонстрируют агрессивный образ президента страны, его воинственный настрой в отношении Запада. В примере 1 он предстает в образе *international* ***boogeyman – международного монстра*** (Boogeyman – бука, чудовище, монстр, страшный человек) [15], что подчеркивает его силу, агрессивность, влияние на международной арене и при этом хорошо накладывается на стереотип «чужие», прочно устоявшийся в массовом западном сознании. В примере 2 автор умело использует известный всем факт о том, что Путин занимается боевыми искусствами, чтобы перенести качества последнего на образ президента. В последнем примере прямо говорится о «бряцании оружием на Западе», т.е. милитарная метафора ***sabre-rattling at the West*** четко относит поведение России на западе в качестве воинственного и агрессивного.

Таким образом, мы приходим к заключению, что милитарная метафора играет важнейшую роль в формировании образа России как агрессивного государства, действия которого должны вызывать опасения и страх. Фрейм «война» является эффективнейшим способом привлечь внимание читателей, так как включает в себя такие слоты, как «смерть», «страх», «опасность», «угроза», что позволяет оказать сильное воздействие на сознание людей, привлечь их особое внимание, сделать такую информацию запоминающейся на долгое время, даже заставить поменять убеждения, оправдать многие политические действия. Кроме того, милитарная метафора является тем самым эффективным инструментом, который точно коррелируется со всеми социальными стереотипами, содержащими оппозицию «свои/чужие», где последние предстают в образе врага. При этом наложение формируемого имиджа страны на стереотипные представления служит мощнейшим средством воздействия на общественное мнение.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртэне И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, Издательство Академии наук СССР, 1963; Т. 2: 59 – 60.
2. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика*. Тамбов, 2000.
3. Кубрякова Е.С. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1997.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва, 2004.
5. Липпман У. *Общественное мнение*. Перевод с английского Т.В. Барчунова. Под редакцией К.А. Левинсон, К.В. Петренко. Москва: Институт фонда «Общественное мнение», 2004.
6. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика.* Москва, 2003б: 91 – 95.
7. Allen J. Russia's aggressive tactics in the face of Ukraine's work towards peace and democracy. *Gv. UK*. 2019; 25 April. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/russias-aggressive-tactics-in-the-face-of-ukraines-work-towards-peace-and-democracy--2
8. *As Protests in South America Surged, So Did Russian Trolls on Twitter, U.S. Finds*. New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/2020/01/19/us/politics/south-america-russian-twitter.html?searchResultPosition=1
9. Branford B. Information warfare: Is Russia really interfering in European states? *BBC News*, 31 March, 2017. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-39401637
10. Rains S. What Putin's plans mean for Russia. *BBC News*. 2020; 16 January. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-51143639?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/ce1qrvlegnyt/russia&link_location=live-reporting-story
11. Soshnikov A. Bears with keyboards: Russian hackers snoop on West. *BBC News*. 2016; 20 September. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-37409456 (
12. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. *Intergroup behavior*. Oxford: Basil Blackwell, 1981: – 167.
13. Taylor A. The Americans who think Vladimir Putin insn't so bad. *Washington Post*. 2016; 28 July. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/07/28/the-americans-who-think-vladimir-putin-isnt-so-bad/
14. Vladimir Putin: Russia's action man president. *BBC News*. 2018; 27 February. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-15047823 Vladimir Putin: Russia's action man president
15. *Word Hunt. Англо-русский словарь*. Available at: https://wooordhunt.ru/word/boogeyman

References

1. Bodu`en de Kurt`ene I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva, Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963; T. 2: 59 – 60.
2. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika*. Tambov, 2000.
3. Kubryakova E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1997.
4. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva, 2004.
5. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Perevod s anglijskogo T.V. Barchunova. Pod redakciej K.A. Levinson, K.V. Petrenko. Moskva: Institut fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
6. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika.* Moskva, 2003b: 91 – 95.
7. Allen J. Russia's aggressive tactics in the face of Ukraine's work towards peace and democracy. *Gv. UK*. 2019; 25 April. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/russias-aggressive-tactics-in-the-face-of-ukraines-work-towards-peace-and-democracy--2
8. *As Protests in South America Surged, So Did Russian Trolls on Twitter, U.S. Finds*. New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/2020/01/19/us/politics/south-america-russian-twitter.html?searchResultPosition=1
9. Branford B. Information warfare: Is Russia really interfering in European states? *BBC News*, 31 March, 2017. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-39401637
10. Rains S. What Putin's plans mean for Russia. *BBC News*. 2020; 16 January. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-51143639?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/ce1qrvlegnyt/russia&link_location=live-reporting-story
11. Soshnikov A. Bears with keyboards: Russian hackers snoop on West. *BBC News*. 2016; 20 September. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-37409456 (
12. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. *Intergroup behavior*. Oxford: Basil Blackwell, 1981: – 167.
13. Taylor A. The Americans who think Vladimir Putin insn't so bad. *Washington Post*. 2016; 28 July. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/07/28/the-americans-who-think-vladimir-putin-isnt-so-bad/
14. Vladimir Putin: Russia's action man president. *BBC News*. 2018; 27 February. Available at: https://www.bbc.com/news/world-europe-15047823 Vladimir Putin: Russia's action man president
15. *Word Hunt. Anglo-russkij slovar'*. Available at: https://wooordhunt.ru/word/boogeyman

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 821.351.32 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00164

Israfilov N.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),*
E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru
Agabekov J.A., *Cand. of Sciences (Philology), associate professor of the department of dagestan language, Dagestan state University, (Makhachkala, Russia),*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

SOMATIC FRASEOLOGY IN THE DAGESTAN LANGUAGES. The paper discusses the use of idiomatic units in Agul speech. In all Dagestan languages, the composition of phraseologies is an important place for the somatism of *юрк1* (heart), which forms dozens of different models in the composition of phraseologies and free phrases. Phraseological features represent a notable contribution to the composition of the Agul vocabulary. The use of phraseologies in speech make it beautiful saturated,

instructive and rich. Beautiful speech with proverbs and phraseologies always remains in people's memory. Thus, phraseologies in speech activities reflect the values of a people. The author concludes that phraseological units allow showing the greatness of folk wisdom in the Agul language.

Key words: **some problems, active speech, phraseological units, Agul language, free collocations.**

***Н.Р. Исрафилов**, канд. филол. наук, докторант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,*
E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru
***Ж.А. Агабеков,** канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,*
E-mail: uzlipat066@mail.ru

СОМАТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается употребление соматической фразеологии в речевой деятельности носителей агульского языка. В семантике видны отличительные стороны фразеологизма агульского языка. Даны убедительные примеры из агульского языка и показаны основные положения фразеологических единиц. Во всех дагестанских языках в составе фразеологизмов важное место занимает соматизм *юрк1* (сердце), который образует десятки различных моделей в составе фразеологизмов и свободных словосочетаний. Фразеологические особенности вносят заметный вклад в состав агульской лексики. Употребление фразеологизмов в речи делают ее красивой насыщенной, поучительной и богатой. Красивая речь с пословицами и фразеологизмами всегда остается в памяти людей. Таким образом, фразеологизмы в речевой деятельности отражают ценности того или иного народа. Автор делает вывод, что фразеологизмы отражают величие народной мудрости в агульском языке.

Ключевые слова: **некоторые проблемы, активная речь, фразеологические единицы, агульский язык, свободные словосочетания.**

Общеизвестно, что у каждого языка свои специфические правила соединения слов, формального представления (выражения) тех или иных семантико-синтаксических отношений, которые складываются между компонентами синтаксических единиц [1, с. 38].

Как известно, в соматической фразеологии лезгинской группы языков много общего материала. Интересны в этом плане фразеологические словосочетания, произносящие одинаково в лезгинском и агульском языках. Среди фразеологизмов в особую группу выделяются фразеологизмы-соматизмы, отличительной чертой которых является наличие в их структуре в качестве знаменательного компонента лексемы, обозначающей часть тела человека или животного [3].

Фразеологические соматизмы разнообразны, и могут использоваться в профессиональной речи его носителей [2].

Как отмечала И.Е. Городецкая [3], «ещё в древности человек соизмерял окружающий мир с частями своего тела, в частности с головой, руками, ногами. Используя их названия в переносном значении, люди более полно передают свои мысли и чувства, поэтому названия частей тела являются важным объектом исследования современной лингвистики. Данные единицы образуют фразеологическую подсистему и покрывают сферы общей понятийной соотнесённости. В сопоставляемых языках при их анализе выявляются как общие черты, присущие человеческому коллективу независимо от языковой принадлежности, так и специфические особенности, обусловленные экстралингвистическими, в частности национальными факторами».

Агульский фразеологизм *ерхивел джанди, акьул к1или* (букв.: рост в теле – ум в голове) – «ум не зависит от роста» имеет в лезгинском языке сходство (параллель): *тан яшда – акьул башда* – «рост в теле – ум в голове».

Известно, что многие дагестанские ученые, такие как Гюльмагомедов А.Г., Сулейманов Н.Д., Магомедханов М.М., Гасанова С.Н., Хангереев М.-Б. Д., Абдулаева А.З. отмечают, что народная мудрость очень высоко ценилась у всех народов Дагестана и идет из глубокой древности.

Фразеологизм *идже рекъ хьурай* – «счастливого пути» (досл.: «пусть дорога будет хорошей») содержит три элемента (компонента): *рекъ* – существительное во 2-м лице, прилагательное *идже* – «хороший» и глагол *хьурай* – «пусть будет» в повелительной форме. В научных работах утверждается, что фразеологическая единица по формально-грамматической структуре ничем не отличается от обычного словосочетания.

Надо заметить, что фразеологизм и словосочетание имеют неодинаковые возможности [3, с. 124].

Известно, что фразеологические сочетания имеют в своей структуре, помимо слов с фразеологически связанным значением и ограниченным употреблением, и слова со свободными значениями [4, с. 46].

Лезг. *виляй аватун* (букв.: «из глаза выпасть»), «потерять уважение», *уьл авын* (букв.: «глаз делать») – «сглазить».

Таб. *к1ул ис ап1уб* (букв.: «голову вниз опустить») – «потупить голову».

Агул. *улар аттивас* (букв.: «глаза вытаскивать») – «добиваться своего», «настойчивость», *улин акьас* – «сглазить» (букв.: «глаз делать»).

Зи бат1ар рушас улин хьуна. – «Мою красивую дочку сглазили».

Ви улар аттивушра вун упасттава. – «Хоть твои глаза вытащат, ты не скажешь» (букв.: «Твои глаза вытащат, но ты не скажешь»). Так говорят о крепком и выносливом человеке, который является хозяином своего слова. Такой человек верен слову и очень надежный товарищ.

Некоторые компоненты, входящие в состав фразеологических сочетаний, – существительные, глаголы и другие части речи употребляются в обобщенном значении [5].

Известный фразеолог А.И. Молотков писал: «В отличие от структурных моделей и схем, по которым составляются различные конкретные словосочетания в акте речевого общения, синтаксические модели фразеологизма не могут быть отвлечены от конкретности самих фразеологизмов, т.е. абстрактно выделены как модели, по которым образуются фразеологизмы, так как по ним в действительности нельзя образовать ни одного фразеологизма» [6, с. 32].

Большую роль играют парадигматические связи и особенности фразеологической единицы, которые имеют категорию времени [6, с. 140].

Яраб ви бат1ар улар агвасигьан – «Неужели я не увижу глаз твоих красивых».

К1или 1ак1ул аеф варха верефе – «Имеющий ум в голове далеко пойдет».

Если взять фразеологизм *юрк1урас рах1ат* – «душевное спокойствие», то видно, что он состоит из соматонима *юрк1урас* и плюс аффикса принадлежности.

Фразеологические единицы выступают в роли разных частей речи и таким образом украшают речь.

Надо сказать, что фразеологизмы имеют большое воспитательное значение, т.к. они поучительны и имеют некую речевую красоту [7], [8].

Агульский фразеологизм *Вецуна суман кар аркьай* (букв.: «как бык работает») означает, что летом приходится много работать, и должны все успеть, т.е. летний день всю зиму кормит. Такие фразеологизмы имеют ценное воспитательное значение для молодежи, так как старшие часто ставят в пример молодым трудолюбивого человека. Например, *Ги инсан деги дах1ан кар аркьай учин хизан багьана хьуна.* – «Этот человек ради своей семьи работает с утра до вечера». Такая модель – наиболее употребляемая в агульской фразеологии.

Сам фразеологизм похож на словосочетание или простое предложение. В основном модели фразеологических единиц соответствуют оформленным в синтаксическом плане моделям словосочетаний, и мы считаем их моделируемыми в грамматическом понимании [9, с. 31].

Надо сказать, что изменение определенных моделей зависит от того, какой исходящий принцип берется за основу. Фразеологизм *ниъвар вея рух суман* (букв.: «текут слезы ручьем») имеет в лезгинской группе языков параллель, хотя в том или ином языке слова отличительны, но схожи, и их можно понять [10].

Плачущему ребенку говорят так носители агульского языка: *Фира акьуфра адава вас ниъвар вея ви рух суман.* – «Ничего с тобой не случилось, но слезы льешь ручьем».

Структурное построение фразеологизма (*ниъвар вея* – «текут слезы») похоже на словосочетание, не имеющего прямого значения.

Фразеологизм *намус адава* – «нет совести» состоит из двух простых компонентов *намус* – «совесть» и *адава* – «нет, не хватает». На лезгинском языке это звучит так: *намус авач* – «нет совести», на табасаранском *намус адар* – «не хватает (нет) совести». Фразеологизмы идентичны, и глагольное оформление одинаково на трех языках, несмотря на свои языковые отличительные стороны.

Употребление фразеологизмов, как показывают исследование ученых, обогащают нашу речь.

Носители агульского языка говорят обычно лгуну и обманщику так: *1амалар акьас вун сул дава.* – «Ты не лиса, чтобы хитрить (обманывать)».

Во многих случаях наблюдается переход свободного словосочетания во фразеологизм.

Следующий фразеологизм *юрх1уразти упас* – «сказать от чистого сердца». *Вун агуф зи юрк1 эгъуьни.* – «Тебя увидев, сердце мое разбилось» (букв.: «сердце сломалось»).

Надо сказать, что сердцу приписывается способность хотеть, гореть, заморить голод, сердце может и ломаться.

Можно привести примеры на агульском языке *Чин юрк1уразтти кан хьуни сад садис агугана садпу раджари.* – «Мы полюбили друг друга с первого взгляда». *Зи юрк1ура са вун далара адава.* – «В моем сердце только ты один».

Фразеологизм *Юрк1 сакин дава зи.* – «На душе (на сердце) неспокойно у меня» передает:

1) состояние болезни (от кого-либо);

2) состояние внутреннего переживания;

3) болезнь сердца.

Глагол *сакин дава* в агульском языке показывает, что сердце не успокаивается, т.е. находится в тревожном состоянии. Таким образом, мы видим, что сердце может иметь множество значений и выражает различные человеческие чувства и эмоции.

Вун юрк1урастти ккан хьуни зас. – «Тебя полюбил сердцем я». Это говорит, что самые нежные и сильные чувства имеют место (находятся) в сердце.

Приведенные примеры показывают, что соматическая лексика и фразеология активно используется в речи носителей агульского языка.

Фразеологические особенности представляют собой заметный вклад в состав агульской лексики. Употребление фразеологизмов в речи делают ее красивой, насыщенной, поучительной и богатой. Красивая речь с пословицами и фразеологизмами всегда полезна и остается в памяти людей.

Тем самым лингвокультурологическая информативность проведённого исследования apriori представляется многообещающей уже хотя бы потому, что сердце у большинства народов, как известно, концептуализуется не только как носитель чувств, но и ментальных потенций [11]. Вспомним, что в своё время С.М. Хайдаков отмечал: «Подобно древним народам античности, прадагестанцы и пранахцы центром духовной деятельности считали не мозг, а сердце» [12].

Во всех дагестанских языках в составе фразеологизмов важное место занимает соматизм *юрк1* (сердце), который образует десятки различных моделей в составе фразеологизмов и свободных словосочетаний [13 – 16].

Агульские фразеологизмы типа: *юрк1урааститти инсанди гьучевес* – «найти подход к человеку» («сердцем понять человека»); *юрк1ура ик1ун атас* – «держать в сердце» («держать втайне») имеют соответствующие свойства во многих языках, в том числе и в тюркских языках:

1) *юрк1 фад кар акьас* – «работать с душой»;

2) *юрк1урас дакан акьас* – «сердцем обидеть человека» (или же ранить в сердце, например, словом).

Такое развитие семем обусловлено отчетливым проявлением аналитичности в языке, которая способствует образованию сверхсловных воспроизводимых единиц, являющихся единственными названиями некоторых действий, движений, процессов.

Таким образом, встречая мудрость народа в речевой деятельности, мы можем правильно понять ценности того или иного народа. В этом мы видим величие и силу фразеологизмов в агульском языке.

Библиографический список

1. Гасанова С.Н. *Синтаксис словосочетания агульского языка*. Махачкала, 2012.
2. Гасанова С.Н. *Краткий фразеологический словарь агульского языка*. Махачкала, 2008.
3. Городецкая И.Е. *Фразеологизмы-соматизмы в русском и французском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2007.
4. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка*. Москва, 1972.
5. Магомедханов М.М. *Вопросы фразеологии и фразеографии аварского языка*. Махачкала, 1989.
6. Мазанаев Ш.А., Базиева З. *Песенное творчество агулов*. Махачкала 2011.
7. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград, 1977.
8. Попов Р.Н. *О природе фразеологических единиц и некоторых процессах их развития.* Вологда, 1967.
9. Тарланов З.К. *Агульские песни и пословицы*. Петрозаводск 2003.
10. Телия В.Н. *Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке*. Москва, 1981.
11. Яралиева Э.М. *Семантическое пространство соматизмов pukl/heart в лезгинском и англйском языках.* Автореферат кандидата … филологических наук. Махачкала, 2010.
12. Хайдаков С.М. *Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков*. Москва: Наука, 1973.
13. Хангереев М.-Б.Д. Сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентом «голова» в аваро-андийских языках Текст. *Исследования по общей и дагестанской фразеологии.* Махачкала: ИПЦДГУ, 1989: 119 – 125.
14. Гасанова У.У., Багамаева М.С. Сравнительный анализ наречий временной семантики кадарского, кубачинского, кайтагского языков и даргинского литературного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 536 – 537.
15. Киева З.Х., Хайрова Р.Р. Представление объекта сравнения во фразеологических единицах ингушского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 672 – 673.
16. Гусейнова Т.С. Пассионарный аспект присоединительной контаминации фразеологических единиц в публицистическом дискурсе. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 539 – 541.

References

1. Gasanova S.N. *Sintaksis slovosochetaniya agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 2012.
2. Gasanova S.N. *Kratkij frazeologicheskij slovar' agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 2008.
3. Gorodeckaya I.E. *Frazeologizmy-somatizmy v russkom i francuzskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2007.
4. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1972.
5. Magomedhanov M.M. *Voprosy frazeologii i frazeografii avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1989.
6. Mazanaev Sh.A., Bazieva Z. *Pesennoe tvorchestvo agulov*. Mahachkala 2011.
7. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad, 1977.
8. Popov R.N. *O prirode frazeologicheskih edinic i nekotoryh processah ih razvitiya*. Vologda, 1967.
9. Tarlanov Z.K. *Agul'skie pesni i poslovicy*. Petrozavodsk 2003.
10. Teliya V.N. *Tipy yazykovyh znachenij. Svyazannoe znachenie slova v yazyke*. Moskva, 1981.
11. Yaralieva `E.M. *Semanticheskoe prostranstvo somatizmov pukl/heart v lezginskom i anglijskom yazykah.* Avtoreferat kandidata … filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.
12. Hajdakov S.M. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1973.
13. Hangereev M.-B.D. Sravnitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic s komponentom «golova» v avaro-andijskih yazykah Tekst. *Issledovaniya po obschej i dagestanskoj frazeologii.* Mahachkala: IPCDGU, 1989: 119 – 125.
14. Gasanova U.U., Bagamaeva M.S. Sravnitel'nyj analiz narechij vremennoj semantiki kadarskogo, kubachinskogo, kajtagskogo yazykov i darginskogo literaturnogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 536 – 537.
15. Kieva Z.H., Hajrova R.P. Predstavlenie ob`ekta sravneniya vo frazeologicheskih edinicah ingushskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 672 – 673.
16. Gusejnova T.S. Passionarnyj aspekt prisoedinitel'noj kontaminacii frazeologicheskih edinic v publicisticheskom diskurse. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 539 – 541.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 811.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00165

Magomedov D.M., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasy, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF EXPRESSIING THE SUBJECT OF A SENTENCE IN DAGESTAN LANGUAGES. The objective of the study is to analyze the ways of expressing the subject in Dagestan languages and determining its status. Structural types of sentences in Dagestan languages are determined. It has been established that in Dagestan languages, almost all case word forms that express the meaning of the subject of action are distinguished as the subject. A comparative analysis of the ways of expressing the subject in Dagestan languages is carried out. It is established that in Dagestan languages the subject, predicate and direct complement form the basis of a typical two-part intransitive or three-part transitional simple sentence. With the help of these main members of the sentence, thought and judgment are expressed in the sentence. They are also organizing offer centers. In Dagestan, the subject and the say-over are the main members of the proposal, between which there is a cool-number coordination, and in the Dargin language there is still coordination in the face. Direct addition and subject to differ from each other morphological characteristics and syntax functions in the sentence.

Key words: **subject, Dagestan languages, nominative, ergative, phrase, sentence, subject, object.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

ОСБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Целью настоящей статьи является анализ способов выражения подлежащего в дагестанских языках и определения его статуса. Определены структурные типы предложений в дагестанских языках. Установлено, что в них в качестве подлежащего выделяются падежные словоформы, выражающие субъектные действия. Осуществлен сравнительный анализ способов выражения подлежащего в дагестанских языках. Установлено, что подлежащее, сказуемое и прямое дополнение составляют основу трехсоставного предложения переходной семантики и двусоставного предложения непереходной семантики. Подлежащее координируется с глаголом-сказуемым в классе и числе, а даргинском языке еще и в лице. В предложении главные члены выражают суждение и мысль. В дагестанских языках подлежащее и сказуемое являются главными членами предложения, между которыми существует классно-числовая координация, а в даргинском языке представлена еще и координация в лице. Прямое дополнение и подлежащее отличаются друг от друга морфологическими характеристиками и синтаксическими функциями в предложении.

Ключевые слова: **подлежащее, дагестанские языки, номинатив, эргатив, словосочетание, предложение, субъект, объект.**

Проблема определения главных членов предложения в дагестанских языках имеет важное теоретическое и практическое значение. Грамматические связи и семантические отношения главных членов определяют в целом семантику и структуру предложения. Традиционно в дагестанских языках придерживаются концепции трехчленности предикативного ядра предложения, которое составляют подлежащее, сказуемое и прямое дополнение [1 – 18].

Исследователь русского синтаксиса Г.А. Золотова пишет, что в русском языке «именительный падеж является всего лишь одной из форм для обозначения субъекта состояния и лица» [10, с. 161].

В академической «Грамматике русского языка» отмечается, что «подлежащее – это главный член двусоставного предложения, грамматически независимый от других членов предложения, выражаемый обычно именем существительным, местоимением или другим склоняемым словом в форме именительного падежа и обозначающий предмет (в широком смысле этого слова), признак (действие, состояние, свойство, качество) которого определяется в сказуемом» [7, с. 370].

А.С. Попов считает, что подлежащее, представленное именем существительным в именительном падеже, сочетается с глаголом-сказуемым [17, с. 27].

Н.Д. Арутюнова квалифицирует подлежащее как независимый член предложения [4, с. 40]. Из приведенных определений видно, что в русском языке главный член предложения, подлежащее, является абсолютно независимым членом предложения, обладающим только формой именительного падежа.

В.А. Белошапкова также подтверждает, что при оформлении предикативного центра предложения участвует имя в именительном падеже, которое коррелирует формы рода (лица) и числа и отражает его свойства [18, с. 629].

В предложении непереходной семантики в роли подлежащего выступает имя, которое имеет субъектное значение и употребляется в соответствующей позиции. Например, в аварском языке:

– существительное: ***Вас*** *рохьове унев вуго.* – «**Мальчик** идет в лес». ***Пазу*** *балеб буго.* – «*И*дет **снег**»;

– местоимение: ***Дун*** *метер росулъе унев вуго.* – «**Я** завтра еду в селение». ***Дов*** *вуго нижер росулъ бищун херав чи.* – «**Он** самый старый человек в нашем селении»;

– числительное: ***КIигоял*** *рачIана нижеда аскIоре.* – «**Двое** подошли к нам». ***Цояв*** *кватIун вачIана.* – «**Один** пришел с опозданием»;

– субстантивированное прилагательное или причастие: ***ГьитIинав*** *жеги школалде унев гьечIо.* – «**Младший** еще в школу не ходит». ***Араб*** *батуларо,* ***тараб*** *щоларо* (погов.). – «**Ушедшее** не найдешь, **оставленное** не получишь» и т.д.

В дагестанских языках в качестве подлежащего выделяются падежные словоформы, выражающие значение субъекта действия, поэтому число соответствующих конструкций предложения, например, в аварском языке возрастает до пяти: эргативная, номинативная, дативная, генитивная и локативная.

В дагестанских языках проблема оформления грамматической формы подлежащего имеет не только теоретический характер, но связана также с практикой преподавания синтаксиса в школе.

И.И. Мещанинов, анализируя структурные типы предложений в языках различных систем, пришел к выводу, что в индоевропейских и финно-угорских языках имеется только один падеж подлежащего – имя в номинативе. Он называет предложение, содержащее единый падеж подлежащего, номинативным, а предложение, которое содержит разные падежные формы подлежащего, – эргативным [16, с. 92 – 93]. Такой принцип был предложен И.И. Мещаниновым для синтаксической классификации различных языков мира. Однако он подчеркивал, что в индоевропейских языках «именительный падеж подлежащего остается единым падежом грамматического субъекта» [16, с. 93].

Как правило, в кавказских языках используются разные падежи подлежащего (эргатив, номинатив, датив, посессив, локатив).

В аварском языке падежная форма подлежащего в трехсоставном предложении зависит от лексико-семантической характеристики глагола-сказуемого. Например, эргативный падеж маркирует подлежащее при переходном глаголе. Дательным падежом оформляется подлежащее при глаголах *рихине* – «ненавидеть», *бокьизе* – «любить, хотеть». Например: *Лъималазе бокьула жидерго ВатIан.* – «Дети любят свою Родину». В предложении же с глаголом-сказуемым, обозначающим чувственное восприятие (*лъазе* – «знать», *батизе* – «находить», *бихьизе* – «видеть», *ракIалде щвезе* – «вспомнить», *бичIчIизе* – «понимать», *кIочене* – «забывать», *рагIизе* – «слышать» и др.), подлежащее оформляется локативным падежом I серии на *-да*. Например: *Палатаялъул гордухъанги валагьун щивасда бихьулаан кIибетIераб даим гIаздалаб Эльбрус* (Р. XI). – «Глядя в окно палаты, каждый видел двуглавый вечно снежный Эльбрус» [3, с. 211 – 212].

В аварском языке грамматическую независимость подлежащего в номинативе можно показать на конкретном примере: *Васас матIу бекана.* – «Мальчик сломал зеркало». В нем глагол переходной семантики *бекана* координирует в классе и числе с именем существительным в номинативе *матIу*. Имя в эргативном падеже *васас* не координируется с глаголом-сказуемым, поэтому подлежащим в данном предложении является имя существительное в номинативном падеже *матIу*, которое имеет координацию с глаголом [15, с. 126].

В даргинском языке подлежащее в эргативном падеже не имеет префиксальной координации сказуемого. Координация же сказуемого с подлежащим в именительном падеже несколько отличается от координации сказуемого с подлежащим в эргативном падеже. Например:

Ну (I кл.) жузли учIулра. – «Я читаю книгу».

Ну (II кл.) жузли ручIулра. – «Я читаю книгу

Ну (III кл.) жузли бучIулра. – «Я читаю книгу» [1, с. 198].

Исследователь синтаксиса лакского языка К.И. Казенин отмечает, что в лакском языке подлежащее оформляется разными падежами. Тот или иной падеж подлежащего находится в прямой зависимости от глагола-сказуемого. В предложениях с глаголом-сказуемым непереходной семантики подлежащее всегда оформляется именем в номинативе: *Амма* ***га (им. пад.)*** *цува ххишала вай зунттавун зана къавхьуна* (М. К.). – «Но сам **он** больше в эти горы не вернулся».

При переходном глаголе подлежащее может быть в следующих падежах:

– эргативном: *Чал вичIилух цалла чIавгума дирхьуна Итул* ***(эрг. пад.)*** (Р. Б.). – «**Иту** даже приложил свою щеку к уху лошади»;

– дательном: *КIай жул эяллаву личIисса ци ккаркри вин* ***(дат. пад.)****?* (М. К.) – «Что оставшееся в тех наших развалинах **ты** видел?»;

– именительном (в этом случае в предложении два имени в именительном падеже – подлежащее и прямое дополнение): ***Гули (им. пад.)*** *гайннахь магьри (им.пад.) буслан бикIайва* (М. К.). – «**Гули** начинала рассказывать им сказки [11, с. 41 – 42].

В лезгинском языке выражение подлежащего существительным в эргативной конструкции является основной формой выражения подлежащего. Например: *Лежберри жемятди санлай са еке гьакъи гуз, хуьр заминда хуьдай кьаравулар кьадай* (М. Г.). – «Крестьяне, сельчане вносили большую плату и нанимали сторожей для охранения покоя села» [6, с. 197]. При глаголах же чувственного восприятия подлежащее оформляется дательным падежом, а конструкция предложения называется дативной [6, с. 199].

Подлежащее в двусоставном предложении при непереходном глаголе-сказуемом в табасаранском языке выражается существительным в именительном падеже единственного или множественного числа. Например: ***Ригъ*** *мегьел алабхъну адайи* (А. Ж.) – «Солнце пока еще не зашло». Кроме того, подлежащее в табасаранском языке выражается субстантивированными причастиями, местоимениями, прилагательными и числительными в именительном падеже: ***Улхурайир*** *саблну яваш гъаши* (М. Ш.) – «Выступающий вдруг замолк». ***Бицинур*** *арчул терефнахъинди гъушну* (фолькл.). – «Младший (брат) поехал в правую сторону». ***ГъабчIиб*** *хъебгра,* ***чIивидар*** *гьергра* (фолькл.). – «Мертвый догоняет, живые удирают». ***Аьхюдар*** *ляхнариина душнайи* (И. Ш.). – «Взрослые на работе были» [9, с. 268 – 269].

В табасаранском языке в трехсоставном предложении при переходном глаголе-сказуемом подлежащее выражается теми же частями речи, что и при непереходном глаголе-сказуемом (кроме наречий места и времени) с той лишь разницей, что они здесь употребляются не в именительном, а эргативном падеже, например: ***Дугъу*** *гьарйисан пешкешар гъадагъури гъаши* (*И.* Ш.). – «Он каждый год премии получал», ***Ляхин апIрури*** *чан тяриф дараплур* (погов.). – «Работяга (букв.: «работу делающий») себя не похвалит». ***Кьюри*** *сар ккагъру* (погов.). – «Двое одного одолеют» [9, с. 269].

Имя в эргативном падеже в аварском языке координируется в классе и числе с глаголом-сказуемым, поэтому оно не выступает организующим центром

предложения. Об аналогичной ситуации в даргинском языке З.Г. Абдуллаев писал, что если эргатив координируется в лице и в классе с глаголом-сказуемым, тогда он может считаться подлежащим. Если же эргативный падеж лишен координации глагола-сказуемого, тогда он не считается грамматическим подлежащим, выступая в роли второстепенного члена предложения [2, с. 198 – 199]. Следовательно, З.Г. Абдуллаев считает, что в эргативной конструкции предложения должна присутствовать личная или классная координация глагола-сказуемого с эргативом. В даргинском и лакском языках представлена такая связь.

В аварском языке до сих пор нет единого мнения относительно статуса главных членов предложения, способов их выражения и определения грамматических связей между ними. И.И. Мещанинов выделял в аварском языке пять различных конструкций предложения, в которых подлежащее оформлено разными падежными формами. Например: *Вац рокъове вуссана.* – «Брат домой вернулся» (подлежащее *вац* в номинативе), *Вацас хур бекьана.* – «Брат поле пахал» (подлежащее *вацас* в эргативе), *Вацасе жиндирго лъимер бокьула.* – «Брат любит своего ребенка» (подлежащее *вацасе* в дативе), *Вацасда жиндирго вас вихьана.* – «Брат видел своего сына» (подлежащее *вацасда* в локативе*), Вацасул вас вуго.* – «Брат имеет сына» (подлежащее *вацасул* в посессиве [16, с. 48].

Из примеров видно, что И.И. Мещанинов выделяет в аварском языке пять различных конструкций предложения и, соответственно, пять разных видов подлежащего – эргатив, номинатив, датив, локатив и посессив. Он исходит из того, что от семантики глагола-сказуемого зависит падеж подлежащего. Поэтому в аварском языке подлежащее оформляется разными падежными формами [16, с. 48 – 49].

Вышеуказанные падежные формы являются падежами субъектов действия, а не подлежащими, так как подлежащее и субъект представляют разные уровни в структуре предложения. Подлежащее и субъект действия в аварском языке могут совпадать только в номинативе.

Суть эргативной конструкции заключается в том, чтобы определить роль и место подлежащего в предложении эргативной конструкции.

Исследователь синтаксиса аварского языка А.А. Бокарев выделяет следующие конструкции предложения:

1. *Эмен рокъове вуссана.* – «Отец домой вернулся».
2. *Инсуца хур бекьана.* – «Отец поле пахал».
3. *Инсуе жиндирго лъимер бокьула.* – «Отец любит своего ребенка».
4. *Инсуда жиндирго вас вихьана.* – «Отец увидел своего сына».

Таким образом, А.А. Бокарев определил четыре структурных типа предложений в аварском языке (номинативный, эргативный, дативный, локативный) [5, с. 13].

Структурные типы предложений, выделяемые А.А. Бокаревым и И.И. Мещаниновым, в целом совпадают. Они отличаются лишь тем, что классификация предложений Мещанинова И.И. дополнена посессивной конструкцией [16, с. 48].

В непереходных конструкциях предложения аварского языка глагол-сказуемое координируется с подлежащим в классе и числе. Синтаксическая связь между глаголом-сказуемым и подлежащим взаимная: подлежащее в номинативе координируется с глаголом-сказуемым непереходной семантики в классе и числе, а глагол-сказуемое требует, чтобы при нем подлежащее было оформлено в номинативе [5, с. 97].

Разумеется, что классно-числовая координация наблюдается только в том случае, если глагол-сказуемое имеет в своем составе показатели класса и числа. В тех случаях, когда встречаются глаголы-сказуемые без показателей класса и числа, то синтаксическая связь подлежащего и глагола-сказуемого материально не выражается [8, с. 39].

Например, в предложении переходной конструкции подлежащее оформляется именем в номинативе: *Вацас тlехь босана.* – «Брат купил книгу», где имя в номинативе *тlехь* координируется с префиксальным классно-числовым показателем глагола-сказуемого *б-осана*. Имя в эргативе *вацас* не имеет координации с глаголом-сказуемым. Поэтому имя в эргативе *вацас* является не главным членом предложения, а второстепенным. Подлежащим здесь является имя в номинативе *тlехь*, так как глагол-сказуемое *б-осана* координируется с ним в классе и числе.

Таким образом, сущность и своеобразие главных членов предложения в аварском языке можно определить на основании классно-числового спряжения глагола-сказуемого и субъектно-объектной координации сказуемого с подлежащим [14, с. 42]. Исследователи аварского языка в состав главных членов предложения включают также прямое дополнение, так как в предложениях переходной семантики глагол-сказуемое грамматически и формально связан с прямым дополнением, а не с подлежащим, оформленным эргативным падежом.

Как известно, подлежащее является независимым членом предложения. Кроме того, подлежащее обладает предметным значением. Грамматическим средством подкрепления независимости подлежащего является координация с глаголом-сказуемым [13, с. 42]. В аварском языке не представлена категория лица. Субъектно-объектные имена координируются с глаголом-сказуемым в классе и числе. В аварской грамматической традиции подлежащее и субъект действия рассматриваются как синонимы, поэтому прямое дополнение рассматривается как подлежащее [12, с. 413].

Таким образом, в дагестанских языках подлежащее и сказуемое являются главными членами предложения, между которыми существует классно-числовая координация, а в даргинском языке представлена еще координация в лице. Прямое дополнение и подлежащее отличаются друг от друга морфологическими характеристиками и синтаксическими функциями в предложении.

Принятые сокращения

А. Ж. – Абумуслим Жафаров
И. Ш. – Ибрагим Шахмарданов
М. Г. – Магомед Гаджиев
М. К. – Казбек Мазаев
М. Ш. – Манаф Шамхалов
погов. – поговорка
Р. Б. – Руслан Башаев
Р. XI. – Расул Гамзатов
Ф. Гl. – Фазу Алиева
фолькл. – фольклор

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН; Изд-во АЛЕФ, 2014.
2. Абдуллаев З.Г. Эргативная конструкция предложения в горских письменных языках Дагестана. *Эргативная конструкция предложения в языках различных типов*. Ленинград, 1967: 198 – 199.
3. Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2012.
4. Арутюнова Н.Д. *Вариации на тему предложения. Инвариантные синтаксические значения и структура предложения*. Москва: Наука, 1969: 38 – 48.
5. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва – Ленинград: АН СССР, 1949.
6. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2008.
7. *Грамматика русского языка. Синтаксис*. Под редакцией В.В. Виноградова. Москва, 1954;Т. II.
8. Дибиров И.А., Магомедов Д.М. Синтаксическая структура пословиц и поговорок в аварском языке. *Путь в науку – 2015:* материалы ежегодной студенческой научно-практической конференции. Махачкала, 2015: 33 – 41.
9. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала, 2012.
10. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва, 1973.
11. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала, 2013.
12. Магомедов Д.М. Диалектные синтаксические конструкции в аварском языке. *Гуманитарные и социально-политические проблемы модернизации Кавказа*: сборник статей VII-й Международной конференции. Назрань, 2019: 409 – 418.
13. Магомедов Д.М. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы*. 2016; № 9: 40 – 45.
14. Магомедов М.И. Дефиниция понятий «подлежащее» и «субъект» в аварском языке // Дагестанский лингвистический сборник. – М., 1995. – С. 39–44.
15. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. 2000; № 2: 124 – 127.
16. Мещанинов И.И. *Структура предложения*. Москва – Ленинград, 1963.
17. Попов А.С. *Подлежащее и сказуемое в структуре простого предложения современного русского литературного языка*. Пермь: ПГУ, 1974.
18. *Современный русский язык*. Под редакцией В.А. Белошапковой. Москва, 1989.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN; Izd-vo ALEF, 2014.
2. Abdullaev Z.G. `Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v gorskih pis'mennyh yazykah Dagestana. *`Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v yazykah razlichnyh tipov*. Leningrad, 1967: 198 – 199.
3. Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennyj avarskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2012.
4. Arutyunova N.D. *Variacii na temu predlozheniya. Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya*. Moskva: Nauka, 1969: 38 – 48.
5. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad: AN SSSR, 1949.
6. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2008.
7. *Grammatika russkogo yazyka. Sintaksis*. Pod redakciej V.V. Vinogradova. Moskva, 1954;T. II.

8. Dibirov I.A., Magomedov D.M. Sintaksicheskaya struktura poslovic i pogovorok v avarskom yazyke. *Put' v nauku – 2015:* materialy ezhegodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2015: 33 – 41.
9. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. *Sovremennyj tabasaranskij yazyk*. Mahachkala, 2012.
10. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva, 1973.
11. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala, 2013.
12. Magomedov D.M. Dialektnye sintaksicheskie konstrukcii v avarskom yazyke. *Gumanitarnye i social'no-politicheskie problemy modernizacii Kavkaza*: sbornik statej VII-j Mezhdunarodnoj konferencii. Nazran', 2019: 409 – 418.
13. Magomedov D.M. Sintaksicheskaya svyaz' opredeleniya s opredelyaemym slovom v avarskom yazyke. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2016; № 9: 40 – 45.
14. Magomedov M.I. Definiciya ponyatij «podlezhaschee» i «sub`ekt» v avarskom yazyke // Dagestanskij lingvisticheskij sbornik. – M., 1995. – S. 39-44.
15. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. 2000; № 2: 124 – 127.
16. Meschaninov I.I. *Struktura predlozheniya*. Moskva – Leningrad, 1963.
17. Popov A.S. *Podlezhaschee i skazuemoe v strukture prostogo predlozheniya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Perm': PGU, 1974.
18. *Sovremennyj russkij yazyk*. Pod redakciej V.A. Beloshapkovoj. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00166

Linkov V.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*
Tozyakova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: katytoz@mail.ru*
Dracheva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kl@gasu.ru*

CHRISTIAN IMAGES IN THE NOVEL "ASKOLD'S GRAVE" BY M. ZAGOSKIN AS REPRESENTATION OF NATIONAL IDENTITY IN RUSSIAN ROMANTICISM. The article discusses the specifics of Christian subjects and imagery in the novel "Askold's Grave" by M. Zagoskin in the aspect of the urgent problem of ethnic identity. The period of the late 20s – early 30s of the nineteenth century in the literary biography of M.N. Zagoskin is the time of keen interest to history and intense critical activity. The writer is at the origins of the creation of the historical novel genre in the literature of Russian romanticism. Published in 1833, the novel is the writer's third attempt to appeal to the historical topic. The positions of Western European literature are still strong in "Askold's Grave" (the writer undoubtedly follows the peculiarities of Walter-Scott type poetics), but at the same time, the national-religious specificity is associated with the theme of Christianization of Kievan Rus at the end of the tenth century and is put forward to the center of the story.

Key words: **Christian images, historical novel, national identity, Orthodoxy, paganism, Kievan Rus.**

В.Д. Линьков*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru*
Е.А. Тозыякова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: katyatoz@mail.ru*
С.И. Драчева*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@gasu.ru*

ХРИСТИАНСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В РОМАНЕ М. ЗАГОСКИНА «АСКОЛЬДОВА МОГИЛА» КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РУССКОМ РОМАНТИЗМЕ

В статье рассматривается специфика христианской тематики и образности в романе М. Загоскина «Аскольдова могила» в аспекте актуальной проблемы этнической идентичности. Период конца 20-х – начала 30-х годов XIX века является в литературной биографии М.Н. Загоскина временем пристального интереса к истории и интенсивной критической деятельности. Писатель стоит у истоков создания жанра исторического романа в литературе русского романтизма. Опубликованный в 1833 году роман «Аскольдова могила» стал третьей попыткой обращения писателя к исторической теме. В «Аскольдовой могиле» еще сильны позиции западноевропейской литературы (писатель, несомненно, следует особенностям поэтики вальтер-скоттовского типа), но при этом выдвигается в центр повествования национально-религиозная специфика, связанная с темой христианизации Киевской Руси конца X века.

Ключевые слова: **христианские образы, исторический роман, национальная идентичность, православие, язычество, Киевская Русь.**

Христианская образность и тематика – организующая доминанта идиосферы русской литературы. Отечественная словесность, как и вся русская культура в целом, пронизана темами, образами, мотивами, связанными с христианством. Этические, религиозные, мировоззренческие установки отечественной литературы восходят к православию. Православная основа русской литературы во многом определяет ее национальное своеобразие.

Изучение христианских образов, тем и мотивов в русском романтизме крайне актуально, так как вписывается в одно из приоритетных направлений современной науки, исследующей национальную специфику русской словесности. Вопрос о христианских традициях в русской литературе волновал многих отечественных философов и литературоведов [1]. О православных основах русской литературы говорили философы П.А. Флоренский, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, К.В. Мочульский, В.И. Зеньковский и др. Исследователь Ю.М. Лотман в статье «Русская литература послепетровской эпохи и христианская традиция», рассматривая проблему отличия отечественной литературы от западной, подчеркивал именно генетическую связь первой с православием [2]. Общеизвестный факт: своим рождением древнерусская литература обязана принятию Русью христианства.

Академик А.М. Панченко в работах «Эстетические аспекты христианизации Руси» [3], «Петр I и веротерпимость» [4], «Пушкин и русское православие» [5], «Русский поэт, или мирская святость как религиозно-культурная проблема» [6] исследовал связь русской культуры и литературы с православным мировоззрением, начиная с XVII века. Вслед за А.М. Панченко М.М. Дунаев всю историю новой русской литературы XVII – XX веков рассмотрел через призму ее духовного, религиозного осмысления [7].

И.А. Есаулов в монографии «Категория *соборности* в русской литературе» в аспекте данной проблемы разработал новые теоретические принципы построения истории русской литературы и подходы к интерпретации художественных текстов. На материале древнерусской словесности и произведений русских классиков ученый рассмотрел трансисторический характер православных основ отечественной литературы [8].

Исследователи А.М. Панченко, Ю.М. Лотман, И.А. Есаулов и многие другие в работах, посвященных анализу христианских основ отечественной литературы, приходят к выводу, что русская литература, начиная с истоков, развивает христианские традиции. По мнению исследователей, в большинстве текстов русской литературы присутствует христианский код, который выступает объединяющим фактором для всего корпуса текстов отечественной словесности и является отражением русской ментальности.

В истории русской литературы с XVII века начинается процесс становления новой, светской литературы. Этот процесс занял два с половиной столетия и завершился в 1860 – 70-е годы в период либеральных реформ Александра II. Смена типа культуры, обусловленная охватившей все стороны жизни секуляризацией, приводит к переосмыслению художественно-эстетических ценностей. Зависимость литературы от церкви уходит в прошлое вместе с канонами древнерусской культуры. Христианские образы, темы и мотивы оттесняются иной, светской образностью и тематикой, но в целом новая русская литература остается верна своим православным основам. Это выражается, прежде всего, в понимании особой роли писателя как духовного наставника. Этическая парадигма русской литературы сохраняет связь с ценностями православной морали.

В конце XVIII – начале XIX веков Россия активно включается в общеевропейские культурные процессы. Романтизм, охвативший все сферы культуры, рождает сознание нового типа. Философия рационализма, получившая классическое обоснование в работах Декарта, Спинозы, Лейбница, к концу XVIII века переживает кризис, что провоцирует сложный процесс отхода от рационалистических принципов к критической философии Канта. Основываясь на идеях трансцендентальной метафизики Канта, Фихте и Шеллинг создают концепцию трансцендентального идеализма, в которой предложено новое понимание абсолюта как сверхэмпирической истории. Рационалистическая и метафизическая концепции сменяются идеей исторической закономерности и приоритетом исторических законов. Начало XIX века в Европе и в России проходит под знаком истории. Развитие исторической мысли затрагивает и литературный процесс. В двадцатые годы XIX века в Европе наблюдается взрыв популярности произведений Вальтера Скотта, родоначальника исторического романа. Впервые в литературе писатель обратился к истории как важному принципу отображения действительности.

Русская литература первой трети XIX века также развивается в русле интереса к истории и жанру исторического романа. Знаковым событием становится публикация «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина. Вслед за Карамзиным к исторической теме обращаются практически все русские романтики: М.А. Муравьев, В.Т. Нарежный, А.А. Бестужев, А.О. Корнилович, А.Ф. Вельтман, И.И. Лажечников, Н.А. Полевой и др. История стала объектом художественного осмысления в творчестве А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя [9]. Начало девятнадцатого столетия отличается многообразием поисков, критических споров вокруг жанра исторического романа. Ф. Булгарин, Н. Полевой, И. Лажечников и многие другие пытались в своем творчестве обосновать эстетическую природу жанра исторического романа, однако наиболее емкую и целостную характеристику этому направлению литературы дал А.С. Пушкин, который под словом «роман» «разумеет историческую эпоху, развитую в вымышленном повествовании» [10, с. 343].

Вместе с интересом к отечественной истории в русскую литературу возвращается и интерес к православию, что обусловлено поисками национальной идентичности в новом культурном контексте романтизма. Христианская образность и тематика приобретают в русской романтической литературе свои акценты и неповторимые толкования.

Особый интерес вызывает специфика православной тематики и христианской образности в романе М.Н. Загоскина «Аскольдова могила». Поэтика романа не достаточно исследована в современной науке как, например, поэтика более ранних и более успешных исторических произведений Загоскина «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году» (1829 г.) и «Рославлев, или Русские в 1812 году» (1831 г.). Между тем «Аскольдова могила» наряду с указанными произведениями стоит у истоков создания жанра исторического романа в отечественной литературе.

Период конца 20-х – начала 30-х годов девятнадцатого столетия является в литературной биографии М.Н. Загоскина временем пристального интереса к истории и интенсивной критической деятельности. Роман «Аскольдова могила» был опубликован в 1833 году. Это произведение стало закономерным итогом эстетического развития и историософских размышлений писателя. В начале 30-х годов XIX века в творчестве писателя существенную роль начинают играть идеализация старины, христианские и религиозные мотивы и образы. «Аскольдова могила» – это романтический исторический роман, в котором по-прежнему сильны позиции западноевропейской литературы (писатель, несомненно, следует особенностям поэтики вальтер-скоттовского типа), но при этом выдвигается в центр повествования национально-религиозная специфика, связанная с темой христианизации Киевской Руси конца X века.

Действие в романе М. Загоскина во многом организовано Киевским пространством, куда входят городской Подол, божница Велесова, княжеский дворец, капище Перуна, Кучинская гора с мрачным зданием наверху – жилищем Богомила и т.д. С самого начала пространство Киева пронизано деталями, указывающими на социально-сословный и религиозно-языческий характер города: «*Теремный двор, в котором Владимир любил угощать своих витязей, стоял в его время на самом видном месте древнего Киева, близ нынешней Андреевской церкви, сооруженной на развалинах каменного терема, из коего, по сказаниям летописца, великая княгиня Ольга смотрела на торжественный въезд послов древлянских, помышляя о кровавой тризне, уготовляемой ею в память убиенного ее супруга. Тут же, перед самым теремным двором, стояло капище Перуна, на холме, на коем впоследствии сооружена была церковь святого Василия, а ныне возвышается храм во имя Трех Святителей*» [11, с. 10]. Значительная часть исторических персонажей: Владимир I, Рогнеда, верховный жрец Богомил, десятник Остромир и др. – являются носителями языческого начала.

Важную роль в романе играют эпизоды, в которых язычество с его проявлениями злобы, хаоса и разрушения выступает основой древнерусского уклада жизни. Торжеством языческого культового начала в романе представлена сцена жертвоприношения: «*Царство света и царство тьмы во всей разительной противоположности своей представились его взорам: внизу – это безобразное смешение лиц, выражающих холодное, зверское любопытство и какую-то безотчетную жажду крови; это дикое, беспокойное волнение народа; эти отвратительные крики; а вверху, над головами этого буйного скопища, два существа, обреченные смерти, но спокойные, кроткие и смиренно покоряющиеся воле своего господа. Полуразрушенный помост, служащий им подножием, был выше всех окружающих его зданий: он выдавался вперед и как будто бы висел на воздухе. Феодор и сын его Иоанн стояли на самом краю его, и, отделенные от земли, облитые лазурью небес, казалось, они, как два светлых херувима, парили над главами неистовых убийц своих*» [11, с. 40]. Трагический эпизод о гибели первых святых мучеников-христиан на Руси Федора и Иоанна, отмеченный ранее Карамзиным в «Истории государства Российского», является переломным в романе и символизирует конец времени язычества, наступление всепобеждающей силы христианства.

В произведении Загоскина, насыщенном христианской образностью, особую роль играет мир естественно-природной среды, который составляют образы русской природы и персонажи из народа. Выбор писателя в пользу народных персонажей как носителей духовного начала в романе обусловлен поэтикой и эстетикой романтизма. В поисках идеала романтики обратили свое внимание на народ, в результате именно в народном они смогли увидеть то специфическое лицо культуры, которое отражает национальную идентичность и связано с культурной традицией. Как объясняет Н. Берковский, «определить лицо эпох, наций, культур и прежде всего и более всего – лицо нового времени в особых ему свойственных чертах» [12, с. 64]. В представлении романтиков народ всегда выступает носителем традиционных ценностей культуры. Дремучий лес возле Киева, где живут Надежда (возлюбленная Всеслава) и ее отец Алексей (примерный христианин), является определенно значимой моделью мироустройства с идиллическим типом пространства. В этом смысле жизнь персонажей организована автором так, что они пребывают в мире гармоничного состояния с атмосферой духовного благополучия и христианской любви к ближнему.

Алексей выдвинут на первый план как сильная волевая натура. Он, как романтический герой, является носителем высшей истины и способен бросить вызов судьбе: «*Я христианин, я могу и должен умолять Спасителя просветить разум и смягчить сердце Владимира; готов нетрепетно исповедовать пред ним моего господа; называть правду правдою, зло злом и говорить вслух и пред лицом его о том, о чем шепчут про себя его хулители; но никогда не восстану против того, кто свыше избран во владыки народа русского. Враждующий против своего государя враждует против самих небес: ибо «нет власти, аще не от господа*…» [11, с. 47]. В этом эпизоде Алексей показан истинным патриотом и христианином, в нем сочетаются смиренное начало и статус просвещенного христианина. Религиозное мироощущение персонажа является одним из важнейших элементов художественной структуры романтического исторического романа эпохи М. Загоскина.

В диалоге Алексея с его антиподом Веремидом-Блудом, носителем демонического начала, раскрывается принципиальная авторская установка на сакрализацию монархической власти. В данном случае речь идет о том, что уже первые христиане в Киевской Руси были твердо убеждены в том, что всякая власть от Бога, и что каждый примерный христианин обязан укреплять эту власть и служить ей. По мнению многих отечественных мыслителей, литературных критиков и писателей первой половины XIX века, монархический уклад лежит у самых истоков русской истории. Здесь достаточно упомянуть такие произведения, как «Выбранные места из переписки с друзьями» Н.В. Гоголя, «История государства Российского» и «Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях» Н.М. Карамзина. Одной из главных задач исторической прозы указанного периода стали поиски национальной идеи, способной объединить русское общество, упрочить основы государственности. В этом смысле обращение Загоскина к древнерусской эпохе в романе «Аскольдова могила» представляется закономерным. Идеология российского классического империализма с уваровской триадой «Православие, Самодержавие, Народность» лучше всего выразилась в следующей формуле: «Никакое другое направление не может лучше сообразить все преимущества, кроме монархического, где государь есть отец, а подданные его суть дети» [13, с. 95]. Будучи по своим идейным убеждениям консервативным монархистом, М.Н. Загоскин на протяжении всего творческого пути следует данной иерархической формуле жизни николаевской России. При этом согласно установке некоторых исследователей творчества М.Н. Загоскина, в частности М. Альтшуллера, следует признать, что именно «утверждение самодержавного принципа является основной идеей «Аскольдовой могилы» [13, с. 104].

В последней главе первой части романа происходит принципиальное перерождение структуры сознания Всеслава. В сюжете романа такая духовная метаморфоза оказывается возможной благодаря соприкосновению персонажа с церковно-христианской жизнью Надежды, его невесты и Алексея, ее отца. Если в первых главах романа Всеслав отдает предпочтение скорее языческим ценностям, не случайно его окружение в этот период – чаще всего дружинники великого князя, то впоследствии наблюдается явное смещение ценностных коллективных ориентиров в сторону индивидуальных, в результате чего происходит духовное перерождение Всеслава, влюбившегося в Надежду. Любовь, будучи самой важной нравственной категорией христианской этики помогает герою сделать самый сложный выбор в его жизни в сторону православной веры. Так, в романе через любовь Всеслава к Надежде и принятие им христианской веры актуализируется единство трех важнейших христианских добродетелей веры, надежды, любви.

Христианской образностью пронизаны буквально все детали сцены свидания Всеслава с Надеждой в доме Алексея: «*В небольшой, но чистой светелке, которая отделялась низкими сенями от черной избы, стоял окруженный*

скамьями стол; в переднем углу, перед двумя образами греческой живописи и медным распятием, горела лампада. Войдя в светлицу, старик поклонился святым иконам и, осенив трижды грудь свою знамением креста, сказал, обращаясь к Всеславу:

– Да благословит тебя господь, если ты без лести и лукавства, а с чистым сердцем посетил убогую хижину неимущего! Сядь, отдохни, и да будет мир с тобою!

– Со мной! – сказал Всеслав, покачав сомнительно головою; но в то же время какая-то тишина и душевный мир, не похожие на наше земное обманчивое спокойствие – это минутное усыпление страстей, всегда готовых пробудиться, – наполнили кротким веселием его сердце. Он взглянул в открытое окно хижины: светлые небеса, радостное щебетанье птичек, журчанье быстрого ручья, глубокая долина, зеленый, тенистый лес – казалось, все повторило ему вместе со старцем: «Да будет мир с тобою!» [11, с. 25].

Дом Алексея – это особый идиллический мир, где гармония царит как внешне, так и на внутреннем духовном уровне. Персонифицированным идеалом такой модели жизнеустройства становится в романе сам Алексей, который имеет *«…величественный и вместе кроткий вид старца. Он был высокого роста; как лунь, седая борода его опускалась до самого пояса; глубокая мудрость изображалась на открытом челе его, ясном и спокойном, как тихие осенние небеса; а взор, исполненный доброты и простосердечия, казалось, высказывал все, что было на душе его»* [11, с. 24]. Алексей в романе – это идеализированный национально-религиозный характер русского человека. Он отец, христианин, пользующийся безграничной любовью и уважением в простонародной среде, несомненно, противопоставлен всем княжеским и боярским персонажам в обширной пространственной структуре романа «Аскольдова могила». Социальный, культурный, нравственный аспекты жизнеповедения Алексея обусловлены духовным самоопределением выбора модели судьбы, связанной с религиозным началом его жизни. Закономерно то, что любовная линия романа (Всеслав и Надежда) развивается в таких условиях, в которых нет власти великого князя и языческого варварства, которые широко представлены в столице Киевской Руси.

В заключительных сценах «Аскольдовой могилы» оппозиция язычество/христианство достигает предельной степени противостояния в описании двух принципиально важных в поэтике романа пространственных центров. Всеслав и Надежда, спасаясь от преследователей, из Предславина попадают на берег Днепра в Угорское урочище – место расположения Аскольдовой могилы на развалины христианского храма. Предславино – потешный дворец князя Владимира – выступает как центр язычества. Здесь мрачный языческий характер эпохи обнажается до предела: во дворце Предславино содержатся в рабстве девушки для удовлетворения низменных желаний правителя. Угорское место, по преданию, стало основой для собрания первых киевских христиан. Именно там, возле Аскольдовой могилы и развалин храма, христианских топонимов в романе, обретают духовную свободу Всеслав и Надежда, навсегда соединившись в другом мире….

Во второй половине романа происходит чудесная метаморфоза и в сознании правителя Руси великого князя Владимира. Жестокое языческое начало, столь характерное для него в начале произведения (*…он вскочил со своего места. Невольный трепет пробежал по членам всех пирующих: все лица побледнели, и даже в бесстрашной груди Рохдая сердце замерло от ужаса. Острый меч сверкал уже в руке Владимира…)* [11, с. 35]), постепенно уступает место всепрощению и любви к ближнему, качествам, которые проповедовали киевские первохристиане. Духовный перелом в персонаже показан в сцене, где, возможно, проявляется истинный лик Владимира. От верной гибели на охоте Владимира спасает пылкий, страстно убежденный в правоте христианской веры юноша по имени Дулеб. Смертельно раненный медведем, он в последние мгновения жизни произносит слова, навсегда изменившие душу и сознание великого князя: «*Ты поймешь меня, Владимир, – продолжал Дулеб, – тогда, когда всевышний просветит твою душу; когда бог, которому я поклоняюсь, будет твоим богом; когда, озаренный истинною верою, ты смиришься перед господом, и на сем державном челе возляжет его святая благодать; когда узнаешь, что только тот, кто прощает здесь, будет прощен и там! Тогда, о, тогда ты поймешь слова мои! Но теперь… ты жесток, Владимир, – ты не умеешь прощать врагов своих. Возвеличенный перед всеми, сильный и мощный духом, ты владыка бесчисленных народов и раб буйных страстей своих…»* [11, с. 57]). Именно в этот момент правитель Русского государства утрачивает репутацию человека, наделенного жестоким и мстительным характером, и проявляет себя, скорее, как христианин, а не язычник: он прощает врагов-мятежников, заботится о близких и принципиально меняет свое отношение к христианам. В данном случае сознание Владимира «перерождается» настолько, что он фактически отказывается от своего статуса язычника, а в структуре повествования приобретает статус ревнителя и защитника христиан: «*…в нашем великом Киеве есть христиане: отыщи их, пусть они отправят тризну по обычаю своему над могилою этого юноши: он был их единоверцем. И с этого числа я повелеваю великокняжеским моим словом охранять христиан от всякого утеснения, зла и обиды. Я дозволяю им строить храмы и молиться в них по их закону о моем здравии и благоденствии всего царства Русского»* [11, с. 58]. Так, психологический рисунок такого персонажа, как князь киевский, получает в романе христианско-философское наполнение (не случайно в отечественной истории он наделен высоким именным статусом: Владимир Святой, Владимир Великий, Красно Солнышко, Владимир Креститель), помноженное на консервативно-монархическую позицию писателя в жизнетворчестве.

Итак, исторические изыскания и историософские рефлексии М. Загоскина в полной мере реализуются в романе «Аскольдова могила». Активно внедряя в исторический сюжет романтические элементы и следуя вальтерскоттовским традициям, автор тем не менее актуализирует социальный и сословный мотивы в романе, а национально-религиозный характер произведения обусловлен как причинами историко-культурного характера, так и спецификой жанрового детерминизма. Роман, без сомнения, отвечает эстетическим установкам, о которых в свое время заметил Б.Г. Реизов: «…чрезвычайное, до того невиданное разнообразие национальных типов, разнообразие чувств и идей, связанными с национальными особенностями, традициями и условиями жизни; глубина исторического постижения характеров и идеологии, понимание исторического процесса в его общем движении» [14, с. 166]. На протяжении всего произведения декларируется стремление писателя выразить одну из главных черт романтического исторического романа – изображение переломного момента в судьбе народа (в данном случае – предстоящее введение на Руси христианства как государственной религии). Обращение к историческому прошлому России, связанному с принятием христианства, становится для писателя основанием для поисков национально-культурной идентичности.

Библиографический список

1. Золотухина О.Ю. Проблема «христианство и русская литература» в современной филологии. *Вестник Томского государственного университета*. 2008; № 313: 13 – 16.
2. Лотман Ю.М. *Русская литература послепетровской эпохи и христианская традиция*. Избранные статьи: в 3 т. Таллинн: Александра, 1993; Т. 3: 127 – 137.
3. Панченко А.М. Эстетические аспекты христианизации Руси. *Русская литература*. 1988; № 1: 50 – 59.
4. Панченко А.М. Петр I и веротерпимость. *Приложение к газете «Литератор»*. 1990; № 1: 21 – 32.
5. Панченко А.М. Пушкин и русское православие. *Русская литература*. 1990; № 2: 32 – 43.
6. Панченко А.М. Русский поэт, или мирская святость как религиозно-культурная проблема. *О русской истории и культуре*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000: 303 – 318.
7. Дунаев М.М. *Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII – XX вв*. Москва: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2002.
8. Есаулов И.А. *Категория соборности в русской литературе*. Петрозаводск: Издательство Петрозаводского университета.
9. Линьков В.Д. *Типы русского исторического романа 20 – 30-х годов XIX века*. Диссертация… кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2001.
10. Пушкин А.С. *Статьи об искусстве*. Москва, 1990;Т. 1.
11. Загоскин М.Н. *Аскольдова могила*. Москва, 1989.
12. Берковский Н.Я. *Романтизм в германии*. Ленинград, 1973.
13. Альтшуллер М.Г. *Эпоха Вальтера Скотта в России: Исторический роман 1830-х гг.* Серия: Современная западная русистика. Москва: Академический проект, 1996.
14. Реизов Б.Г. *Творчество Вальтера Скотта*. Москва – Ленинград, 1965.

References

1. Zolotuhina O.Yu. Problema «hristianstvo i russkaya literatura» v sovremennoj filologii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 313: 13 – 16.
2. Lotman Yu.M. *Russkaya literatura poslepetrovskoj `epohi i hristianskaya tradiciya*. Izbrannye stat'i: v 3 t. Tallinn: Aleksandra, 1993; T. 3: 127 – 137.
3. Panchenko A.M. `Esteticheskie aspekty hristianizacii Rusi. *Russkaya literatura*. 1988; № 1: 50 – 59.
4. Panchenko A.M. Petr I i veroterpimost'. *Prilozhenie k gazete «Literator»*. 1990; № 1: 21 – 32.
5. Panchenko A.M. Pushkin i russkoe pravoslavie. *Russkaya literatura*. 1990; № 2: 32 – 43.
6. Panchenko A.M. Russkij po`et, ili mirskaya svyatost' kak religiozno-kul'turnaya problema. *O russkoj istorii i kul'ture*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000: 303 – 318.
7. Dunaev M.M. *Vera v gornile somnenij: Pravoslavie i russkaya literatura v XVII – XX vv*. Moskva: Izdatel'skij sovet Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2002.
8. Esaulov I.A. *Kategoriya sobornosti v russkoj literature*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo universiteta.
9. Lin'kov V.D. *Tipy russkogo istoricheskogo romana 20 – 30-h godov XIX veka*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Gorno-Altajsk, 2001.

10. Pushkin A.S. *Stat'i ob iskusstve*. Moskva, 1990;T. 1.
11. Zagoskin M.N. *Askol'dova mogila*. Moskva, 1989.
12. Berkovskij N.Ya. *Romantizm v germanii*. Leningrad, 1973.
13. Al'tshuller M.G. *`Epoha Val'tera Skotta v Rossii: Istoricheskij roman 1830-h gg.* Seriya: Sovremennaya zapadnaya rusistika. Moskva: Akademicheskij proekt, 1996.
14. Reizov B.G. *Tvorchestvo Val'tera Skotta*. Moskva – Leningrad, 1965.

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 81-2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00167

***Khayrullina R.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru*
***Berger V.P.**, Master of Arts, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: stripirella25@mail.ru*

THE IMAGE OF MYSTICAL AND POWERFUL FORCES IN THE MYTHOLOGICAL WORLDVIEW (BASED ON RUSSIAN, KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES). The article discusses the study of the structure and ethnic interpretation of the somatic concept of *ВОЛОСЫ / ШАШ / HAIR* by referring to the mythological worldview based on Russian, Kazakh and English languages. The linguistic interpretation of hair as a part of the human body endowed with magical power has typological parallels in the studied languages and mythologies. The topicality of the study is due to the interest of linguists in reconstructing the image of a person in the mythological worldview, which stores people's naive knowledge about the world and reveals common and unique signs of different cultural phenomena. The novelty of the study lies in the fact that it was the first to carry out a comparative analysis of language units of different levels that represent the concept of *HAIR* in Russian, Kazakh and English linguistic cultures. For the first time, the concept of *HAIR* is considered through the study of thematic groups of words, which are characterized by various associative signs that reflect the worldview of a person from ancient times. The results of the study confirm the universality of the body code, and also determine the national-cultural features of the representation of the concept of *HAIR*. On the one hand, in each culture, hair symbolizes 'evil spirit, 'connection with evil spirits, negative mystical power', and on the other hand, it is associated with 'amulet', 'talisman' and 'protection'.

Key words: **mythological worldview, linguistic culture, linguistic and cultural model, concept, cultural meaning, hair, associative criterion.**

***Р.Х. Хайруллина,** д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru*
***В.П. Бергер,** аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: stripirella25@mail.ru*

ОБРАЗ МИСТИЧЕСКИХ И МОГУЩЕСТВЕННЫХ СИЛ В МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-012-00430.

Данная научная статья посвящена изучению структуры и этнической интерпретации соматического концепта «волосы» (шаш /hair) посредством обращения к мифологической картине мира на материале русского, казахского и английского языков. Языковая интерпретация волос как части тела человека, наделенной магической силой, имеет типологические параллели в исследуемых языках и мифологиях. Актуальность исследования обусловлена интересом лингвистов к воссозданию образа человека в мифологической картине мира, которая хранит наивные знания людей о мире и раскрывает общие и уникальные признаки разных культурных феноменов. Новизна исследования заключается в том, что в нем впервые выполнен сопоставительный анализ языковых единиц разных уровней, которые репрезентируют концепт «волосы» в русской, казахской и английской лингвокультурах. Впервые данный концепт рассматривается через исследование тематических групп слов, которые характеризуются различными ассоциативными признаками, отражающими миропонимание человека с древнейших времен. Результаты исследования подтверждают универсальность телесного кода, а также детерминируют национально-культурные особенности репрезентации концепта «волосы». В каждой культуре волосы символизируют, с одной стороны, 'нечистую силу', 'связь с нечистью', 'негативную мистическую силу', а с другой, ассоциируются с 'оберегом', 'талисманом' и 'защитой'.

Ключевые слова: **мифологическая картина мира, лингвокультура, лингвокультурная модель, концепт, культурный смысл, волосы, ассоциативный признак.**

Современная наука ставит человека и все, что с ним связано, на первое место. Наиболее важной составляющей в данной парадигме является язык и культура. Исследованием актуальных проблем взаимодействия языка и культуры в тесной взаимосвязи с человеком занимается лингвокультурология. С. Попов в своей работе уточняет, что данная наука изучает явления культуры, которые обусловлены человеческими когнициями, и напрямую коррелирует с когнитивной лингвистикой [1, с. 1002]. Лингвокультурология также рассматривает ментальность народа через ее отражение в языке. Язык в большинстве случаев является единственным ключом к пониманию истории и духа народа. Именно языковая система детерминирует природу человека, окружающую действительность и способ ее членения представителями разных этнокультурных коллективов, создавая уникальную картину мира каждого народа.

Специфика языкового выражения конкретного типа картины мира строится на ориентации определенных регуляторов человека – мифология, религия, искусство, наука и др. Как упоминает С.А. Кошарная, понимание языковой картины мира строится на «изучении представлений человека о мире» и «вопросах культурной семантики слова… моделировании концептуальных фрагментов национально-языковой картины мира» [2, с. 19].

Самым древним способом концептуализации действительности признается мифологическая картина мира (МКМ), где миф выступает самой древней формой мировоззрения. Интерес к мифу отмечается и на сегодняшний день, в связи с тем, что он через «мифо-семиотическую проблематику» передает «состояние культуры этнических общностей» [3, с. 8]. Необходимо отметить, что с самого начала «язык и миф находятся в неразрывной связи» [4, с. 12]. Французский исследователь Barthes R. рассматривал миф как «слово, высказывание» и «метаязык» и определял его как «вторичную семиологическую систему» [5, с. 72 – 98].

Язык, материальная и духовная культура народа, его ценности, климат, природные условия и общий духовный мир определяют своеобразие мифологической картины мира в рамках конкретной культуры. В связи с этим МКМ является неотъемлемым явлением в бытии любого народа. Специфические черты мифологического мышления оказывают влияние на «универсум» [6, с. 93]. Л.З. Ибятова сравнивает мифы с зеркалом, отражающим «перемены в жизни человека», и в то же время как «некую постоянную базу в виде ментальных структур общества» [7, с. 91].

Исследователи определяют МКМ феноменом «ранней истории», которая является отображением «традиционной этнической культуры» [8, с. 79]. Мифологический мир не базируется на логической и рассудочной деятельности, а элементы МКМ соединены в образное преставление о реальности [9, с. 8]. В МКМ природные явления подвергаются очеловечиванию, и, наоборот, человеческие способности отожествляются с природными силами и объектами. Помимо антропоморфизма, МКМ характеризуется определенной мистичностью. Каждый объект в мифологическом пространстве имеет свой мистический контекст.

МКМ состоит из множества концептов, которые отражают национальное сознание каждого народа. Мифологический концепт – это «форма лингвокультурного концепта» [10, с. 29] и «структурирующий элемент наивной картины мира» [11, с. 54].

Исследование концептов через МКМ, их репрезентации с помощью различных языковых средств способствует пониманию мировоззрения и менталитета народа. В нашей работе исследуется соматический концепт «волосы» *(каз. шаш и англ. hair)* на материале русского, казахского и английского языков. Телесный код культуры является древнейшим существующим кодом [12, с. 6], а части человеческого тела рассматриваются как первичная (исходная) основа концептуализации мира. Особое значение в соматическом коде

имеют и особое «место занимают символьные функции различных частей тела» [12, с. 7].

Волосы в мифологии каждого народа с давних пор имели сакральное, символическое значение и олицетворяли жизненные силы человека. Большое количество примет, обрядов, связанных с волосами, сохранилось на сегодняшний день и нашло отражение в языке, с помощью которого можно выявить ментальность определенного этноса.

Объектом данного исследования являются языковые средства репрезентации концепта «волосы». Сопоставительный анализ данного концепта позволил выделить в его структуре несколько тематических групп. Целью нашего исследования является рассмотрение тематической группы ´мистическая/могущественная сила´. Данная тематическая группа слов характеризуется двумя ассоциативными признаками, выявленными в каждой исследуемой лингвокультуре – 'негативная мистическая сила' и 'магический оберег'. Данные признаки были сгруппированы по схожим культурным смыслам в ходе лингвокультурного анализа языковых единиц. Помимо этого, знание реалий, быта, истории и культуры народа дало возможность систематизировать собранную информацию о волосах. Выделенные ассоциативные признаки концепта «волосы» анализируются в рамках мифологической картины мира.

Ведущим методом исследования выступает лингвокультурологическая интерпретация с элементами когнитивного анализа. Материалом для данного исследования послужили лексикографические источники, содержащие этимологическую, историческую и культурологическую информацию об исследуемом концепте, а также фрагменты художественных литературных произведений, пословицы, поговорки и фразеологизмы.

Древний человек имел представление о магической силе волос и благодаря данной информации жил в гармонии с самим собой и окружающим миром. В современном мире некоторые сакральные смыслы о волосах и их могуществе утеряны, однако их энергетика оказывает влияние на жизнь человека и сегодня.

Рассмотрим способы лингвокультурной реализации ассоциативного признака 'негативная мистическая сила'. Волосы – это не только «роговистые, трубчатые нити, растущие на теле человека» [13, с. 93], но и средство мировосприятия и сосредоточения тонких психических энергий. С самых древнейших времен все народы наделяли волосы магической/мистической силой. Проведенный лингвокультурологический анализ концепта «волосы» показал, что мифические существа имели отличительный признак – длинные, часто лохматые волосы. У славян такая нечисть именовалась *русалками, берегинями, лешими, волосанихами, волосатиками* и прочей нечистью:

Раньше нас волосанихи пугали, а в воде чёртышки [14]; *Волосатка в лисе живёт, у речек, сама зелёная, как покойник* [15, с. 157];

В Новгородской области *водяной* имел образ кудрявого лохматого существа, который с трудом расчесывает свои волосы гребнем:

[А тина] – это волосья ёвоныи…Станет он свои кудри расчесывать чесалом (гребнем), ну и запутляется, потому горазд кудрявый уродился… [16, с. 94]

Как мы видим, в Древней Руси женские распущенные и непокрытые волосы являлись символом 'нечистой силы'. Такую женщину неодобрительно называли *волосаткой* (мифическое существо в облике женщины с растрепанными волосами) [15, с. 157] или *простоволосой*, *простоволоской* [17, с. 244] (женщина, девушка с непокрытой, а также с непричесанной головой/незамужняя, вольного поведения женщина, потерявшая право убирать голову по-девичьи):

Волосатки в лесу всё жили, до подколенок волосы; они до полудня робят, а потом на отдых идут; прежде эта дичь была, а теперь нет [15, с. 157];

Не балуй! Старуха-волосатка из воды выйдет, тебя унесёт [15, с. 157];

Девку какую-нибудь изругают волосаткой – чё-нибудь не послушает [15, с. 157];

Волосы долгие, неприбранные – дак волосатка [15, с. 157];

Кака женщина без платка ходит, та простоволоска [17, с. 244];

Что волосата ходишь дикушей по бору, как проклятеная [17, с. 159].

В казахской культуре также имеет место взаимосвязь волос с негативной мистической силой. Одним из самых ярких мифологический персонажей у казахов был демон женского пола Албасты, у которой были длинные распущенные косы. Албасты часто находилась около реки, расчесывая свои волосы, и зазывала женщин помыть их. От прикосновения к ее волосам женщина могла заболеть. Однако самым опасным это демоническое существо было для беременной или роженицы, но традиционный казахский белый паток *орамал* мог защитить беременную женщину от негативной энергии Албасты. В связи с этим беременной женщине говорили: *«Жалаңбас жүрме, іштегі балаға албасты көрінеді»* (*Не ходи с непокрытой головой* (без головного убора)*, албасты может увидеть твоего ребенка.* – Пер. автора) [19].

В английской культуре длинные волосы также напрямую связывали с негативной мистической силой. К примеру, в ирландской мифологии можно встретить описание загадочного мифического персонажа Banshee (Банши), который является предвестником смерти. Легенды об этом недружелюбном существе уходят корнями в кельтскую мифологию. Банши приобретает разные образы – от феи до страшной старухи. Отличительным признаком Банши являются специфический крик и длинные волосы. Цвет волос этого существа в легендах описываются как red colour (рыжие), pale colour (светлые), shimmers like wildfire (мерцающие, как лесной пожар), то есть цвета опасности, предостережения [20]. Банши также можно застать за вырыванием волос – *«she often tears at her hair»* (букв.*: он часто рвет свои волосы*). *Идиома «tear one's hair»* (букв.*: рвать чьи-либо волосы*) символизирует 'горе', 'впадение в отчаяние' [21]. Согласно словарю Merriam-Webster расчесывание волос Банши символизирует наступление смерти: «*When she was seen combing her hair or heard wailing beneath a window, it was considered a sign that a family member was about to die»* [22]. (*Если вы увидели ее (Банши), которая расчесывает волосы или услышали плач под окном, то это символизирует смерть члена семьи.* – Пер. автора).

Таким образом, русские мифологические персонажи с длинными волосами ассоциируются с 'нечистой силой', 'опасностью'; женщины с распущенными волосами символизируют 'вольное поведение', 'непослушание', 'проклятие', 'позор'. В казахской культуре национальный платок *орамал* символизирует 'чистоту', а распущенные, непокрытые волосы – 'связь с нечистью', 'угрозу жизни'. В английской лингвокультуре длинные рыжие волосы отожествляются с 'негативной мистической силой', 'опасностью', вырывание волос олицетворяет 'горе', 'впадение в отчаяние', расчесывание волос – 'наступление смерти'.

Помимо взаимосвязи с негативной мистической силой волосы являлись также неким оберегом, помогающим сохранить судьбу и оградить человека от неприятностей. Проанализированный лингвистический материал актуализирует ассоциативный признак 'магический оберег'.

В славянской культуре волосы являются мощным талисманом для человека. К примеру, на «приеме» рекрута совершался постриг русых кудрей молодого парня. В своих причетах рекрут умоляет мать или любимую девушку сохранить его сбритые волосы как талисман его жизни: *«Во станочки становили. / Как циркульничек идет. / Бритву, ножницы несет. / Еще хлопнули ножням / Над русыим над кудрям. / Погодите, братцы стричь: / Дайте любушке взойтить! / Еще любушка взойдет – / Волос к волосу сберет, / Во шкатулку уберет, / Горючим слезам ульет, / Сама заплачет, вон пойдет! / Закричали Яше: «Лоб!» / Фенюшка оземь – хлоп!»* [23, с. 242].

Волосы являются оберегом, что подтверждается и словами героя причета, который с волнением и дрожью просит любимую девушку собрать его кудри и спрятать в укромное место – шкатулку: *«Волос к волосу сберет, / Во шкатулку уберет, / Горючим слезам ульет»* и сохранить их в качестве амулета. В другом причете рекрут ждет маменьку, которая как оберег будет хранить его собранные волосы в белом платочке: *«А пущай родненькая маменька придет, / Да бел платочек она мне ведь принесет, / Да кудерышка мои она да соберет»* [23, с. 248].

В первом причете мы можем встретить обряд, который совершался в дореволюционной России – *забрить лоб*: *«Закричали Яше: «Лоб!»»*. Новобранцем, которые были уже приняты в армию, выбривали дорожку от лба до затылка и подстригали волосы. Данный обряд символизировал новое состояние молодого человека – вступление в рекруты.

В казахской культуре до сих пор верят, что волосы могут защитить человека от неприятностей, потому что обладают особой энергетикой. Чаще всего многие ритуалы и обряды с волосами направлены на защиту детей, что отражает существование культа ребенка в семье. Например, волосы новорожденного *қарын шаш* (букв.: внутриутробные волосы) имеют сакральный смысл. Согласно народному поверью они не в состоянии защитить ребенка в дальнейшем, поэтому их сбривали, а срезанные волосы родители сохраняли как оберег. Во время подстригания внутриутробных волос *ақсақал* (почтенный мужчина, старец) давал свое благословение в стихотворной форме: *«Көзі көреген болсын, / Сөзі шешен болсын. / «Қарын шашын» мен алдым, / Мінезі өзімдей болсын»* [24]. (*Чтобы зрение было острым, / В словах чтобы был оратором, / Внутриутробные волосы срезаю я, / Чтобы характер был, как у меня.* – Пер. автора*)*.

Традиционная мужская прическа казахов – *айдар*, которая распространена в современном Казахстане, также имеет символическое значение. Айдар отращивали малышу с годовалого возраста и по достижении половой зрелости (12 – 13 лет) срезали, потому что казахи верили, что он будет защищать мальчика до тех пор, пока он остается ребенком.

Иногда в *айдар* вплетали бусы, декоративные камешки и золотые украшения. Возможно, от этого произошло устойчивое выражение *«алтын айдарлы ұл» (*букв.*: сын с золотым айдаром)*. Однако, вероятнее всего, это образное выражение основано на метафоре. Сын в традиционной казахской культуре – бесценное сокровище, высокая ценность которого и передается метафорическим сочетанием *золотой айдар*, в которой *айдар*, в свою очередь, является метонимией. В произведении Әзілхана Нұршайықова «Махаббат қызық мол жылдар» мы встретили упоминание о таком *золотом айдаре*: *«Адам өзіне-өзі басу айтып, бақытсыздықтан сақтанады. Келіннің бауырында алтын айдар ұлың бар. Оның бір білместігін кешіруің керек, шырағым»* [25, с. 346]. *(Человек, проявляющий выдержку, убережется от несчастья. Сноха держит у груди твое сокровище* (букв*: сына с золотым айдаром*). *На первый раз нужно простить ей ошибку, светик мой.* – Пер. автора*)*.

В английской лингвокультуре волосы также олицетворяли магический оберег. К примеру, в произведении Эдварда Бульвер-Литтона «Рейнские пилигримы» упоминается о волшебных волосах мифического зверя, которые могут сохранить молодость и красоту: *«When Reynard wanted to get talked about, he told Miss Magpie, under the promise of secrecy, that "the lion king had given him three hairs from the fifth leg of the a'moronthol'ogos'phorus, … a beast that lives on the other side of the river Cylinx; it has five legs, and on the fifth leg there are three hairs, and*

whoever has these three hairs will be young and beautiful for ever" (Sir E. B. Lytton: Pilgrims of the Rhine, xii)» [26]. *(Когда Рейнару захотелось поделиться, он сообщил мисс Мэгпай при соблюдении строгой секретности, что «король-лев дал ему три волоска с пятой ноги «моронтольского» зверя который живет на другой стороне реки Цилинкс; у него пять ног, а на пятой – три волоска, и тот, кто завладеет этими тремя волосками, будет всегда молодым и красивым.* – Перев. автора*).* Из данного отрывка можно увидеть, что при завладении чужими волосами человек может обрести вечные ценности – молодость, красоту, т.е. атрибуты привлекательности.

В английской культуре нестриженые волосы являются талисманом, что подтверждается историей Самсона и Далилы. Согласно данному преданию, могущество назарея Самсона было заложено в его семи косах, а лишение волос символизирует лишение силы, слабость: *«If they bind me with seven green withes that were never dried, then shall I be weak and be as another ma». (Если ты вплетешь семь моих кос в ткань на ткацком станке и закрепишь ее гвоздем, я ослабею и стану таким же, как любой другой человек)* [27].

Как мы видим, в русской культуре состриженные, сбритые волосы символизируют оберег, талисман, судьбу, подстриг – новое состояние, новый этап в жизни, вступление в рекруты. В казахской культуре *қарын шаш* (*букв.: внутриутробные волосы*), прическа *айдар* до определенного времени ассоциируются с защитой, а впоследствии срезанные волосы служат оберегом. *Золотой айдар* олицитворяет сокровище. В английской лингвокультуре волосы символизируют молодость, красоту, талисман, отрезание волос – лишение силы, слабость.

В трех рассматриваемых мифологических картинах мира волосы выступают не столько в качестве роговых нитей на теле человека, сколько оказываются «магической энергией», влияющей на его судьбу и жизнь. Понимание волос как мистической и могущественной силы имеет типологические параллели в исследуемых языках и мифологиях. В данной работе описан концепт «волосы» сквозь призму выявленных культурных смыслов тематической группы ´мистическая/могущественная сила´. Проанализированные культурные смыслы были объединены в ассоциативные признаки 'негативная мистическая сила' и 'магический оберег'.

При изучении ассоциативного признака 'негативная мистическая сила' нами было установлено, что длинные распущенные волосы мифологических персонажей в каждой мифологической картине мира символизируют нечистую силу, связь с нечистью, негативную мистическую силу. В русской и английской лингвокультурах они олицетворяют опасность, в казахской и английской культуре – угрозу жизни, наступление смерти. Помимо этого, у русских распущенные волосы женщины символизируют вольное поведение, непослушание, проклятие, позор; покрытые волосы у казахов – чистоту; у англичан вырывание волос олицетворяет горе и впадение в отчаяние.

При рассмотрении ассоциативного признака 'магический оберег' было выявлено, что во всех трех лингвокультурах волосы символизируют оберег, талисман и защиту. Кроме этого, волосы у русских отожествляются с судьбой, у казахов – с сокровищем, у англичан – с молодостью, красотой.

Выделение двух одинаковых ассоциативных признаков у слова-концепта в трех разных лингвокультурах, а также выявление общих культурных смыслов в каждом из описанных признаков подтверждает универсальность телесного кода культуры. Однако, несмотря на это, можно назвать большое количество специфических культурных смыслов в каждом из языков. Как показало исследование, русская, казахская и английская мифологические картины мира отражают особенности мировосприятия русского, казахского и английского народов, обусловленные внеязыковой действительностью: уникальные черты исторического развития каждого народа, а также разнообразная богатая духовная и материальная культура (мифы, легенды, ритуалы, обычаи, обряды и др.) русских, казахов и англичан. С другой стороны, особенности миропонимания, менталитета русского, казахского и английского народов обусловили различные ассоциации у концепта, номинирующего одну и ту же объективную реальность.

Библиографический список

1. Попов С. Лингвокультурология: от констатаций к объяснительности. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. 2018; №4: 1001 – 1011.
2. Кошарная С.А. «Море» в русской мифологической картине мира. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2008; № 2: 19 – 23.
3. Калиева А.Т. Проявление этнического в форме текста (философский анализ). *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2010; № 4: 1 – 9.
4. Кошарная С.А. *Лингвокультурологическая реконструкция мифологического комплекса «Человек – Природа» в русской языковой картине мира*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Белгород, 2002.
5. Барт Р.Б. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1989.
6. Плахова О.А. Отражение прототипических черт дьявола в системе английских мифологических персонажей. *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Языкознание. 2012; № 1: 93 – 100.
7. Ибятова Л.З. Миф как один их языков суггестивного воздействия. Использование мифа в рекламе. *Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки*. 2017: 89 – 92.
8. Инкижекова М.С. Семиотический анализ мифологической картины мира хакасов. *Вопросы культурологии: Научно-практический и методический журнал*. 2010; № 3: 79 – 84.
9. Мосунов Е.Л. *Язык и картина мира*. Диссертация ... кандидата философских наук. Магнитогорск, 2007.
10. Плахова О.А. Мифологический концепт как разновидность лингвокультурного концепта. *Известия ВГПУ*. 2012; № 6: 29 – 32.
11. Бухарова Г.Х. Концепт конь в башкирской лингвокультуре (на материале башкирского мифологического эпоса). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012; № 2: 51 – 60.
12. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2001; Выпуск 19.
13. Даль ВИ. *Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка*. Под редакцией В.П. Бутромеева. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2012.
14. *Псковский областной словарь с историческими данными*. Ленинград: Издательство Санкт-Петербургского университета. 1979; Выпуск 4.
15. *Словарь говоров Русского Севера*. Под редакцией А.К. Матвеева. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002; Т. 2.
16. Власова М. *Русские суеверия*. Available at: https://books.google.kz/books?isbn=5267003794
17. *Словарь русских народных говоров*. Санкт-Петербург: «Наука», 1998; Выпуск 32 (Присуха-Прочишь).
18. Щеглова И. *Большая книга ужасов – 69*: сборник. Available at: https://books.google.kz/books?isbn=5040459858
19. Ахметова З. *Имандылық – ішкі рухыңның тазалығы*. Available at: http://durbi.kz/2018/12/19/zeinep-ahmetova-imandylyq-ishki-ruhynnyn-tazalygy/
20. *Banshee*. Available at: https://mythology.net/mythical-creatures/banshee/
21. *Urban Dictionary*. Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=banshee
22. *Merriam-Webster's Learner's Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/banshe
23. Шаповалова Г.Г., Лаврентьева Л.С. *Жили-были… Русская обрядовая поэзия*. Санкт-Петербург: Русско-Балтийский информационной центр БЛИЦ, 1998.
24. *Қазақ сәбидің шашын неге алғашқы 40 күнде алмаған – Этнограф түсіндіреді*. Available at: https://tengrinews.kz/story/kazak-sabidn-shashyin-nege-algashkyi-40-kunde-almagan-373052/
25. Нұршайықов Ә. *Махаббат қызық мол жылдар*. Available at: http://dev-s.balatili.kz/uploads/books/e3c0b8aca955a2e22aa53f053550270c/%D0%9C%D0%B0%D1%85%D0%B0%D0%B1%D0%B1%D0%B0%D1%82%20%D2%9B%D1%8B%D0%B7%D1%8B%D2%9B%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%20%D0%B6%-D1%8B%D0%BB%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf
26. Cobham Brewer E. *Dictionary of Phrase and Fable* Available at: https://www.bartleby.com/81/7827.html
27. *Biblegateway*. Available at: https://www.biblegateway.com

References

1. Popov S. Lingvokul'turologiya: ot konstatacij k ob`yasnitel'nosti. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. 2018; №4: 1001 – 1011.
2. Kosharnaya S.A. «More» v russkoj mifologicheskoj kartine mira. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2008; № 2: 19 – 23.
3. Kalieva A.T. Proyavlenie `etnicheskogo v forme teksta (filosofskij analiz). *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2010; № 4: 1 – 9.
4. Kosharnaya S.A. *Lingvokul'turologicheskaya rekonstrukciya mifologicheskogo kompleksa «Chelovek – Priroda» v russkoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Belgorod, 2002.
5. Bart R.B. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po`etika*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1989.
6. Plahova O.A. Otrazhenie prototipicheskih chert d'yavola v sisteme anglijskih mifologicheskih personazhej. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2012; № 1: 93 – 100.
7. Ibyatova L.Z. Mif kak odin ih yazykov suggestivnogo vozdejstviya. Ispol'zovanie mifa v reklame. *Tradicii i innovacii v stroitel'stve i arhitekture. Social'no-gumanitarnye i `ekonomicheskie nauki*. 2017: 89 – 92.
8. Inkizhekova M.S. Semioticheskij analiz mifologicheskoj kartiny mira hakasov. *Voprosy kul'turologii: Nauchno-prakticheskij i metodicheskij zhurnal*. 2010; № 3: 79 – 84.
9. Mosunov E.L. *Yazyk i kartina mira*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Magnitogorsk, 2007.
10. Plahova O.A. Mifologicheskij koncept kak raznovidnost' lingvokul'turnogo koncepta. *Izvestiya VGPU*. 2012; № 6: 29 – 32.
11. Buharova G.H. Koncept kon' v bashkirskoj lingvokul'ture (na materiale bashkirskogo mifologicheskogo `eposa). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2012; № 2: 51 – 60.
12. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2001; Vypusk 19.
13. Dal' VI. *Illyustrirovannyj tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Pod redakciej V.P. Butromeeva. Moskva: OLMA Media Grupp, 2012.

14. *Pskovskij oblastnoj slovar' s istoricheskimi dannymi*. Leningrad: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. 1979; Vypusk 4.
15. *Slovar' govorov Russkogo Severa*. Pod redakciej A.K. Matveeva. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2002; T. 2.
16. Vlasova M. *Russkie sueveriya.* Available at: https://books.google.kz/books?isbn=5267003794
17. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: «Nauka», 1998; Vypusk 32 (Prisuha-Prochish').
18. Scheglova I. *Bol'shaya kniga uzhasov – 69*: sbornik. Available at: https://books.google.kz/books?isbn=5040459858
19. Ahmetova Z. *Imandylyқ – ishki ruhynnyn tazalyғy.* Available at: http://durbi.kz/2018/12/19/zeinep-ahmetova-imandylyq-ishki-ruhynnyn-tazalygy/
20. *Banshee*. Available at: https://mythology.net/mythical-creatures/banshee/
21. *Urban Dictionary.* Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=banshee
22. *Merriam-Webster's Learner's Dictionary.* Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/banshe
23. Shapovalova G.G., Lavrent'eva L.S. *Zhili-byli… Russkaya obryadovaya po`eziya*. Sankt-Peterburg: Russko-Baltijskij informacionnoj centr BLIC, 1998.
24. *Қazaқ sәbidің shashyn nege alғashқy 40 kynde almaғan – `Etnograf tysindiredi.* Available at: https://tengrinews.kz/story/kazak-sabidn-shashyin-nege-algashkyi-40-kunde-almagan-373052/
25. Nұrshajұқov Ә. *Mahabbat қyzyқ mol zhyldar.* Available at: http://dev-s.balatili.kz/uploads/books/e3c0b8aca955a2e22aa53f053550270c/%D0%9C%D0%B0%D1%85%D0%B0%D0%B1%D0%B1%D0%B0%D1%82%20%D2%9B%D1%8B%D0%B7%D1%8B%D2%9B%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%20%D0%B6%D1%8B%D0%BB%D0%B4%D0%B0%D1%80.pdf
26. Cobham Brewer E. *Dictionary of Phrase and Fable* Available at: https://www.bartleby.com/81/7827.html
27. *Biblegateway*. Available at: https://www.biblegateway.com

Статья поступила в редакцию 28.01.20

УДК 81'271: 82.085 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00168

Khalimbekova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru*

NATIONAL-CULTURAL SPECIFICS OF EXPRESSING OF EMOTIONS BY INTERJECTIONS. The article considers a current problem of the specifics of the expressing of emotions by interjections in the English and Lezghin languages, as ones of various cultures and traditions. Interjections relate to verbal means of representing emotions. They always function in close connection with non-verbal means: intonation, gestures and facial expressions. It is necessary to examine non-verbal means in the analysis of interjections, because every interjection, depending on the accompanying non-verbal means, can express very different values. In both English and Lezghin languages, the same interjection can express different emotions, at the result of isomorphism of the studied language units. Allomorphism is displayed in English etiquette interjections, which are emotionally neutral, and in Lezghin, interjections serving speech etiquette emotionally.

Key words: **English language, Lezghin language, non-verbal means of communication.**

М.К. Халимбекова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ МЕЖДОМЕТИЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме специфики выражения эмоций посредством междометий в языках различных культур и традиций: английском и лезгинском. Междометия относятся к вербальным средствам репрезентации эмоций. Они функционируют всегда в тесной связи с невербальными средствами: интонацией, жестами и мимикой. Учёт невербальных средств при анализе междометий необходим, поскольку одно и то же междометие в зависимости от сопровождающих его невербальных средств может выражать самые разные значения. Как в английском, так и в лезгинском языках одно и то же междометие может выражать различные эмоции, в этом проявляется изоморфизм исследуемых языковых единиц. Алломорфизм заключается в том, что в английском языке этикетные междометия эмоционально нейтральны, а в лезгинском языке междометия, обслуживающие речевой этикет, носят эмоционально насыщенный характер.

Ключевые слова: **английский язык, лезгинский язык, междометие, невербальные средства коммуникации.**

Межкультурная коммуникация может быть успешной только при условии владения коммуникантами национально-культурных особенностей общения. Этноспецифику выражения эмоций наиболее полно можно выявить при сопоставительном исследовании коммуникативного поведения представителей различных культур и этносов. Как правило, институциональный дискурс носит эмоционально нейтральный характер. Следовательно, здесь выражение эмоций и соответственно – употребление средств выражения эмоций ограничено. Наиболее ярко эмоции проявляются в бытовом дискурсе, т.е. в сфере устной речи. Эмоции проявляются на двух уровнях коммуникации – вербальном и невербальном. К невербальным средствам выражения эмоций относятся: жесты, мимика, интонация. Вербальные средства выражения – это междометия. «Междометия часто употребляются в разговорной речи для передачи разнообразных чувств человека, его отношения к фактам и явлениям реального мира. В художественной и публицистической речи помимо передачи чувств и состояния персонажей художественной литературы, авторского отношения к ним, междометия также усиливают эмоциональность высказывания, сообщают контексту то или иное звучание» [1, с. 253]. Междометия функционируют в тесной связи с жестами и мимикой, одно и то же междометие в зависимости от сопровождающих его невербальных средств может выражать целый спектр значений.

Междометие считается особой служебной частью речи, наиболее дискутируемой и наименее исследованной, особенно в кавказских языках. В лингвистике популярна и другая точка зрения, согласно которой «междометия не являются ни знаменательной, ни служебной частью речи. От знаменательных слов они отличаются отсутствием номинативного значения (выражая чувства и ощущения, междометия не называют их); в отличие от служебных частей речи междометиям не свойственна связующая функция» [2, с. 290]. Некоторые исследователи не относят междометия к разряду частей речи по причине того, что междометия – это слова, которые служат сигналами различных чувств или волеизъявления, но не называют ни чувства, ни волеизъявления, т.е. семантически бессодержательны и находятся на периферии собственно языковых знаков [3; 4; 5 и др.]. Известна также точка зрения, что междометия входят в систему частей речи, но занимают в ней отдельную, изолированную позицию, данной точки зрения придерживаются А.А. Шахматов [6] и В.В. Виноградов [7].

Каждый язык располагает определенным потенциалом для экспрессии. Знание того, как, когда и какие именно эмоционные междометия нужно использовать, относится к фоновым знаниям. Выражаемые междометиями чувства или волеизъявления воплощаются в одиночном звуке или комплексе звуков, произносимых со своеобразной эмоциональной интонацией, указывающей на характер выражаемого чувства:

лезг.: *вагь* – восторг; *яъ* – удивление, недовольство; *пагь (пагь-пагь)* – удивление, радость, восторг; *ву-у* – удивление, разочарование; *ув* – страх, испуг, растерянность; *уф* – боль, испуг; *аман* – сожаление, боль; *я-а* – удивление, радость, недовольство; *абай* – боль и т.д.;

англ.: *ah* – боль, симпатия, удовольствие; *aha* – удивление, триумф; *alas* – сожаление, печаль, жалость; *boo* – недовольство, неодобрение; *fie* – осуждение, неприязнь, отвращение; *ha* – удивление, радость, торжество, гнев; *huh* – презрение, удивление; *oh* – удивление, восхищение, радость, страх; *oho* – удивление, радость, удовлетворение; *ooh* – удивление, страх, восхищение; *ouch* – боль, испуг; *yah* – насмешка, презрение и т.д.

Междометия, хоть и выражают различные эмоции и переживания посредством определенных звуков и звуковых комплексов, не являются спонтанными выкриками, а относятся к конвенциональным языковым знакам, известным носителям языка.

Эмоционные междометия не имеют ни лексических, ни грамматических значений, не могут выступать в роли какого-либо члена предложения и синтаксически не связаны с другими членами предложения, например: лезг.: ***О-гьо-о!*** *...секинсузвал акатна иесидик. Амма, кIвачерик ракь вегьена кIанда.* ***Де,*** *ша кван, ша кван...* – «**Ого**! – заволновался хозяин. Милости просим! **Да,** заходи, заходи!». ***Вув****, за гила вучда?* – «**Ой**, как мне быть?»

анг. ***Oh!*** *Juliya said, not much liking the idea.* – «**Ой!** сказала Джулия, не очень нравится идея». ***Oh yes,*** *I'm coming of course.* – «**О да**, я иду, конечно».

Исходя из функциональной нагрузки, в составе междометий обычно выделяют три разряда: 1) эмоциональные (эмоционные), 2) побудительные (воле-

изъявительные) и 3) этикетные междометия. Эмоциональные междометия выражают различные положительные или отрицательные эмоции, а также то или другое интеллектуальное состояние: радость, восхищение, восторг, одобрение, недоумение, недоверие, удивление, изумление, испуг, сожаление, неудовольствие, печаль, досаду, порицание, упрек, протест, возмущение, ужас, иронию, презрение, отвращение и т.д. Характерной чертой эмоциональных междометий считается отсутствие конкретного закрепленного значения. Поэтому одно и то же междометие может выразить целый ряд эмоций, с одной стороны, и одна и та же эмоция или одно и то же интеллектуальное состояние может выражаться несколькими междометиями, с другой. Большую роль в реализации того или иного значения междометия играет контекст (конситуация) и невербальные средства реализации эмоций. В этом плане эмоциональные междометия отличаются от побудительных и этикетных междометий, которые семантически достаточно ограничены (не полисемантичны). Как правило, побудительные и этикетные междометия располагают одним значением, которое кодифицируется в лексикографических источниках.

Н.Р. Добрушина также считает, что «междометия находятся на периферии языковых знаков. Междометия связаны с жестами, как никакие другие языковые знаки, и не только с помощью жестов, но и с другими невербальными средствами коммуникации» [8]. Этим обусловлен особый статус междометий в языке. Кроме того, междометия отличаются от номинативных единиц тем, что обязательным компонентом номинативных единиц является денотативное значение, которое называет предмет, понятие, а факультативным – коннотация. Для междометий коннотация является основным и ведущим компонентом, где предметно-логическое значение подчинено эмоциональному, а денотация выражена неярко [9, с. 93].

Междометия, выражающие некоторые эмоции, иногда могут иметь одинаковый или сходный фонетический (материальный облик) даже в типологически и генетически различных языках, например: междометие *ah* в английском языке в зависимости от интонации говорящего выражает удовольствие, симпатию, боль и т.д.: ***Ah,*** *thank you, it is so nice!* – «**Ах**, спасибо, это так мило!» (удовольствие). ***Ah,*** *have you come?* – «**Ах**, ты пришёл?» (удивление, удовольствие). ***Ah****, it didn't work out!* – «**Ах**, не получилось!» (разочарование).

В лезгинском языке похожее междометие *агь* выражает боль, удовольствие, удивление, разочарование: ***Агь,*** *вун атанани?* – «**Ах**, ты пришёл?» (удивление, удовольствие). ***Агь,*** *хьанач хьи!* – «**Ах**, не получилось!» (разочарование). ***Агь,*** *лагьана, гьарай акъатна*. – «**Ах**, сказав, вырвался крик» (боль).

Междометия англ. *oh* и лезг. *огь* выражают удивление, радость, восхищение, страх, например: англ. *Oh, how wonderful!* – «О, как прекрасно!»; лезг. *Огь (лагь), ви иервал вуч я!* – «О, как ты прекрасна!»

Междометия англ. *fie* и лезг. *уф* выражают отвращение; неприязнь, например: *Fie, look at it!* – «Фу, посмотри на это!»

В преобладающем большинстве междометия, выражающие одни и те же чувства, в разных языках различаются, например:

лезг. ***Аман****, ваз минет хьуй, гъил къачу!*; англ. ***Oh****, please forgive me!* – «**Ой,** прошу тебя, прости!» (сожаление).

лезг. ***Аман****, ви иервал вуч я!*; англ. ***Ohhh****! How beautiful you are!* – «**О-о**! Как ты прекрасна!» (восхищение).

лезг. ***Абай****, mlада хьи!*; англ. ***Ah****, it hurts!* – «**Ай,** болит же!» (боль).

лезг. ***Вагь****, вун атанани?*; англ. ***Ah,*** *have you come?* – «**Ах**, ты пришёл?» (удивление).

лезг. ***Вув,*** *за вучда гила*?; англ. ***Oh*** *what should I do now?* – «**Ой,** что мне делать теперь?» (отчаяние).

лезг. ***Тфу****, намуссуз!*; англ. ***Fie****, shameless*! – «Тьфу, бессовестный!» (презрение).

лезг. ***Уф****, mlал эхиз жезмач*!; англ. ***Oh,*** *it is impossible to endure the pain!* – «**Ой**, боль терпеть невозможно!» (боль).

Представляется верной точка зрения, рассматривающая лексемы лезгинского языка ***ваъ*** («нет») и *эых* («да») в качестве междометий, поскольку данные слова выражают преимущественно чувства, а не конкретные представления.

Особый разряд составляют междометия, являющиеся своеобразными экспрессивными звуковыми жестами, которыми обмениваются соответственно общественному этикету знакомые или встретившиеся в разных случаях жизни. В этих междометиях выражается целый спектр различных эмоций. Например: *вагь бабай!* – восклицание, выражающее удивление, радость (нет буквального перевода); *вай-вай!* – восклицание, выражающее грусть, тоску, обиду, как правило, употребляется при плаче; *йикь!* (букв.: «умри», «вздохни») – восклицание при споре, употребляется для выражения крайне негативного отношения к собеседнику. Выражает значение приблизительно подобное русскому: «Так тебе и надо!», «Мало тебе!» и т.д.; *квахь!* – восклицание, выражающее недоверие или неодобрение типа «Ну да!» (букв.: «Отойди! Исчезни!»; *керемат(ар)!* («Ну и ну!», «Вот так и да!») – для выражения удивления, неожиданной радости, изумления, например: ***Вув-в,*** *керематар!.. –* «**Ну и ну**, чудеса!» и т.д.

Некоторые эмоциональные междометия употребляются в крайне разнородных, экспрессивно-противоречивых значениях. Они служат средством выражения очень далеких, иногда даже исключающих друг друга чувств и настроений. Например, междометие *яъ!* выражает догадку, удивление, иногда с оттенком иронии или злорадства, ужас, отвращение, решимость с оттенком отчаяния или досады, иногда просто досаду, например:

Яъ*, ида лугьузвай, гафар аку!* – «**О**, глянь, что он говорит!» (удивление).

Яъ*, къенин югъди зи вил вал ала!* – «**Ой**, целый день я в ожидании тебя» (досада).

Яъ*, яраб мехъер жеда жал?* – «**Ого**, неужели свадьба состоится?» (догадка) и т.д.

Отличительной особенностью междометий лезгинского языка по сравнению с английским языком (как и со всеми индоевропейскими языками), можно считать эмоционально насыщенные этикетные междометия. Вместо эмоционально нейтрального *thanks* «спасибо» или *thank you* «благодарю» носители лезгинского языка употребят формулы благодарности (в зависимости от ситуации): *зи чан ви рикlе къурбанд я!* «большое спасибо!», букв.: «моя душа пусть в твоем сердце поселится»; : *берекат(ар) бул хьуй!* (благодарность за подношения, угощение и проч.), букв. «пусть еще больше будет у вас достатка»; *вичин атlай чlарни куклун хъувурай!* «пусть все будет хорошо» (букв.: «даже оторвавшийся волос пусть срастется») и т.д.

Одно и то же междометие в зависимости от сопровождающих его невербальных средств (интонации, жестов и мимики) может выражать целый спектр значений. Невербальные средства коммуникации также различаются в различных культурах. Например, такой известный жест, как рукопожатие может привести к коммуникативному провалу, если применяется без соответствующих фоновых знаний: кто первым подаёт руку, как крепко следует пожать её, можно ли подать руку лицам противоположного пола и т.д.

Речевой этикет лезгинского языка отдает предпочтение не формам, прямо выражающим благодарность, а иносказательным выражениям, где наиболее ярко проявляется восточное красноречие и славословие. Восточное красноречие среди народов Дагестана характерно именно для носителей лезгинских языков [10, с. 370]. Например, для выражения благодарности за гостеприимство в лезгинском языке существует формула речевого этикета: *кlвалер-къар къени хьуй!* (букв.: «пусть процветает ваш дом!»).

Как видим, этническая принадлежность самым непосредственным образом сказывается на коммуникативном аспекте общения. Этническое своеобразие проявляется, в том числе, и в манере выразить свои эмоции и чувства, в выборе междометий.

Вопросы передачи междометий с одного языка на другой недостаточно разработаны в лингвистике, это особенно ощущается при преподавании иностранного языка в дагестанской аудитории. Незнание специфики вербальных и невербальных средств выражения эмоций в иноязычной речи может привести к прямому непониманию носителя языка.

Библиографический список

1. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Современный лезгинский язык*. Махачкала, 2009.
2. Кручинина И.Н. Междометия. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1997: 290 – 291.
3. Блумфильд Л. *Язык*. Перевод с английского. Москва, 1968.
4. Буслаев Ф.И. *Историческая грамматика русского языка*. Москва, 1959.
5. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Перевод с немецкого. Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.
6. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.
7. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения. *Вопросы языкознания*. 1954; № 1: 3 – 29.
8. Добрушина Н.Р. *Междометие*. Москва, 2004. Available at: www.krugosvet.ru
9. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва, 1959.
10. Маллаева З.М. Этнолингвистический феномен Дагестана. *Studies on Language and Culture in Central and Eastern Europe. Papers from the International Conference "Current Advances in Caucasian Studies*" Macerata, January 21 – 23, 2010. München – Berlin, 2011.

References

1. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Sovremennyj lezginskij yazyk*. Mahachkala, 2009.
2. Kruchinina I.N. Mezhdometiya. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1997: 290 – 291.
3. Blumfil'd L. *Yazyk*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 1968.
4. Buslaev F.I. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 1959.

5. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960.
6. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad, 1941.
7. Vinogradov V.V. Nekotorye zadachi izucheniya sintaksisa prostogo predlozheniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1954; № 1: 3 – 29.
8. Dobrushina N.R. *Mezhdometie*. Moskva, 2004. Available at: www.krugosvet.ru
9. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1959.
10. Mallaeva Z.M. `Etnolingvisticheskij fenomen Dagestana. *Studies on Language and Culture in Central and Eastern Europe. Papers from the International Conference "Current Advances in Caucasian Studies*" Macerata, January 21 – 23, 2010. München – Berlin, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.01.20

УДК 808 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00169

Evenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nazarova33-1975@mail.ru*
Glivenkova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: olga-glivenkova@rambler.ru*
Morozova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: morozova-on@mail.ru*

PHONOSEMANTIC MEANS OF EXPRESSIVENESS OF ADVERTISING TEXT. The article is dedicated to phonetics of advertising English text organized according to the laws of phonosemantics, in terms of its attractive and manipulative functions. The main attention is paid to the sound-imagery nature of phonosemantic means (alliteration, assonance, metaphor, methonymy) in the text. English advertising text as a special type of the text and its key aspects such as imperativeness, intertextuality, media and advertising picture of the world associated with language manipulation are considered in the paper in order to underline their significance in advertising text expressiveness. Thus, it proves the necessity of further research in the field of identifying appropriate connotations of the expression plan of English-language advertising texts.

Key words: **phonosemantics, attractive and manipulative function, sound dominants, alliteration, assonance, sound repetitions, advertising text, metaphor, image of advertised object.**

Е.В. Евенко, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nazarova33-1975@mail.ru*
О.А. Гливенкова*, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: olga-glivenkova@rambler.ru*
О.Н. Морозова*, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов: E-mail: morozova-on@mail.ru*

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Данная статья посвящается фонике рекламных англоязычных текстов, организованной по законам фоносемантики, с точки зрения её аттрактивных и манипулятивных функций. В центре внимания – звукоизобразительная природа фоносемантических приемов (аллитерация, ассонанс, метафора, метонимия) англоязычного рекламного текста. Рекламный англоязычный текст рассматривается как особый вид текста, ключевыми аспектами которого являются императивность, интертекстуальность, медиарекламная картина мира с целью подчеркнуть их значение в экспрессивности рекламного текста. Таким образом, работа подтверждает необходимость дальнейшего исследования в области выявления соответствующих коннотаций плана выражения англоязычных рекламных текстов.

Ключевые слова: **фоносемантика, аттрактивная и манипулятивная функции, звуковые доминанты, аллитерация, ассонанс, звуковые повторы в рекламном тексте, метафора, образа рекламируемого объекта**.

The relevance of this study contains the development of question of the correlation of content and form which is still one of the current trends in linguistics. The issue is solved by analysing the background and semantics of vocabulary in this paper The study is conducted on the basis of texts whose phonics are organized according to the laws of phonosemantics. This study addresses the underlying mechanisms of form selection (phonosemantic means of expression) in English advertising. Thus, we can conclude that this study is relevant and modern.

As far as the problem of phonics and sound expressiveness of the advertising text is considered, not only on the basis of its attractive functions, but also on the manipulative ones. The work done contributes to the acquisition of new knowledge about cognitive operations, which is activated during the writing of the text, replete with sound repetitions, develops and enriches knowledge of connotation that arises through the sound image of some elements of the sound shell of an advertising text, that indicates the novelty of the study.

As you know, alliteration is generally characteristic of the English language, however, in the advertising text, the choice of phonics is far from random and reflects the sound potential of the text expression plan. The results of the study, the main methods of which are context analysis, the method of linguistic interpretation of the text, phonosemantic analysis of phonemes and phonesthemes at the segment phonological level, can find application for the analysis of English advertising texts, their sound-imagery potential to modify the interpretation of the message.

The purpose of this study is to identify and verify the presence of connotation features that arise on the basis of the expression plan of an English-language advertising text created using phonosemantic techniques at a segment phonological level. To achieve this purpose, the following tasks were solved: to provide a description of the history of the development of sound-imagery research; to analyze phonosemantic sound repetitions at the segment phonological level of a written advertising text in the aspect of verbal expressivity (phoneme / phonestheme – the image of the advertised object); to show the connection of connotation and language units.

After the list of English sound combinations was published for the first time, with a semantic connection between the content plan and the expression plan (Wallis (1653, 1972), similar studies develop successfully in Anglistics: the concept of phonestheme is introduced by G. R. Firth as a repeating combination of sounds that correlates with the morpheme in terms of association not characteristic of self-abasement (Firth, 1930); O. S. Akhmanova adds the concept of a combination of phonemes "*-sp* in splash, spray, spout, sputter " [1, p. 3], similar to a morpheme in the sense that some content is associated with it. The concept of language training was proposed (Taylor, 1967), a similar way of "connecting sound and meaning" by Humboldt [2, p. 94] and the idea of "cognitively combining vocabulary with a similar expression plan and content plan for Clustering / Phonosemantic Association based on conventional sound symbolism" [3, p. 208].

The research data shows that the internal syntagmatics of the plan for the expression of a word (phonetic sound combination) affects the perception of its phonics as a whole due to the positional potency of individual elements of the sound envelope to activate certain connotations.

The approach to articulation as the basis of the connection between the sound and meaning of a word is observed in the works of linguists of previous periods (Leibniz 1937; Brass 1822; Humboldt, 1984), Rabat the Psychic Semitic (Bally 1961; Voronin 1982; Levitsky 1998; Michael 1995; Magnus 2001; Yalyakhov 2003). In particular, V. V. Levitsky represents the phonetic sign as symbolic and index. Thus, sound-visual universals are objectified. Based on the data obtained in the course of interlanguage experiments, correlations between the meanings and distinguishing features of phonemes are recorded (for example, the large value represents the signs of voicedness, trembling, back row, lower rise, and the value of the small one – such as deafness, laterality, front row, upper rise, average rise, etc.) (Levitsky 1988). These ideas are similar to the results of linguistic experiments to identify sound iconism, for example, the experiments of E. Sapir mal – mil (Sapir; 1929), S. Newman (Newman; 1933), as well as a review of the visual properties of the plan of expression of the word O. Jespersen (Jespersen; 1949). In modern linguistics, the phonetic sign is interpreted in a semiotic aspect: sound is understood as a form, content is a connotation, the interpreter is an indicator of the relationship between sound and connotation, and the interpreter is the consciousness that establishes the nature of the relationship between form and content (connotation), that is, determines the phonosemantic meaning.

The linguistic category of expressivity and the categories of emotionality and evaluativeness associated with it can be represented through sound imaging as components of connotation (Telia 1986; Mikhalev 1995; Naumova 2005; Evenko 2008; Tatarinova 2009; Chukarkova 2015). Not only the internal form of the word, but also the external (phonographic) can act as an expression motive. The imagery of the isolated sound of the phonics of the text is understood as elementary symbolism. Expression of the advertising text is associated with the visual means of its segment phonological level, that is, with phonosemantic techniques, for example, alliteration, assonance. The sound-imagery connotation arises due to the associative rethinking of the perception of

the articulation and expressive characteristics of units of a segment phonological level based on cognitive comparisons and adjacency operations, as a result of which an effect of sound metaphor and metonymy is created in the advertising text. The sounds of speech, due to their inherent articulation, reinforced by segment phonosemantics, play a motivating role in the associative-like representation when creating an expression. An advertising message, the expression plan of which is organized using these techniques, "due to extralinguistic features, is characterized by sound-expressing hyperexpression. sound-hyperexpression" [4, p. 208]. "Phonosemantics and emotions are likely to be an unbounded field for the research within sound-expression" [5, p. 66].

An advertising text, being a form of representation of a language, implements many language functions, in particular emotive, expressive, aesthetic, semiotic, including through the interconnection of its components – meaningful and formal (graphic). As a rule, authors of successful advertising use numerous phonosemantic techniques based on the sign system (Peirce 1982). In this regard, these techniques reflect the expressiveness of linguistic units — phonemes and phonesthemes (sound combinations understood as submorphems (Firth 1957; Marchand 1966; Solodovnikova 2009; Akhmanova 2012)), which was acquired through the pragmatics of English advertising.

Advertising in the aggregate of its characteristics is considered as a special type of text, the key aspects of which are imperative (Terpugova 2000), intertextuality (Tepskikh 2003; Uskova 2003), media advertising picture of the world (Dobrosklonskaya 2000; Yezhova 2010).

Thus, despite the multidimensional approach to the study of advertising, the sound imaging of segment-level phonosemantic techniques (compositional sound repetitions) in the English-language advertising text is currently insufficiently studied.

Modern linguistics refers to a comprehensive examination of linguistic phenomena associated with verbal manipulation. Since there is a steady interest in the problems of sound in the language, in particular in the relationship between the form and meaning of the word, phonosemantics manifests itself as an interdisciplinary science.

One of the favourable areas in which the sound-imagery potential of sound units is realized in the process of verbal manipulation is the advertising text due to (extra-) linguistic factors. The advertising text is considered as an object of study of phonosemantics due to "predictability of the addressee's reaction, lack of spontaneity, and clear stylistic marking" [6, p. 51].

The English-language advertising text is characterized by such parameters as informational self-sufficiency, clearly defined goal-setting, the presence of the addressee and addressee, severity, narrow-mindedness, structurality. The structure of the text is given by sentences with a communicative orientation (Halliday1974; Halperin 1981; Arnold 1990; Kubryakova 2001).

The main characteristics of the advertising text – lapidarity, compression of meaning, purely pragmatic orientation, expressiveness – determine the abundance of expressive means, phonosemantic techniques of a segment phonological level. Researchers distinguish the following parts in the structure of advertising texts: slogan, headline, main body copy, echo phrase (tagline), (Leech 1969; Williamson 1978; Cook 1992; Kaftanjiev 1995; Dyer 1995; Goddard 2001; Medvedev 2008; Zirka 2010; Schrum, Lowrey 2013).

Traditionally, any text is considered as a carrier of information, and advertising – as reporting on the properties and characteristics of goods and services. According to researchers (Zheltukhin 2004, Medvedev 2008; Makedontseva 2009; Ksenzenka 2013), advertising texts are created taking into account the prevalence of values over facts, the intensification of emotions, fatics, impact and evaluation over informing, emotional over rational. As a result, the informative function is replaced by an attractive, aesthetic. The attractive function, being the basis for others, uses the expression plan and is therefore directly related to the phonosemantic techniques of the segment phonological level due to the manipulation of the interpretation of the advertising message. Through the soundness of language units, the advertising slogan is *"Chew that chewy Cherry White!"* (*Cherry White* chewing candy) [7, p. 12] successfully informs about the denotative characteristics of the advertised object, conveying the sound sensations of chewing movement (kinema). Thanks to the expression of the expression plan at the segment phonological level, the labialized assonance [u:] in combination with the lip sonant [w] is supported by the alliteration of the sound dominant of the advertising text [t]. The expressiveness of the following onomatopian words included in the lexical and semantic group is *champ: munch, crunch, squelch, champ*, also creates a phonostheme [tʃ].

The process of receiving and transmitting information is associated with phenomena such as interpretation and noise, viewed through the prism of cognitive mechanisms (Cheyf; 1983] on the basis of advertising texts written using phonosemantic means of a segment phonological level.

Verbalization is interpretative. Since the sound-imaging process is also based on the interpretation of the reflection of reality (Gazov-Ginsberg 1965; Mikhalev 1995; Voronin 2006), the plan for expressing an advertising text is interpreted as a type of message interpretation modifier.

To interpret the input signal and minimize possible interference (noise) modifiers are required, which, as a rule, are understood as various ways to specify the transmitted content: the use of several adjectives, synonyms, and refinements in a phrase.

Most sound-visualization techniques for organizing a plan for expressing advertising messages (paronation, rhyme, euphony, euphony, etc.) are based on phonic repetitions, so the study of the sound-visual nature of sound repetitions is paramount.

In this work, using the sound imaging of phonosemantics of a segment level, the relationship of the connotative perception of the plan of expression of the advertising text and the image of the advertised object is demonstrated. Units of advertising texts are represented by texts of "low coding" (Cheyf 1983), i.e. broadly worded messages causing phonosemantic associations that are not tied to unambiguous decoding. All texts make it possible to investigate the sound-visual nature of the expression plan in connection with the "opacity" of the advertising object.

For example, the connotations identified are pleasure, a pleasant impression, the external characteristics of an object using the alliteration of the sound dominant [l], represented by a spectrum of semantic associations organized according to the field principle (Mikhalev 1995): "*Lick the lid of life"* (Muller yogurt) [8]*; Live the Palace Life* (Palace Resorts hotels) [9]. The articulating characteristics of sound, indicating the active organ of speech directly involved in creating the dominant sound repetition of the advertising text, are metonymically associated with the translated meaning, as, for example, in the advertisement of lipstick "*Boost your lips back to beautiful"* [10], labial sounds were chosen for alliteration and assonance [b], [p], [u:]. The apical character of the sound [t], reinforced by alliteration, metonymically correlates the perception of the plan of expression of the advertising text with tactile, tactile sensations. Thus, the connective meaning of advertising is supported by the association by the adjacency between the articulation of the dominant sound of phonosemantic reception of the advertising text and the transmitted idea.

Alliteration in the advertising of SUVs is created using vibrant repetition [r], which is based on the articulation of the tip of the tongue: *Range Rover. Ready to ride right now!* [11, p. 31]. Metaphorization of the plan for expressing an advertising text arises from a comparison of the articulatory and expressive characteristics of a vibrant with the basic qualities of the advertised object – *powerful, strong, rude, energetic*. The acoustic cumulative connotation arises as an association with the organs of speech involved in articulation (metonymization), and as a figurative comparison (metaphorization) of the qualities of the produced sound (strength, timbre) and key characteristics of the advertised object.

Since the sound-visual nature is understood as the correlation of the characteristics of the plan of expression with the plan of content, the important question is not only about the presence of a correlation between phonics and connotation, but also about the degree of this relationship. In various contexts, the audio performance of English-language advertisements is heterogeneous in character and strength. Its maximum degree is recorded in texts of a relatively small volume containing sound repetitions. Contextual sound symbolism (segment phonosemantics) can change (enhance, reduce or obscure) the perception of dominant sound.Sound representation in English-language advertising is heterogeneous due to the peculiarities of joint sound expressivity (sound dominants) and (segment phonosemantic repetitions) depending on the degree of interconnection of constituents of the expression plan.

As a result of the study, it was concluded that the sound-symbolic nature of the phonosemantic techniques of the segment phonological level of the English-language advertising text is of a systemic nature. Phonemes, phonesthemes, segment phonosemantic techniques presented in terms of advertising expression take part in creating sound expressiveness of the advertising text. For example, "*Boosting lippy Lip Balm from the Body Shop*" [10] – sound visualization is created using expressive units of the expression plan [b], [p], [u:], and phonestem [bu] associated with connotations convex, round, soft, which are the dominants of phonosemantic techniques (alliteration, assonance and consonance). Phonosemantic techniques of the segment phonological level of the English-language advertising text perform not only attractive and mnemonic functions, but also allow you to manipulate the interpretation of the decoded message as one of the connotative modifiers based on both dominant sound and segment sound performance. For example, ideas of light, long, light are embedded in the advertisement of "*Lovely lilting lines" [8]*, dedicated to the traditional (white, long) wedding dress. At the lexical level, this connotation is not explicit, this sound expression is reflected exclusively at the level of the expression plane.

Conclusion: Thus, English-language advertising texts are a favourable environment in which the potential sound-imagery properties of phonetic expressiveness are revealed. Linguistic research in this direction develops theoretical knowledge about the connotation that arises through the sound imagery of some elements of the textual sound envelope, contributes to the further study of a new layer of neologism words created on the basis of sound symbolism. Phonosemantic techniques at the segment phonological level have a sound-symbolic nature, which is realized as the connotative potential of an advertising text and acts as a modifier of message interpretation.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
2. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
3. Magnus M. Gods of the Word: Evidence for Phonosemantics. Trondheim, Norway: University of Trondheim dissertation, Clustering. *Phonosemantic Association based on conventional sound symbolism*. 2001.

4. Чукарькова О.В. Звукоизобразительная гиперэкспрессивность (на материале англоязычных текстов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. 2013; Ч. 2, № 4 (22): 206 – 211.
5. Евенко Е.В., Клюкина Ю.В., Лябина О.Г. Phonosemantic Organization as an Unbounded Field for Investigation. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. 2014; Ч. 1, № 6 (36): 66 – 68.
6. Сомова Е.Г. *Звуковая метафора в радиоречи*. Диссертация … доктора филологических наук. Краснодар, 2002.
7. *Haymarket Magazines Campaign*. London, 2007.
8. *Slogan Doctor: Muller – 'lick the lid of life'*. Available at: https://www.managementtoday.co.uk/slogan-doctor-muller-lick-lid-life/article/842416
9. Available at: https://www.palaceresorts.com/en
10. Available at: https://www.healthline.com/health/how-to-make-lips-pink
11. *Autocar. Haymarket Magazines*. London, 2012.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
2. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.
3. Magnus M. Gods of the Word: Evidence for Phonosemantics. Trondheim, Norway: University of Trondheim dissertation, Clustering. *Phonosemantic Association based on conventional sound symbolism*. 2001.
4. Chukar'kova O.V. Zvukoizobrazitel'naya giper`ekspressivnost' (na materiale angloyazychnyh tekstov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. 2013; Ch. 2, № 4 (22): 206 – 211.
5. Evenko E.V., Klyukina Yu.V., Lyabina O.G. Phonosemantic Organization as an Unbounded Field for Investigation. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. 2014; Ch. 1, № 6 (36): 66 – 68.
6. Somova E.G. *Zvukovaya metafora v radiorechi*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2002.
7. *Haymarket Magazines Campaign*. London, 2007.
8. *Slogan Doctor: Muller – 'lick the lid of life'*. Available at: https://www.managementtoday.co.uk/slogan-doctor-muller-lick-lid-life/article/842416
9. Available at: https://www.palaceresorts.com/en
10. Available at: https://www.healthline.com/health/how-to-make-lips-pink
11. *Autocar. Haymarket Magazines*. London, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00170

Zhulidov S.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia,) E-mail: 4131240@mail.ru*
Zolotova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: mviazolotova@gmail.com*
Ivanov S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: s.san@mail.ru*

SEMANTIC AND STYLISTIC DEVIATIONS FROM THE ORIGINAL AND ADEQUACY OF TRANSLATION. Inadequate rendering of lexical, semantic, and stylistic aspects of the original text resulting in its distortion in the translation is analyzed. Examples borrowed from an English fiction and its published translation into Russian are juxtaposed on the basis of their defined semantic and stylistic conformity. Besides purely linguistic aspects of translation, its extra linguistic as well as local regional characteristics are also considered; among the main of them – rendering of realities' designation, appropriateness of usage of typical national peculiarities designating phenomena exclusively inherent in the culture of the original language country. The classification of the regarded distortions is based on their linguistic and extra linguistic common features as well as the factors causing them. The accompanying commentaries explaining some not self-evident, at first sight, examples include suggested versions of the adequate translation illustrating the authors' thesis of its possibility in principle.

Key words: **text, translation, original, distortion, adequate, stylistic, lexical, semantic, expressive, occasional.**

С.Б. Жулидов, *канд. филол. наук, доц. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: 4131240@mail.ru*
М.В. Золотова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mviazolotova@gmail.com*
С.С. Иванов, *канд. филол. наук, доц. ННГУ имени Н.И. Лобачевского, E-mail: s.san@mail.ru*

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОТКЛОНЕНИЯ ОТ ОРИГИНАЛА И АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА

Анализируется неадекватная передача лексических, семантических и стилистических аспектов оригинального текста, приводящая к его искажению в переводе. Сопоставление примеров, взятых из художественного произведения на английском языке и его опубликованного перевода на русский язык, проводится на основе определения их семантического и стилистического соответствия. Помимо собственно языковых аспектов перевода, учитываются также его внеязыковые и страноведческие параметры – передача названий реалий, уместность использования в переводном тексте сугубо национальных особенностей наименования явлений, присущих исключительно культуре страны языка перевода. Рассматриваемые искажения подлинника классифицируются, исходя из присущей им лингвистической и экстралингвистической общности, а также из обусловливающих их факторов. Сопроводительные комментарии, поясняющие некоторые не самоочевидные, на первый взгляд, примеры, содержат предлагаемые варианты адекватного перевода, иллюстрирующие выдвигаемое авторами положение о его принципиальной возможности.

Ключевые слова: **текст, перевод, подлинник, искажение, адекватный, стилистический, лексико-семантический, экспрессивный, окказиональный.**

При оценке качества перевода художественного произведения за основу, прежде всего, берется такой фактор, как совпадение воздействия переводимого и переведенного текста на их читателей [1, с. 15]. Добиться такого совпадения можно единственно возможным способом – достижением адекватной передачи в тексте на языке перевода (далее ПЯ) всех особенностей текста на исходном языке (далее ИЯ) [2], [3]. Однако при всей кажущейся неоспоримости данного тезиса, постулируемого в работах по теории перевода [4, с. 32], и его неотрицаемой бесспорности со стороны самих переводчиков, пусть далеких от теоретических исследований, но неуклонно соблюдающих этот принцип в своей практической работе, в реальной действительности нередко приходится сталкиваться с нарушениями элементарных требований как к тщательному соблюдению принципа адекватности при переводе, так и к хотя допустимым, но строго мотивированным отклонениям от оригинала в рамках узкого контекста в интересах соблюдения содержательности и стилистической окраски контекста широкого [5].

Проиллюстрируем сказанное на примере американского бестселлера [6], перевод которого был опубликован в журнале «Иностранная литература» [7], славившегося отменным качеством перевода современной зарубежной литературы, но, увы, лишь в былые времена.

Для преодоления энтропии, неизбежно присущей подобному фактическому материалу и придания ему некоторой упорядоченности, нам пришлось самостоятельно создать рубрики (или подклассы) *ad hoc*, классифицируя примеры с точки зрения либо (а) факторов, предположительно обусловивших избранное переводчиком соответствие, либо (б) суммарного семантического поля, тематически общего для ряда однотипных контекстуальных соответствий. Важно отметить, однако, что объединяющим те и другие является один-единственный показатель – их неадекватность тексту на ИЯ, приводящая к полному семантическому и/или стилистическому искажению в тексте на ПЯ.

I. Искажение смысла подлинника

"I was very polite. I went over, stuck out my hand, which he didn't shake […].»	*– Нет, он был очень учтив. Я подошла, протянула руку – он ее не пожал […].*

Здесь смысл искажен дважды. Во-первых, в тексте на ИЯ героиня говорит об учтивости не собеседника, а не о своей собственной. Во-вторых, казалось бы, очевидно: если мужчина отказывается пожать протянутую дамой руку, то это никак не говорит о его вежливости. Такой отход от буквы и общего смысла этого отрывка, естественно, привел к его полному искажению.

Идентичный пример:

"Which is what I told the Captain when he begged me to take this on.»	*– Что, собственно, и сказал мне Капитан, когда уговаривал занять этот пост.*

Речь тут идет о главных героях романа. И уже в самом начале повествования их взаимоотношения при первом знакомстве в переводе искажены.

Похожее наблюдаем и в таком случае:

"[…] according to these surveys, high school students think Churchill was Truman's vice president.»	*– […] если верить опросам, половина наших студентов считает, что Черчилль был при Трумэне вице-президентом.*

В оригинале говорится о старшеклассниках, а не о студентах университетов. Незнание переводчиком этой реалии (high school – старшие классы средней школы) привело к превратному представлению у русскоязычного читателя о качестве высшего исторического образования в США.

Рассмотрим еще более показательный пример:

She sat down, crossed her stockinged legs, which, Nick noticed, looked very sleek today.	*Дженнет села, перекрестив ноги в чулочках, сегодня, заметил Ник, особенно тонких.*

Никаких *особенно тонких чулочков* в тексте на ИЯ нет и в помине; здесь прилагательное *sleek* (кстати, неверно переведенное, см. ниже) относится к существительному *legs*, а не к окказиональному причастию *stockinged*. Помимо субъективного лингвистического фактора (слабое владение английским языком), свою отрицательную роль здесь явно сыграл и фактор психологический **–** ведь нормальному мужчине, любующемуся женскими ногами, просто не придет в голову определять при этом еще и плотность ее чулок или колготок, даже если и допустить, что он хорошо разбирается в их тканевой структуре, выражаемой числом DEN.

Интересно отметить, что прилагательному *sleek* вообще изрядно досталось в этом переводе. Ср., например, такой пер.:

The plane, a sleek Gulfstream 5, was waiting.	*Самолет, лоснящийся «Гольфстрим-5», ждал.*

Что́ именно может лосниться, а что́ – нет, пояснять, видимо, излишне. Но ведь переводчику-то достаточно было бы лишь открыть толковый словарь и убедиться в значении этого слова»*sleek* – fashionable, attractive in design; e.g. a sleek limousine» [8].

Рассмотрим такой пример:

[…] a woman who drank a gallon of vodka every day in her third trimester.	*[…] о женщине, которая в первые три месяца беременности выпивала каждый день по галлону водки.*

Казалось бы, эта фраза переводится элементарно: ведь коль скоро беременность длится девять месяцев, то, следовательно, третий триместр – это последние, а уж никак не *первые три месяца*.

Искажение смысла (речь идет о зарплате) ни чем не оправдано и в таких случаях:

"How much are we paying you, Nick?" "One-oh-five,» Nick said.	*– Сколько мы тебе платим, Ник? – Сто пятьдесят, – ответил Ник.*

It was a Salary Increase form. At first Nick thought it must be a typo. From one-oh-five to… two-oh-oh?	*Новая платежная ведомость. Поначалу Ник решил, что в нее вкралась опечатка. Со ста пятидесяти к… двум…ого-го!*

Правильно в обоих примерах было бы: сто пять, т.е. 105 (тысяч долларов) и не *к двум*, а к двумстам. Во втором случае *oh-oh*? отнюдь не междометие *ого-го*, а цифры, нули, о чем косвенно говорит и вопросительный знак, вообще никак не переданный на ПЯ. (Ник как бы задается вопросом: на сколько именно больше двухсот тысяч долларов он станет теперь получать). Так же, как и в обозначении, например, года 1904 – nineteen-*oh*-four.

Любопытно, что с передачей междометий в данном переводе вообще не все благополучно. Ср., например:

«Pah!»	*– Пфа!*

Поскольку междометия «пфа» вообще нет в русском языке, здесь надо было найти подходящее соответствие, исходя, например, из такого пояснения в толковом словаре: «*pah* – used for showing either that something annoys you or that it does not concern you» [8].

Рассмотрим такие два примера:

"Is he in a walker or what?" "No, he's not in any damn walker!»	*– Он ходить-то вообще может или не может? – Ну, не может, ну и что с того?*

"An announcement that smoking cures cancer?»	*– Вы объявите, что курение приводит к раку?*

Смысл этих диалогов искажен «с точностью до наоборот». В первом случае правильным был бы, например, такой вариант: – Он в ходунках ковыляет что ли? – Нет, ходит без всяких чертовых ходунков! Ср.: "*walker* – a special frame that someone uses to help them walk" [8]. Во втором – вместо якобы излечения болезни (*cures*), курению, вопреки желанию рекламодателя, напротив, приписывается фактор его риска (*приводит)*.

II. Неадекватная экспрессивная окраска перевода стилистически нейтральных речевых отрезков

"Look out for the truck!!!»	*– Зенки раззявь! Грузовик!!*

Как видим, такая экспрессия здесь совершенно не оправдана. К тому же нельзя «раззявить» зенки, в отличие, скажем, ото рта (пасти)?

"Who is Team A, anyway?"	*– Слушай, а кто такой «Команда А»?*
"Some guy in Washington."	*– Да хмырь один из Вашингтона.*
"Washington? Yeah? […] This guy in the back important?"	*– Из Вашингтона? Вона что. […]. Наш жмурик – какая-нибудь шишка?*
"Not anymore.»	*– Уже нет.*

И опять нейтральный стиль текста на ИЯ искажен абсолютно неправомерно. Кроме того, в тексте на ПЯ персонажу приписана еще и безграмотная речь, отягощенная и совершенно неуместным русизмом – *вона*.

Ср. аналогичные примеры перевода, где из-за грубых стилистических несоответствий, переходящих в семантические, вполне умеренно пьющий главный герой трансформируется в запойного пьяницу, причем опять-таки с помощью необъяснимых в данном контексте русизмов:

[…] he was too tired to do anything but drink two beers and eat about four hundred dollars' worth of nuts […]	*[…] сил Ника хватило только на то, чтобы выдуть две банки пива да слопать долларов на четыреста орешков […]*

"We're not sure exactly where he is at this point in time." She made it sound like he was in a bar somewhere.	*«Мы не знаем точно, где он находится в настоящее время». Создавалось впечатление, что он пьет горькую в каком-нибудь кабаке.*

Отметим также, что устойчивое сочетание «пить горькую» означает «находиться в состоянии запоя», т.е. нельзя просто зайти в бар (превратившийся почему-то в «кабак») и начать там «пить горькую», ибо это – процесс, а не одномоментное действие.

Вообще, по непонятной причине переводчику почему-то не нравятся обычные стилистически нейтральные эквиваленты глагола *eat – есть*, *кушать*, *питаться*. Ср.: "*eat* – to put food into your mouth and swallow it" [8]. Как иначе объяснить такие, к примеру, переводческие "трансформации":

[…] she ate her frozen yoghurt	*[…] смакуя замороженный йогурт*

He dimmed the lights, got rid of all the people eating yoghurt and calzone.	*Он пригасил свет, убрал из атриума людей, уплетающих йогурт и чизбургеры.*

[…] eating calzones and frozen yoghurts.	*[…] кормящиеся замороженным йогуртом и чизбургерами.*

Оставляем в стороне не поддающуюся логическому объяснению и абсолютно немотивированную замену итальянской закрытой пиццы кальцоне – американскими чизбургерами.

III. Неадекватная передача экспрессивно окрашенных единиц стилистически нейтральными

Часто не передается игра слов:

"Senator […] says that you wrote the book to quote clear your troubled conscience unquote.»	*Сенатор […] сказал, что вы написали эту книгу, я цитирую, «чтобы очистить свою встревоженную совесть».*

В следующем примере даже не сделана попытка передать ироническую игру слов, основанную на паронимической аттракции [9] Déjà V*oodoo* – *to do*, с аллюзией на распространенное клише *дежа-вю* (*déjà vu*) и гаитянское *вуду*:

It was one of his conventional devices – the old Déjà Voodoo – but it would have to do.	*Это был один из самых заезженных приемов Ника – все то же старое дежа-вуду, – но, как правило, он срабатывал.*

IV. Стилистически неадекватная передача окказиональных аббревиатур

"UFA has a womjep sci-fi picture in development…" *"Womjep?"* *"Woman in jeopardy."*	*– Ю-эф-эй собирается ставить очень, очень масштабную картину – фантастическую с элементом «жевопа».* *– Жевопа?* *– Женщина в опасности.*

Только абсолютной глухотой к родному языку можно объяснить создание уродливого словца «жевопа» с привнесенным пейоративным коннотативным со-значением, ассоциирующимся с оскорбительным для любой женщины смысловым оттенком, предложенным в качестве соответствия стилистически нейтральному, совершенно безобидному окказионализму «womjep».

V. Неадекватная передача реалий

[…] a man who in his day would have put away ten Camels with the Thanksgiving turkey.	*[…] человеком, способным под одну только благодарственную индейку выкурить десяток «Кэмел».*

Здесь необходимо было либо употребить словарный эквивалент «День Благодарения», либо как-то иначе пояснить (например, в постраничной сноске), что́ это за день и при чем тут вообще индюшатина, ибо прилагательное *благодарственную* никак не ассоциируется у читателя перевода ни с этим традиционным блюдом, ни с самим американским ноябрьским праздником.

Как явствует из приведенных примеров, допущенные в анализируемом переводе неточности, неадекватные соответствия, неуместные русизмы и прочие семантические и стилистические искажения оригинала, порой доходящие до абсурда, отнюдь не объясняются некими объективно существующими непреодолимыми для воссоздания на ПЯ особенностями, присущими исключительно данному подлиннику. Совершенно очевидно (как мы пытались обосновать это в своих комментариях), что фактически в каждом приведенном случае имеется возможность, если и не абсолютно точно перевести, то вполне адекватно отобразить на ПЯ с большими или меньшими затратами интеллектуальных усилий даже сложные для первичного понимания конструкции.

Полученные в результате проведенного анализа данные, систематизированные по конкретным обобщающим рубрикам, могут представить интерес для специалистов в области лингвистической теории перевода и сопоставительной стилистики, преподавателей вузов, а также помогут переводчикам художественной литературы избежать в своей практической деятельности ошибок и огрехов, аналогичных рассмотренным выше.

Библиографический список

1. Nida E., Taber Ch. R. *The theory and practice of translation*. Leiden, 1969.
2. Сдобников В.В., Петрова О.В. *Теория перевода*. Москва: АСТ, Восток – Запад, 2006.
3. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*: учебник. Москва: Издательство Московского университета, 2007.
4. Захарова Н.В., Ивлева А.Ю., Седина И.В. *Теория перевода*: материалы для практических занятий. Саранск, 2014.
5. Швейцер А.Д. *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука, 1988.
6. Buckley Ch. *Thank you for smoking. 1st Harper Perennial Ed*. New York, 1995.
7. Бакли К. *Здесь курят*. Роман. Перевод с английского С. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11 – 12.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. *International Student Edition*. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
9. Иванов С.С., Жулидов С.Б., Золотова М.В. Психолингвистическая природа паронимической аттракции, оговорок, малапропизмов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 358 – 360.

References

1. Nida E., Taber Ch. R. *The theory and practice of translation*. Leiden, 1969.
2. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: AST, Vostok – Zapad, 2006.
3. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*: uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.
4. Zaharova N.V., Ivleva A.Yu., Sedina I.V. *Teoriya perevoda*: materialy dlya prakticheskih zanyatij. Saransk, 2014.
5. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Buckley Ch. *Thank you for smoking. 1st Harper Perennial Ed*. New York, 1995.
7. Bakli K. *Zdes' kuryat*. Roman. Perevod s anglijskogo S. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11 – 12.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. *International Student Edition*. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
9. Ivanov S.S., Zhulidov S.B., Zolotova M.V. Psiholingvisticheskaya priroda paronimicheskoj attrakcii, ogovorok, malapropizmov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 358 – 360.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00171

***Izumrudov Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University (Nizhny Novgorod, Russia),*
E-mail: izumrud.nnov@mail.ru

BORIS SADOVSKOY'S PLAY "THE KNIGHT OF MALTA": ISSUES OF CREATIVE HISTORY, POETICS AND PROBLEMS. The object of research attention in the article is B.A. Sadovskoy's play "The Knight of Malta". The author examines the creative history of the play, shows the origins of the Sadovskoy's interest in the drama genre, and points out the importance of publication of unknown to Sadovskoy's biographers materials about his relationship with the world of theatre. Aspects of the stage interpretation of the play are highlighted, and unknown responses from contemporaries are given. Intertextual links between the "The Knight of Malta" and the "The Captain's Daughter" of A.S. Pushkin are revealed. Some resemblance of particular storylines of the two works is accentuated, as well as the functional propinquity of their main characters. The author concretizes the genre definition of Sadovskoy's play proposed by the first play researcher I.P. Andreeva as "fairy-tale poems". The thesis is put forward and justified that the figure of the knight of Malta should be understood as the Emperor Paul I, whom the convinced monarchist Sadovskoy particularly valued among the powerful rulers of Russia, along with Nicholas I and Alexander III. It is summarized that although "The Knight of Malta" is not one of the best works of Sadovskoy, a careful reading of it is important in terms of understanding the characteristic features of his creative worldview.

Key words: **B.A. Sadovskoy, A.S. Pushkin, "The Knight of Malta", "The Captain's Daughter", reminiscence, Paul I, "fairy-tale poem", Troitsky Theatre.**

***Ю.А. Изумрудов**, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород,*
E-mail: izumrud.nnov@mail.ru

ПЬЕСА БОРИСА САДОВСКОГО «МАЛЬТИЙСКИЙ РЫЦАРЬ»: ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИИ, ПОЭТИКИ, ПРОБЛЕМАТИКИ

Объект исследовательского внимания в настоящей статье – пьеса Б.А. Садовского (настоящая фамилия Садовский) «Мальтийский рыцарь». Рассматриваются вопросы творческой истории пьесы; при этом показываются истоки интереса автора к драматургическому жанру, указывается на важность публикации неизвестных для биографов Садовского материалов о его взаимоотношениях с миром театра. Освещаются аспекты сценической интерпретации пьесы, приводятся неизвестные отклики современников. Выявляются интертекстуальные связи «Мальтийского рыцаря» с «Капитанской дочкой» А.С. Пушкина. Акцентируются переклички некоторых сюжетных линий двух произведений, функциональная близость их центральных персонажей. Конкретизируется предложенное первым исследователем пьесы Садовского И.П. Андреевой ее жанровое определение как «поэмы-сказки». Выдвигается и обосновывается тезис, что под фигурой Мальтийского рыцаря следует разуметь императора Павла I, которого убежденный монархист Садовский особо ценил в ряду державных правителей России, наряду с Николаем I и Александром III. Резюмируется, что хотя «Мальтийский рыцарь» и не относится к числу лучших произведений Садовского, внимательное прочтение его важно в плане понимания характерных особенностей творческого мировидения писателя.

Ключевые слова: **Б.А. Садовской, А.С. Пушкин, «Мальтийский рыцарь», «Капитанская дочка», реминисценция, Павел I, поэма-сказка, Троицкий театр.**

Драматургия – важная грань литературной деятельности Б.А. Садовского. Интерес к ней был предопределен самой жизнью автора; уже с детства он был всерьез увлечен сценическим искусством, азартно посещал спектакли как в старом нижегородском ярмарочном театре, так и в новом, открытом в честь Всероссийской выставки 1896 года. Учась в дворянском институте, познакомился с талантливым артистом Петербургского Александринского театра В.П. Далматовым, который в сезоне 1897 – 1898 гг. выступал на нижегородской сцене. Указанный театральный сезон нижегородцы назвали «Далматовским» в ознаменование заслуг артиста, блиставшего в самых различных ролях, в частности гоголевских Хлестакова и Плюшкина, пушкинского Сальери. Явил Далматов также и образ автора «маленькой трагедии» «Моцарт и Сальери», впервые представленной местным любителям сцены в спектакле, посвященном 100-летию существования театра в Нижнем Новгороде. Все это, без сомнения, стимулировало рано возникший интерес Садовского к русской классике, прежде всего к Пушкину, о котором мы скажем ниже. Садовской посвящал Далматову стихи, переписывался с ним, тепло потом вспоминал о нем в своих «Записках». В своем архиве бережно сохранил самые разные документы, связанные как с Далматовым, так и с его коллегами по сцене. В дальнейшем, став известным литератором, Садовской сам уже принимал непосредственное участие в театральном движении, активно сотрудничал с кабаретной сценой, писал и ставил пьесы. Часто выступал как театральный рецензент в столичной прессе в 1915 – 1916 гг. И, кстати, будет отметить, его рецензии на самые разные петроградские спектакли никогда не републиковались, и исследователям творчества Садовского совершенно неизвестны, а они представляют несомненный интерес, и в наших планах – ввести их в научный оборот.

«Мальтийский рыцарь» (мелодрама, по жанровому определению автора) написан в 1911 году. Некоторое участие в его судьбе принимал известный актер и режиссер Ю.Л. Ракитин. Он весьма высоко ценил драматургический талант Садовского, чему яркое свидетельство его письма к нему. Так, о многом, конечно же, говорит следующее признание Ракитина: «…я сделаю все, чтобы провести Вас на Императорскую сцену и никуда иначе. <…> Зная Вас и твердо веря в Вас, буду делать все, чтобы Вы заняли место в Алексан<дринском> театре – и поверьте, если удержусь я – будете и Вы!!» [1, с. 90]. «Мальтийский рыцарь» в письмах Ракитина представлен в контексте его сценических замыслов, воплощение которых связывалось непосредственно с Садовским. «Счастлив, что есть пьеса, предвкушаю ее услышать, поставить и сыграть» [1, с. 89], – пишет он автору 5 августа 1911 года. А несколько позже извещает о начале репетиций пьесы и о популяризации им ее среди учащихся Императорского театрального училища в Петербурге.

Сценическую интерпретацию пьеса получила лишь однажды – в марте 1915 года в Петербургском Троицком театре миниатюр. Интересно, что и здесь судьба «Мальтийского рыцаря» определенным образом оказалась связанной с именем Ракитина. В репертуаре театра сочиненная последним пьеса «Мемории Амура» шла, что называется, в связке с мелодрамой Садовского. Так, рецензент спектакля писал: «В Троицком театре новая программа. После пятиактной пьесы “Мемории Амура” театр еще раз изменил своим “миниатюрным” традициям и поставил пьесу в двух действиях “Мальтийский рыцарь” Б. Садовского» [2, л. 358]. Высказывая автору упреки относительно художественных несовершенств мелодрамы, тот же рецензент констатировал успешность ее сценического представления: «Поставлена она со вкусом» [2, л. 358]. В подобном же духе был и другой отклик в столичной прессе, где, в частности, отмечалась игра актеров: «С драматическим подъемом сыграл продувшегося в карты дворянина г. Борисоглебский. Верного раба его Афанасьича типично, выпукло изобразил г. Курихин. Выдержанную фигуру мальтийского рыцаря дал г. Наумов и хорошо пел г. Завалов, изображая ни с того ни с сего пришедшего в хоромы пейзана» [3, л. 354].

Характерной особенностью поэтики «Мальтийского рыцаря» являются реминисценции из классики. Прежде всего, из пушкинской «Капитанской дочки». Мы уже отмечали данный аспект в статье о скрытом онегинском сюжете, но без конкретизации; здесь же ассоциации, связанные с «Капитанской дочкой», акцентируются, становятся предметом специального внимания[1].

Вот как представлены в пьесе Садовского, уже в самом начале ее, приехавший в Петербург записываться на военную службу «недоросль из дворян» Федор Лукоянов и его дядька Афанасьич:

«<…> *А ф а н а с ь и ч*

С добрым утром, батюшка Федор Степаныч. Хорошо ль почивать изволили? <…> Во сне не привиделось ли чего? Червонцы-то родительские хорошо бы хоть во сне увидеть одним глазком. Звону-то их послушать. Да только нету их – ау! – уплыли, не воротишь. Знать, в чужих-то карманах им поспокойней будет. <…> Эх, сударь-барин, Федор Степаныч, касатик мой! Выносил я тебя на руках с самой колыбели, ветерку на тебя дунуть не давал, без малого двадцать годиков тебя обихаживал, – хвать, из тебя пьяница вышел да картежник. Каково это? Две недели, что мы в Питере этом треклятом маемся, а ни одного вечера путем не проходило. Ни разу не было, чтобы ты, сударь, трезвый почивать лег. Не сходишь никуда, не полюбопытствуешь. Стоило для того нам сюда из Тамбова ехать. Ведь чистого золота мешок с собой в санях привезли, а ноне его горсточка всего осталась. Все в карты спустил, да кому? Жуликам, мошенникам, голи кабацкой.

Л у к о я н о в

Дашь ты мне квасу али нет?

А ф а н а с ь и ч

Стыда в вас нету, сударь, вот что. Сейчас подам. *(Уходит)*

Л у к о я н о в

Затылок-то шибко трещит. Все Бахтурин виноват: я шампанеи отродясь не пивал, а он, знай, потчует. Выходит так, что дело мое пропащее. Вот те и Питер, вот те и невеста, и Преображенский полк! Даже чудно. Как встретил тогда на последней станции этого брюхастого черта, да как прометнул он мне банк, так с тех пор ровно заколдованный хожу. Одни карты на уме. Как во сне, – две недели картежный сон вижу. И то: две недели нынче как раз. Все проиграл дочиста. <…>

А ф а н а с ь и ч (Идет с тарелками)

Несу. Выкушайте-ка, сударь, сперва, капусты кислой тарелочку, да огурцов соленых. А там и кваску. <…> Да что же это будет такое, батюшка? Федор Степаныч, опомнись, не меня, так родителей пожалей. *(Всхлипывает)*» [4, л. 1- 3].

Читая это, конечно же, сразу вспоминаем, как Петруша Гринёв с Савельичем (в форме имени тут знаменательная перекличка с лукояновским Афанасьичем) по пути в Оренбург остановились на день в симбирском трактире, где Петруша, впервые вырвавшийся из родительского дома, где до семнадцати лет «жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками» [5, с. 288], и спешащий вкусить вольной жизни, проиграл с легкостью одурачившему его гусарскому ротмистру Зурину немалую сумму – целых сто рублей, – правда не в карты, а на бильярде (что в общем-то значения не имеет: главное тут – схожая ситуация). Неутешно переживающий дядька Гринева, попытки его усовестить молодого барина, наконец, такая бытовая деталь, как помощь в облегчении утренней похмельной боли, – всё это в некотором отношении соответствует «Мальтийскому рыцарю». Несомненна перекличка и в сюжетных эпизодах, когда оба недоросля проявляют к своим слугам-дядькам напускную грубость.

Мы далеки от того, чтобы считать схожие с «Капитанской дочкой» эпизоды «Мальтийского рыцаря» слепым подражанием. Ведь тогда это было бы грубой подделкой, никуда не годным ремесленничеством. Пародией было бы, хуже того – самопародией! Вот и И.П. Андреева, серьезный исследователь, автор единственной на сегодняшний день статьи, где даётся пусть и краткий, на полстранички, анализ «Мальтийского рыцаря», отвергает мысль о пародийности данного произведения. Она совершенно справедливо утверждает, что «соскользнуть к пародии не разрешает наивная, простодушно-сказочная интонация» [6, с. 53]. И в связи с этим в некотором отношении можно согласиться с Андреевой в её характеристике произведения Садовского как «поэмы-сказки» [6, с. 53]. (Скажем попутно, что ведь и пушкинская повесть в некотором роде тоже сказка: основная событийная канва вложена в сказочный, по форме, сюжет. Это уже давно подмечено исследователями, в частности В.Б. Шкловским, И.П. Смирновым и др. Указывалось, к примеру, на соответствие сюжетной линии структуре волшебной сказки, представленной в известной книге В.Я. Проппа [7]. Стало быть, отмеченная выше «простодушно-сказочная интонация» «Мальтийского рыцаря» вполне естественна, и, полагаем, она проявилась непроизвольно для автора.

При этом мы понимаем, что у Пушкина формально-сказочная линия сопутствует постановке острейших социально-исторических и философских вопросов, чего у Садовского, по сути, нет. Он делает акцент сугубо лишь на сказочном, что, в общем-то, и отвечало требованиям кабаретного театра. О том, какой аспект проблематики привносится в пьесу непосредственно образом Мальтийского рыцаря, который при всей его важности для развязки сюжета есть нечто внешнее по отношению к нему, подобно «Deus ex machina» в античной трагедии, будет сказано ниже).

Предложенное Андреевой жанровое обозначение невольно вспоминается нами при изложении основной коллизии «Мальтийского рыцаря» – спасении Фёдора от роковой напасти. И в этой коллизии мы вновь слышим отзвук «Капитанской дочки». И там и тут спасает героя его невеста, смело рвущая путы светских условностей и прибегающая к содействию самой высшей инстанции. Мария Ивановна Миронова, дочь капитана Белогорской крепости, едет в Петербург и припадает к стопам Императрицы Екатерины II. И та, в «похвалу уму и сердцу» [5, с. 400] её, устанавливает истину в отношении Гринёва, оправдывает его и освобождает из заключения. И благословляет Марию Ивановну на брак с женихом, *беря на себя устроить её состояние*.

Персонажи произведения Садовского – уже люди нового, послеекатерининского времени – царствования императора Павла I. По сюжету о попавшем в неволю к карточным мошенникам главном герое Федоре Лукоянове хлопотами страстно любящей его невесты Оленьки узнают мальтийские рыцари, и в результате счастливо разрешаются все проблемы незадачливого преображенца. Предупреждая вопрос не очень искушенного в истории читателя, заметим: резиденция этих рыцарей, после низложения Наполеоном их монашеского ордена Святого Иоанна Иерусалимского на острове Мальта, располагалась тогда в российской столице. Им покровительствовал сам император Павел, всегда обожавший высокие рыцарские идеалы и мечтавший поставить их в основание системы государственного служения, распространить на них и внутреннюю и внешнюю политику. «Царь-рыцарь», «Русский Дон-Кихот» – так именовали его современники. «Павел с нетерпимостью и жестокостью армейского деспота соединял известную справедливость и рыцарство в то время шаткости, переворотов и интриг» [8, с. 69], – свидетельствовал шведский дипломат Г.М. Армфельдт. «Я находил… в поступках его что-то рыцарское, откровенное» [8, с. 71], – отмечал в своих мемуарах «Взгляд на мою жизнь» известный поэт И.И. Дмитриев.

Мы неслучайно привели эти два высказывания из замечательной книги Н.Я. Эйдельмана «Грань веков». Вышедшая в 1982 году, она кардинально отличалась от советской историографии, дававшей тенденциозно сниженный, огрубленный образ Павла I – деспота и сумасброда. Именно рыцарское начало было подчеркнуто в императоре. Современный исследователь, доктор исторических наук Н.В. Коршунова совершенно справедливо считает, что как раз с этой книги Эйдельмана «начался новый этап изучения павловского времени» [9, с. 12].

В своей книге Эйдельман подробно разбирает составляющие «рыцарской консервативной идеи» императора Павла I – и, в частности, что нас особенно интересует в плане нашей тематики, *честь*: «Честь была любимой темой бесед, приказов, приговоров Павла I. Многие наблюдатели <…> отмечали стремление царя уменьшить в армии пьянство, разврат, карточную игру» [8, с. 77]. В пьесе Садовского Мальтийский рыцарь именно от карточного наваждения избавляет главного героя – Фёдора Лукоянова.

У Садовского Мальтийский рыцарь безымянный, как бы один из многих. Но уже в портретном описании его замечаем характерные черты, присущие облику Павла I, как они укрепились в памяти многих поколений его известными портретами – словесными, живописно-монументальными (в частности, памятником в Гатчине). Рыцарь напудрен, опирается на трость, в ботфортах. Под плащом – красная туника, на груди большой мальтийский крест. Красный цвет здесь – это не только цвет мальтийского ордена, он вообще самый любимый у императора, это цвет перчатки возлюбленной его, Анны Петровны Лопухиной: в тон этой перчатки Павлом I был выкрашен фасад его петербургского дворца – Михайловского замка.

У нас есть все основания полагать, что автор пьесы как раз и хотел, чтобы у читателя (и зрителя) при восприятии фигуры Мальтийского рыцаря возникали ассоциации с личностью Павла I («романтического императора») [10, с. 334], по характеристике Пушкина, возвеличенного дореволюционным Садовским как эстетический эталон, в связи с чем представляется символичным пушкинское присутствие в его пьесе). Наряду с Николаем I и Александром III Павла I Садовской очень ценил как державного правителя России. В послереволюционном 1919 году включил его портрет в «Императорский венок сонетов».

Немало можно было бы привести и иных фактов, подтверждающих, что Садовской, еще с дореволюционных времён имевший репутацию последовательного монархиста, и при Советах своих убеждений не менял и не скрывал. Сохранилась фотография: Садовской у себя дома, в Нижнем Новгороде, – на стенах портреты обожаемых Николая I и Павла I. В развитие данной мысли приведем свидетельство зоркого, талантливого мемуариста Л.В. Горнунга о том, как через посредничество его друзей Усовых (поэта и переводчика Дмитрия Сергеевича и его жены Алисы Гуговны), произошло его знакомство с жившим в подвальной комнатушке Новодевичьего монастыря тяжко больным, разбитым прогрессивным параличом Садовским: «Они хотели меня ввести в паноптикум древних редкостей, необыкновенных к тому же, ибо никто не мешал Б.А. Садовскому в конце 20-х годов нашего века почитать бывшего самодержца всея Руси Николая I, повесить его большой портрет над своим креслом, воспевать его государственную мудрость в стихах. <…> Через 20 минут нас впустили. Борис Александрович сидел, одетый, в кресле, у которого стоял маленький столик под большим портретом Николая I» [11, с. 650, 651].

Вернемся ж к пьесе Садовского. Выше мы уже указывали на функциональную близость образов Лукоянова и Афанасьича к пушкинским Белкину и Савельичу. Столь же соотносимы и образы венценосных благодетелей главных героев двух произведений. Так, поначалу Екатерина II предстала пред Марией Ивановной Мироновой не как всесильная и грозная самодержица, а как некая, случайно встретившаяся в царскосельском саду дама, лет сорока, «в белом утреннем платье, в ночном чепце и в душегрейке» [5, с. 397]. Она заинтересовалась непосредственно, совсем не по дворцовому этикету державшейся незнакомой девушкой, севшей на одну с ней скамейку, и, не выдавая себя, стала тактично ее расспрашивать о том, что заставило ее приехать в столицу из провинции. Приняв близко к сердцу ее горе – разлуку с невинно осужденным любимым, дама обещалась помочь, – дескать, *она бывает при дворе*. И так заключила беседу: «…не говорите никому о нашей встрече. Я надеюсь, что вы недолго будете ждать ответа на ваше письмо» [5, с. 398]. И у Садовского появление императора в сюжете столь же буднично, по-простому. Облачившись как некий посланец Мальтийского ордена, он приходит прямо на квартиру к Федору Лукоянову, побуждает того, разочаровавшегося и отчаявшегося, вновь уверовать в идеалы добра и света. Продолжает оставаться инкогнито («После узнаете, кто я» [4, л. 16], ответствует на страстный вопрос главного героя) до самой последней сцены пьесы, где посрамляет шулеров, взявших в полон чистую душу Федора. И, уже по праву помазанника Божия, соединяет руки жениха и невесты на счастливую семейную жизнь.

Помимо пушкинских, в пьесе Садовского ощутимы и другие реминисценции из художественных произведений прошлого. (Изложение данного аспекта представляется нам излишней детализацией в рамках настоящей статьи; к тому же, в отличие от пушкинских, реминисценции эти не концептуальны для фабулы пьесы). Так, именно на «литературность» [2, л. 358] как отличительную особенность «Мальтийского рыцаря» в первую очередь обратил внимание упоминавшийся уже выше рецензент его представления в Троицком театре (1915 г.). И это, уже в наше время, отметила Андреева, которую также мы представляли выше: «Странным образом переплавлены в ней (пьесе. – *Ю.И.*) детали и персонажи европейских легенд и сказок и сюжетные линии русской классики, известные каждому» [6, с. 53].

При всех достоинствах пьесы Садовского (отражение стиля, быта эпохи), приходится тем не менее признать, что не всегда выдерживаются оптимальные пропорции указанной «литературности», в связи с чем в число лучших произведений нашего автора «Мальтийский рыцарь» определенно не войдет. Облегченной представляется трактовка привычной для классики темы карточной игры. Вспоминается тут в связи с этим статья Ю.М. Лотмана «”Пиковая дама” и тема карт и карточной игры в русской литературе XIX века». Обобщая приведенный в ней для анализа обширный материал, автор подчеркивал: «Тема карт существовала в литературе до “Пиковой дамы” – как сатирическая, бытовая или философски-фантастическая. Однако только у Пушкина она приобрела ту принципиальную многозначность, которая позволила ей наполниться неожиданно емким содержанием» [12, с. 415]. Очевидно, что означенной многозначностью пьеса Садовского не отличается. Игра в карты дана здесь сугубо лишь как бытовой эпизод. Отметим попутно еще, что несколько выбивается из образной системы сама фигура Мальтийского рыцаря, избавителя Федора от карточной напасти. В его державном монологе о попрании общественной морали слышен голос, скорее, самого автора, обличающего ненавистный ему Серебряный век, впавший в грех вседозволенности, нигилизма и безбожия[2]. И, конечно же, нельзя не сказать о несопоставимости испытаний, через которые проходят герои «Капитанской дочки» и «Мальтийского рыцаря». Если у Пушкина это противостояние пугачевщины и самодержавия, от чего решалась судьба не только России, но и Европы, то у Садовского – «как бесы, с рожками, на копытцах, всё пики да бубны» [4, с. 12], с их угрозой потерять доверие отца, невесту и честь. По сути, Садовской остановился там, где Пушкин только начинает. Персонаж его статичен. Понятно, что многое, как уже отмечалось выше, у Садовского объяснялось законами жанра.

Пусть, повторимся, «Мальтийский рыцарь» не из числа художественных Садовского, однако его прочтение и осмысление представляет интерес для исследователя, потому как акцентирует одну из важнейших черт творческого мировидения автора, связанную со склонностью к воссозданию стилевых особенностей интересовавших его авторов, различных документов особо близких ему эпох – записок, дневников, писем и проч., что, по большому счету, и предопределило его писательскую репутацию. Литературный талант Садовского (в лучших его творениях) был по достоинству отмечен авторитетными современниками. Так, строгий критик Антон Крайний (З.Н. Гиппиус) писал о его первом сборнике исторической прозы «Узор чугунный»: «Все рассказы – стилизация начала XIX в., притом стилизация такая любовная, с таким проникновением к эпохе, что уже ничего, кроме данного, от автора и требовать не хочется...<…> Среди последних книг, толстых и тонких, безграмотных и грамотных <…> – “Узор чугунный” – точно кусок драгоценной материи в куче грязных ситцевых тряпок. Он дает тихое отдохновение и невинную, праведную отраду» (13, с. 20]. Безусловно, есть резон в яркой образной характеристике художнической манеры нашего автора,

предложенной Н.С. Гумилевым: «В роли конквистадоров, завоевателей, наполняющих сокровищницу поэзии золотыми слитками и алмазными диадемами, Борис Садовской, конечно, не годится, но из него вышел недурной колонист в уже покоренных и расчищенных областях» [14, с. 86].

Примечания

1. Рассматривая интертекстуальные связи «Мальтийского рыцаря» с «Капитанской дочкой», мы выходим на перспективную, интересную, многоаспектную тему «Садовской и Пушкин». Темой этой уже ряд лет плодотворно занимаются нижегородские исследователи. Было отмечено, что интерес Садовского к Пушкину связан с самими основами его творческой самоидентификации. Очень точен и емок тезис С.Н. Пяткина: «Пушкинское имя <…> является своего рода идейно-художественным центром художественного мира Б. Садовского» [15, с. 62]. По мнению Г.Л. Гуменной, «…пушкинианство – сознательно избранная позиция поэта эпохи "Серебряного века", обозначение им художественного идеала и той традиции, которой он наследует» [16, с. 169]. В пушкинском контексте изучены поэзия, художественная проза, статьи Садовского. А вот драматургия пока еще остается на периферии исследовательского внимания. Мы можем назвать в этом плане лишь только одну статью, к тому же давнюю, – самарского ученого, доктора филологических наук В.П. Скобелева «Два водевиля в контексте литературных традиций ("Молодой писатель" А.Н. Толстого и "Камеристка" Бор. Садовского)» [17]. Поэтому изучение сценического наследия Садовского является насущной задачей.

2. С фигурой Мальтийского рыцаря, как нам представляется, связан такой значимый аспект проблематики пьесы, как злободневность, пусть он далеко не сразу прочитывается и осознается, будучи заслоненным всем тем, что имеет отношение к карточной интриге. В начале XX века, в преддверии революционных безбожных смут Садовской актуализировал образ оболганного историей императора Павла I, жаждавшего, «чтобы крест восторжествовал над злом» [4, с. 16]. Павел был предан знатью, аристократией, а понять и принять его, по глубоко выстраданному убеждению Садовского, могла только глубинная, подлинная Россия, представители которой вот такие честные и чистые душой юноши, как Федор Лукоянов. Да, Федор оступился, но спасен императором и будет верно служить своему государю, долгу, отечеству. И да не будет преувеличением: ведь, если вдуматься, о таких, как Федор Лукоянов и ему подобных провинциальных недорослях, обобщив их именами пушкинских героев, написал Садовской в замечательной статье о Денисе Давыдове в «Русской Камене», имея в виду блистательные ратные свершения Русской державы в начале XIX века: «А в сущности главными деятелями великой эпохи были скромные Белкины и Гриневы, повесть жизни которых начиналась эпиграфом: "Береги честь смолоду". Воспитанные в здоровых условиях подлинного, еще не тронутого, старорусского быта, <они> воспринимали настоящую, нормальную жизнь, не подмененную никакими теориями» [18, с. 342]. Не случайно этот вдохновенный тезис Садовского вызвал искреннее одобрение его кумира – самого А.А. Блока.

Пьеса «Мальтийский рыцарь» соответствовала широкому (хотя и противоречивому) интересу общественности Серебряного века к павловской теме. О важности последней для Садовского может говорить уже тот факт, что именно с ним в 1913 году поделился замыслом своей книги об убиенном императоре В.Ф. Ходасевич (которому судьбой будет определено написать лучшие строки о нашем авторе).

Библиографический список

1. Галанина Е.Ю. Юрий Ракитин в России (1905 – 1917). *Лица: Биографический альманах*. Санкт-Петербург: Феникс; Дмитрий Буланин, 2004; Т. 10; 55 – 123.
2. В Троицком театре новая программа. *Российский архив литературы и искусства* (*РГАЛИ*). Ф. 464. Оп. 4. Ед. хр. 3
3. Троицкий театр. *Российский архив литературы и искусства* (*РГАЛИ*). Ф. 464. Оп. 4. Ед. хр. 3.
4. Садовской Б.А. Мальтийский рыцарь. *Российский архив литературы и искусства* (*РГАЛИ*). Ф. 464. Оп. 2. Ед. хр. 36.
5. Пушкин А.С. *Капитанская дочка.* Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: ГИХЛ, 1960; Т. 5; 286 – 411.
6. Андреева И.П. «Чукоккала» и около. *De vizu: Историко-литературный и библиографический журнал*.1994; № 1-2: 49 – 61.
7. Марусова И.В. Структура волшебной сказки в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка». *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 20; 2566 – 2570. Available at: http://e-koncept.ru/2014/54777.htm
8. Эйдельман Н.Я. *Грань веков. Политическая борьба в России. Конец XVIII – начало XIX столетия*. Москва: Мысль, 1982.
9. Коршунова Н.В. *Крах политической доктрины императора Павла I, или Как нельзя управлять страной*. Москва: Центрполиграф, 2018.
10. Пушкин А.С. *Дневник 1833 – 1834 гг.* Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: ГИХЛ, 1960; Т. 7; 312 – 342.
11. Горнунг Л.В. *«Свидетель терпеливый»: дневники, мемуары*. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
12. Лотман Ю.М. «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе XIX века. *Избранные работы*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992; Т. 2; 389 – 415.
13. Гиппиус З.Н. Литературный дневник. *Русская мысль.* 1911; № 6; 15 – 20.
14. Гумилев Н.С. *Письма о русской поэзии*. Москва: Современник, 1990.
15. Пяткин С.Н. Образ Пушкина в прозе Бориса Садовского. *Болдинские чтения, 2012*. Большое Болдино (Нижегородская обл.): Государственный литературно-мемориальный и природный музей-заповедник А.С. Пушкина "Болдино", 2012: 60 – 70.
16. Гуменная Г.Л. Пушкинские эпиграфы в сборнике Б.А. Садовского «Позднее утро». *Болдинские чтения*. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016: 168 – 178.
17. Скобелев В.П. Два водевиля в контексте литературных традиций («Молодой писатель» А.Н. Толстого и «Камеристка» Бор. Садовского). *А.Н. Толстой. Новые материалы и исследования. (Ранний А.Н. Толстой и его литературное окружение)*. Москва: ИМЛИ РАН, 2002; 77 – 95.
18. Садовской Б.А. *Лебединые клики*. Москва, 1990; 339 – 358.

References

1. Galanina E.Yu. Yurij Rakitin v Rossii (1905 – 1917). *Lica: Biograficheskij al'manah.* Sankt-Peterburg: Feniks; Dmitrij Bulanin, 2004; T. 10; 55 – 123.
2. V Troickom teatre novaya programma. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva* (*RGALI*). F. 464. Op. 4. Ed. hr. 3
3. Troickij teatr. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva* (*RGALI*). F. 464. Op. 4. Ed. hr. 3.
4. Sadovskoj B.A. Mal'tijskij rycar'. *Rossijskij arhiv literatury i iskusstva* (*RGALI*). F. 464. Op. 2. Ed. hr. 36.
5. Pushkin A.S. *Kapitanskaya dochka.* Sobranie sochinenij: v 10 tomah. Moskva: GIHL, 1960; T. 5; 286 – 411.
6. Andreeva I.P. «Chukokkala» i okolo. *De vizu: Istoriko-literaturnyj i bibliograficheskij zhurnal*.1994; № 1-2: 49 – 61.
7. Marusova I.V. Struktura volshebnoj skazki v romane A.S. Pushkina «Kapitanskaya dochka». *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 20; 2566 – 2570. Available at: http://e-koncept.ru/2014/54777.htm
8. `Ejdel'man N.Ya. *Gran' vekov. Politicheskaya bor'ba v Rossii. Konec XVIII – nachalo XIX stoletiya.* Moskva: Mysl', 1982.
9. Korshunova N.V. *Krah politicheskoj doktriny imperatora Pavla I, ili Kak nel'zya upravlyat' stranoj*. Moskva: Centrpoligraf, 2018.
10. Pushkin A.S. *Dnevnik 1833 – 1834 gg.* Sobranie sochinenij: v 10 tomah. Moskva: GIHL, 1960; T. 7; 312 – 342.
11. Gornung L.V. *«Svidetel' terpelivyj»: dnevniki, memuary*. Moskva: Izdatel'stvo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2019.
12. Lotman Yu.M. «Pikovaya dama» i tema kart i kartochnoj igry v russkoj literature XIX veka. *Izbrannye raboty*: v 3 t. Tallinn: Aleksandra, 1992; T. 2; 389 – 415.
13. Gippius Z.N. Literaturnyj dnevnik. *Russkaya mysl'.* 1911; № 6; 15 – 20.
14. Gumilev N.S. *Pis'ma o russkoj po`ezii.* Moskva: Sovremennik, 1990.
15. Pyatkin S.N. Obraz Pushkina v proze Borisa Sadovskogo. *Boldinskie chteniya, 2012*. Bol'shoe Boldino (Nizhegorodskaya obl.): Gosudarstvennyj literaturno-memorial'nyj i prirodnyj muzej-zapovednik A.S. Pushkina "Boldino", 2012: 60 – 70.
16. Gumennaya G.L. Pushkinskie `epigrafy v sbornike B.A. Sadovskogo «Pozdnee utro». *Boldinskie chteniya*. Arzamas: Arzamasskij filial NNGU, 2016: 168 – 178.
17. Skobelev V.P. Dva vodevilya v kontekste literaturnyh tradicij («Molodoj pisatel'» A.N. Tolstogo i «Kameristka» Bor. Sadovskogo). *A.N. Tolstoj. Novye materialy i issledovaniya. (Rannij A.N. Tolstoj i ego literaturnoe okruzhenie)*. Moskva: IMLI RAN, 2002; 77 – 95.
18. Sadovskoj B.A. *Lebedinye kliki.* Moskva, 1990; 339 – 358.

Статья поступила в редакцию 04.02.20

УДК 81.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00172

Rakhmatullina D.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru*
Vakhrusheva M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: souva@mail.ru*

MODELS OF TIME IN M. ENDE'S "MOMO" AND ITS TRANSLATIONS INTO ENGLISH AND RUSSIAN. The article focuses on translation issues considering translation as a transfer of text sense from source culture into target culture. The novel of M. Ende "Momo" and its translations into the English and Russian languages have become the research data. The linguistic persona of M. Ende is presented in the concept of "time" and its linear and non-linear models. "Time" is considered

to be a key concept in the cognitive map of any language. The non-linear model of time was studied specifically as a characteristic feature of individual writer`s style presented in literary imageries as a synergy of physical, physiological and psychological characteristics of the concept “time”. The authors apply the method of linguistic and cognitive analysis to the data. They come to the conclusion that dominant subconcepts and its constituents in the model are preserved in the target texts, characterizing the linguistic persona of both the writer and translators. The structural and meaningful adequacy of source and target texts proves the appropriateness of the writer’s and translators` spheres of concepts in the translation space.

Key words: **cognitive linguistics, source text, target text, literary imaginary, linguistic persona, linguistic persona of writer, linguistic persona of translator, model of time.**

***Д.Р. Рахматуллина**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: dilyara-rakhmatullina@mail.ru*

***М.И. Вахрушева**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: souva@mail.ru*

МОДЕЛИ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ МИХАЭЛЯ ЭНДЕ «МОМО» И ЕГО ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

В статье рассматривается проблема адекватной передачи авторских художественных концептов в текстах перевода. Исследование осуществлялось на базе концепта «время» в романе-сказке М. Энде «Момо» и его переводах на русский и английский языки. В романе представлены линейная и нелинейная модели времени. Подробно рассмотрена нелинейная модель времени, представленная в художественных авторских образах, как синергия физических, физиологических и психологических характеристик времени. При анализе авторской модели времени и способов ее реализации в текстах переводов используется лингво-когнитивный анализ. Перевод рассматривается как столкновение концептосфер автора и переводчика. Адекватность перевода зависит от степени совпадения их когнитивного опыта. Образы, формирующие концепт «время», становятся субконцептами в структуре доминантного концепта. Авторы приходят к заключению, что базовая часть концепта в переводах остается неизменной, несоответствия наблюдаются на периферии концепта.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, текст оригинала, текст перевода, концепт, художественный образ, языковая личность, языковая личность переводчика, модель времени.**

Современное переводоведение уже давно использует и применяет приемы и термины когнитивной лингвистики для понимания и объяснения своих проблем. Сейчас много внимания уделяется вопросам объективности перевода. Вопросы, почему существуют различные варианты перевода, размышления о том, что каждый из вариантов может претендовать на близость коммуникативной и прагматической значимости тексту оригинала, порождают научный интерес к качеству перевода. Исследования в области когнитивистики перевода помогают найти ответы на поставленные вопросы.

Синергетический подход к изучению объектов и явлений – один из способов, с помощью которого исследователи предпринимают еще одну попытку комплексно осмыслить человеческие возможности познания окружающего мира.

Концептуальный анализ текстов оригинала и перевода как проявление данного подхода является одним из продуктивных методов понимания сущности процесса художественного перевода и обоснования его результатов. Он также дает возможность представить концептосферу произведения как часть концептосферы автора, на которую ориентируется переводчик [1, с. 8]. Рассматривая перевод как перенос смыслового текстового пространства в новые лингвокультурные условия, вслед за Л.В. Кушниной, считаем, что «этот процесс совершается в условиях открытой, саморазвивающейся системы, включающей в себя текст оригинала, автора оригинала, культуру автора оригинала, переводчика, текст перевода, культуру переводчика, реципиента, картину мира каждого субъекта – автора, переводчика, реципиента, их интенции, намерения, пресуппозиции, ценности, идеи, мировоззрение» [2, с. 80].

Анализ процесса перевода сложен, характеризуется многоплановостью. Одним из срезов, в рамках которого может идти анализ, является плоскость «языковая личность автора – текст – языковая личность переводчика».

Традиционно языковая личность рассматривается в рамках введенной Ю.Н. Карауловым триады вербально-семантического (вербально-грамматического), лингво-когнитивного и мотивационного уровней, как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [3, с. 56].

С философской точки зрения автор произведения – это творец, генерирующий идеи (когнитивный план) и превращающий их в текст [4, с. 80], уникальный по своим смысловым, прагматическим и лексическим характеристикам. Текст оригинала – это вербализованное мировоззрение автора. Текст-мировоззрение оригинален и субъективен в том смысле, что обусловлен жизненным опытом и философскими взглядами автора. И в то же время он объективен, потому что описывает знакомую нам действительность заданными языковыми и речевыми моделями конкретного языка. На когнитивном уровне полет мысли и фантазии автора ищет свой вектор в многомерном пространстве мирового знания, стремясь расширить границы этого пространства. На вербальном уровне мысли и идеи приходится выражать с помощью уже имеющегося арсенала языковых единиц. Даже авторские метафоры и неологизмы становятся понятными читателю благодаря объективности языка и его представленности в довольно ограниченном наборе языковых моделей. А поскольку авторское когнитивное пространство стремится к расширению своих границ, следовательно, и пространство используемых им языковых моделей меняется, будучи отражением когнитивного, его воплощением.

Переводчик – это интерпретатор и коммуникатор [4, с. 79], имитатор стиля. Если у автора когнитивная активность доминирует над его активностью коммуникативной [там же, с 80], то логично предположить, что у переводчика интерпретативная и коммуникативная активности выходят на первый план.

Языковая личность автора представлена концептосферой, реализуется в тексте в наборе концептов; некоторые (доминантные) укладываются в модели, поэтому текст можно представить как авторскую модель представления окружающего мира через языковое поведение персонажей.

Текст – линейный объект, в нем распределены жанрово-стилистические компоненты, соответствующие нормам языка или нарушающие их в соответствии с установками автора и переводчика.

Языковая личность переводчика, по мнению Л.В. Кушниной, «находит отражение в такой системе понятий, как языковое сознание, языковая способность, коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность, переводческое мышление, переводческое мировоззрение, переводческая картина мира» [2].

О.Н. Шевченко определяет языковую личность переводчика как транслятора идей, порожденных в условиях одной культуры и кодированных ее языковыми средствами, в культурное пространство собственной страны [5, с. 6]. Языковая личность переводчика – это интерпретатор творческого сознания автора оригинала, его свобода ограничена авторскими пресуппозициями и возможностями языка-перевода.

Отношения автора и переводчика – это диалектическое взаимодействие [6, с. 159], направленное на преодоление когнитивного диссонанса. Термин, предложенный Л. Фестингером, означает «несоответствие между двумя когнитивными элементами (когнициями) – мыслями, опытом, информацией и т.д.» [цит. по: 6, с. 159].

Возможность проявления когнитивного диссонанса в любой степени всегда присутствует при общении автора и реципиента, при знакомстве читателя с новым произведением, безотносительно того, говорит ли он с автором на одном или разных языках. Задача переводчика – преодолеть когнитивный барьер, «навести мосты» между когнитивным опытом автора и читателя.

Индивидуальный когнитивный опыт формирует концептосферу языка, мы приобретаем его в процессе осознания, понимания и интерпретации концептуального, семантического и языкового пространств. При этом ученые сходятся во мнении, что все мы, находясь в общем (реальном открытом) концептуальном пространстве, думаем одними и теми же категориями, но комбинируем мыслительные единицы в рамках формальных языковых единиц, предоставленных конкретным языком, «тем, что ближе всего в сознании» [см. 1, 7]. Поэтому количество речевых клише, используемых носителями языка, достаточно ограничено, и на определенном этапе как раз владение этими речевыми клише отличает носителя языка от неносителя.

Следовательно, адекватность перевода может зависеть от степени совпадения когнитивного опыта автора и переводчика. Поскольку когнитивный опыт обусловлен познавательно-языковым и речевым видами деятельности, то, рассматривая триаду «автор – переводчик – читатель», смеем предположить, что на переводческом этапе переводчик стремится стать единой с автором коммуникативной личностью [8, с. 26], имитируя его коммуникативное поведение, вникая в авторские стратегии и тактики.

Но этому мешает ряд причин. Во-первых, поскольку переводчик и автор изначально представляют разные лингвокультуры, то объединиться в единую

коммуникативную личность им мешают различия в индивидуальном когнитивном опыте. Во-вторых, это различия в системах языков оригинала и перевода, которые по-разному членят объективную действительность. В-третьих, переводчик может в силу личностных характеристик не до конца постичь авторский замысел. И это далеко не полный перечень причин, способных негативно отразиться на процессе перевода.

На этапе предпереводческого анализа переводчик, постигая суть художественного текста в рамках «когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений автора» [цит. по: 9, с. 216], выделяет базовые концепты, модели представления концептов в тексте, сценарии-фреймы, в которых концепты или их модели вербально реализуются. На наш взгляд, выявление концептуальных моделей на данном этапе помогает переводчику раскрыть философскую и языковую личность автора оригинала и не выйти за рамки переводческого пространства, в котором ему отводится роль транслятора оригинального авторского стиля.

Роман М. Энде «Момо» – это философский роман-сказка, в котором автор делится с читателем своими размышлениями о времени. Идея времени представлена, на наш взгляд, несколькими концептуальными моделями. Данные модели в оригинале и их представленность в текстах англоязычного и русскоязычного переводов являются объектом настоящего исследования.

Опираясь на исследования, посвященные концепту «время» (Н.Д. Арутюнова, В. Н. Карпухина, Е.С Яковлева, В. Иванс, М. Грин и др.), мы приходим к выводу, что в романе можно выделить следующие модели:

1) линейная;

2) нелинейная, построенная на принципах:

а) цикличности;

б) движения маятника.

В статье «Концепт «время»: когнитивно-переводческий аспект (на материале романа М. Энде «Момо» и его переводов на английский и русский языки)» [10] мы приходим к выводу, что линейное время представлено в оригинале языковыми единицами, имеющими прямое значение, все они входят в научное поле концепта и создают объективное пространство текста.

Нелинейная, циклическая модель времени более древняя, чем линейная. С точки зрения В.Н. Карпухиной, обе модели могут сосуществовать в рамках художественного текста, причем мифологическое цикличное время может быть противопоставлено линейному, бытийному, историческому времени [11, с. 214]. Е.С. Яковлева противопоставляет неповторимость, уникальность каждого события линейной модели времени типизированности, аналогичности событий времени цикличного [12, с. 13].

Сама композиция романа «Момо» представляет собой цикличную модель: появившись среди людей и подружившись с ними, Момо становится «центром притяжения», к ней постоянно приходят люди. Пройдя ряд злоключений и освободив город от воров времени, Момо, завершая определенный цикл, вновь возвращается в тот же самый амфитеатр, где она обитала, и встречает там вновь собравшихся жителей города. Отправная точка романа становится его завершением, цикл замыкается. Жизнь людей в городе представлена в виде «индивидуальных циклов», рутинных, постоянно повторяющихся событий. Парикмахер Фузи, например, проводит свои дни за стрижкой и бритьем, болтовней с клиентами. Вне работы он навещает свою старую мать, девушку-инвалида Дарию, заботится о волнистом попугайчике.

Цикличность времени маркируется в текстах оригинала и переводов наречиями и словосочетаниями *täglich, an den übrigen Tagen, wöchentlich, abends, manchmal / ежедневно, (раз, два раза) в неделю, в другие дни, иногда /every day, a day, once, twice a week.* Такой эквивалентный перевод означает совпадение пропозиционного содержания данных наречий в пределах языковых картин мира культур, представленных в оригинале и переводах, и переводческого пространства, представленного смыслами, выражающими коммуникативные намерения автора и переводчиков.

Символичным является и первое появление в романе мастера Хоры, распорядителя времени. Его постоянно меняющаяся внешность как бы ищет тот цикл бытия, ту историческую эпоху, в которой существует Момо. Обращает на себя внимание следующий момент: костюмы, в которые Мастер Хора переодевается, появляются в следующей последовательности: костюм из прошлого, костюм из будущего, современный костюм. Далее эта идея развивается в загадке про трех братьев: прошлое и будущее встречается в настоящем. В англоязычном переводе этот порядок сохранен.

*… eine Kleidung, wie weder Momo noch sonst irgendjemand sie je gesehen hat; denn es war die Mode**, die erst in hundert Jahren getragen werden wird*** [13, с. 147]. */ …костюм, которого Момо тоже еще никогда не видала: это была **мода столетней давности*** [14, с. 186]. */ Nor had anyone else, since **it dated from** (to have existed since a particular time* [19]*) **a hundred years in the future*** [15, с. 54].

Мы можем только предполагать, почему в русскоязычном тексте костюм из будущего назван костюмом столетней давности: возможно, это смысловая ошибка, но она обусловлена картиной мира переводчика, его мировосприятием.

Внутри циклической модели всего текста события располагаются линейно, в хронологическом порядке. Изредка в ход повествования включаются истории, рассказываемые другом Момо Джиджи (сказки в сказке), а также описания событий, происходящих параллельно.

Для романа свойственна неопределенность времени и места, характерная для сказок [16]. Лишь по нескольким деталям, например, по описанию детских игрушек, читатель может догадаться, что речь идет о второй половине XX века: *ein ferngesteuerter Tank; eine Weltraumrakete; ein kleiner Roboter* [13, с. 75] */ управляемый на расстоянии танк; космическая ракета; маленький робот* [14, с. 88] */ remote-controlled tanks, space rockets, model robots* [15, с. 12].

Неопределенность временного промежутка характерна в романе как для линейной [10], так и для цикличной модели. Своеобразно отражена в романе цикличность суток. Как правило, все события происходят после полудня, вечером или ночью.

***1. Eines Mittags** kamen einige Männer und Frauen aus der näheren Umgebung zu ihr und versuchten sie auszufragen* [13, с. 10]. */ **Как-то в обед** к Момо пришли люди, несколько мужчин и женщин* [14, с. 10]. */ **One afternoon**, a group of men and women from the neighborhood turned up and tried to question her* [15, с. 8].

***2. An manchen Abenden** … saß sie noch lange allein in dem großen steinernen Rund des alten Theaters…* [13, с. 21]. */ **Вечерами** … Момо еще долго сидела в середине амфитеатра (…)* [14, с. 24]. */**Many were the evenings** when, … she would sit by herself in the middle of the old stone amphitheater* [15, с. 8].

*3. **In solchen Nächten** hatte sie immer besonders schöne Träume* [13, с. 22]. */ **В такие ночи** ей снились особенно прекрасные сны* [14, с. 25]. */ **On nights like these**, she always had the most beautiful dreams* [15, с. 8].

Во втором примере обращает на себя внимание нарушение порядка слов в англоязычном тексте, переводчик таким образом сохраняет прагматический смысл высказывания.

Утро практически не упоминается. Лексема *Tag* появляется чаще всего в сочетании *eines Tages* и обозначает не время суток, а неопределенность времени события.

***Eines Tages** kamen zwei Männer zu ihr ins Amphitheater…* [13, с. 16] */ **В один прекрасный день** к ней пришли два человека…* [14, с. 15] */ **One day**, Momo received a visit from two close neighbours …* [15, с. 6]

***Eines Tages** wollte Nicola Nino dieses Bild abhandeln – angeblich, weil er es so schön fand* [13, с. 19]. */ Никола, которому картина будто бы очень понравилась, захотел ее выменять* [14, с. 19]. */ Salvatore offered to buy this picture **one day**, ostensibly because he found it so beautiful* [15, с. 8].

Эта неопределенность позволила переводчику в русскоязычном тексте избежать повторения наречия *однажды*, заменив его часто используемым в русском языке зачином историй «в один прекрасный день», а во втором примере вообще выпустить в переводе указание времени. В английском тексте все временные маркеры сохранены.

Рассмотрим случаи, где названные модели времени репрезентированы в художественно-концептуальных образах, о которых говорилось выше. Время является и главным персонажем произведения, и связующим звеном повествования. В произведении представлены практически все характеристики времени: неопределенность, абстрактность и одновременно четкое ощущение того, что оно движется, меняется, и вместе с ним меняемся мы. Время эксплицитно и имплицитно присутствует на всех уровнях повествования: грамматическом (использование временных форм глаголов, временных союзов и пр.), лексическом (употребление темпоральных наречий, лексических единиц с семантикой времени), прагматическом.

Цикличное время и время по принципу «маятника» представлено в произведении художественно-субъективными образами. Основные составляющие художественно-образной части концептуального пространства «время» – цветок, период цветения, маятник, пруд. Представление времени, его хранилища, его источника в виде маятника уходит корнями в философское представление времени в рамках оппозиции «относительное – абсолютное». Время-маятник как сочетание физиологического, физического и психического ярко представлено в главе 12 романа.

Для обозначения физического времени М. Энде использует лексемы, этимологически связанные с физическими терминами *gravitätisch* (ср.: ***gravieren*** – ‘belasten, beschweren’, Entlehnung (17. Jh.) aus lat. *gravāre* ‘schwermachen, beschweren, belasten’, zu lat. *gravis* ‘schwer, gewichtig, würdevoll’ [17]; современное значение прилагательного *gravitätisch* (часто с пометой «иронично») – würdevoll steif, feierlich / с достоинством, чопорно, торжественно.), *Perpendikel* (lat. *perpendiculum* ‘Senk-, Richtblei’, zu lat. *perpendere* ‘genauabwägen, untersuchen, erwägen’ [17]), *Gewicht*, в семантике которых присутствует сема ‘вес’, ‘тяжесть’. В описании зала мастера Хоры концепт «время» реализуется также через описание разного рода часов. Глаголы, используемые для их характеристики (*schwingen, (hin und her)) zappeln* имеют семы ‘двигаться по кругу’, ‘совершать маятникообразные движения’. Эти физические характеристики концепта «время» благодаря названным глаголам, а также глаголу *gehen* и наречию *emsig* сближают его с живым существом, поскольку их семантическая валентность предполагает одушевленного актанта.

*Und an den Wänden hingen alle Sorten von Kuckucksuhren und anderen Uhren **mit Gewichten** und **schwingenden Perpendikeln**, manche, die **langsam und gravitätisch gingen** und andere, deren winzige **Perpendikelchen emsig** hin und her **zappelten*** [13, с. 144].

В русском и английском переводах физические характеристики времени репрезентирует отчасти существительное *грузы* и *weights*. Также сла-

бо реализуется метафорическая составляющая концепта «время – живой организм».

На стенах висели все виды часов с кукушками и различные старинные часы с ***подвешенными к ним грузами*** *и лунообразными маятниками; одни маятники* ***раскачивались медленно и важно****, другие же быстро* ***мелькали*** *туда и сюда* [14, с. 181]. / *On the walls hung all manner of cuckoo clocks and other clocks with* ***weights*** *and* ***pendulums****, some* ***swinging slowly and majestically*** *and others wagging busily to and fro* [15, с. 53].

Лексико-семантический вариант *gravitätisch* (часто с пометой «иронично») – 'würdevoll steif', 'feierlich' также реализован в переводах на русский и английский языки с наречиями *важно* (значительно, со значением [18]) и *majestically* (in a way that is beautiful, powerful, or causes great admiration and respect [19]).

Психологическое время связано с состоянием персонажей. Один и тот же промежуток времени может для одного промелькнуть, как мгновенье, а для другого тянуться, как вечность:

Es gibt Kalender und Uhren, um sie zu messen, aber das will wenig besagen, denn jeder weiß, dass ***einem eine einzige Stunde wie eine Ewigkeit vorkommen kann, mitunter kann sie aber auch wie ein Augenblick vergehen – je nachdem, was man in dieser Stunde erlebt*** [13, с. 57]. / *Для измерения времени созданы календари и часы, но от них мало толку, потому что каждый знает, что* ***один час может показаться вечностью и вместе с тем промелькнуть как мгновение – смотря по тому, что за этот час пережито*** [14, с. 62]. / *Calendars and clocks exist to measure time, but that signifies little because we all know that an* ***hour can seem an eternity or pass in a flash, according to how we spend it*** [15, с. 20].

Анализ текстов оригинала и перевода показывает незначительное изменение соотношения эксплицитной и имплицитной видов информации. На наш взгляд, это связано с тем, что общая пропозициональная структура, описывающая ситуацию, реализована в предикатах текста оригинала *vorkommen* (einen bestimmten Eindruck auf j-n machen), *vergehen* (vorbeigehen, zur Vergangenheit werden; aufhören [17]), а в текстах переводов *промелькнуть* (быстро пройти, пронестись (о времени)) и *казаться* (иметь какой-л. вид, производить впечатление [18]), *seem* (to give the effect of being) и *pass* (to go past a particular point in time [19]). Сравнительный анализ дефиниций показал, что благодаря использованию лексической единицы *промелькнуть* в русском переводе эксплицируется смысл 'проходить быстро', а введение *казаться* и *seem* эксплицирует смысл 'производить впечатление'. Возможно, это обусловлено лингвокультурной спецификой преобразования пропозиционального содержания в предикативные единицы, характеризующие специфику восприятия концепта «время».

Психологическое восприятие времени проявляется и в отрывке, описывающем поведение господина Фузи, который, став вкладчиком сберегательной кассы времени, вместо того чтобы экономить время, стал терять его. Время, тянувшееся для него прежде долго, стало постепенно сокращаться, а затем и вовсе исчезать.

Von all der Zeit, die er ***einsparte, blieb*** *ihm tatsächlich niemals* ***etwas übrig****. Sie* ***verschwand*** *einfach …* ***Seine Tage wurden erst unmerklich, dann aber deutlich spürbar kürzer und kürzer*** [13, с. 69]. / *…ибо странно: от времени, которое он* ***выгадывал,*** *ему ничего не оставалось. Это время …* ***исчезало. Дни сначала незаметно, потом все более ощутимо укорачивались и укорачивались*** [14, с. 81]. / *The odd thing was that,* ***no matter how much time he saved****, he never had any* ***to spare****; … it simply vanished.* ***Imperceptibly*** *at first, but then quite* ***unmistakably****, his days grew* ***shorter and shorter*** [15, с. 25].

В этом отрывке глагол *einsparen* переведен как *выгадывать*, однако такую замену можно трактовать как желание переводчика избежать повтора, поскольку во всей главе глагол *экономить* в сочетании с лексемами, обозначающими промежутки времени, употребляется неоднократно. В англоязычном тексте употреблен эквивалент *save* (to prevent time, money, or effort being wasted or spent [19]), реализующий практически тот же объем смысла, что и глагол *einsparen* (nicht verbrauchen) [17].

И, наконец, описание «того места, откуда исходит время», представляет собой соединение физического, физиологического и психологического, образуя сложный многомерный образ. Концепт «время» формируется определенным количеством субконцептов, образованных, в свою очередь, субконцептами более низкого порядка [ср.: 20].

Обратимся к анализу двух отрывков из романа и их переводов на русский и английский языки.

1. Hoch oben in der Mitte war eine kreisrunde Öffnung, durch die eine ***Säule von Licht senkrecht herniederfiel*** *auf einen ebenso kreisrunden Teich…* [13, с. 161]. / *В самой середине купола – вверху – зияло круглое отверстие,* ***луч света горизонтально ниспадал*** *оттуда в круглый пруд …* [14, с. 207]. / *High overhead, in the very center of the dome, was a circular opening through which a* ***shaft of light*** *fell straight on to an equally circular lake …* [15, с. 59].

2. Dicht über dem Wasser funkelte etwas in der ***Lichtsäule wie ein heller Stern****. Es* ***bewegte sich*** *mit* ***majestätischer Langsamkeit*** *dahin und Momo erkannte ein* ***ungeheures Pendel****, welches über dem schwarzen Spiegel* ***hin- und zurückschwang****. Aber* ***es war nirgends aufgehängt****. Es* ***schwebte*** *und schien ohne Schwere zu sein* [13, с. 161]. / *Над самой водой в луче что-то с* ***медленной важностью****, и Момо разглядела огромный* ***маятник, качавшийся*** *над черным зеркалом. Но этот маятник ни к чему не был подвешен. Он* ***невесомо витал*** *в воздухе* [14, с. 207]. / *Just above the surface, glittering in the* ***shaft of light*** *with the brilliance of a star, something was* ***slowly and majestically moving back and forth****. Momo saw that it was a gigantic* ***pendulum****, but one with no visible means of support. Apparently weightless, it* ***soared and swooped*** *above the mirror-smooth water* ***with birdlike ease*** [15, с. 59].

В первых двух примерах время появляется в образах света и маятника. Наблюдается расхождение в основаниях для сравнения в оригинале и переводах: в оригинале *Säule von Licht* или *Lichtsäule* / *луч света* / *shaft of light*. Анализируя словарные статьи лексем *Säule*, *луч, shaft*, убеждаемся, что *Säule* –**3х *stützender, oder die Fassade schmückender Bauteil von kreisrundem Querschnitt, gegliedert in Fuß, Schaft und Kapitell; senkrechter Stützbalken, Pfosten; etwas gerade Emporsteigendes (Rauch~, Wasser~)* [17, с. 1101]; *луч* – это узкая полоска света, исходящая от какого-л. источника света, светящегося предмета [18]*; shaft – beam – line – a long, thin mark on the surface of something* [19].

Немецкое слово *Säule* имеет семы 'опора', 'круглый в сечении', 'вертикальный', 'уходящий ввысь'. Сема 'вертикальный' усилена наречием *senkrecht*, а сема 'уходящий ввысь' заменена семой 'спускающийся, падающий', закрепленной в глаголе *herniederfallen*.

Исходя из размера источника, в русской версии перевода можно было бы использовать слово «сноп» – поток расходящихся в стороны лучей, искр и т.п., ср.: *С. огня. С. света* [18].

Глаголы, сочетающиеся со словами *Säule von Licht* или *Lichtsäule* / *луч света* / *shaft of light – senkrecht herniederfiel* / *ниспадал* / *fell straight* указывают на то, что в оригинале и его переводах практически одинаковое физическое восприятие света.

В примере 2 время-луч дополняется новым образом времени – маятником. Рассмотрим сочетаемость ключевого слова (*Pendel, маятник* и *Pendulum*).

В оригинале *Pendel funkelte* (sehr rasch im Wechsel aufleuchten und fast verlöschen; Licht in Funken aussenden od. zurückwerfen [17, с. 510]), h*in- und zurückschwang* (in großem Bogen hin und her bewegen, schleundert bewegen [17, с. 1159]); *aufgehängt* (durch Hangen befestigen [17, с. 166]); *schwebte* (sich langsam (lange Zeit brauchend, allmählich) in der Luft bewegen [17, с. 1154]). *Маятник* сочетается с *мерцало* (*мерцать, –ает*; нес. в. 1. Светиться неровным, колеблющимся светом; слабо блестеть, отражая такой свет [18]), *двигаться* (совершать движение; передвигаться, перемещаться, идти вперёд. Делать движения; шевелиться. Обладать способностью движения [18]); *качавшийся* (двигаться, колебаться из стороны в сторону или сверху вниз); *витал* (витать – носиться обозначает действие повторяющееся, совершающееся в разных направлениях или в разное время [18]).

Использование глаголов с одинаковым семантическим наполнением (*funkeln, glittern / мерцать отраженным светом / bewegen, move, двигаться*) свидетельствует об объективном восприятии физического времени и образа маятника автором и переводчиками.

В следующих примерах происходит синтаксическое перераспределение смысла в русском тесте перевода: *mit majestätischer Langsamkeit / с медленной важностью / something was slowly and majestically moving back and forth.*

В примере 2 идея о том, что время не имеет ни начала, ни конца, у времени нет направления, оно нелинейно, имплицитно представлена в образе незакрепленного маятника. В оригинале он двигается, будучи словно невесомым, в русском варианте он невесомо витает. В английском переводе движения маятника сравниваются с летающей в воздухе птицей, сравнение еще больше подчеркивает нелинейность времени. В значении глагола *schweben* обращает на себя внимание сема '*langsam*', она не реализована ни в англоязычном, ни в русскоязычном переводах. Наоборот, варианты *витать в воздухе* и *soar and swoop with a birdlike ease* предполагают быстрое движение.

Следующий образ – это образ цветка. Время-цветок – образ физиологического времени, воспринимаемое через обоняние, зрение и слух. «Физиологичность» времени представлена автором в описании того, как главная героиня воспринимает цветение цветка, символизирующего час времени (*Stunden-Blumen, часы-цветы, hour-lily-flower*). Момо видит красоту цветка, воспринимает его краски (*Es war eine Blüte von solcher Herrlichkeit, wie Momo noch nie zuvor eine gesehen* [13, с. 161]. */ Момо еще никогда ничего подобного не видела* [14, с. 207]. */ Momo had never seen so exquisite a flower* [15, с. 60]); ощущает его запах (***Der Duft*** *allein schien ihr wie etwas…* [13, с. 161]. / ***Запах*** *цветка казался ей чем-то таким, о чем она всегда бессознательно тосковала…* [14, с. 207]. / ***The scent*** *alone seemed something she had always craved …* [15, с. 60].) и, наконец, она «слышит» время (*Die Lichtsäule… war nicht nur zu sehen – Momo begann sie nun auch* ***zu hören****!* [13, с. 163]. */ Луч света… был не только видимым – Момо вдруг стала его* ***слышать****!* [14, с. 209]. */… she could not only see the shaft of light …, she could* ***hear*** *it as well* [15, с. 61]).

Свет, цвет, запах, звук времени вызывают эмоции, ассоциируемые со временем, время – источник эмоций и их следствие: *Momo hätte am liebsten laut geweint, als sie sehen musste…* [13, с. 162 – 163]. */ Момо хотелось громко заплакать, когда она увидела…* [14, с. 209]. */ She could have wept aloud when …* [15, с. 61].

Образ «час-цветок» вербализуется в следующих лексических единицах в оригинале и его переводах*: große Blütenknospen auftauchen, enormous waterlily*

bud emerged, всплывал из воды большой бутон / öffnete sie sich…..sie schließlich vollerblüht, wider it opened, until at last it lay full-blown, бутон, пока он полностью не расцвел / leuchtende Farben, all the colours in the spectrum -- brilliant colours, чистые бесплотные краски.

Образы, формирующие концепт «время», перестают быть просто образами, они становятся субконцептами в структуре доминантного концепта. Каждый из субконцептов привносит еще один признак, характеризуя доминантный концепт с еще одной стороны. Принимая во внимание субъективность образа и признаков для его сравнения с доминантным концептом, мы предполагаем, что анализ лингвистических характеристик образной смысловой единицы, ее контекстуального окружения базируется на концептуальных признаках, уже зафиксированных в языке, и сами образы становятся источником либо новых признаков доминантного концепта, либо уточняют уже известные признаки, позволяя посмотреть на концепт с новой стороны, создавая новую модель его восприятия.

Таким образом, мы выяснили следующее:

1. Нелинейная модель концепта «время» представлена в романе художественно-субъективными образами как синергия физических, физиологических и психологических характеристик времени, которые характеризуют автора как языковую личность на лингво-когнитивном уровне.

2. Доминантные составляющие эквивалентно сохранены в переводе, несоответствия можно найти на периферии представления образа. И это подтверждает идею Л.В. Кушниной о нелинейности когнитивной модели переводческого пространства [2], в котором авторское представление времени является вербализованным смысловым ядром текста, а переводческие несоответствия – это результат переводческих выводов, сделанных вследствие анализа культурологических и языковых пресуппозиций текста оригинала и переданными средствами языка перевода, доминирующими в арсенале языковой личности переводчика.

Сохранение выделенных моделей времени в структурном и содержательном планах в текстах перевода свидетельствует о совмещении концептосфер автора и переводчиков в переводческом пространстве, что также является показателем адекватности перевода.

Библиографический список

1. Александрович Н.В. *Концептосфера художественного произведения в оригинале и переводе (на материале романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
2. Кушнина Л.В. Языковая личность переводчика в свете современных научных парадигм. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2016; № 4: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-perevodchika-v-svete-sovremennyh-nauchnyh-paradigm
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 1987.
4. Пастухова Е.В., Цветухина Е.А. К вопросу о вторичной языковой личности: коммуникатор, интерпретатор или автор? *Омский научный вестник.* Серия Общество. История. Современность. 2018; № 2: 78 – 82.
5. Шевченко О.Н. *Языковая личность переводчика (на материале дискурса Б.В. Заходера).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, Волгоград, 2005.
6. Биякова С.В., Хопияйнен О.А. Через когнитивный диссонанс переводчика к тождеству перевода (на материале горной терминологии). *Вестник КузГТУ*. 2006; № 5: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/cherez-kognitivnyy-dissonans-perevodchika-k-tozhdestvu-perevoda-na-materiale-gornoy-terminologii
7. Минченков А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода: к постановке вопроса. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2007; Выпуск 2, Часть II: 208 – 217.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
9. Куркина А.С., Стернин И.А. Коммуникативное поведение и коммуникативная личность носителя языка. *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2019; № 3 (39): 112 – 127.
10. Вахрушева М.И., Рахматуллина Д.Р. Концепт «Время»: когнитивно-переводческий аспект (на материале романа М. Энде «Момо» и его переводов на английский и русский языки. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2019; № 3: 31 – 42.
11. Карпухина В.Н. Особенности передачи моделей времени в текстах художественной литературы в процессе межкультурной коммуникации. *Сибирский филологический журнал.* 2011б; № 4: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-peredachi-modeley-vremeni-v-tekstah-hudozhestvennoy-literatury-v-protsesse-mezhkulturnoy-kommunikatsii
12. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия)*. Москва: Языки славянской культуры, 1994.
13. Ende M. *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*: Stuttgart; Wien: K. Thienemanns Verlag, 1973.
14. Энде М. *Момо*. Перевод с немецкого Ю.М. Коринца. Москва: Махаон, 2015.
15. Ende M. *Momo*. Translated by Maxwell Brownjohn. New York: Penguin Books, 1984.
16. Лупанова И.П. Современная литературная сказка и ее критики (Заметки фольклориста). *Проблемы детской литературы*, 1981: 76 – 90.
17. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997.
18. *Большой современный толковый словарь русского языка*, 2012. Available at: https://slovar.cc/rus/tolk/22320.html
19. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
20. Минченков А.Г., Горелова А.А. Концепт disrespect и возможности его изучения. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2015; Выпуск 2: 122 – 129.

References

1. Aleksandrovich N.V. *Konceptosfera hudozhestvennogo proizvedeniya v originale i perevode (na materiale romana F.S. Ficdzheral'da «Velikij G`etsbi»).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2010.
2. Kushnina L.V. Yazykovaya lichnost' perevodchika v svete sovremennyh nauchnyh paradigm. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2016; № 4: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-perevodchika-v-svete-sovremennyh-nauchnyh-paradigm
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 1987.
4. Pastuhova E.V., Cvetuhina E.A. K voprosu o vtorichnoj yazykovoj lichnosti: kommunikator, interpretator ili avtor? *Omskij nauchnyj vestnik.* Seriya Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. 2018; № 2: 78 – 82.
5. Shevchenko O.N. *Yazykovaya lichnost' perevodchika (na materiale diskursa B.V. Zahodera).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, Volgograd, 2005.
6. Biyakova S.V., Hopiyajnen O.A. Cherez kognitivnyj dissonans perevodchika k tozhdestvu perevoda (na materiale gornoj terminologii). *Vestnik KuzGTU*. 2006; № 5: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/cherez-kognitivnyy-dissonans-perevodchika-k-tozhdestvu-perevoda-na-materiale-gornoy-terminologii
7. Minchenkov A.G. Kognitivno-`evristicheskaya model' perevoda: k postanovke voprosa. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2007; Vypusk 2, Chast' II: 208 – 217.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
9. Kurkina A.S., Sternin I.A. Kommunikativnoe povedenie i kommunikativnaya lichnost' nositelya yazyka. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya.* 2019; № 3 (39): 112 – 127.
10. Vahrusheva M.I., Rahmatullina D.R. Koncept «Vremya»: kognitivno-perevodcheskij aspekt (na materiale romana M. `Ende «Momo» i ego perevodov na anglijskij i russkij yazyki. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3: 31 – 42.
11. Karpuhina V.N. Osobennosti peredachi modelej vremeni v tekstah hudozhestvennoj literatury v processe mezhkul'turnoj kommunikacii. *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2011b; № 4: Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-peredachi-modeley-vremeni-v-tekstah-hudozhestvennoy-literatury-v-protsesse-mezhkulturnoy-kommunikatsii
12. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya).* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1994.
13. Ende M. *Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte*: Stuttgart; Wien: K. Thienemanns Verlag, 1973.
14. `Ende M. *Momo*. Perevod s nemeckogo Yu.M. Korinca. Moskva: Mahaon, 2015.
15. Ende M. *Momo*. Translated by Maxwell Brownjohn. New York: Penguin Books, 1984.
16. Lupanova I.P. Sovremennaya literaturnaya skazka i ee kritiki (Zametki fol'klorista). *Problemy detskoj literatury*, 1981: 76 – 90.
17. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997.
18. *Bol'shoj sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*, 2012. Available at: https://slovar.cc/rus/tolk/22320.html
19. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
20. Minchenkov A.G., Gorelova A.A. Koncept disrespect i vozmozhnosti ego izucheniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2015; Vypusk 2: 122 – 129.

Статья поступила в редакцию 05.02.20

УДК 811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00173

***Abieva N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Altai State Medical University(Barnaul, Russia), E-mail: acelot@yandiex.ru*
***Shestukhina I.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University, E-mail: shestuxina@mail.ru*

ABOUT ADAPTATION TO ANOTHER LANGUAGE ENVIRONMENT(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN AT THE ASMU). The article deals with the main problems associated with teaching Russian as a foreign language. Due to the growing cross-cultural and inter-ethnic relations, the study of Russian as a foreign language is becoming one of the most popular areas in education. This leads to a number of methodological problems, namely the choice of methods and techniques for teaching the language. The authors of the article reveal problems of adaptation of a foreigner to a foreign language environment (the stages of language acquisition and the accompanying processes are described), offer a number of possible solutions aimed at successful adaptation and subsequent communication in the domestic and professional spheres. According to the authors, the systematic development of all types of speech activity, which are based on the foundation of grammatical knowledge through hard work of the teacher and the student-the key to successful and effective learning of a foreign language.

Key words: **language environment, Russian as a foreign language, types of speech activity, language competence, communicative approach.**

***Н.М. Абиева,** канд. филол. наук, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: acelot@yandiex.ru*
***И.Ю. Шестухина**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: shestuxina@mail.ru*

ОБ АДАПТАЦИИ К ЧУЖОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АГМУ)

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с преподаванием русского языка как иностранного. В связи с усиливающимися межкультурными и межнациональными отношениями изучение русского языка как иностранного становится одним из популярнейших направлений в образовании; отсюда вытекает ряд методических проблем, а именно выбор методов и методик преподавания языка. Авторы статьи раскрывают проблемы адаптации иностранца к чужой языковой среде (описаны этапы усвоения языка и сопровождающие их процессы), предлагают ряд возможных решений, направленных на успешную адаптацию и впоследствии – коммуникацию в бытовой и профессиональной сферах. По мнению авторов, систематическое развитие всех видов речевой деятельности, в основе которых лежит фундамент грамматического знания посредством упорной работы преподавателя и обучающегося – залог успешного и результативного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: **языковая среда, русский как иностранный, виды речевой деятельности, языковая компетенция, коммуникативный подход.**

Время конца XX – начала XXI веков характеризуется интенсивным развитием информационно-коммуникационного пространства благодаря не только новейшим технологиям и средствам связи, но и усилением миграционных процессов, которые приводят к ярко выраженному смешению рас и национальностей в пределах одной страны и государства. Если в советское время в России обучение иностранных студентов в основном осуществлялось только в Университете Дружбы народов имени Патриса Лумумбы, то сейчас практически в каждом университете России обучаются студенты из разных стран, расширяя, таким образом, не только образовательное пространство, но и обогащая мировой социум различным опытом и профессиональными практиками. Одним из значимых результатов этих процессов является развитие языков, в частности русского, различными ассимиляционными процессами, иностранными словами, особенно английскими, Интернет-лексикой, а также культурными традициями и нормами, которые, незаметно вторгаясь в пространство российской культуры, не только меняют ее в соответствие с модными традициями, но и наполняют часто иным духовным содержанием. Следует заметить, что в отличие от проблемных, часто негативных процессов политического взаимодействия России с различными государствами, процессы научного и образовательного сотрудничества отличаются глубоко позитивными и продуктивными факторами и направлены на развитие мирового сотрудничества.

Известно, что изучение русского языка иностранными студентами происходит в двух плоскостях: русский язык как учебный предмет, который изучается в рамках образовательной программы, и русский язык как бытовой разговорный язык, который студентам приходится применять в различных социально-бытовых ситуациях: в магазинах, транспорте, в общении с русскоязычными студентами, преподавателями и в других ситуациях. Это подтверждает тот факт, что «изучение РКИ представляет для каждого иностранного слушателя важный этап лингвокультурной адаптации как компонента адаптации социокультурной» [1, с. 14].

Причиной всему нижесказанному является наметившаяся тенденция среди специалистов, занимающихся русским языком как иностранным, которая заключается в том, что нередко понимание коммуникативного метода обучения иностранному языку сводится к применению определенных техник и методик для быстрого усвоения языка в ущерб более детальному изучению его структуры. Отсюда – появление таких феноменов, как «выучим английский/немецкий/русский/китайский за 16 часов» и т.п.

Подобные методики имеют место быть и уместны при определенно поставленных целях обучающегося, например, освоить язык для путешествия за границу. Полученные навыки коммуникации будут усвоены и будут работать в строго ограниченных ситуациях, помогая осуществлять общение на уровне «выживания». Перенос полученных знаний в условия иных речевых ситуаций будет крайне затруднен, поскольку освоение языковых формул было поверхностным, а то и лишь на фонетическом уровне (поскольку языковой опыт у каждого конкретного индивида совершенно разный: кто-то, владея одним языком, легко проводит параллели, видит связи, для кого-то эта сфера является весьма проблемной), что соответственно ведет к постепенному забыванию зафиксированных в памяти формул, поскольку языковая ситуация не возникает вновь.

Всякий, кто понимает, как происходит адаптация иностранца в чужой среде, отдает себе отчет, что это в первую очередь процесс приспособляемости к новой языковой среде. Если человек, не владеющий иностранным языком, время от времени будет попадать в чужую языковую среду, он будет вступать в коммуникацию случайным образом, но если окажется в этой среде постоянно, он будет вынужден заговорить на языке той среды, с которой столкнулся, т.е. овладеть языком на том или ином уровне.

Подростковый и юношеский возраст – наиболее благоприятный период для овладения иностранными языками, поскольку, будучи достаточно гибкими, обучающиеся довольно быстро приспосабливаются к новой среде и языку, если перемены языковой среды не происходят слишком внезапно и не уничтожают саму адаптивную способность (речь идет о стрессе в условиях новой среды, психологической неготовности к восприятию нового языка по различным внешним причинам).

Смена языковой среды подразумевает более или менее активные столкновения с новыми условиями жизни (необходимость в бытовом, социальном и другом общении), а если обучающийся хочет приспособиться к данным условиям, то самое лучшее, что для него существует, – это стараться находиться в них как можно больше и чаще. Это – основа любого обучения.

В силу различных обстоятельств (особенности менталитета, индивидуальные психологические особенности, половой признак) иностранный студент будет выходить в зону чужой языковой среды с совершенно различной частотностью и степенью.

Проанализировав опыт работы со студентами из Индии и Среднего Востока (Египет, Ирак, Палестина и др.), можно сделать следующее заключение. Информация имеет обобщенный характер. Индийцы, как правило, не склонны самостоятельно инициировать общение с русскими (или с представителями других национальностей), держатся закрытыми сплоченными группами. Овладение языком происходит в значительно медленных темпах (в сравнении с арабскими студентами), но освоение языка происходит более основательное и вдумчивое. У арабских студентов освоение языка реализуется значительно быстрее, заметен резкий скачок от этапа незнания языка до усвоения элементарных фраз для ведения бытового разговора, но в силу национальных особенностей продвижение на более осознанный уровень владения языка наблюдается далеко не у всех. Отдельным вопросом остается изучение и применения языка арабскими девушками, которые также не могут активно инициировать диалог с иностранцами в силу религиозных обстоятельств и особенностей семейного воспитания. Таким образом, главной задачей преподавателя является организация и создание языковых ситуаций посредством ведения разговорных клубов, языковых игр, экскурсий и всевозможных вариантов выходов из стен университета. «Прогресс в изучаемом языке зависит не только от интеллектуального потенциала, но и от отношения к изучаемому языку. Высокая мотивация и позитивное отношение оптимизируют процесс изучения языка» [1, с. 15].

Погружение в атмосферу русской культуры и жизни является одним из важнейших факторов в обучении русскому языку как иностранному. Исследователи проблемы социокультурной адаптации отмечают, что «радикальное повышение уровня обучения общения иностранных студентов может быть достигнуто только

при условии ясного понимания социокультурного фактора. Речь идёт о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, образа жизни, национального характера, менталитета. Только с помощью культурологического подхода выявляется лингвистическое и культурологическое обеспечение адекватного употребления языка, его сознательного формирования в различных видах памяти» [2, с. 128 – 129]. «Организация межкультурного общения с учётом специфики каждого этноса в многонациональной группе является основой лингвокультурной и социокультурной адаптации в период обучения на факультете» [1, с. 15].

Е. Пассов отмечает, что «формирование основ межкультурной коммуникации необходимо начинать с первого дня обучения, так как учащиеся попадают в новую для них среду, у них происходит адаптация к условиям жизни в чужой стране и формирование новой личности, соединившей в себе черты своей родной и иноязычной культуры» [3].

Один из радикальных вариантов столкновения языковых культур – смешанное расселение русских и иностранных студентов в комнатах общежитий.

Ведущий принцип методики овладения иностранным языком заключается в том, чтобы воздействовать на обучающегося новой языковой средой регулярно, до тех пор, пока он не усвоит требуемую реакцию как нормальную, другими словами, будет естественно использовать новый для него язык. В ходе такой работы необходимо «дрессировать» мозг, добиваясь реакции на уровне рефлекса.

Начальные языковые упражнения должны быть направлены на овладение общими понятиями о фонетическом, грамматическом, лексическом строе изучаемого языка и приспособление их к работе любого рода, а не к каким-либо частным задачам, сосредоточение на которых заставит обучающегося отвлечься от целого. Заучивать отдельные реплики или диалоги, не понимая их грамматического строения, совершенно бесполезно, поскольку такие знания могут «не выручить» обучающегося там, где необходимо применять речевые грамматические навыки.

Речевой грамматический навык – это автоматизированное употребление грамматических явлений на основе грамматического чувства. Языковой грамматический навык – это операционные навыки, образование отдельных грамматических форм и структур, причем по правилам и вне условий речевой коммуникации [4].

Следует самым настоятельным образом подчеркнуть, что обилие изученной лексики не сможет восполнить пробелы, оставленные при изучении грамматики. Освоение лексики – это тот аспект языка, который остается на «совести» обучающегося, однако если при нем останутся твердые знания грамматики, то при определенных условиях это принесет ему большую пользу.

Другими словами, обучающийся, который оттачивает грамматические навыки, сможет справиться с лексическими проблемами самостоятельно более успешно.

По сути, обучающегося необходимо подготовить использовать свои грамматические знания как инструмент, способный успешно адаптироваться к любой коммуникативной ситуации, с какой он только может столкнуться в дальнейшем.

Важные задачи, необходимые для этого:

1. Регулярное повторение и отработка грамматических навыков.
2. Обучение путем расширения сферы опыта. Обучающийся должен применять полученные навыки в самых различных коммуникативных ситуациях, созданных искусственно или образовавшихся естественно, и преодолевать все языковые препятствия, какие только могут встретиться на пути. Эти тренировки следует проводить как можно более регулярно и систематично. Цель этой работы – приобрести такие речевые грамматические навыки, которые помогут обучающемуся решить без труда любую поставленную перед ним коммуникативную задачу.

Адаптация учебных текстов к уровню владения иностранными студентами русским языком, выделение языковых конструкций, типичных в коммуникации на занятиях, наличие иллюстративного материала, способствующего семантизации новой лексики и формированию речевых умений, – это элементы структуры лингвометодического аппарата каждой учебной дисциплины.

Применение метода речевых моделей базируется на одном из важнейших принципов методики РКИ – освоение лексики и морфологии на основе синтаксиса.

В данном случае речевой образец служит базой для закрепления определенной синтаксической конструкции и тех лексических единиц, которые могут наполнить данную синтаксическую конструкцию. Модель же используется как некий трафарет, который даёт возможность использовать определенный лексический материал (нередко очень широкий) для выражения аналогичных суждений.

Функционирование механизма оперативной или кратковременной памяти состоит в том, что воспринятое на слух слово, словосочетание остаются субъективно звучащими в сознании аудитора (слушающего) еще некоторое время, необходимое для осмысления целого высказывания, законченного фрагмента и т.д. От уровня развития оперативной памяти зависит величина единицы восприятия. Расширение объема оперативной памяти рассматривается как одна из важнейших задач обучения аудированию. Кратковременная или оперативная память позволяет слушающему в момент речи удерживать в необходимой последовательности ту информацию, которая поступает по слуховым каналам. У разных людей отмечается различный объем кратковременной памяти, но в целом он довольно ограничен [5].

Не следует выбирать из всей совокупности опыта только тот, который удовлетворяет нашим непосредственным потребностям, а именно: при первом взаимодействии с чужой языковой средой обучающемуся хочется (и у него есть сиюминутная необходимость) овладеть некими языковыми формулами, с помощью которых он может коммуницировать здесь и сейчас, но они не будут им усвоены до конца и основательно, а лишь заучены без понимания структуры. Необходимо последовательно пройти все возможные этапы.

Итогом всему вышесказанному можно считать следующие слова: единственная цель, которой следует добиваться – это систематическое развитие всех видов речевой деятельности, в основе которых лежит фундамент грамматического знания посредством упорной работы преподавателя и в первую очередь обучающегося.

Библиографический список

1. Куновски М.Н. Социокультурная адаптация иностранцев на подготовительном факультете российского вуза: этнокультурный портрет иранского слушателя. *Русский язык за рубежом*. 2019; № 5: 13 – 19.
2. Масюк М.Р., Суворова Е.Г. Социокультурная адаптация и учебная мотивация в процессе обучения русскому языку. *Вестник Московского университета дружбы народов*. Серия 22. 2013; № 4.
3. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
4. Далидович Т.С. Развитие грамматических навыков в обучении иностранным языкам. *Традиционное прикладное искусство и образование*. Санкт-Петербург, 2018: 19 – 21.
5. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obscheevropeyskie-kompetentsii-vladeniya-inostrannym-yazykom-izuchenie-prepodavanie-otsenka.

References

1. Kunovski M.N. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrancev na podgotovitel'nom fakul'tete rossijskogo vuza: `etnokul'turnyj portret iranskogo slushatelya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2019; № 5: 13 – 19.
2. Masyuk M.R., Suvorova E.G. Sociokul'turnaya adaptaciya i uchebnaya motivaciya v processe obucheniya russkomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya 22. 2013; № 4.
3. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. Dalidovich T.S. Razvitie grammaticheskih navykov v obuchenii inostrannym yazykam. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. Sankt-Peterburg, 2018: 19 – 21.
5. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obscheevropeyskie-kompetentsii-vladeniya-inostrannym-yazykom-izuchenie-prepodavanie-otsenka.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 81-22+81'33+808.5 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00174

***Kazantseva E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia),*
E-mail: consul200@yandex.ru

CATEGORIAL EMOTIONAL SITUATIONS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH ACADEMIC DISCOURSE. The article presents interim results of lingua-ecological research into categorial emotional situations (CES) emerging in the classroom in the Russian and English academic discourse, which is understood as the total of discourse practices taking place in the process of knowledge acquisition and exchange. Based on the previously developed statistical-probabilistic model and method of transactional analysis the study revealed 10 most common classroom discourse CES that emerge in 7 basic frames. The findings suggest that one of the frames

(public assessment of knowledge) is represented only in the Russian academic discourse, and another (oral test of knowledge) has a different structure. Out of 10 CES, 9 are universal for both of the linguistic academic cultures, while one (CES of humiliation) is culturally-specific and realizes in the Russian academic discourse only.

Key words: **lingua-ecology, speech interaction, interrelation of emotions and cognition, emotiogenic potential, discourse analysis.**

***Е.А. Казанцева**, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: consul200@yandex.ru*

КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ В РУССКОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДИСКУРСАХ

В статье представлены результаты лингвоэкологического исследования категориальных эмоциональных ситуаций (КЭС), возникающих в аудитории в русском и английском академическом дискурсе, который понимается как все дискурсивные практики, реализующиеся в процессе передачи, приобретения и обмена знаниями. Основываясь на разработанной нами ранее статистико-вероятностной модели и данных трансактного анализа, были выявлены 10 наиболее распространенных КЭС, возникающих в 7 основных фреймах. По результатам исследования один из фреймов (публичная оценка знаний) представлен только в русском академическом дискурсе и еще один (устный контроль знаний) имеет разные структуры в изучаемых лингвокультурах. Из 10 КЭС 9 являются универсальными и одна (КЭС унижения) – культурно специфичной.

Ключевые слова: **лингвоэкология, речевое взаимодействие, связь эмоций и познания, эмоциогенный потенциал, дискурс-анализ.**

Данная работа вносит вклад в исследования лингвоэкологических проблем современного общества, а именно проблем экологии общения в академическом пространстве. Проблемы экологической безопасности среды обитания человека, в том числе коммуникативного пространства, становятся все более актуальными, что определяет востребованность поиска лингвистических путей решения вопросов, связанных с нарушением экологического баланса в системе человек – человек [1, 2]. Наиболее стратегически важной областью подобных исследований является академическое пространство [3, 4], поскольку лингвоэкологии академического дискурса, под которым мы понимаем *всю совокупность дискурсивных практик, возникающих в процессе передачи, приобретения и обмена знаниями* [5], отводится важнейшее место в формировании институциональной основы общества. Предлагаемое нами расширенное понимание академического дискурса как пространственно-временного континуума, объединяющего все дискурсивные практики на трех уровнях (общеобразовательный – университетский – научный), позволило найти новые пути к изучению проблем экологии общения. Ключом к их решению, как нам представляется, является настройка баланса категорий Уважение к себе – Уважение к другому, которая должна реализоваться на этапе становления личности, то есть в школе. Экологичность стандартов общения, закладывающихся на этом этапе, в конечном счете определяет не только модели социального, академического и институционального взаимодействия в обществе, но и интеллектуальный потенциал нации.

На предыдущих этапах исследования нами была предложена статистико-вероятностная модель, отражающая взаимосвязь эмоциогенности дискурсивных практик в процессе передачи, приобретения и обмена знаниями с его результативностью:

$$E = N\,(Q\text{-}B), \quad (1)$$

где ***E*** – эмоция, ее знак и интенсивность; ***N*** – информационно-познавательная потребность; ***Q*** – качество и способы подачи информации; ***B*** – барьеры, препятствующие ее восприятию и усвоению [6]. Данная формула отражает формирование эмоций в пределах основных, контент-ориентированных жанров академического дискурса. Для определения полного эмоциогенного потенциала дискурсивного события необходимо учитывать и эмоции, возникающие в пределах сопутствующих жанров академического дискурса (регулятивных и фатических). Для этого была предложена следующая модель:

$$E_t = (E_i + E_f) : 2, \quad (2)$$

где E_t – эмоциогенный потенциал дискурсивного события, E_i – эмоциогенный потенциал основных жанров академического дискурса, E_f – эмоциогенный потенциал сопутствующих его жанров на протяжении отдельного дискурсивного события. Эти модели позволили показать, что повышение положительной эмоциогенности сопутствующих жанров позволяет стимулировать рост информационно-познавательной потребности даже в тех случаях, когда показатель эмоциогенности основных жанров находится в области значений, близких к нулю, в то время как отрицательная эмоциогенность сопутствующих жанров снижает информационно-познавательную потребность и, в конечном счете, результативность академической коммуникации. Из вышеизложенного становится очевидным, насколько важны экологически безопасные формы взаимодействия в академическом дискурсе, и что исследование этой области в отечественной науке должно быть масштабным, многоаспектным и многоуровневым.

Одной из важных точек приложения усилий в лингвоэкологических исследованиях является выявление категориальных эмоциональных ситуаций (далее – КЭС), представляющих собой типичные ситуации, в которых задействованы эмоции коммуникантов, характеризующиеся типичностью, повторяемостью, моделируемостью и инвентаризуемостью [7]. Категоризация возникающих в академическом дискурсе эмоциональных ситуаций в сопоставительном аспекте является одним из необходимых этапов исследования лингвоэкологии академического дискурса, поскольку дает возможность увидеть те различия, которые способствуют деэкологизации отечественного академического пространства.

Основанием для выделения КЭС является частотность ее реализации и высокая интенсивность конкретной эмоции или кластера эмоций, выраженная в использовании коммуникантами языковых средств. Эмоциональная плотность КЭС складывается из длины дискурсивного фрагмента, количества (доли относительно нейтральных) использованных эмоциональных средств языка (повторы, риторический вопрос, восклицание, метафора, эмотивы, коннотативы и другие лексические эмоциональные средства) и эмоциогенных потенциалов этих средств. Поскольку спектр отрицательных эмоций значительно шире, чем положительных, КЭС с доминированием негативных эмоций представлены в большем числе и разнообразии.

Еще одним моментом, подчеркивающим важность дискурс-анализа, направленного на категоризацию эмоциональных ситуаций, является то, что всякая ситуация представляет собой событие, у которого есть начало и конец, то есть вход в ситуацию и выход из нее. И если вход в КЭС с отрицательным значением эмоций элиминировать достаточно сложно (требуется высокая степень развития эмоционального интеллекта), то научиться находить продуктивные пути выхода из нее значительно проще. Дихотомия *продуктивный – непродуктивный* понимается здесь как эффективно / неэффективно устраняющий эмоциональные помехи. Эта дихотомия не тождественна дихотомии *экологически безопасный – экологически небезопасный* (первый включает в себя запуск *релакс-сценария*, сопровождающегося кластером положительных эмоций, второй – эскалацию негативных эмоций и переход к следующим КЭС).

Категориальные эмоциональные ситуации реализуются в рамках определенных фреймов. В исследуемом академическом дискурсе были выделены следующие основные речеповеденческие фреймы: *адаптация к речевому партнеру, обмен знаниями, передача знаний, приобретение знаний, контроль аудитории, устный контроль знаний, публичная оценка знаний.* За исключением *устного контроля знаний* (в некоторых позициях) и *публичной оценки знаний*, все перечисленные фреймы являются универсальными для исследуемых лингвокультур. В рамках вышеперечисленных фреймов было выделено и описано с привлечением трансактного анализа 10 стандартных КЭС: КЭС *солидарности,* КЭС *интеллектуального азарта,* КЭС *новой ситуации,* КЭС *потери аудитории,* КЭС *унижения,* КЭС *самоутверждения,* КЭС *мести,* КЭС *поощрения,* КЭС *наказания, КЭС несправедливости*.

Фрейм *адаптация к речевому партнеру* соотносится с **КЭС *солидарность***, в рамках которой в силу ее амбивалентности проявляются признаки двух эмоциональных концептов – *симпатия* и *эмпатия* (эмоциональные языковые средства, характеризующие соответствующие эмоциональные состояния выделены в текстах примеров). Основными моделями речевых актов здесь являются ***Д – Д*** (дитя – дитя) и ***Д – Р*** (дитя – родитель): **Mrs Smith:** *Did you watch the Arsenal match last night? It was fantastic!* **Johnny:** *Yes! It was brilliant Miss, I didn't know you watched football!* Преобладание эмоции симпатии во взаимоотношениях речевых партнеров способствует развитию *чувства уважения*. Пропуск данного фрейма, таким образом, является значимым упущением в профессиональной деятельности педагога.

Фрейм *обмен знаниями* соотносится с **КЭС *интеллектуальный азарт***, в рамках которой в силу ее амбивалентных проявлений проявляются признаки кластера эмоций *радость/возбуждение*. Основные рабочие модели речевых актов – ***В – В*** (взрослый – взрослый) и ***Д – Д***: ***Педагог:*** *Бинго! Вибриссы очень тонкие, и реагируют на малейшее колебание воздуха…* ***Студент:*** *Значит, вибриссы вибрируют и на все реагируют?* (Смеется) ***Педагог:*** *Именно так.* (Улыбается в ответ) ***Студент 6:*** *А что дальше?*

Фреймы *передача/приобретение знаний*. В отличие от обмена знаниями, где эмоции аудитории, как правило, находятся в положительном спектре, при одностороннем процессе – передаче знаний педагогом (объяснительная речь) может возникнуть **КЭС *потери аудитории***. В этой категориальной эмоциональной ситуации состояние педагога характеризуется кластером непродуктивных эмоций, включающих *тревогу, растерянность, страх, раздражение*. Эмоции

студентов находятся в спектре *скука*. Как следует из вышеприведенной формулы (1), причиной возникновения этой КЭС является разбалансировка разности параметров ***Q*** и ***B***. Учитывая психолингвистические особенности современных подростков, владение вниманием аудитории в настоящее время становится ключевым индикатором педагогического профессионализма.

Продуктивным выходом из этой КЭС может быть либо переход на диалогическую форму взаимодействия с аудиторией, либо замена текущей КЭС на **КЭС *новой ситуации***, возвращающей внимание аудитории за счет эффекта неожиданности, сопровождающегося кластером продуктивных эмоций: *тревога, удивление, любопытство*. Подобный эффект способен, например, произвести юмор или мягкая ирония: ***Педагог:*** *Господа отдыхающие! Сегодня на нашем курорте обсуждается новая тема! Присоединяйтесь!* Кластер эмоций, испытываемый педагогом при инициации КЭС *новой ситуации*, имеет сложную структуру и подлежит дальнейшему изучению. В вышеприведенном примере анализ затруднен метафоричностью высказывания. Однако сама метафора отражает сдерживание *эмоции гнева/неодобрения* (*отдыхающие на курорте* вместо *не работающие на уроке*), что дополнительно поддерживается высоким стилем речи при обращении (*Господа!*). При этом имеющий вербальное отражение факт сдерживания негативных эмоций выдает чувство *симпатии*, стоящее за словами педагога.

Непродуктивный и часто неэкологичный выход из КЭС *потери аудитории* происходит при потере педагогом контроля над своими эмоциями. Находясь под воздействием негативных эмоций, педагог инициирует фрейм *контроль аудитории*, совмещая основной жанр (объяснение) с сопутствующим (контроль). Напомним, что согласно формуле (2) при совмещении основных и сопутствующих жанров академического дискурса общий эмоциогенный потенциал академического дискурса складывается из всей совокупности эмоций, испытываемых аудиторией. Смешение этих жанров создает как минимум эффект дополнительных барьеров к восприятию информации. Если доминирующей эмоцией педагога в **КЭС *потери аудитории*** является *страх*, то в инициируемом им фрейме *контроля аудитории* эта эмоция маскируется *гневом*, и тогда исход становится экологически небезопасным: *Stop acting like apes. / You little brats!/ Глухоманьё! Слышите меня! / Вас ничем не пробьешь!*

Деструктивность таких форм контроля аудитории состоит в инициации **КЭС *унижения*** (эмоциональная плотность и частотность этой КЭС в русском академическом дискурсе значительно выше, чем в англоязычном), в которой адресант находится во власти кластера эмоций, включающего в себя *негодование, презрение, гнев*. Эмоции, испытываемые в такой ситуации адресатом, неоднозначны и зависят от его психотипа и предыдущего опыта. Адресант унижения, желая вернуть потерянную доминирующую позицию, безусловно, рассчитывает вызвать доминирующую эмоцию *страха* (модель ***Р – Д***). Однако, чаще всего, по данным нашего исследования, получает в ответ *гнев* и *презрение* (реакция ***Р*** вместо ожидаемой ***Д***): *Ew! How can it help me make money, uuh? / Would you please just stop lecturing us like that… / Poof! This all is baby's crap. /*(саркастично) *А вы объясните мне так, чтобы я понял. Уж постарайтесь! / Уфф! Да зачем байда это вообще нужна?*

Это объясняется тем, что своей ответной реакцией адресат запускает другую КЭС – **КЭС *самоутверждения*** (что является естественным атрибутом психического развития подростка), сопровождающейся эмоциональным кластером из *ощущения превосходства, энтузиазма, негодования, тревоги, презрения* у адресанта (модель ***Р – Д***). При несовпадении в КЭС *унижения* ожидаемой реакции с реальной, адресант еще острее ощущает потерю доминирующей позиции, и стремление ее вернуть может привести к **КЭС *мести***. В этой ситуации адресант находится под воздействием еще более экологически опасного кластера эмоций, включающего в себя *страх, негодование, презрение.* Эмоции адресата в этой КЭС описываются кластером *страх, отчаяние, презрение, ненависть* (модель ***Р – Д***).

Необходимо особо выделить кластер фреймов *устный контроль знаний* (основные фреймы – *вызов к доске* и *фронтальный опрос*), в рамках которого в зависимости от его стандартной структуры реализуются две противоположные по вектору эмоциогенного воздействия категориальные эмоциональные ситуации: **КЭС *поощрения*** и **КЭС *наказания***. Стандартная структура фрейма *фронтальный опрос* включает два варианта. Первый вариант имеет следующую структуру: *вопрос аудитории – ожидание невербальных действий, свидетельствующих о готовности отвечать, – предоставление речевого хода*. В этом варианте реализуется КЭС *поощрения*, в которой адресант испытывает *одобрение*, а эмоции адресата находятся в спектре *удовлетворение – радость* (модель ***В – В***). КЭС *поощрения* является универсальной для обеих исследуемых академических лингвокультур. Во втором варианте фрейм *фронтальный опрос* имеет следующую структуру: *вопрос аудитории – ожидание невербальных действий, свидетельствующих о* ***не****готовности отвечать – предоставление речевого хода.* В этом варианте реализуется КЭС *наказания*, в которой адресант испытывает чувство *превосходства*, а эмоции адресата представляют собой кластер *фрустрации* и *страха* (модель ***Р – Д***). Этот вариант выявлен только в корпусе русскоязычных примеров.

Результаты, полученные о фрейме ***вызов к доске***, аналогичны. Различия состоят лишь в структуре фрейма. В первом варианте это вызов к доске, приравненный к награде за быстро и безошибочно выполненную работу (КЭС *поощрения*). Этот вариант является стандартным для англоязычного академического дискурса и значительно реже встречается в русскоязычном академическом дискурсе, где доминирует вариант принудительного, часто рандомного вызова «по журналу».

Фрейм *публичная оценка знаний* является еще одним эндемиком русскоязычного академического дискурса. В англоязычных академических лингвокультурах акт публичной оценки в процессе академического взаимодействия не применяется. Этот фрейм является средой для ***КЭС несправедливости***, ситуации, в которой адресант испытывает чувство *превосходства*, дополненное *энтузиазмом*, а адресат – кластер эмоций, включающий в себя *возмущение, негодование, обиду* и *фрустрацию*.

В ситуациях напряженного эмоционального общения смена КЭС происходит одновременно с изменением или эскалацией испытываемых партнерами эмоций:

Педагог: *Где домашка?* ***Студент:*** *Я не хочу делать её!* (КЭС *самоутверждения*) ***Педагог:*** *Тебя кто-нибудь об этом спрашивает?!* (Страх потери доминирующей позиции стимулирует гнев и переход к КЭС *унижения*) ***Студент:*** *Не хочу!* (Эмоция *презрения*, доминирующая у адресата в КЭС *унижения,* способствует развитию КЭС *самоутверждения*) ***Педагог:*** *Если ты завтра не принесёшь, я не знаю, что с тобой сделаю, убью наверно!* (Усиление страха потери доминирующей позиции приводит к КЭС *мести*) ***Студент:*** *Ага, вы мне угрожаете!* (Эмоция *презрения*, доминирующая у адресата в КЭС *мести* способствует развитию КЭС *самоутверждения*)

К наиболее экологически опасным деструктивным КЭС следует отнести КЭС *унижения*, *мести* и *несправедливости*, поскольку они 1) связаны с кластерами ярко окрашенных негативных и одновременно непродуктивных эмоций (презрение, возмущение, негодование, страх, отчаяние), характеризующихся высокой плотностью, и 2) не удовлетворяют естественной потребности человека в *уважении*. КЭС *самоутверждения*, также представляющую собой зону риска в академическом коммуникативном пространстве, необходимо отнести к неизбежным ситуациям, поскольку эта КЭС реализуется в результате проявления естественных психологических особенностей взросления.

Библиографический список

1. Козлова Т.З. Социально-психологическое самочувствие Россиян по возрастам. *Власть*. 2018; № 5: 118 – 125.
2. Turkle Sh. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* NY: Basic Books, 2012.
3. Роботова А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса. *Высшее образование в России*. 2011; №7: 9 – 19.
4. Dunleavy K.N., Martin M., Brann M. Booth-Butterfield M., Myers S. &Weber K. Student nagging behavior in the college classroom. *Communication Education*. 2008; Vol. 57, № 1: 1 – 19.
5. Kazantseva E.A., Fatkullina F.G., Valiakhmetova E.K., Anokhina S.Z., Sayakhova D.K. Modern Academic Discourse: Psycholinguistic Portrait of the Main Participants. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Vol. 8, № 12: 300 – 310.
6. Казанцева Е.А. Статистико-вероятностное моделирование процесса формирования эмоций в академическом дискурсе. *Вестник БашГУ*. 2019; Т. 24, № 4: 1019 – 1024.
7. Шаховский В.И. Дискурсивность эмоций как коммуникативная универсалия. *Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты*: сборник научных трудов к юбилею В.И. Шаховского. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009: 149 – 160.

References

1. Kozlova T.Z. Social'no-psihologicheskoe samochuvstvie Rossiyan po vozrastam. *Vlast'*. 2018; № 5: 118 – 125.
2. Turkle Sh. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* NY: Basic Books, 2012.
3. Robotova A.S. Ob osobennostyah sovremennogo nauchno-pedagogicheskogo diskursa. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; №7: 9 – 19.
4. Dunleavy K.N., Martin M., Brann M. Booth-Butterfield M., Myers S. &Weber K. Student nagging behavior in the college classroom. *Communication Education*. 2008; Vol. 57, № 1: 1 – 19.
5. Kazantseva E.A., Fatkullina F.G., Valiakhmetova E.K., Anokhina S.Z., Sayakhova D.K. Modern Academic Discourse: Psycholinguistic Portrait of the Main Participants. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Vol. 8, № 12: 300 – 310.
6. Kazanceva E.A. Statistiko-veroyatnostnoe modelirovanie processa formirovaniya `emocij v akademicheskom diskurse. *Vestnik BashGU*. 2019; T. 24, № 4: 1019 – 1024.
7. Shahovskij V.I. Diskursivnost' `emocij kak kommunikativnaya universaliya. *Yazyk i `emocii: nominativnye i kommunikativnye aspekty*: sbornik nauchnyh trudov k yubileyu V.I. Shahovskogo. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2009: 149 – 160.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 811.11.-112 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00175

Novikova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department I-11 "Foreign language for aerospace specialities", Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (National Research University), E-mail: Novikova_English@mail.ru*

EFFECTIVE METHODS OF STRUCTURAL AND SEMANTIC TRANSFORMATIONS OF ANIMAL PROVERBS IN THE ENGLISH PROSE. The aim of this work is to study the effective structural and semantic transformations of English animal proverbs in the context. This goal determined the choice of the research source which is represented by the works of English-speaking authors of the XX century, who use modified proverbs with a zoonym component in the fiction. The relevance of this research is due to the fact that the analyzed proverbs being the age-old folk wisdom will never lose their relevance and value. Word masters tend to transform animal proverbs creating the impression of something unusual, bright and unexpected to achieve a certain pragmatic effect. The article analyzes such productive methods of the proverbs occasional modification as ellipsis and replacement of proverb components in different speech situations.

Key words: **English-language fiction, occasional modification, ellipsis, replacement of components, animal proverbs, pragmatic effect, structural and semantic transformations.**

О.В. Новикова*, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: Novikova_English@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЗООПОСЛОВИЦ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ

Целью работы является исследование эффективных структурно-семантических преобразований, которым подвергаются английские зоопословицы в контексте. Поставленная цель определила выбор источника исследования, в качестве которого представлены художественные произведения англоязычных авторов XX века, использующих в своем творчестве видоизмененные пословицы с зоонимным компонентом. Актуальность предпринятого исследования связана с тем, что анализируемые пословицы, являясь воплощением вековой народной мудрости, никогда не потеряют свою актуальность и ценность. Мастера слова стремятся видоизменять зоопословицы, производя впечатление чего-то необычного, яркого, неожиданного для достижения определенного прагматического эффекта. В статье рассмотрены такие продуктивные приемы окказиональной модификации пословиц, как эллипсис и замена компонентов зоопословиц в разных речевых ситуациях.

Ключевые слова: **англоязычная художественная литература, окказиональная модификация, эллипсис, замена компонентов, зоопословицы, прагматический эффект, структурно-семантические преобразования.**

Прагмалингвистические современные исследования отмечены углубленным интересом к вопросу окказионального преобразования фразеологических единиц, под которым Н.Л. Шадрин предлагает понимать любой способ речевой актуализации фразеологических единиц, при котором в них обнаруживаются какие-либо инновации по сравнению с его установившейся в языке структурной, семантической или стилистической характеристикой [1, с. 145].

Обозначенный лингвистический феномен, который является довольно распространенным в английском языке, не раз подвергался исследованию в различных аспектах [1 – 8]. Однако малоизученным остается вопрос окказиональных модификаций английских зоопословиц, т.е. пословиц (изречений с назидательным смыслом) с зоонимным компонентом.

Статья посвящена анализу эффективных приемов структурно-семантического преобразования зоопословиц в англоязычной художественной литературе XX века.

Объектом исследования являются контекстуально преобразованные зоопословицы, извлечённые методом сплошной выборки из английских и американских художественных текстов.

Актуальность работы определяется необходимостью изучения контекстуальных трансформаций пословиц, причина большой популярности которых состоит в их способности кратко и точно оценивать ситуацию и доводить самую ее суть до сознания читающего или слушающего, апеллируя к его чувству юмора и основным эмоциям.

Изучение 148 примеров контекстного употребления свидетельствует о том, что распространенными приемами структурно-семантического преобразования являются эллипсис и замена компонентов зоопословицы.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов и иллюстративного материала в вузовских курсах и учебных пособиях по лексикологии, фразеологии, стилистике английского языка и интерпретации художественного текста.

Используя контекстуальный, описательный и статистический методы, было выявлено, что англоязычные прозаики часто прибегают к структурно-семантическим преобразованиям пословиц, в которых наиболее ярко проявляется их языковая специфика – раздельнооформленность и семантическая цельность.

Они основаны на той или иной трансформации единиц, т.е. на окказиональных изменениях в составе, количестве и порядке следования компонентов. При сохранении традиционного количества компонентов трансформация носит квалитативный характер, при отклонении от этого количества – квантитативный.

Распространенным приемом структурно-семантической трансформации пословиц является эллипсис (89 примеров из 148 контекстного употребления в нашей картотеке). Семантико-стилистическая функция рассматриваемого приема заключается в том, чтобы придать речи лаконизм и живость при одновременном сохранении всей смысловой емкости полносоставного оборота, усилить его экспрессивное воздействие на читателя, привлечь внимание к его образной основе [1, с. 197].

В произведениях художественной литературы эллиптические пословицы выполняют сигнально-реминисцентную функцию. Так, сокращенная форма *hair of the dog* воскрешает в сознании получателя информации значение исходной фразеологической формы *hair of the dog that bit you* – 'порция вина для того, чтобы опохмелиться'. Усечением подчеркивается желание автора быть лаконичным:

"*How was it?" she asked.*

"Take a look and guess", I replied.

She gave a look up to the platform, and then asked, "How'd you do it?"

*"**Hair of the dog***"

I inspected Willie, who stood up there sweating and swaying and speechless, under the hot sun [11, с. 95].

Предполагается, что реципиент хорошо знает соответствующую пословицу и достаточно лишь небольшого намека, чтобы вызвать в его сознании определенную ассоциацию.

Стремлением к лаконичности объясняется образование значительного числа эллиптических пословиц, в которых опускаются отдельные компоненты при сохранении оборотами денотативного аспекта значения.

В ходе исследования 89 примеров контекстной актуализации эллиптических зоопословиц было выявлено, что редукция начальных компонентов встречается реже (36 случаев употребления), чем редукция конечных компонентов (53 примера). Наиболее часто опускаются глаголы, артикли, личные местоимения, иногда глаголы с отрицательной частицей, как в случае с пословицей *look not a gift horse in the mouth* – 'дареному коню в зубы не смотрят':

"I just wanted to ask you: Must I take these screws of old George Forsyte's? They're dashed bad".

*"**A gift horse in the mouth**", said Soames* [12, с. 359].

Актуализация сокращенной формы *as well be hanged for a sheep* наглядно демонстрирует наличие прагматического эффекта за счет усеченных компонентов *for a sheep* пословицы *as well be hanged for a sheep as a lamb* – 'семь бед – один ответ':

*'Claud, do you understand? I tried to make him kill himself. I tried. Would you have thought I was like that? I thought. Well, whatever Claud says, I had a lot to do with Eric's death, so I might **as well be hanged for a sheep**… as I said before, didn't I? And the only thing I'm sorry about is that I didn't succeed'* [13, с. 328].

Прагматический эффект данного текста литературного произведения прогнозируется писателем благодаря наличию эллиптической пословицы, обладающей заданностью на воздействие, а также благодаря тому, что отправитель и получатель речи одинаково владеют этими прагматическими средствами.

Распад пословицы в некоторых случаях приводит к тому, что реально функционирующая ее часть постепенно входит в язык в качестве самостоятельной единицы [14, с. 23]. Подобный случай демонстрирует широко используемая языковая единица *an early bird* – 'ранняя пташка', вычленившаяся из состава соответствующей пословицы *it's an early bird that catches the worm*, – 'ранняя пташка ловит червячка – кто рано встает, того удача ждет':

'*Keep control of yourself,' she said. 'I came down here for a rest and now you've started coming round.'*

'Only in the mornings,' I said.

She laughed. She went to bookshelf and took down a bottle of whisky and poured out half a tumblerful.

'This is what you've done coming in here, ***early bird****,' she said. 'Exciting me on an empty stomach. I haven't touched it for ten days*' [15, с. 296].

В данном микроконтексте словосочетание *an early bird* становится индикатором всей пословицы, которая достаточно популярна и говорящему может показаться скучным и банальным приводить ее полностью, поэтому он выдает ее тематическую часть и опускает рему [3, с. 36].

При вычленении словосочетания из зоопословицы может опускаться тематический индикатор. Иллюстрацией подобной окказиональной модификации служит нижеприведенный фрагмент из текста, в котором реализуется пословица *the last straw breaks the camel's back* – 'последняя капля переполняет чашу':

Her mouth and eyes were tormented. "It would be ***the last straw****. I have a daughter who is still in school. I simply won't permit this thing to happen."*

"What thing?"

"A breakup and divorce," she answered harshly [17, с. 145].

Актуализация редуцированных форм зоопословиц в художественной литературе позволяет объяснить желание писателей воспроизводить такую особенность живой устной речи, как стремление к наибольшей выразительности при наименьшей затрате языковых средств.

Замена компонента является еще одним значимым приемом структурно-семантического преобразования зоопословиц (59 случаев употребления в нашей картотеке). Сущность этого приема состоит в устранении из узуальной формы одного или нескольких компонентов, место которых занимают другой или другие компоненты, способные более адекватно передать коммуникативную интенцию автора.

Прагматический эффект использования обозначенного приема основан на принципе обманутого ожидания, когда появление неожиданного элемента в привычной, устоявшейся структуре пословицы не только привлекает внимание и вызывает интерес, но и создает сопротивление традиционному восприятию значения пословицы, преодоление которого требует определенных усилий со стороны адресата.

Подчеркнем, что преобразование становится прагматически значимым в том случае, если замена приводит к изменениям в плане выражения, и является необычным, неординарным. В следующем контексте замена *hole* 'нора'на *well* 'колодец' в зоопословице *to die like a rat in a hole* – 'умереть как крыса в норе', ('умереть как собака') усиливает негативную самооценку отправителя речи:

There was a sudden movement in the water a tremor and vibration that turned my stomach over. Something I hadn't counted on was happening to my plan; it looked as if I'd cleverly arranged to ***die like a rat in a well****. I started for the taps to turn them off* [17, с. 187].

Форма пословицы чаще всего бывает подчинена замыслу автора. Стремление использовать эти единицы с наибольшим эффектом, по-новому их оттеняя и окрашивая, приводит к замене знаменательных слов, несущих на себе основную смысловую нагрузку. Простор для творческого использования в исследуемых устойчивых сочетаниях дают существительные, что иллюстрирует нижеприведенный контекст:

1) '*I won't have Ralph upset after all', she grinned, '****a husband in the hand is worth two in the bush****'* [18, с. 210].

2) *By your wibbly-wabbly emphasis on Heaven and your fear to emphasize the horrors of Hell, you get people into an easy-going, self-satisfied frame of mind where they slip easily into sin, and while pretending to be an earnest and literal believer in every word of the Scriptures, you are* ***an atheist in sheep's clothing****. I am minister of the gospel and know where of I speak* [19, с. 396].

В примере (1) окказиональное употребление пословицы *a bird in the hand is worth two in the bush* – 'не сули журавля в небе, а дай синицу в руки' посредством замены субстантивного компонента *bird* 'птица' словом *husband* 'муж', которое не имеет никакой семантической связи с заменяемым компонентом, придает особую яркость зоопословице, усиливает экспрессивность высказывания. Обновленный вариант пословицы, возникший в результате замены, представляется прагматически оправданным, поскольку он является наиболее адекватным в анализируемой ситуации.

В примере (2) воздействующая сила преобразованной ЗФЕ достигается посредством замены тематического индикатора *wolf* – 'волк' на *atheist* – 'атеист' Экспрессивность обеспечивается усилением интенсивности признака «лицемерие». В устах героя произведения данная замена звучит особенно сатирически.

Большим прагматическим потенциалом обладают те преобразования пословиц, в которых модификации значения связаны с изменениями в коннотации. Так, в следующих контекстах выбор компонентов-заместителей диктуется коммуникативными установками отправителя речи, задачей высказывания, а именно: непосредственно воздействовать на эмоциональную сферу адресата:

1) '*What kind of a looking man is he?' asks the deputy again.*

'Oh,' says I, 'a big, fat kind of a Dutchman with long whiskers and blue specs. I don't think he ***knows a sheep from a ground-squirrel****. I guess old George soaked him pretty well on the deal,' says I* [20, с. 187].

2) *I cried about Calvin Coolidge because he never* ***hurt a flea****. As long as I was out there with the big men, I knew I was in for a fine full unhappiness, so I decided to go about it in a systematic way and cry about the big politicians first. I started out with Ben Franklin but he had always had so much luck and had been so happy the only thing I could cry about was that he had died – he could have lived three years longer and invented the radio* [21, с. 150].

В примере (1) замена тематического индикатора *goat* – 'козел' на *ground-squirrel* – 'суслик' в пословице *to separate the sheep from the goats* эксплицирует сему «некомпетентность» персонажа произведения. В данном случае гиперболизация отрицательного качества героя, а именно, невозможность отличить важное от второстепенного, происходит посредством замены тематического индикатора на животное значительно меньшего размера.

Пример (2) показывает, что окказиональное варьирование посредством замены имени-зоонима *fly* – 'муха' на *flea* – 'блоха' интенсифицирует исключительную застенчивость персонажа, который не только мухи не обидит, но и блоху не тронет. Таким образом, эмотивно окрашенное отношение отправителя речи к реципиенту передается через ослабление значения исходной пословицы, за счет чего и возникает прагматический эффект высказывания.

Замена может ослаблять узуально закрепленную оценку. Остановимся на примере:

*At eighteen he had left home to go to school to become a scholar and eventually to become a minister of the Presbyterrian Church. All through his boyhood he had been what in our country was called "****odd sheep****" and had not got on with his brothers. Of all the family only his mother understood him* [22, с. 49].

В данном контексте вместо адъективного компонента *black* – 'черный' вводится прилагательное *odd* – 'странный, необычный', которое призвано несколько ослабить присущую отрицательную оценку пословице *black sheep* – 'позор для семьи, в семье не без урода'.

Действенным способом усиления прагматического потенциала может служить замена обоих компонентов исходной пословицы. Иллюстрацию подобного случая находим в контексте, где замене подвергаются оба тематических индикатора пословицы *the cat among the pigeons* – 'кошка среди голубей'. Обновленный образ 'голубь среди ястреба' апеллирует к эмоциональному восприятию информации:

He was quite shrewd enough to realize that he had been ***a pigeon among hawks****, but he was inclined to think that the experience would prove of immense value to him, since he was not one to be twice caught with the same lure* [23, с. 183].

Наличие прагматического потенциала у пословиц позволяет с большей или меньшей степенью прогнозировать желаемый речевоздействующий эффект.

Анализ контекстной актуализации зоопословиц позволяет заключить, что для повышения воздействующей силы высказывания авторы художественных произведений включают пословицы в арсенал языковых средств, способных оказать речевое воздействие на реципиента. Англоязычные прозаики стремятся передавать образы героев и их окружающий мир в ярких красках, что побуждает их к окказиональному обновлению пословиц.

Наблюдение над иллюстрированным материалом позволяет заключить, что самыми распространенными приемами окказиональных модификаций являются эллипсис и замена компонентов зоопословицы.

Эллипсис встречается чаще, чем замена компонентов пословиц, что объясняется тенденцией к экономии языковых средств, происходящих во всех современных языках. Сокращение начальных компонентов встречается реже, чем сокращение конечных. Частое обращение отправителя речи к редуцированной пословице может приводить к тому, что функционирующая ее часть входит в язык в качестве самостоятельной единицы.

Рассмотрение речевой реализации зоопословиц с заменой компонентов свидетельствует о том, что эффективным способом усиления прагматического потенциала служит замена обоих компонентов пословицы, благодаря чему обновленный образ апеллирует к эмоциональному восприятию информации.

В свете вышеизложенного следует подчеркнуть перспективность исследования окказионального преобразования английских пословиц с зоонимами, которые, являясь древнейшим пластом лексики любого языка, выражают эмоционально-ценностное отношение к различным сторонам жизнедеятельности человека.

Библиографический список

1. Шадрин Н.Л. *Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1991.
2. Беришвили М.С. *Стилистическое использование фразеологических единиц в жанре научной фантастики (на материале английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1982.
3. Бойченко В.В. *Индивидуально-авторские преобразования фразеологических единиц*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
4. Бунеева Н.Л. *Прагматические аспекты пословиц английского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2001.
5. Волосевич С.П. Коммуникативно-прагматический аспект замены компонентов фразеологизмов. *Сборник научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореза*. Москва, 1989; Выпуск 71: 32 – 41.

6. Дубинский Е.М. Двойная актуализация и контекст. *Сборник научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореза*. Москва, 1983; Выпуск 211: 51 – 62.
7. Изотова А.А. *Обыгрывание английских фразеологических единиц в речи*. Москва, 2013.
8. Киссел Ю.А. *Окказиональное использование фразеологических единиц в произведениях Б. Шоу и О. Уальда*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1976.
9. Ненина Р.Н. *Стилистическое использование фразеологических единиц в английской разговорной речи*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1974.
10. Пименова М.А. *Стилистическая инверсия в сфере фразеологии современного английского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1990.
11. Warren R. *All the King's Men*. Moscow: Progress Publishers, 1979.
12. Galsworthy J. *The End of the Chapter*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960.
13. Johnson P.H. *A Summer to Decide*. London: Michael Joseph Ltd., 1948.
14. Чиненова Л.А. *Английская фразеология в языке и речи*. Москва, 1986.
15. Pritchett V.S. *Selected Stories*. New York: Random House, 1978.
16. Буковская М.В., Биренбаум Я.Г. Имплицитная прагматическая отмеченность пословиц в художественном тексте. *Межвузовский сборник научных трудов*. Челябинск: ЧГПИ, 1988: 31 – 38.
17. Macdonald R. *The Drowning Pool*. London: Michael Joseph Ltd, 1992.
18. Snow C.P. *The Search*. New York: Charles Scriber's sons, 1958.
19. Lewis Sinclair. *Elmer Gantry*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960.
20. Henry O. *Short Stories*. Moscow: Foreign languages publishing house, 1951.
21. Saroyan W. *The Adventures of Wesley Jackson*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1985.
22. Anderson S. *Selected Short Stories*. Moscow: Progress Publishers, 1981.
23. Heyer G. *Arabella*. London: Pan Books, 1970.

References

1. Shadrin N.L. *Perevod frazeologicheskih edinic i sopostavitel'naya stilistika*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1991.
2. Berishvili M.S. *Stilisticheskoe ispol'zovanie frazeologicheskih edinic v zhanre nauchnoj fantastiki (na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1982.
3. Bojchenko V.V. *Individual'no-avtorskie preobrazovaniya frazeologicheskih edinic*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
4. Buneeva N.L. *Pragmaticheskie aspekty poslovic anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
5. Volosevich S.P. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt zameny komponentov frazeologizmov. *Sbornik nauchnyh trudov MGPIIYa imeni M. Toreza*. Moskva, 1989; Vypusk 71: 32 – 41.
6. Dubinskij E.M. Dvojnaya aktualizaciya i kontekst. *Sbornik nauchnyh trudov MGPIIYa imeni M. Toreza*. Moskva, 1983; Vypusk 211: 51 – 62.
7. Izotova A.A. *Obygryvanie anglijskih frazeologicheskih edinic v rechi*. Moskva, 2013.
8. Kissel Yu.A. *Okkazional'noe ispol'zovanie frazeologicheskih edinic v proizvedeniyah B. Shou i O. Ual'da*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1976.
9. Nenina R.N. *Stilisticheskoe ispol'zovanie frazeologicheskih edinic v anglijskoj razgovornoj rechi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1974.
10. Pimenova M.A. *Stilisticheskaya inversiya v sfere frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1990.
11. Warren R. *All the King's Men*. Moscow: Progress Publishers, 1979.
12. Galsworthy J. *The End of the Chapter*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960.
13. Johnson P.H. *A Summer to Decide*. London: Michael Joseph Ltd., 1948.
14. Chinenova L.A. *Anglijskaya frazeologiya v yazyke i rechi*. Moskva, 1986.
15. Pritchett V.S. *Selected Stories*. New York: Random House, 1978.
16. Bukovskaya M.V., Birenbaum Ya.G. Implicitnaya pragmaticheskaya otmechennost' poslovic v hudozhestvennom tekste. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Chelyabinsk: ChGPI, 1988: 31 – 38.
17. Macdonald R. *The Drowning Pool*. London: Michael Joseph Ltd, 1992.
18. Snow C.P. *The Search*. New York: Charles Scriber's sons, 1958.
19. Lewis Sinclair. *Elmer Gantry*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960.
20. Henry O. *Short Stories*. Moscow: Foreign languages publishing house, 1951.
21. Saroyan W. *The Adventures of Wesley Jackson*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1985.
22. Anderson S. *Selected Short Stories*. Moscow: Progress Publishers, 1981.
23. Heyer G. *Arabella*. London: Pan Books, 1970.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 811.11.-112 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00176

***Novikova O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department I-11 "Foreign language for aerospace specialities", Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow), E-mail: Novikova_English@mail.ru*

PRAGMATIC PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF ZOOSEMIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ENGLISH LANGUAGE. The article observes a pragmatic aspect of zoosemic phraseological units functioning in the English language. The increased interest in the research of the oldest, most representative part of the English idioms collection is explained by the pronounced figurativeness and expressiveness of this vocabulary layer. The relevance of this work is determined by the need to study the pragmatic potential of zoosemic phraseological units, the mastery of which is a necessary condition for successful effective communication. This paper describes the pragmatic rules that are the key to decoding the functionality of the units under consideration. The role of communicative and stylistic pragmatic rules that reveal the true speech meaning of English animal idioms is emphasized and the examples of their contextual actualization in the English-language prose are given. The author emphasizes the need to focus on the pragmatic characteristics of the analyzed units in the educational process. Proper use of the animal fixed expressions gives speech a unique expressiveness which helps to have the highest pragmatic effect on the recipient.

Key words: **pragmalinguistics, pragmatic rules, English language, dictionary entry, zoosemic phraseological units, expressiveness.**

***О.В. Новикова**, канд. филол. наук, доц., Институт иностранных языков, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: Novikova_English@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗООСЕМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена рассмотрению прагматического аспекта употребления зоосемических фразеологических единиц в английском языке. Возросший интерес к исследованию древнейшей, наиболее репрезентативной части фразеологического фонда объясняется ярко выраженной образностью и экспрессивностью этого пласта лексики. Актуальность данной работы определяется необходимостью исследования прагматического потенциала зоосемических фразеологических единиц, овладение которым является необходимым условием успешной эффективной коммуникации. В работе описаны прагматические правила, которые являются ключом к декодированию функциональных возможностей рассматриваемых единиц. Подчеркивается роль коммуникативно-стилистических прагматических правил, раскрывающих истинное речевое значение английских устойчивых словосочетаний с названиями представителей фауны. Правильное использование устойчивых словосочетаний с зоонимным компонентом придает речи неповторимую экспрессивность, что помогает оказать наивысший прагматический эффект на адресата.

Ключевые слова: **прагмалингвистика, прагматические правила, английский язык, зоосемические фразеологические единицы, экспрессивность.**

В последние десятилетия центр внимания лингвистики сосредоточен на изучении речевой деятельности с акцентом на ее прагматическую направленность. В современных лингвистических исследованиях фразеологические единицы рассматриваются как специфические единицы, обслуживающие прагматику языка. В свете задач прагмалингвистики одной из основных проблем фразеологической науки является исследование многогранности прагматического аспекта плана содержания и плана выражения, а также адекватности употребления фразеологических единиц ситуации общения.

Статья посвящена рассмотрению функциональных возможностей зоосемических фразеологических единиц (далее ЗФЕ) в английском языке.

Объектом исследования являются ЗФЕ в современном английском языке, под которыми подразумевают устойчивые сочетания слов с тематическим индикатором-зоонимом, в основе которого широко представлен мир фауны. Выбор подобного объекта исследования продиктован тем непреложным фактом, что коммуникативные возможности ЗФЕ практически безграничны.

Актуальность рассмотрения прагматического потенциала ЗФЕ определяется все возрастающим интересом современной лингвистики к функциональным особенностям анализируемых устойчивых единиц, а также необходимостью изучения механизма отбора определенных ЗФЕ в соответствии с той или иной коммуникативной целью для успешной коммуникации. Для исследования прагматических характеристик ЗФЕ, которые являются предметом нашего исследования, были применены следующие лингвистические методы: компонентный, фразеографический, контекстологический, описательный, частично использован статистический метод. В качестве иллюстративного материала послужила авторская картотека ЗФЕ (350 единиц более чем в 620 употреблениях), собранная методом сплошной выборки из произведений художественной литературы англоязычных авторов XIX **–** XX вв., общим объемом более 8 000 страниц. Материалом исследования также послужили ЗФЕ из наиболее репрезентативных лексико-фразеологических источников [1 **–** 7]. Для уточнения словарных данных и стилистических помет привлекались этимологические и толковые словари [8, 9].

Практическая ценность работы определяется возможностью прикладного использования ее теоретических положений и иллюстративного материала в вузовских лекционных курсах по фразеологии, стилистике современного английского языка, спецкурсах по прагмалингвистике и интерпретации текста.

Прагматика прочно вошла в сферу пристального внимания лингвистики [10 – 13], поскольку «специфику речи стали искать не столько в ее формальной организации, сколько в ее функциональных особенностях» [14, с. 4]. Британский прагматист Дж. Лич сравнивал развитие прагматики с процессом колонизации, ставшим последней стадией постепенного перехода лингвистики от узкой дисциплины, изучающей физические данные речи, к более широкой, рассматривающей ее в единстве формы, значения и контекста [15].

Речевое функционирование ЗФЕ осуществляется в соответствии с особыми правилами, регламентирующими их употребление в речи. Для адекватного декодирования функциональной нагрузки ЗФЕ необходимо знание прагматических правил (далее ПП), под которыми мы, вслед за В.В. Тимофеевой, понимаем «различные аспекты фразеологической дефиниции, дополняющие и конкретизирующие предметно-логическое значение ЗФЕ, результатом действия которых является ограничение употребления ЗФЕ конкретными коммуникативными актами» [19, с. 100 – 101].

Информация о прагматических свойствах ЗФЕ является составной частью словарной статьи для целого ряда ЗФЕ. Прагматическим правилам соответствует определенное лингвистическое основание, которое носит семный характер, т.е. этот феномен выступает в форме определенных семантических признаков, которые характеризуют участников и обстоятельства денотативной ситуации, являющейся сферой употребления ЗФЕ, и тем самым непосредственно определяют его коммуникативные потенции. Эти семы накладывают определенные ограничения на функционирование ЗФЕ, а формулировка этих ограничений и представляет собой прагматическое правило. Количественный анализ словарных данных и стилистических помет 350 ЗФЕ, отобранных для исследования, позволил выделить четыре основных типа ПП, релевантных для ЗФЕ: структурные (47 ЗФЕ), информативные (83 ЗФЕ), стилистические (97 ЗФЕ), коммуникативные (124 ЗФЕ). Приведем для иллюстрации указанные ПП, прослеживающиеся в контекстной реализации определенных ЗФЕ.

Структурные ПП касаются структурных модификаций ЗФЕ в речи. Рассматриваемые ПП содержат рекомендации по оформлению фразеологического микроконтекста. Подобную информацию можно найти в словарных статьях: *I'll be a monkey's uncle*! – Interj; *hold your horses* – usu. Impv, in *if-clauses; a horse of another (different) colour* – usu. after that/ it is; *a dog's chance* – often fol. by of + gerund; *like a cat on hot bricks* – after be, seem, run about.

В исследуемом корпусе единиц находим ЗФЕ, ограничивающиеся употреблением только в повелительном наклонении: *get/be on one's high horse* – usu. Impv., *let the dog see the rabbit!* – Impv., *let sleeping dogs lie* – often Impv.

Для подобных единиц могут быть сформулированы прагматические правила-прогнозы: ситуация запрещения соответствующего действия адресата, побуждение его к противоположному действию.

Анализ примеров из англоязычной литературы свидетельствует о том, что нередко можно наблюдать нарушение структурных ПП в контексте. Так, ЗФЕ *have kittens*, для которой в словарной статье не зафиксировано ПП употребления ЗФЕ в повелительном наклонении (often after nearly, almost, etc.), в контексте реализует сему побудительности, что прослеживается в нижеприведенном отрывке из текста:

'*What are you looking at me like that for? I know more than you think about you and your Kath…' She picked up her cup threateningly. I'll crown you.*

'***Stop having kittens**,' said her mother calmly.' 'Some day you'll learn that trouble comes along of its own accord without making it for yourself. Live and let live, I say*' [17, с. 149].

Отправитель речи пытается посредством обращения к императиву добиться выполнения реципиентом определенного действия: перестать волноваться.

Существуют также случаи нарушения структурных ПП, в которых акцентируется использование ЗФЕ в повелительном наклонении. Сказанное иллюстрирует пример, где в изъявительном наклонении актуализируется ЗФЕ *act the goat* (разозлить, вывести из себя), для которой в словаре кодифицируется ПП – often Neg. Impv, or after stop in Impv:

As Phil turned away, she softened. 'You know, you're too good for this world. ***You get my goat.*** *It's a nice change once in a while, meeting someone like you; but if you let yourself be taken in too far, I'll screw your neck'* [17, с. 146].

Однако, как явствует из примеров, нарушение структурных ПП не влияет на прагматический эффект высказывания, поскольку воздействие на эмоциональную сферу адресата достигается благодаря яркому образу, лежащему в основе ЗФЕ.

Ко второму типу ПП относятся информативные ПП, включающие дополнительную информацию, без учета которой употребление ЗФЕ в коммуникативной ситуации оказывается неэффективным, т.к. не реализуются функциональные потенции данной единицы. Такие ПП могут указывать на:

- принадлежность ЗФЕ к речи определенных профессиональных или социальных групп: *ride two horses at the same time* – mainly in journalism; *pull a rabbit out of the hat* – mainly in journalism; *as sick as a parrot* – a cliché often used by football managers;

- принадлежность ЗФЕ к различным вариантам английского языка. В данном случае ПП могут носить как этимологический характер: *horse sense* – originally used in the western US, так и указывать на регион преимущественного распространения ЗФЕ: *like a scalded cat* – used in British English; *kangaroos in your top paddock* – used mainly in Australian English; *like a greased pig* – used mainly in American English.

Многочисленную группу составляют стилистические ПП, ориентирующие коммуникантов на возможность использования ЗФЕ в той или иной сфере общения.

Реализацию стилистического ПП (использование ЗФЕ в разговорной речи) можно проследить на примере актуализации персонажем ЗФЕ *not give a monkey's* – you mean that you do not care about it at all. This is a very informal expression, which is used British English. Some people consider it offensive:

His brotherly concern relieved, Bertram abandoned the question, merely remarking that he would ***give a monkey*** *to see his father's face if he knew how rackety Bella had become* [18].

Стилистические ПП определяют также коммуникативную ценность ЗФЕ с точки зрения их стилистической нагрузки, оригинальности, специфической функциональной окраски: *would not say 'boo' to a goose* – is often used humorously, *the rat race* – often derog.; *to go (the) whole hog* – this expression is often used ironically; *as proud as a peacock* – a cliché.

В определенном стилистическом контексте могут нарушаться рассматриваемые ПП, что подтверждает актуализация ЗФЕ *a dirty dog*, для которой в словарной статье фиксируется стилистическое ПП использования данной ЗФЕ в юмористических целях (an evil character; but the phrase is often used humorously for a sly fellow who gets what he wants by dubious methods). Однако функционирование ЗФЕ *a dirty dog* наводит на мысль о том, что эта ЗФЕ скорее имеет пренебрежительную коннотацию, о чем свидетельствует весь контекст:

I swear if he had sent home as little as five dollars a week, I'd still love him. But it would have hurt his pride to send us so little, my mother said, and she wanted me to understand, understand! When I was little, I couldn't go to sleep unless he'd kiss me good night. Now I wouldn't walk across the street in this rain to save him from dying of thirst. "Daddy ***dear****," she said sardonically mimicking the heartfelt tone of a child, and then added with abrupt disgust, "****Dirty dog****!*" [19, с. 358].

Выделенное курсивом слово *dear,* а также авторский комментарий по поводу манеры озвучивания отношения персонажа к своему отцу (*she said sardonically mimicking the heartfelt tone of a child, and then added with abrupt disgust)* свидетельствует о пренебрежительной окраске, обозначенной ЗФЕ, и всего высказывания.

В словарных статьях при определении стилистических потенций ЗФЕ довольно часто встречается помета *a cliché*, которая указывает на банальность и стереотипность устойчивого оборота. Существует мнение, что наблюдается тенденция к уменьшению употребления клише в английской речи, а необходимым условием живости и изящества речи является использование этих единиц в преобразованном виде [20, с. 8]. Мы же придерживаемся мнения, что клишированные ЗФЕ, употребляемые к месту, сохраняют свою красочность и свежесть, подтверждением чему может служить ЗФЕ *separate the sheep from the goats* 'отличать, отделять важное':

'I wish I had a brain like yours,' said Lord Ickenham. 'What an amazing thing. I suppose you could walk down a line of people, giving each of them a quick glance, and ***separate the sheep from the goats*** *like shelling peas*… [21, с. 85].

В данном случае экспрессивность высказывания достигается благодаря яркому образу, лежащему в основе ЗФЕ. Внутренняя форма ЗФЕ 'отделить овец от козлов' способствует живописному выражению мысли персонажа о том, что реципиент обладает способностью визуально разделять людей на хороших и плохих. Таким образом, актуализированное в речи клише обладает высоким прагматическим потенциалом и производит высокий прагматический эффект на реципиента.

Для определения функциональных возможностей ЗФЕ в речи большое значение имеют коммуникативные ПП, для которых характерна ярко выраженная прагматическая направленность. Семантика большинства ЗФЕ включает самые общие импликации, т.е. подразумеваемые оценки и отношения отправителя речи. Эта информация участвует в формировании смысла высказывания, создает его подтекст. Импликации, связанные с употреблением той или иной ЗФЕ, входят составной частью в коммуникативную интенцию [22, с. 113].

Изучение словарных статей показало, что импликации выражают реальное намерение говорящего в процессе употребления ЗФЕ в речи: If you say '*every dog has its day'* you mean that everyone will be successful or lucky at some time in their life. This expression is sometimes used to encourage someone at a time when they are not having any success or luck; *a little bird told me* – someone whose name the speaker prefers not to reveal. Often used when speaking to an inquisitive child, in reference to some gossipy information; *to be a copy-cat* – to imitate someone else's behaviour. The expression 'Copy-cat!' is much used by school-children.

К коммуникативным ПП можно отнести сведения, часто приводимые в словарях после дефиниции и раскрывающие значение слова или словосочетания, которое легло в основу ЗФЕ (т.е. аллюзии). Данные ПП дают возможность выявить характер образности ЗФЕ, ее внутреннюю форму, способствуют успешной и более разносторонней реализации прагматических потенций ЗФЕ в речевом акте:

- *let the cat out of the bag* – perhaps referring to a trick. A cat was put in a bag by someone who would claim that it was a pig and try to sell it to an inexperienced person. Thus to let the cat out of the bag meant to reveal a trick;
- *throw to the lions/ wolves* – in ancient Rome lions were sometimes allowed to kill people (prisoners, criminals etc) in public shows.

Например, коммуникативное ПП для ЗФЕ *a dark horse* (referring to a horse in a race, whose ability to win races is unknown) способствует декодированию внутренней формы «темная лошадка» и служит ключом к пониманию значения ЗФЕ – 'неизвестность, неосведомленность':

'How hateful – your hateful social orders!' she cried.

'Quite! It's a daisy – we'll leave it alone.'

'Do. Let it be ***a dark horse*** *for once,' she said: 'if anything can be a dark horse to you,' she added satirically* [23, с. 156].

В словарях ЗФЕ довольно часто снабжены двумя и реже – несколькими ПП: *as quiet as a mouse* – informal. Often used with children. The first *as* can be omitted; *as slippery as an eel* – informal. Also used literally. The first *as* can be omitted; *horse-shit* – taboo sl, esp. AmE; *birds of a feather* – The phrase is derogatory and derives from the proverb: Birds of a feather flock together.

Актуализация коммуникативно-стилистических ПП, характерных для ЗФЕ *to be made a cat's paw of* – 'сделать кого-либо послушным орудием' (Infml. From Aesop's fable of the monkey which made use of the paw of his friend, the cat, for pulling hot chestnuts out of a fire), находит отражение в следующем контексте:

The police were on Tremaine's mind too. 'They'll be along any moment now.' He stood over the cowering Herb with fists of fury.

'You done it. I wash my hands of you. I'll tell the magistrate I ***was made a cat's – paw****, and he can hang you, for all I care*' [17, с. 151].

Анализ прагматического потенциала рассмотренных ЗФЕ позволяет заключить, что способность передавать посредством ЗФЕ экспрессивно-оценочную информацию предопределяет прагматическую ориентированность данных языковых знаков. Для повышения воздействующей силы высказывания авторы художественных произведений включают многочисленные экспрессивные ЗФЕ в арсенал языковых средств, способных оказать речевое воздействие на реципиента. В свете вышеизложенного приходим к выводу, что речевое функционирование ЗФЕ осуществляется в соответствии с особыми правилами, регламентирующими их употребление в речи. Для адекватного декодирования функциональной нагрузки ЗФЕ необходимо знание структурных, информативных, стилистических и коммуникативных ПП, кодифицируемых в толковых и фразеологических словарях. Анализ словарных статей свидетельствует о фиксации определенных ограничений в отношении использования ЗФЕ в речевой ситуации, что подтверждается контекстной реализацией ЗФЕ. Самую многочисленную группу прагматических правил, релевантных для ЗФЕ, составляют коммуникативные, которые детально характеризуют конкретные функциональные возможности ЗФЕ, четко определяют их роль в высказывании и указывают на возможный эффект употребления в речевых актах. Употребление ЗФЕ, речевое функционирование которых ограничено несколькими правилами, заслуживает особого внимания вследствие возрастания функционально-прагматической осложненности этих единиц. Правильное и уместное использование ЗФЕ придает высказыванию особую выразительность и неповторимость. Достигаемая с помощью единиц рассматриваемой группы экспрессивная окраска речи обеспечивает им надлежащее место в арсенале изобразительных средств англоязычной литературы.

Актуальность исследования функциональных возможностей, рассмотренных устойчивых языковых знаков обусловлена необходимостью комплексного исследования прагматических правил ввиду стремительного развития языка, а именно – изменения норм фразоупотребления. Следует подчеркнуть, что при изучении английского языка целесообразно уделять особое внимание изучению прагматического аспекта функционирования ЗФЕ, овладение которым передвигает обучаемых на более высокие стадии языковой компетенции.

Библиографический список

1. *Cambridge Dictionary*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
2. *Macmillan Dictionary*. Available at: http://www.macmilland
3. *Англо-русский словарь фразеологизмов*. Минск, 2011.
4. *The Oxford English Dictionary*. Available at: http://oxforddictionaries.com/
5. Peter Wrey. *Longman Idioms Dictionary*. Pearson Longman, 2002.
6. *Macmillan English Dictionary*. Macmillan Publishers Ltd., 2007.
7. Лубенская С.И. *Большой русско-английский фразеологический словарь*. Москва, 2004.
8. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/
9. Маковский М.М. *Большой этимологический словарь современного английского языка*. Москва, 2019.
10. Матвеева Г.Г., Ленец А.В., Петрова Е.И. *Основы прагмалингвистики:* монография. Москва, 2015.
11. Pierce C.S. *The logical foundations of the theory of signs*. St. Petersburg: Aletheia, 2000.
12. Grice P. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 1991.
13. Korta K., Perry J. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Available at: http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/pragmatics/
14. Арутюнова Н.Д. Стратегия и тактика речевого поведения. *Прагматические аспекты изучения предложения и текста:* сборник научных трудов. Киев, 1983: 4 – 12.
15. Austin J. *How to Do Things with Words*. Oxford, 1962.
16. Тимофеева В.В. *Семантические и коммуникативно-функциональные особенности зоосемической фразеологии в американском варианте английского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Киев, 1990.
17. Lindsay J. *Betrayed Spring*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1955.
18. Heyer G. *Arabella*. London: Pan Books, 1970.
19. Wilson M. *Live with Lightning*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1957.
20. Чиненова Л.А. *Английская фразеология в языке и речи*. Москва, 1986.
21. Wodehouse P.G. *Uncle Fred in Springtime*. London: Penguin Books, 1979.
22. Стебелькова Н.А. К вопросу об отражении словарями прагматики фразеологической единицы: *сборник научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореза*. Москва, 1989; Выпуск 71.
23. Lawrence D.H. *Women in Love*. London: Penguin Books, 1996.

References

1. *Cambridge Dictionary*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
2. *Macmillan Dictionary*. Available at: http://www.macmilland
3. *Anglo-russkij slovar' frazeologizmov*. Minsk, 2011.
4. *The Oxford English Dictionary*. Available at: http://oxforddictionaries.com/
5. Peter Wrey. *Longman Idioms Dictionary*. Pearson Longman, 2002.
6. *Macmillan English Dictionary*. Macmillan Publishers Ltd., 2007.
7. Lubenskaya S.I. *Bol'shoj russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 2004.

8. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/
9. Makovskij M.M. *Bol'shoj `etimologicheskij slovar' sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 2019.
10. Matveeva G.G., Lenec A.V., Petrova E.I. *Osnovy pragmalingvistiki:* monografiya. Moskva, 2015.
11. Pierce C.S. *The logical foundations of the theory of signs*. St. Petersburg: Aletheia, 2000.
12. Grice P. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 1991.
13. Korta K., Perry J. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Available at: http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/pragmatics/
14. Arutyunova N.D. Strategiya i taktika rechevogo povedeniya. *Pragmaticheskie aspekty izucheniya predlozheniya i teksta:* sbornik nauchnyh trudov. Kiev, 1983: 4 – 12.
15. Austin J. *How to Do Things with Words*. Oxford, 1962.
16. Timofeeva V.V. *Semanticheskie i kommunikativno-funkcional'nye osobennosti zoosemicheskoj frazeologii v amerikanskom variante anglijskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1990.
17. Lindsay J. *Betrayed Spring*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1955.
18. Heyer G. *Arabella*. London: Pan Books, 1970.
19. Wilson M. *Live with Lightning*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1957.
20. Chinenova L.A. *Anglijskaya frazeologiya v yazyke i rechi*. Moskva, 1986.
21. Wodehouse P.G. *Uncle Fred in Springtime*. London: Penguin Books, 1979.
22. Stebel'kova N.A. K voprosu ob otrazhenii slovaryami pragmatiki frazeologicheskoj edinicy: *sbornik nauchnyh trudov MGPIIYa imeni M. Toreza*. Moskva, 1989; Vypusk 71.
23. Lawrence D.H. *Women in Love*. London: Penguin Books, 1996.

Статья поступила в редакцию 07.02.20

УДК 81`42:821.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00177

***Svistunova N.I.**, Cand. Sciences (Philology), senior lecture, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***Burel O.A.**, B.A. Student, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: olgacasica@gmail.com*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF BRITAIN (STUDIES OF THE BOOK BY KAREN HEWITT "UNDERSTANDING BRITAIN TODAY"). The article deals with the analysis of linguistic representation of Britain's image based on the studies of the book by Karen Hewitt "Understanding Britain Today". As a result some components of Britain's image are revealed: historical roots, peculiarities of British ethnic self-identification, environment and landscape, family relationships and traditions. Identified linguistic means represent different spheres of British life, which are part of the national world image and reflect British passionate attitude to their own historical roots, the value of privacy, demonstration of cultural and historical unity, love of gardening, the influence of geographical position on choosing a career, the value of family institute and its complicated structure in the modern world.

Key words: **linguistic representation, linguistic means, image of Britain.**

***Н.И. Свистунова**, канд. фил. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru*
***О.А. Бурель**, студентка, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: olgacasica@gmail.com*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА БРИТАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ КАРЕН ХЬЮИТ "UNDERSTANDING BRITAIN TODAY")

В статье анализируется языковая репрезентация образа Британии на материале книги Карен Хьюит "Understanding Britain Today". В результате анализа выявлены некоторые компоненты образа Британии: исторические корни, особенности этнического самоопределения британцев, природное окружение и особенности ландшафта, семейные отношения и традиции. Выявленные языковые средства репрезентируют различные сферы жизни британцев, которые являются частью национальной картины мира и отражают их трепетное отношение к собственным историческим корням, ценность личного пространства, проявление культурной общности и исторического единства, любовь к садоводству, влияние географического положения на выбор профессии, ценность института семьи и её сложное устройство в современном мире.

Ключевые слова: **языковая репрезентация, языковые средства, образ Британии.**

Проблема взаимоотношения языка и культуры не нова. В. Гумбольдт утверждал, что язык является воплощением духа нации. Язык определяет мышление и, соответственно, лингвистические категории ограничивают, а также непосредственно определяют когнитивные категории. Язык не только отражает, но и во многом формирует ту реальность, в которой живет человек, а также является основным связующим звеном между социумом и человеком.

В. Гумбольдт писал: «Так как восприятие и деятельность человека зависят от его представлений, то его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Тем же самым фактом, посредством которого он из себя создает язык, он отдает себя в его власть; каждый язык описывает вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг». Таким образом, каждый язык образует вокруг народа некоторую сферу, в которой он легко адаптируется и внутри которой может с легкостью существовать и ориентироваться, использовать привычные понятия и создавать новые, которые будут ясны только представителям данного «круга». Однако именно этой сферой человеческое мышление отгораживается от остального мира [1, с. 81].

Познание окружающего мира происходит уже на базе сложившихся, привычных и работающих на основе определенной модели реалий. В.А. Звегинцев и М. Ю. Лазарева соглашаются с тем, что язык образует своеобразный «круг» и указывает народу направление, в котором он должен мыслить и за пределы которого не может заглянуть. Впрочем, он уточняет, что таких кругов много, и каждый из них в процессе развития человечества, так или иначе, меняет свои границы [2, с. 299; 3, с. 141].

В подтверждение идеи лингвистического релятивизма Гумбольдта высказывались многие ученые. Г.О. Винокур отмечал, что каждый лингвист, изучающий язык какого-либо народа, непосредственно становится также исследователем и культуры, продуктом которой является выбранный язык. Все особенности культуры и характерные черты этнического менталитета оказываются запечатлены в языке [4, с. 275].

Следует отметить, что о формировании новой научной парадигмы в сфере гуманитарных и филологических исследований ученые всерьез заговорили еще в последней четверти прошлого века. Далее, на протяжении всего XX века наблюдалась общая гуманизация научных исследований. В развитии научной мысли ведущую роль получили антропоцентризм и «антропостремительные тенденции», теории которых выдвигали человека на первое место в научных исследованиях и рассматривали его как центр и высшую степень мироздания [5].

Как утверждает В.В. Красных, обсуждать лингвокультурологию важно, так как именно эта отрасль науки находится сейчас на «передовом фланге» современного развития гуманитарного знания и переживает в наше время этап эволюции и становления как самостоятельной научной дисциплины. Именно эта дисциплина является особо актуальной и может объединять в себе материалы из различных областей знаний, а также привлекать специалистов разных профилей. В этом и проявляется интердисциплинарность лингвокультурологии как одного из направлений современной лингвистики [6, с. 204].

На данный момент не существует общепринятого определения лингвокультурологии. Теоретико-методологическая база данной дисциплины находится в процессе становления и развития. Одним из общепринятых является определение лингвокультурологического исследования как изучения языка в неразрывной связи с культурой [7, с. 241].

Более полное определение этой дисциплине дал В.В. Воробьев. Он определяет лингвокультурологию как комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру различных комбинаций в единстве их языкового и культурного содержания с ориентацией на современные приоритеты и культурные установки [8, с. 30].

Лингвокультурология непосредственно связана с изучением национальной картины мира и языкового сознания, а значит, исследует, прежде всего, живые коммуникативные процессы и связь используемых в них выражений с синхронно действующим менталитетом народа. Согласно В.Н. Телии, лингвокультурология – это научная дисциплина, которая посвящена изучению и описанию «корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [9, с. 216].

В.А. Маслова определяет лингвокультурологию как отрасль лингвистики, возникшую на стыке двух дисциплин – лингвистики и культурологии. Однако подчеркивает, что не следует рассматривать данную отрасль знания только как временный союз двух наук, потому что лингвокультурология является, прежде всего, самостоятельной и интердисциплинарной областью науки со своими задачами, целями, методами и объектами исследования. Объектом лингвокультурологии принято считать культуру и менталитет народа, которые находят отражение в живом национальном языке и проявляются в языковых процессах в их преемственности с культурой этноса и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком. В данном случае объект размещен на стыке нескольких фундаментальных наук – лингвистики и культурологии, этнографии и психолингвистики. Предметом лингвокультурологии являются единицы языка, непосредственно связанные с культурой и закрепленные в языке, которые приобрели символическое и образно-метафорическое значение, а также образные и культуроносные смыслы, закрепленные в единицах языка, культурная коннотация [10, с. 36].

Главной, хотя и не единственной, целью лингвокультурологии является определение и выявление с помощью и на основе языковых данных, базовых оппозиций и кодов культуры, которые находят отражение в материалах языка и в представлениях об окультуренных человеком сферах: пространственной, временной, деятельностной и т.д.

Таким образом, на основе вышеизложенных точек зрения можно сделать вывод, что лингвокультурология является слиянием двух дисциплин – лингвистики и культурологии. Лингвокультурология является интердисциплинарной наукой, поэтому тесно связана с другими областями знаний – психолингвистикой, этнографией, культурологией. Главной целью данной отрасли знания является выявление и изучение на основе живых коммуникативных процессов определенного языка, культурных кодов, оппозиций и культурных коннотаций языковых единиц. Очевидно, что лингвокультурология является одним из наиболее перспективных направлений современной лингвистики и занимает важное место среди других научных дисциплин.

В основе любой культуры лежит исторически сложившийся набор определенных ценностей. Данные ценности могут быть разделены на две группы: материальные и духовные. К духовным ценностям относятся традиции, обычаи, стереотипы и нормы мышления, модели поведения внутри общества. Многие духовные ценности народов в процессе глобализации становятся интеркультурными. Они изменяются с течением времени под влиянием других культур. Так, например, миноритарные культуры впитывают в себя особенности мажоритарных и постепенно формируют другую, уникальную, не похожую на прежнюю, систему ценностей. В процессе таких трансформаций основные человеческие ценности становятся универсальными.

Однако, несмотря на совпадение некоторых нравственных и моральных норм, многие привычки, так или иначе, все еще вызывают удивление и непонимание со стороны представителей другой культуры или этноса. Для понимания причин такого разделения важно учитывать специфику ценностной системы определенного народа. Исключительные свойства и характеристики могут быть результатом географического положения нации, а также истории ее развития в диахроническом аспекте. Так, например, англичан принято считать нацией традиционалистов. «Правил-традиций очень много, и менталитет британца целиком состоит из них, …британцы – это не люди, а какие-то киборги» [11].

Представители данной культуры очень бережно относятся к своему прошлому, исторически сложившимся традициям и нормам поведения. Данная особенность проявляется не только в отношениях британцев с членами других государств и этносов за пределами острова, но и в их модели поведения с представителями соседних народов на территории собственной страны. Данное утверждение находит отражение в номинативных словосочетаниях: *mixed race citizens, different origins*; и глагольных словосочетаниях: *to live in England, to be born and brought up in England, to think of themselves as English.*

We have different origins but we were all born and brought up in England so we think of ourselves as English [12, с. 15].

The idea of' nationality within Britain until recently did not have a legal status; it seemed to be a matter of personal feeling [12, с. 15].

До недавнего времени национальная принадлежность не имела в Британии официального статуса, и отнесение себя к той или иной национальности было вопросом сугубо личного выбора. Несмотря на этническое разнообразие, жители Британии, проживающие на территории Англии, ощущают себя представителями именно Англии, которые живут в Англии и определяют себя как англичан.

Трепетное отношение англичан к самоопределению проявляется не только в этнической дифференциации, но и в отношении к своим национальным символам, которое репрезентируется конструкциями с глаголом *to be* и предикативом, выраженным прилагательным *English*: *our team is English, English football is English.*

International football competitions require national teams, and our team is English, not Scottish or Welsh [12, с. 18].

Национальная символика, которая способна служить способом объединения и сплочения, также является важным атрибутом принадлежности к английской нации, данное утверждение проявляется в отношении англичан к своему флагу и репрезентируется в таких глагольных конструкциях, как: *carrying the flag of St George which is the English national flag, to be used for uniting the English.*

Now the English sally forth to beat their rivals carrying the flag of St George which is the English national flag [12, с. 18].

Известно, что на протяжении всей истории существования Великобритании как политического объединения, страны, входящие в ее состав, нередко пытались получить или даже завоевать независимость от Вэстминстера. Сплоченность национальностей и их стремление к независимости проявляется в следующих глагольных выражениях: *to have a long story of vigorous independence, to have a long story of independent foreign policy, to be never absorbed into England, to have a strong national identity, to be more explicit than the English, to be united peacefully.*

Номинативные словосочетания, указывающие на небольшой размер территории данных национальностей и их население: *smaller governing units, a small population, a small nation*, содержащие прилагательное *small*, противопоставляются другим номинативным словосочетаниям: *to take a very large part in politics, education and engineering*, которые содержат прилагательное *large* и репрезентируют наиболее важные, чем размер и население, характеристики национальных объединений.

It [Wales] was conquered by the English in the Middle Ages but was never absorbed into England [12, с. 20].

Since the Union, the Scots, despite their small population, have taken a very large part in politics, education and engineering in the activities of the United Kingdom both here and overseas [12, с. 20].

Шотландцы за всю историю своего существования постоянно находились в борьбе за независимость. На протяжении длительного времени Шотландия пыталась отделиться от Великобритании, а использование прилагательного *vigorous* в описании данного исторического факта наиболее ярко акцентирует внимание на стремлении шотландцев к независимости любой ценой.

К тому же королевство Шотландия ко времени объединения с Англией не только существовало на протяжении многих веков, но и имело собственную, более развитую, по сравнению с английской, систему самоуправления, религии и образования. Данному факту свидетельствует об использовании таких глагольных словосочетаний, как: *to exist for many centuries, to be more advanced than England in educating its population, to have its own religious and legal institutions.*

The Kingdom of Scotland has existed for many centuries [12, с. 19].

It [Scotland] had developed its own religious and legal institutions, and was much more advanced than England in educating its population [12, с. 19].

Возможно, именно вследствие постоянного стремления к независимости для многих британцев до сих пор важно четко осознавать и указывать свою этническую принадлежность, которой они гордятся и которую всячески стараются сохранить. Репрезентация собственной этнической идентичности происходит через такие глагольные и словосочетания, как: *to be distinct from the English, think of themselves as 'English with Scottish roots', to be in a new country, to think of myself as an English woman living in Scotland.*

But now that the Scots and Welsh are defining themselves as being distinct from the English, we in England have started trying to explain to ourselves and the rest of the world who we are [12, с. 15].

So the Englishman who crosses the border into Scotland or into Wales is soon aware that he is in a new country, not because of the flag flying from public buildings, but because of hundreds of small social and cultural differences [12, с. 20].

Неудивительно, что когда англичанин пересекает границу Шотландии или Уэльса, то он оказывается в совершенно новой стране и не из-за чужого флага, развевающегося по ветру, а из-за большого количества культурных и социальных различий, основанных на особенностях исторического опыта. Национальное и этническое самоопределение напрямую связано с определенной территорией, языком, культурой, институтами, религией, историей и ментальностью.

Так, идея принадлежности к определенной территории реализуется благодаря использованию глагольных словосочетаний, указывающих на протяженность, четкие морские границы и очертания береговой линии, а также на изоляцию территории страны от континента и защищенность от внешней агрессии: *have clear and longstanding borders with Scotland and Wales, have a very definite coastline, the territory is not very large, the land stops when you reach the sea, to be bounded by the sea in all directions, a very definable area which distinguishes 'us' from 'them', to be protected from invasion.*

Yes, we have clear and longstanding borders with Scotland and Wales, and a very definite coastline [12, с. 16].

Возможно, именно обособленное географическое положение и отдаленность от «большой земли» способствовало тому, что британцев зачастую трудно понять из-за уникального британского мировоззрения и сочетания эмоциональных и интеллектуальных свойств национального характера, непостижимого для других народов чувства юмора, полного иронии. Данное наблюдение вербализируется глагольными словосочетаниями: *share a distinctive outlook on the world,*

celebrate certain emotional and intellectual qualities, share a sense of humour which is deeply ironic and difficult for other people.

The classic answer is that we share a sense of humour which is deeply ironic and difficult for other people, including Russians to understand [12, с. 18].

Несмотря на стремление к четкому обозначению своей этнической самобытности, британцы в то же время принимают свое культурное и историческое единство в некоторых аспектах. Общность культуры осознается через номинативные словосочетания, репрезентируемые такими номинативными единицами, как: *a stereotype of the English gentleman, a quiet, law-abiding society;* прилагательными:*open, extreme, explosive, crazy, entrepreneurial, enterprising;* глагольными словосочетаниями, указывающими на вклад британцев в общую мировую культуру:*led the world in popular music and in fashion, encouraged everybody to become 'enterprising' and make money, to become entrepreneurial.*

In the 1930s people used to write confidently of an English culture based upon a stereotype of the English gentleman and a quiet, law-abiding society [12, с. 17].

Таким образом, данный компонент образа Британии складывается из языковых средств, которые тематически представлены следующими группами: гордость за национальную символику; трепетное отношение к собственным историческим корням и национальному самоопределению; многовековая история существования и сопротивления национальных объединений; проявление уникального британского мировоззрения в связи с обособленным географическим положением; проявление культурной общности и исторического единства.

Британцы высоко ценят приватность и возможность иметь собственный укромный уголок. Стремление к обособлению на своей личной территории вербализируется следующими глагольными словосочетаниями: *to live mostly in individual houses, to emphasize privacy,* а также номинативными словосочетаниями: *our own fences, our own strip of land outside our own front door*.

Architects have gone back to semi-detached and terrace houses, grouped in interesting patterns, each one emphasizing privacy [12, с. 53].

We like to have our own fences, our own little garden shed and, preferably, our own strip of land outside our own front door [12, с. 53].

Однако стремление к владению собственной приватной территорией проявляется не только в отношении места жительства, но и в отношении британцев к территории страны. Практически вся земля в Британии принадлежит частным лицам, а право на собственность передается по наследству. Данная особенность репрезентируется посредством номинативных выражений, подчеркивающих идею принадлежности территории отдельным лицам: *land is not «common» in Britain, ubiquity of private land, the land is privately owned and privately farmed, the private territory of land-owners*; а также глагольными высказываниями*: to belong to the landowners and to their descendants, to farm thousands of hectares of our land, to look carefully for access, to find a public footpath, to be barred from walking*.

It belonged to landowners and to their descendants, to individual farming families or to the 'agribusiness' commercial men' who farm thousands of hectares of our land simply for profit [12, с. 43].

Вследствие данной особенности англичане по сравнению с русскими наиболее трепетно относятся к отдыху за городом и уделяют больше внимания бережному отношению к природе. Стремление к охране и защите природы проявляется в следующих номинативных выражениях: *wild natural areas are free of rubbish, the natural plant-life is protected;* и глагольных словосочетаниях: *to clear up the sites, to work with the park wardens, do not wade around in a mess, to be prosecuted*.

Thousands of volunteers work with the park wardens to ensure that these wild natural areas are free of rubbish, glass, litter and that the natural plant-life is protected [12, с .44].

Кроме того, англичане придают большое значение наличию сада на территории их дома, который отличается от концепта русской дачи. Склонность нации к садоводству репрезентируется с помощью номинативных словосочетаний: *a nation of gardeners, the basic idea of home is a brick house <…> with garden, our own little garden, nobody is very far from ground and gardens;* и глагольных словосочетаний: *to have the same feeling but no dachas, to have their own back garden, to be able to see the individual houses <…> and also the gardens, to have small gardens and many gardeners.* Каждый житель Великобритании имеет хоть и небольшой, но собственный участок на заднем дворе, где выращивают преимущественно различные цветы, что существенно отличается от русской дачи, где выращивают овощи и корнеплоды.

All individual houses, whether joined in rows or standing detached, have their own back garden [12, с. 53].

We have the same feeling but no dachas! However, we have small gardens and many gardeners [12, с. 42].

Возможно, именно поэтому в Британии не стали популярными многоэтажки, панельные дома и небоскребы, в которых англичане пытались жить на протяжении недолгого времени, но после отказались от квартир из-за невозможности иметь свой личный сад и отсутствия чувства личного пространства (privacy). «Нация садоводов» отдала предпочтение пусть и скромным, но собственным одно- и двухэтажным домам с небольшим садом на заднем дворе.

Таким образом, данный компонент образа Британии складывается из языковых средств, которые тематически представлены следующими группами: ценность личного пространства; разделение территории государства между частными лицами; бережное отношение к природе и окружающей среде; обязательное наличие небольшого сада на придомовой территории; большая любовь к садоводству.

Великобритания представляет собой группу островов в Атлантическом океане. Государство расположено не небольшой территории и со всех сторон окружено водой. Ни один житель, даже тот, который живет в самом центре страны, не находится дальше чем в ста двадцати километрах от моря. Таким образом, море играет большую роль не только в истории и культуре народа, но и в обыденной жизни британца.

Многие жители страны имеют предков или родственников-моряков, либо сами имеют какое-то отношение к морю, данный факт репрезентирован глагольной конструкцией *to have sea men in the family*. Следовательно, виды деятельности людей, относящихся к морю, довольно многообразны. Различные профессии и занятия, непосредственно связанные с особенностями ландшафта, представлены следующими номинативными словосочетаниями: *merchant sailors, fishermen, weathermen, light housekeepers,harbourmen,* а также номинациями с атрибутивными конструкциями, содержащими описание рода деятельности людей, связанных с морем: *men who work the ferries, enthusiasts who skipper small sailing boats, those who serve in the Royal Navy.*

Many of us have seamen in the family: merchant sailors, fishermen, men who work the ferries, enthusiasts who skipper small sailing boats around the island or across to France, people who live on the hundreds of smaller islands round our coast and have to cross dangerous seas to reach the mainland, weathermen and lighthouse keepers, harbourmen, those who serve in the Royal Navy, and those who patrol, inspect and keep our shores safe from damage from the sea [12, с. 38].

Близость моря и береговой линии репрезентируется посредством глагольного словосочетания: *bump against the coast*. Куда бы британцы ни поехали, они постоянно сталкиваются с морем и побережьем, которое отличается большим разнообразием, что является одной из главных его особенностей.

Многообразие пейзажей, формирующих территорию побережья, объективируется дескриптивными словосочетаниями, указывающими на размеры природных объектов: *long sandy beaches, tall cliffs* и рельефные особенности: *rocky inlets, mudflats,*а также погодные условия: *placid coves.*

The British, wherever they travel, are constantly bumping up against the coast, and when they get there they may find long sandy beaches, rocky inlets, tall cliffs, mudflats or placid coves [12, с. 38].

Конструкции с глаголом *to be* и предикативной частью, выраженной числительными и прилагательными, репрезентируют протяженность территории и разнообразие ее ландшафта: *our coastline is thousands of miles long shoreline is immensely varied,* а также создают возможности для организации досуга, что объективируется при помощи герундиальных выражений: s*unbathing, playing, swimming, solitary walking,*и номинативного словосочетания: *valuable source of exercise and pleasure*.

Our coastline is thousands of miles long, with wonderful opportunities not only for sunbathing and playing and swimming, but also for solitary walking [Karen Hewitt «Understanding Britain Today», с. 44].

Самобытность сухопутного ландшафта Великобритании объективируется номинативными словосочетаниями, указывающими на разнообразие растительного мира: *the forests of Northumberland, river meadows with long lines of poplars, beech-covered hills with lanes, high banks shadowed by large trees* и особенности состава почвы: *iron stone country, lime stone country, East Anglican fens, northern moorlands.*

As you go north – or east or west – the landscape changes continually, through ironstone country, limestone country, East Anglican fens, northern moorlands, the red earth of the Welsh borders or the forests of Northumberland [12, с. 40].

Разнообразие климата страны репрезентируется следующими глагольными словосочетаниями, указывающими на отношение жителей страны к таким контрастным условиям климата: *struggle with sub-arctic conditions, enjoy a subtropical forest garden.*

The bones of our country are close to the surface, so that even though the climate is officially 'mild and damp' throughout Britain, we know that within a distance of less than one hundred and thirty kilometres we can struggle with sub-arctic conditions in the Scottish Cairngorm mountains, or enjoy a subtropical forest garden on the Scottish West Coast [12, с. 40].

Таким образом, ландшафт, геологическая структура Великобритании и пейзажи репрезентируются номинативными и глагольными словосочетаниями, указывающими на то, что данные параметры значительно варьируются в различных регионах Великобритании. Данный компонент образа Британии складывается из языковых средств, которые тематически представлены следующими группами: территориальная близость моря и береговой линии, влияние географического положения (близости моря) на выбор профессии и рода деятельности британцев, многообразие пейзажей побережья, протяженность территории побережья и разнообразие ее ландшафта, использование морского побережья как возможности для организации досуга, самобытность сухопутного ландшафта, разнообразие и контрастность климата страны.

Институт семьи играет основополагающую роль в формировании образа нации, культуры и модели поведения ее представителей. Изучение функции и значимости семьи и семейных отношений в контексте определенной культуры

помогает выявить скрытые, на первый взгляд, особенности менталитета и национальной картины мира.

Так, в последнее время в Британии наблюдается постепенное снижение популярности официального оформления брака. Свадьбы становятся неинтересны молодым людям по разным причинам, некоторые предпочитают откладывать деньги на ипотеку и расходы, связанные с воспитанием будущих детей, а другие просто не придают значения официальным традициям и поддерживают те же отношения, что имели бы и в браке. Данный факт реализуют следующие глагольные словосочетания: *the popularity of marriages has been declining, to have the same relationship as if they were married, to keep money for paying their mortgage;* а также конструкции с глаголом to be: *unmarried couples are now so common, marriage is not the norm*. Уровень расходов для проведения свадебной церемонии также является одной из причин падения популярности свадебного торжества с соблюдением всех обычаев. Неоправданно высокая стоимость объективируется с помощью эмоционально окрашенных определений: *extraordinary expensive, ridiculously expensive* и глагольного выражения: *thousands of pounds are spent*.

But most children with unmarried parents grow up with a mother and father who have much the same relationship to each other as if they were married [12, с. 82].

Впрочем, несмотря на снижающийся процент замужних пар, больший процент детей, хоть и рождается в незарегистрированном браке, растет в полных семьях с матерью и отцом. Отец в целом играет существенную роль в воспитании детей. Роли отца в воспитании детей в Британии придается особая значимость, которая репрезентируется посредством использования большого количества глагольных конструкций, определяющих поведение отцов по отношению к детям: *to take an active part in bringing up, to attend the birth of his child, to share in looking after, to change nappies, to baby-sit, to talk and read to them, to take them out to play, to be much more involved in bringing up, to introduce them to the big grown-up world.*

When children are born, British fathers are expected to take an active part in bringing them up [12, с. 85].

Тем не менее, несмотря на трепетное отношение населения к детям и собственной семье, разводы в Британии нельзя назвать редкостью. Во время развода, однако, можно заметить, что британцы проявляют себя довольно гибкими и приспосабливающимися людьми. После распада семьи родители остаются на связи друг с другом и с детьми, а дети относительно спокойно принимают новых членов семьи. Настоящий факт репрезентируется глагольными выражениями, указывающими на установление и поддержание контакта с новыми членами семьи: *to be comfortable at acquiring new members of the family, to acquire a new mommy, to have a real relationship with both mother and father, to keep in touch, to remain in contact with both parents.*

Some step-parents find this quite easy; they are naturally maternal (or paternal) and comfortable at acquiring new members of the family [12, с. 87].

Вследствие такой традиции поддержания отношений многие семьи могут значительно расширяться и иметь довольно запутанную и сложную структуру, включающую в себя приобретенных сводных братьев и сестер, а также других родственников. Такая характерная черта британских семей объективируется через номинативные выражения, содержащие в своей семантике указание на непростые отношение в британской семье: *varied and complex relationship, complicated sibling relationship, complicated extended families, unstable family;* и глагольные словосочетания: *to include four parents and five brothers and sisters, to become very extended.*

Stella's story illustrates the way in which, with divorce and widowhood, families can become very extended with complicated sibling relationships [12, с. 85].

So her immediate family includes four parents and five brothers and sisters [12, с. 86].

Что касается межнациональных и межрасовых браков, то они являются настолько распространенным явлением в Великобритании, что никто в большинстве случаев даже не придает значения этнической или расовой принадлежности предполагаемого партнера. Однако так было не всегда, в 70-е годы мигрантов объективировали, используя такие определения, как: *exotic, obtrusive, troublemaker.* С течением времени и после внесения запрета на проявление межрасовой ненависти на законодательном уровне мигранты стали равноправными членами общества, что репрезентируется с помощью следующих глагольных выражений: *to disperse throughout the population, to take for granted the other ethnic groups, to assimilate swiftly, to settle down into feeling comfortable, to absorb immigrants;* и номинативных конструкций: *normality of a multi-racial Britain, multi-racial society, widespread attitudes of acceptance*.

In the seventies our immigrant populations were still seen as 'exotic', 'obtrusive', 'troublemakers' [12, с. 90].

Анализ языковых средств, репрезентирующих образ Британии в книге Карен Хьюит «Understanding Britain Today» позволил выявить особенности британской культуры, менталитета и национальной картины мира, которая в некоторых сферах имеет существенные отличия от русской культуры. Были проанализированы некоторые компоненты образа Британии, такие как исторические корни и этническое самоопределение британцев, физическое окружение, особенности ландшафта, семейные отношения и традиции. Данные компоненты выражены с помощью языковых средств, репрезентирующих различные сферы жизни населения Великобритании. Данные языковые средства формируют тематические группы, в которых находят отражение аспекты национальной картины мира британца: трепетное отношение к собственным историческим корням и национальному самоопределению, проявление культурной общности и исторического единства, ценность личного пространства и стремление к ограничению личных границ, сильная любовь к садоводству и собственным садам на заднем дворе, влияние географического положения (близости моря) на выбор профессии и рода деятельности британцев, разнообразный сухопутный ландшафт, контрастный климат страны, самобытность ландшафта морского побережья, возможность использования морского побережья как источника для организации досуга, невысокая популярность свадебных церемоний, ценность полной семьи, феномен расширенных семей со сложной структурой, активное участие отца в воспитании детей и уходе за ними и распространенность межрасовых браков.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Хрестоматия по истории языкознания XIX и XX вв.* Москва: Просвещение, 1964.
2. Звегинцев В.А. *Очерки по общему языкознанию.* Москва: Издательство Московского университета, 1962.
3. Лазарева М.Ю. Язык как «круг» социальности. *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2007; Т. 149: 139 – 145.
4. Винокур Г.О. *Филологические исследования: Лингвистика и поэтика*. Москва: Наука, 1990.
5. Гайденко П.П. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/philosophy/text/702474
6. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология как конституенты новой научной парадигмы. *Сфера языка и прагматика речевого общения. Международный сборник научных трудов*. Краснодар, 2002: 204 – 214.
7. Лучинина Е.Н. Лингвокультурология в системе гуманитарного знания. *Критика и семиотика*, 2004; Выпуск 7: 238 – 243.
8. Воробьёв В.В. Сопоставительная лингвокультурология как новое научное направление. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. *Вестник РУДН*. 2012; Выпуск 2: 14 – 5.
9. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
10. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2001.
11. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
12. Hewitt K. *Understanding Britain today*. UK: Perspective Publications Ltd, 2009.

References

1. Gumbol'dt V. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva. *Hrestomatiya po istorii yazykoznaniya XIX i XX vv.* Moskva: Prosveschenie, 1964.
2. Zvegincev V.A. *Ocherki po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1962.
3. Lazareva M.Yu. Yazyk kak «krug» social'nosti. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; T. 149: 139 – 145.
4. Vinokur G.O. *Filologicheskie issledovaniya: Lingvistika i po`etika.* Moskva: Nauka, 1990.
5. Gajdenko P.P. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/philosophy/text/702474
6. Krasnyh V.V. `Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya kak konstituenty novoj nauchnoj paradigmy. *Sfera yazyka i pragmatika rechevogo obscheniya. Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov*. Krasnodar, 2002: 204 – 214.
7. Luchinina E.N. Lingvokul'turologiya v sisteme gumanitarnogo znaniya. *Kritika i semiotika*, 2004; Vypusk 7: 238 – 243.
8. Vorob'ev V.V. Sopostavitel'naya lingvokul'turologiya kak novoe nauchnoe napravlenie. Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. *Vestnik RUDN*. 2012; Vypusk 2: 14 – 5.
9. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
10. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
11. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
12. Hewitt K. *Understanding Britain today*. UK: Perspective Publications Ltd, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 81-139 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00178

Somikova T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
Abdyzhaparova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
Golubeva E.V., *BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: ekaterina14@gmail.com*

METAPHORICITY OF THE DOORS LYRICS AND THE WAYS OF RENDERING METAPHORS IN RUSSIAN TRANSLATIONS. The research is focused on metaphor as a stylistic means to create imagery in the song discourse. The study material includes The Doors lyrics and their translations into Russian. The aim of this research is to study metaphors in The Doors lyrics and to analyze the ways used to render these metaphors into Russian. For this purpose we synthesized a definition of metaphor suitable to analyze tropes in the song discourse, gave an integrated classification of translation transformations compiled on the basis of the classifications existing in the theory of translation and suitable for the aim of this research. Applying this classification to the material of the research in the course of comparative analysis of the original lyrics and their Russian translations, we studied metaphors in The Doors lyrics and the ways these metaphors are rendered into Russian. The analysis revealed the double function of metaphors in the material analyzed. On the one hand, songs appeal to mass audience, including its low-educated part, hence, the song discourse is characterized by universal, traditional, common images, understandable to everyone, and simple means to express them. At the same time, metaphors in the analyzed texts are especially bright, with a strong emotional impact. On the other hand, the lyrics often have another semantic stratum appealing to more refined audience and containing more elaborate images and sophisticated metaphors. The research has shown that the translators managed to render most original images of the English song texts and expressing them metaphors into Russian choosing effective ways of translation, necessary translation transformations. Lexical and lexico-grammatical translation transformations, especially modulation and generalization are the most frequent transformations used by the translators of the analyzed songs to render metaphors into Russian. The results of this research can be used to further analyze the song discourse in the cultural, stylistic and translation aspects.

Key words: **metaphor, song discourse, lyrics, rock poetry, The Doors, translation, translation transformation.**

Т.Ю. Сомикова, *канд. фил. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
М.И. Абдыжапарова, *канд. фил. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*
Е.В. Голубева, *бакалавр, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: ekaterina14@gmail.com*

МЕТАФОРИЧНОСТЬ ТВОРЧЕСТВА АМЕРИКАНСКОЙ ГРУППЫ «THE DOORS» И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ МЕТАФОР В ПЕРЕВОДАХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Предметом данного исследования является метафора как стилистическое средство создания образности в песенном дискурсе. Материалом исследования послужили песенные тексты американской рок-группы «The Doors» и их переводы на русский язык. Данное исследование имеет целью анализ метафор в творчестве американской группы «The Doors» и способов их перевода на русский язык. Для этого дается характеристика метафоры как стилистического средства создания образа, синтезируется определение метафоры, применимое для анализа тропа в песенном дискурсе, приводится обобщенная классификация переводческих трансформаций, созданная на основе имеющихся в переводоведении классификаций и подходящая для цели работы. Применяя данную классификацию, мы рассмотрели метафорический контекст творчества рок-группы «The Doors» и способы передачи метафор песенных текстов на русский язык в ходе сопоставительного анализа оригинала песенных текстов и их переводов. Выполненный анализ продемонстрировал двойную функцию метафор в песенном дискурсе. С одной стороны, в связи с нацеленностью на массовую аудиторию, апелляцией, в том числе, и к необразованной части этой аудитории, песенный дискурс отличает преобладание универсальных, традиционных, понятных большинству образов, несложные языковые средств их выражения. В то же время метафоры здесь особенно яркие, обладают большой силой эмоционального воздействия. С другой стороны, текст песен часто содержит второй смысловой пласт, обращенный к более утонченной аудитории, наполненный более сложными образами и метафорами. Исследование показало, что переводчикам в большинстве случаев удавалось воссоздать авторские метафоры на русском языке, а через них и первоначальные образы английских текстов, выбирая при этом оптимальный способ перевода, используя необходимую переводческую трансформацию. Лексические и лексико-грамматические трансформации, в особенности модуляция и генерализация, являются наиболее частыми трансформациями, применяемыми переводчиками проанализированных песен при передаче метафор на русский язык. Результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейшего анализа песенного дискурса в культурологическом, стилистическом и переводческом аспектах.

Ключевые слова: **метафора, метафоричность, песенный дискурс, песенная лирика, рок-поэзия, The Doors, перевод, переводческая трансформация.**

Развитие личности в целом и формирование ее отдельных компонентов невозможно сегодня без взаимодействия с культурами других стран. Одной из самых распространенных и влиятельных форм взаимодействия разных культур в настоящее время является музыкальное искусство, особенно искусство песни. Проблема восприятия англоязычного песенного творчества в нашей стране на сегодняшний день состоит в том, что смысловая структура песен, составляющие ее ткань образы и способы их выражения, сам язык не всегда или не до конца понятны российским слушателям. Это связано с исторически сложившейся ситуацией культурной изоляции российского общества (идеологически и финансово обусловленной), следствием которой является малая осведомленность о мировой культуре в целом и о культуре развитых англоязычных стран в частности, а также низкий уровень владения английским языком как основным языком международного общения. Сегодня благодаря развитию информационных технологий и, что особенно важно, их доступности большинству россиян лавинообразно растет интерес российского общества к культуре других стран во всем ее разнообразии, в особенности к песенному дискурсу, так как за счет относительной простоты формы, наличия понятного представителям разных национальностей музыкального компонента, апелляции к самым разным социальным слоям общества данная составляющая часть мировой культуры является на сегодня самым массовым способом приобщения к культурному наследию разных стран, особенно популярным среди молодежи. В то же время исторически накопленный опыт критического анализа достижений мировой культуры в России отличается ограниченностью и не лишен идеологических перекосов.

Актуальность темы данной работы, таким образом, обусловлена тем, что, с одной стороны, в настоящее время англоязычный песенный дискурс является важным, а для многих молодых людей и главным способом приобщиться к англоязычной культуре, с другой стороны, на сегодняшний день не хватает исследований, способных в полной мере удовлетворить растущий интерес российского общества, особенно молодежи, к англоязычному песенному искусству. Повышенная метафоричность песенного текста значительно осложняет процесс понимания его смысла слушателем и перевода текста на иностранный язык, что определяет актуальность выбранного аспекта изучения материала, в качестве которого для исследования были выбраны тексты песен англоязычного рока, одного из наиболее богатых в плане образности музыкальных направлений, а именно песенные тексты американской группы «The Doors» и переводы этих текстов на русский язык.

Целью исследования является анализ метафор в творчестве американской группы «The Doors» и способов их перевода на русский язык. Поэтапно осуществить заявленную цель позволяет выполнение следующих задач: 1) охарактеризовать метафору как стилистическое средство создания образа; 2) обобщить описанные теоретиками переводоведения классификации переводческих трансформаций, на основе чего дать классификацию, отвечающую цели исследования, т.е. выделить основные способы перевода метафоры в художественном тексте; 3) проанализировать метафорический контекст творчества группы «The Doors» и способы передачи метафор на русский язык; 4) выполнить количественные подсчеты и обобщить результаты исследования.

Метафора как языковое явление занимает умы ученых с античных времен и в последнее время является одним из центральных предметов изучения в сфере разработки искусственного интеллекта. В основе метафоры всегда находится некий семантический сдвиг, перенос лексического значения, который рассматривался разнонаправленными группами ученых как украшение речи, способ развития языка, когнитивный механизм и т.д. В настоящее время существует разделе-

ние между узким и расширенным пониманием метафоры. Одни ученые трактуют метафору широко, как любой перенос названия с одного предмета (явления, действия, признака) на другой на основе любого их сходства, другие ограничивают этот перенос, исключая из метафор переносы, основанные на объективной связи сравниваемых явлений, и переносы, вводимые в текст с помощью маркеров сравнений (как, будто и др.), низводя тем самым метафору до стилистического средства и отделяя ее на этом уровне от метонимии и сравнения. Цель нашей научной работы предполагает выбор более узкого понимания метафоры. На основе имеющихся в литературоведении и лингвистике определений метафоры [1, с. 99; 2 – 5] мы синтезировали определение термина, подходящее для данного исследования. Метафора – это троп, представляющий собой «скрытое сравнение», осуществляемое путем употребления слова в переносном значении на основе субъективно воспринятого сходства двух предметов или явлений («огонь желанья»), объективно не связанных друг с другом по типу метонимической смежности («читать Чехова») и не представленных в тексте в виде прямого двучленного сравнения («ее уста, как роза, рдеют»).

Проблема передачи метафор на другой язык является одним из наиболее интересных аспектов перевода художественных текстов. Для достижения коммуникативного эффекта автору перевода необходимо адекватно передать образную информацию на переводящий язык и воссоздать стилистический эффект оригинала в переводе. Это достигается за счет умения переводчика применять различные переводческие трансформации. Под переводческой трансформацией будем понимать межъязыковые преобразования, выполненные в процессе создания перевода для достижения переводческой эквивалентности (адекватности перевода) [6, с. 16].

В теории перевода описаны различные классификации переводческих трансформаций. Основу данного исследования составит систематизация переводческих трансформаций, синтезированная на основе классификаций Т.А. Казаковой и В.Н. Комиссарова [7, с. 104; 8, с. 173], которая применима для анализа переводческих трансформаций метафоры. Будем выделять 4 типа переводческих трансформаций: 1) лексические: транслитерация, транскрибирование, калькирование, лексико-семантические замены (модуляция, или смысловое развитие, конкретизация, или дифференциация, генерализация); 2) грамматические: синтаксическое уподобление, морфологические грамматические замены (формы слова, части речи, члена предложения), синтаксические преобразования (перестановки, добавления членов предложения, или грамматическая экспликация и опущения, или грамматическая импликация); 3) стилистические: добавление тропа (метафоризация), опущение тропа (деметафоризация), замена тропа (например, метафора превращается в сравнение), компонентное преобразование внутри тропа (контекстуальная замена, реализуемая за счет лексической или лексико-грамматической трансформации); 4) смешанные: лексико-грамматические экспликация и импликация, антонимический перевод, компенсация.

Рассмотрим метафорический контекст творчества американской рок-группы «The Doors» и проанализируем способы передачи метафор на русский язык, применяя вышеописанную классификацию переводческих трансформаций.

Тексты песен группы «The Doors» наполнены разнообразными метафорами. Так, уже в первой песне дебютного альбома «Break On Through» припев и заглавие самой песни несут в себе метафорический смысл: «Break on through to the other side» [9] дословно переводится как «прорвись на другую сторону». Исполнитель призывает нарушить границы привычного бытия, увидеть другие грани и горизонты. Переводчик прибегает к модуляции, переводя эту строчку припева как «выйди за рамки» [9]. Известно, что Джим Моррисон употреблял психоделики. Вероятно, эти слова имеют и такой смысл. В песне много других метафор. «You know the day destroys the night» (дословно: «Ты знаешь, день разрушает ночь») конкретизируется переводчиком в «день сменяет ночь» [9]. Как видим, в данном переводе теряется острота метафоры оригинального текста, где день убивает, уничтожает, разрушает ночь. При этом в переводе строки «Night divides the day» переводчик сохраняет авторскую метафору семантически и синтаксически, заменив лишь форму слова: «Ночь разделяет дни» [9].

«We chased our pleasure» дословно переводится как «мы преследовали удовольствие», что трансформируется переводчиком в «мы гнались за счастьем» [9]. При этом наблюдается некоторое облагораживание созданного образа ищущего положительных эмоций человека, который из мелкого охотника за земными радостями превращается в искателя высоких идеалов. В метафоре «We dug our treasures there» переводчик заменяет «выкапывать» на «искать»: «Мы искали клады там» [9], что расширяет семантику выражения и размывает конкретный образ человека с лопатой, достающего свое сокровище из земли, и заменяет его на образ вечного искателя приключений, не знающего, где спрятаны сокровища. Под сокровищами имеется в виду что-то очень ценное для молодежи того времени. Лексическая генерализация здесь дистанцирует человека от предмета его исканий и, как и в предыдущем примере переводческой трансформации, усиливает драматическое напряжение текста и его эмоциональное воздействие на реципиента.

Далее следует строка «I found an island in your arms, A country in your eyes» (дословно: «Я нашел остров в твоих руках, страну в твоих глазах»), которая переведена как «Весь мир в твоих руках, Целый мир в твоих глазах». Эта метафора обращена к девушке, которая много значила для героя в то время (и сравнивается это «много» с целой страной или же с целым островом). Здесь наблюдается грамматическая потеря главного предложения в составе сложного (опускается при переводе «I found» – «Я нашел») и лексическая генерализация («island» и «country» переводятся как «мир»), что, несомненно, влияет на восприятие создаваемого образа. Любимая девушка из особой для героя девушки, которая открывает для него свой, изолированный от всех мир-остров, маленький мир-страну, превращается в унифицированную девушку для всех, открытую для всего мира, вобравшую в себя все человечество.

Обратимся к тексту другой популярной песни группы «Light My Fire» и рассмотрим его на предмет переводческого преобразования метафор. Повторяемые строки припева «Come on baby, light my fire, try to set the night on fire» [9], которые дословно можно перевести как «Разожги мое пламя, зажги эту ночь», несут в себе метафоричное значение и призыв. Такая «призывность», присущая первым песням группы, отвечает духу времени шестидесятых годов со всеми их призывами и бунтами молодых людей против прежних устоев общества. Здесь огонь означает любовь, отбрасывающую условности. В то же время огонь здесь – это не только горячие чувства молодых, но и их свежие мысли, их быстрые действия, вытесняющие душевный холод, устоявшиеся и устаревшие взгляды, инертное бездействие предшествующего поколения. Переводчик перевел припев так: «Ну же, крошка, дай мне жару, быть сумей всю ночь пожаром» [9].

Далее следует куплет, призывающий к немедленному действию без колебаний и раздумий, необходимому для того, чтобы огонь разгорелся в полную силу, из костра превратился в стихию, охватившую мир, а не потух скорбно, подобно погребальному костру, который не в силах выйти за пределы одной могилы, не говоря уже о том, чтобы преодолеть границы кладбища и завладеть всем миром: «The time to hesitate is through / No time to wallow in the mire / Try now we can only lose / And our love become a funeral pyre». В переводе: «Нет места для сомнений, / Нельзя медлить, / Оправдываясь, мы только все потеряем, / Наша любовь станет погребальным костром» [9]. Как видим, переводчик совсем не передает авторскую метафору оригинального текста «No time to wallow in the mire» (дословно: «Нет времени валяться в грязи»), трансформируя строку в стилистически нейтральное «Нельзя медлить». При этом теряется мотив грязи, связанный с образом уходящей эпохи, вместе с которым теряется скрытое сравнение людей, не проникшихся чувством любви, с грязными животными, валяющимися в грязи свиньями. Огонь нового времени призван растопить холод бытия, возвысить человечество, очистить мир от бесчувствия и зла. Лирический герой призывает любимую девушку не терять времени, требует действовать, пробовать здесь и сейчас, иначе их «любовь станет погребальным костром», недолгим и скорбным прощанием с мечтой о вечном горении в пылу всеобъемлющей страсти. Переводчик точно передал метафору любви – погребального костра, очень трагичного, но в то же время характерного поэтичного сравнения в духе рок-музыки.

Скрытая метафора присутствует и в следующих строках песни: «You know it would be untrue / You know that I would be a liar / If I was to say to you / Girl, we couldn't get much higher» [9]. Переводчик вольно подошел к окружающему метафорическое выражение контексту, но смог передать авторский образ любви – высокой цели, любви-устремления ввысь, к звездам или облакам, любви-стремления к покорению новых вершин, любви-возвышения над плоскостью окружения: «Ты знай, то быть могло во сне, / Ты знай, что я б не был мужчиной, / Если бы сказал тебе – / Нет, нам трудно взять вершину» [9]. Герой верит, что он и его девушка смогут пройти этот путь наверх, покорить эту вершину вдвоем, движимые огнем взаимного чувства.

В данной метафоре прослеживается и другой смысловой пласт. Отсылающее к образу вершины горы сочетание слов «get much higher» может быть трансформацией сленгового выражения «get high», что означает «ловить кайф». Герой параллельно со всем вышесказанным призывает получить еще больший кайф, достичь еще большей эйфории, выйти за границы приличной любви в рамках традиционной семьи, распалить это пламя до мировых масштабов, любовь всех ко всем и со всеми. Не следует забывать, что песня создавалась в то время, когда в стране были распространены наркотики, провозглашались идеи свободы любви, свободных отношений. Эти два смысловых пласта текста, пересекающихся в одной метафоре, отражают неоднозначное отношение автора к такой любви, такому образу жизни. С одной стороны, для героя его пылкое чувство – путь наверх, к Богу, в Рай, с другой стороны, это – огонь ада, в котором он собирается сгореть сам и спалить весь мир вокруг. В переводе такое наслоение смыслов теряется.

Проанализируем еще один хит группы под названием «Strange Days» из одноименного альбома. Песня «Strange Days» начинается следующими рефренными строчками: «Strange days have found us, / Strange days have tracked us down» [9]. Дословно их можно перевести так: «Странные дни нашли нас, / Странные дни выследили нас». С помощью олицетворения, наделяющего дни свойствами человека, преследователя, то ли преступника, то ли полицейского, его выслеживающего, автор выражает конфликт героя и его окружения, ставит героя в оппозицию обществу и времени, в котором он живет, подчеркивает враждебность окружающей среды по отношению к герою. Разобщенность героя и среды, его неприятие окружающего мира, чуждость окружения– все это усиливается и метафорическим в этом смысле эпитетом «strange». Главное лексическое значение слова «strange» в английском языке не «странный», а «чужой», «чуждый». Из множества английских слов с главным значением «странный» автор песенного текста не выбрал ни одно, отдав предпочтение прилагательному «strange», где данная

сема отодвинута на второе место. Это не может не влиять на восприятие образа времени в песне. Герой проживает чужую жизнь в чуждом для него обществе, не чувствуя связи со своим временем, выпав из него, тем самым инвертировав гамлетовский разрыв с эпохой. В переводе чуждость и враждебность этого образа нейтрализуются: «И неизвестно, что за странные дни грядут, / А, может быть, мы уже давно живем в них, / Раз они нас нашли» [9]. Здесь дни уже не преследуют, не выслеживают. Эффект метафоры времени-преследователя в английском тексте усиливается за счет анафоры и параллелизма, нагнетающих драматическую обстановку ритмически. Отказавшись от лексического и синтаксического повторов, сведя двойную метафору к единичной, опустив негативную коннотацию образного сравнения, автор перевода нейтрализует метафорический образ оригинала, делает его менее зловещим и ярким, что значительно снижает силу эмоционального воздействия исходного текста песни на слушателя.

Далее в тексте песни образ дней-врагов дополняется еще одной метафорой: «They're going to destroy / Our casual joys» [9]. Переводчик передал эти строки следующим образом: «Они лишат нас / Простых радостей» [9]. Опущение предикатного значения «собираются» и передача сложного сказуемого «are going to destroy» более простой грамматической формой «лишат» смещает акцент с враждебного намерения, приписываемого дням, на мнение героя о логике событий, что уменьшает негативную коннотацию созданного образа, делая его менее агрессивным. Уровень агрессии данного текстового отрывка и получившего в нем развитие образа снижается в переводе и за счет лексической модуляции. Слово «destroy» содержит такие семы, как «разрушать, ломать, истреблять, уничтожать», которые не входят в семантическое поле выбранного для перевода русского глагола «лишать». В результате олицетворение в переводе блекнет, приглушается, из образа времени уходит мотив разрушения, особенно важный в этой песне и творчестве данной группы в целом. Время из преступника-разрушителя превращается в блюстителя порядка, наказывающего провинившихся простым лишением, ограничением свобод. Превращение «casual joys» (значения прилагательного «повседневный, легкомысленный, свободный») в «простые радости» представляется адекватным переводом и не влияет на характер метафоры.

В следующих строках герой намечает свои дальнейшие действия: «We shall go on playing / Or find a new town» [9]. В переводе находим следующую трансформацию: «Мы продолжим веселиться / Или сбежим» [9]. Прибегая к лексической генерализации, автор перевода расширяет значение глагола «to play» (играть) до «веселиться», при этом теряется самоотождествление героя с маленьким ребенком, основное занятие которого – играть. Благодаря присутствию лексической единицы «play» в английском тексте образ главного героя ассоциативно наполняется такими традиционными элементами детскости, как легкость, наивность, незащищенность, чистота, непорочность. В образной ткани перевода мы не находим всех этих элементов из-за использования для передачи действия более широкой по значению лексемы «веселиться», применяемой для описания приятного времяпровождения как детей, так и взрослых.

Строка «Or find a new town» метафорически отсылает нас к концепции градостроительства, получившей распространение в то время, когда рядом со старым и неудобным, уже не поддающимся строительным преобразованиям городом возникает построенный с нуля новый город, тщательно спланированный с учетом последних достижений науки и техники так, чтобы обеспечить максимально комфортное проживание в нем жителей. Лирический герой чувствует себя неуютно в стесненных обстоятельствах окружающей его жизни. Эти обстоятельства давят на него как толстые стены близко расположенных домов, в узких серых улицах герою не хватает пространства, чтобы свободно передвигаться, воздуха, чтобы дышать полной грудью, солнечного света, чтобы греть свое тело, открытого неба, чтобы устремить в высоту свою душу. Герой жаждет найти новый город, где будет легко и свободно, где никто и ничто не будет ему мешать, где он сможет восстановить и сохранить свою чистоту и будет счастлив. Использованный переводчиком прием модуляции («сбежим» вместо «найдем новый город») лишает метафорический образ «жизни героя – старого города» мотива конструктивного поиска решения проблемной ситуации, одновременно усиливая семный элемент деструктивного поведения, бесцельного бегства от действительности.

Метафора жизни-города развивается и дальше по тексту песни, усложняясь структурно и сливаясь с метонимией и другими выразительными средствами: «Strange eyes fill strange rooms, / Voices will signal their tired end, / The hostess is grinning, / Her guests sleep from sinning, / Hear me talk of sin / And you know this is it» [9]. Воспроизводя конкретные элементы этого сложного метафорического образа в русском тексте, автор перевода воссоздает картину чужого для героя времени в чужом для него пространстве, по возможности сохраняя стилистику исходного текста: «Странные взгляды скользят по странным комнатам, / Странные голоса говорят о приближающемся конце… / Хозяйка усмехается – / Её гости спят, утолив греховную страсть… / Позволь мне рассказать тебе о грехе – / Ты увидишь, что это грех и есть» [9]. При этом переводчик посредством лексической модуляции несколько меняет авторский образ времени-пространства. В оригинальном тексте он более физический, предметный, материальный, эмоционально окрашенный. Здесь не «взгляды скользят по комнатам», а «глаза заполняют комнаты», и мы представляем себе сюрреалистическую картину бесконечного множества глаз, наполняющих комнаты до самого потолка, и нам уже физически тесно и душно в этом сухом бассейне белых шаров-глаз в стиле Сальвадора Дали. В переводе эта физическая оболочка образа теряется, скользящие взгляды не стесняют пространства, не душат героя, не имеют материальной оболочки, если и пробуждают в нашем воображении какой-либо образ физического объекта, то скорее это – скользящее привидение, бесцельно слоняющееся по дому.

В оригинальном тексте голоса не «говорят», а будут «сигнализировать, подавать сигнал, предупреждать» (эти значения имеет английский глагол «to signal»), причем предупреждать не о приближающемся, а об «уставшем конце» («tired end»). Переводчик прибегает к грамматической замене, используя другую временную форму глагола. В оригинале использована форма простого будущего (Future Simple) «will signal». Замена формы будущего времени глагола в исходном тексте на форму настоящего времени в переводе как будто приближает по времени наступление этого конца для героя, и попытка переводчика компенсировать потерю предикативной отсрочки конца с помощью прилагательного «наступающий» не отдаляет этот конец для героя на неопределенное время, как это ощущается при восприятии английского текста. Одновременно теряется стилистический прием, пропадает метафора, в данном случае олицетворение, наделение конца свойствами человека. В этом наступающем конце мы видим уставшего от жизни старика, которому ничего не остается, как обреченно ждать смерти.

Дословный перевод строчки «The hostess is grinning» («Хозяйка усмехается») сохраняет для читателя перевода возможность проникнуть в скрытый смысл этого метафорического образа. Кто она, эта хозяйка бесчисленных комнат, чужих для героя, где он и его друзья – лишь гости, становится понятно благодаря введению повторяющегося мотива греха в расширенную метафору мира-дома. Гости дома спят, утолив греховную страсть, герой хочет рассказать любимой о грехе, что есть грех. На это все смотрит и усмехается («is grinning») хозяйка дома, центральный элемент текстовой метафоры. Ядро семантической структуры английского глагола «to grin» – не «усмехаться», а «скалить зубы», значения «ухмыляться» и «усмехаться» отодвинуты на периферию и являются вторичными. Использование глагола «grin» в оригинале создает образ страшного полузверя-получеловека, который скалит зубы, охраняя порядок своего дома, предстающего уже как оплот греха, место ожидания приближающегося конца, карающей за грехи смерти. В хозяйке дома угадывается сатана, завладевший миром, дом-мир становится адом. На этот мотив наталкивает и аллитеративно подхваченный звук [h] в ряду hostess-her-hear, за которым угадывается «hell», своеобразная фонетическая отсылка к аду. В данном отрывке исходного текста можно наблюдать, что среди гласных звуков преобладают закрытые гласные [i] и [i:], семантически ассоциирующиеся с чем-то стискивающим, закрытым, давящим. Перечисленные фонетические приемы музыкально дополняют общий для всего текста песни метафорический образ, становятся частью этой сквозной метафоры. Несмотря на усиление мотива греха в переводе благодаря лексико-грамматической экспликации, все же образ дома не так приближен к аду, как в оригинале. В английском тексте точнее передается атмосфера всеобщей социальной усталости, трагичного конца, сильнее чувствуется необходимости что-то менять в себе и обществе.

Финальные строки: «Strange days have found us / And through their strange hours / We linger alone, / Bodies confused, / Memories misused, / As we run from the day / To a strange night of stone» [9]. Здесь глагол «to linger» может означать «медлить», «медленно двигаться», «влачить жалкое существование», «медленно умирать». Несомненно, все эти семы присутствуют в тексте оригинала и влияют на образ времени в отрывке. Мы одиноко («alone») с трудом пробираемся сквозь часы нашедших нас дней, медленно умирая, среди перепутанных тел («bodies confused») в полузабытьи, не в силах упорядочить свои воспоминания, извлечь уроки из прошлого опыта и спланировать на этой основе будущее («memories misused»). Мы убегаем от дня, его света в странную каменную ночь («we run from the day to a strange night of stone»). Каменная ночь связана с образом каменной могилы, смерти, что выдвигает на передний план значение «медленно умирать» центрального глагола «to linger» в данном контексте. Последняя метафора каменной ночи вбирает в себя еще один смысл. «Stone» в английском языке имеет в своем семантическом поле сниженное значение «кайф», «состояние алкогольного или наркотического опьянения». Смерть преобразуется в беспробудный наркотический сон, состояние «отключки», являющееся мнимым спасением для людей. В этом бегстве от действительности в ирреальность наркотической эйфории выражается центральная тема психоделиков. Мы влачим свое бездумное существование, медленно умираем, но бежим из дня, от света, ассоциированного с ним добра, бежим из рая в темноту ночи, к злу «кайфа», к смерти, в ад. В русском тексте с помощью экспликации и грамматической перестановки переводчик воссоздает большинство компонентов завершенного здесь образа, хотя мотив смерти в общей метафоре ослабевает, а мотив опьянения теряется: «Странные дни пришли за нами, / Столько странных часов, / Мы лежим, обнявшись, покинутые всеми, / Сплетенные тела, / Растраченные зря воспоминания. / И мы убегаем, чтобы скрыться от дневного света, / Убегаем в странную каменную ночь» [9].

Результаты количественных подсчетов способов переводческих преобразований при передаче метафор проанализированных песенных текстов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Переводческие трансформации при передаче метафор песенных текстов группы «The Doors» на русский язык

Переводческая трансформация	Количество найденных трансформаций (процент от общего количества преобразований)
Перестановка	13
Замена формы слова	2
Калькирование	9
Генерализация	13
Конкретизация	2
Импликация	2
Экспликация	13
Модуляция	24
Внутритропное преобразование (стилистическая контекстуальная замена)	9
Деметафоризация	13
Всего	100

Количественный анализ полученных данных показал, что метафоры в песенном дискурсе чаще подвергаются лексическим трансформациям при переводе песен на русский язык, которые составляют 47% всех преобразований. Грамматические трансформации составляют 15%, стилистические – 22%, лексико-грамматические – 16%. При этом из видов переводческих трансформаций чаще всего используются модуляция (24%), реже экспликация, генерализация, деметафоризация и перестановки (по 13%). Еще реже наблюдается применение калькирования и внутритропная контекстуальная замена (по 9%). Наименее часто при переводе используются конкретизация, импликация и замена формы слова (по 2%). Такое распределение частоты использования различных видов трансформации логично, так как метафора относится к лексическим средствам художественной выразительности.

Обобщая результаты проведенного анализа, можно сделать следующий вывод. Песенный дискурс больше, чем остальные формы искусства, нацелен на массовую аудиторию, более популярен, апеллирует в том числе и к необразованной части этой аудитории, поэтому общий уровень сложности создаваемых образов и использованных для их передачи тропов, в частности метафоры, снижается. В песенных текстах преобладают универсальные, традиционные, понятные большинству образы, несложные языковые средства их выражения. В то же время метафоры здесь особенно яркие, обладают большой силой эмоционального воздействия. С другой стороны, текст песен часто содержит второй смысловой пласт, обращенный к более утонченной аудитории, наполненный более сложными образами и метафорами. Исследование показало, что переводчикам в большинстве случаев удавалось воссоздать авторские метафоры на русском языке, а через них и первоначальные образы английских текстов, выбирая при этом оптимальный способ перевода, используя необходимую переводческую трансформацию.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта: Наука, 2012.
2. Арутюнова Н.Д. *Метафора и дискурс*. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.html
3. Метафора. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. Метафора. *Литературная энциклопедия*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053
5. Метафора. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/metafora/?q=486&n=820
6. Бархударов Л.С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
7. Казакова Т.А. *Художественный перевод*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2012.
8. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 2010.
9. Переводы текстов песен группы The Doors. *Лингво-лаборатория «Амальгама»*. Available at: https://www.amalgama-lab.com/songs/d/doors

References

1. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
2. Arutyunova N.D. *Metafora i diskurs*. Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.html
3. Metafora. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. Metafora. *Literaturnaya `enciklopediya*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053
5. Metafora. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/metafora/?q=486&n=820
6. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod. Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
7. Kazakova T.A. *Hudozhestvennyj perevod*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij institut vneshne`ekonomicheskih svyazej, `ekonomiki i prava, 2012.
8. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 2010.
9. Perevody tekstov pesen gruppy The Doors. *Lingvo-laboratoriya «Amal'gama»*. Available at: https://www.amalgama-lab.com/songs/d/doors

Статья отправлена в редакцию 06.02.20

УДК 81'373.222.612.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00179

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Lin Ziyuy, *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: linziyu199201@mail.ru*

ZOOMETAPHORA AS A COMPONENT OF THE WORLD PICTURE. The article discusses zoononymous metaphors, which are a valuable and creative way of categorizing the outside world by the Russian and Chinese people. The peculiarities of metaphorization characteristic of zoolexemes, their value-oriented orientation and role in the metaphorical development of the world are revealed. The authors take into account the practical significance of the object, which is a valuable language material for the Russian and Chinese language community. When using the zoo metaphor in speech, the problem of rapprochement-discrepancies in assessments and understanding of different aspects of life from the point of view of native speakers of Russian and Chinese languages and, more generally, with differences in the worldviews of the named ethnic groups, arises. Particular attention is paid to the names of animals (zoolexemes), which are used as zoo metaphors for characterizing and evaluating a person (often negative). It has been revealed that the "descriminating" function of the zoomethaphor, their zoomorphic characteristic is most clearly represented in the opposition "man-animal".

Key words: **metaphor, cognitive, zoolexeme, world picture, Russian and Chinese languages, intercultural communication.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Ц. Линь*, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: linziyu199201@mail.ru*

ЗООМЕТАФОРА КАК КОМПОНЕНТ КАРТИНЫ МИРА

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта 19-012-00430 А.

В статье рассматриваются зоонимические метафоры, которые являются ценным и креативным способом категоризации внешнего мира русским и китайским народом. Выявляются особенности метафоризации, характерные для зоолексем, их ценностно-ориентированная направленность и роль в метафорическом освоении мира. Авторами учитывается практическая значимость исследования, которое является ценным языковым материалом для русского

и китайского языкового сообщества. Делается вывод о том, что в речевой деятельности при употреблении зоометафор выявляются случаи сближения или расхождения при оценке и понимании объективной действительности носителями русского и китайского языков, что связано с различиями в картинах мира названных этносов. Особое внимание уделяется наименованиям животных (зоолексемам), которые употребляются в качестве зоометафор для характеристики и оценки человека (чаще негативной). Выявлено, что «дискредитирующая» функция зоометафор, их зооморфная характеристика наиболее ярко представлена в оппозиции «человек – животное».

Ключевые слова: **метафора, когнитивный, зоолексема, картина мира, русский и китайский языки, межкультурная коммуникация.**

Люди живут в мире, где постоянное познание мира и его преобразование порождает понимание мира в идеях разума. И так называемая *картина мира* – это и есть совокупность результатов, которые человек знает о мире. Картина мира как процесс человеческого восприятия и понимания мира состоит из трёх компонентов: когнитивной деятельности, субъектов когнитивной деятельности и результатов когнитивной деятельности (Кубрякова Е.С., Алефиренко Н.Д., Первушина О.В. и др.)

Язык играет решающую роль в процессе отражения картины мира, поскольку без языка картина мира не может быть полностью выражена [1, 2]. Таким образом, картина мира – это совокупность когнитивных представлений человека об объективном мире, а языковая картина мира – это национальная культура и национальное когнитивное мышление, воплощенные в языке и записанные в форме текстов. Одним из инструментов репрезентации картины мира в любом языке является такой яркий риторический феномен, как метафора.

Одним из богатейших источников создания метафор являются зоонимы или зоолексемы, метафорически мотивированные наименования человека, поскольку животные являются частью природы и тесно связаны с человеческой жизнью, и анималистическое мировоззрение было присуще людям с древности. В результате познания мира животных в языке стали закрепляться многочисленные метафоры, так как люди всегда отмечали сходство как внешних черт человека и животного, так и сходство в поведении. В результате этого взаимодействия в системе языка активно функционирует зоометафора *животное – человек,* позволяющая выявить характерные образы (представления) о том или ином животном [3].

Зооморфные образы для китайской культуры имеют особую значимость, поскольку они мотивированы космологической моделью мира и с натурфилософскими представлениями китайского этноса. Зоометафоры, «выполняя коммуникативную функцию, являются хранителями традиций и транслятором культуры. Это предопределяет их воспроизведение в речи как культурных констант. Зоометафоры имеют «лингвокультурный код», ценностно-ориентированную направленность, с помощью которых выражается миропонимание различных этносов» [4]. Поэтому некоторые значения метафорических номинаций являются знакомыми только для носителей языка [5].

Проблемам лингвистического анализа зоометафор посвящено достаточное количество работ как в русском, так и китайском языкознании. Например, в статье Лапшиной Н.Г «Когнитивная ценность зоометафоры» рассмотрены тематические группы существительных, употребляющихся в качестве зооморфных метафор, их когнитивные характеристики и литературная традиция употреблений. Статья Синакаевой Л.И. «Зооморфные метафоры» посвящена использованию метафор в художественном тексте на материале переводов произведений Э.М. Ремарка [6].

Исследованию национально-специфических характеристик, этнолингвоспецифики зоометафор в когнитивном аспекте посвящены работы Гаврилюк Н.А., Мамонтова А.С., Щетининой А.В. и др.

В китайском языкознании изучением особенностей зоонимических метафор занимались Ван Сюефэй, Ли Чуньянь, Цзян Мэйюй, Чэн Цзин и другие исследователи [7, 8, 9].

В основе метафорического переноса лежат характерные для животного поведение, манера двигаться, типичное действие, способность издавать определенные звуки и т.п.

Зоометафоры чаще всего используются в языке для придания тексту экспрессивности и эмоциональности. Например: *У него* ***мышиные глаза***; ***Орлиный нос,*** *высокий рост, чёрные патлы, широкие плечи, огромный крест* («Книга воды», 2002).

Зооморфная метафора «обусловлена «наивной» классификацией мира животных и основана на идее разграничения научной и наивной картин мира» [10]. В процессе контакта человека с животными выявилось отчетливое сходство их внешних качеств. Например: *Мужчина хорошо смотрится, когда он одет стильно, со вкусом, а не как* ***попугай;*** *Опять эта* ***лиса*** *ко мне подъезжает с уговорами.*

Метафоры с компонентом, называющим животное, отражают социальные отношения человека и различные социальные явления с помощью изображений животных. Например: *Старый* ***воробей! Тебя*** *на мякине не проведешь*; *Перед кем ты тут свою покорность показываешь! Уж ты при людях* ***лисой-то*** *прикидывайся, а тебя и без того знаю.* (А Островский)*; Стоило кондукторам зазеваться, и в поезде немедленно оказывалось несколько десятков безбилетных «****зайцев»****.* (Вересаев).

Из этих примеров мы можем увидеть, что привычки и характеристики животного и человека во многом схожи, чем и объясняется обилие метафор с компонентом-зоонимом в обоих сравниваемых языках. Следовательно, зоометафоры отражают фундаментальные культурные ценности и особую призму мировидения этносов.

Сопоставительный анализ позволяет выделить зоометафоры, значимые для ментальной картины мира русских и китайцев. Так, среди русских и китайских паремий доминирует метафорические сравнения человека с *конем, коровой, собакой*. При этом в русском языке животное объективируется большим количеством вариантов наименований, имеющих часто дополнительную коннотацию: *конь, мерин, жеребец, лошадь, кляча, кобыла; бык, корова, коровушка, телка, теленок, бычок; пес, собака, собачка, щенок.*

Среди диких животных преобладают лексемы *волк, медведь, лиса, заяц* в русском языке, в китайском – *тигр, волк, лиса, обезьяна.*

Этномаркированными и относительно частотными в плане образования зоометафор китайском языке являются зоонимы *дракон, феникс, единорог, леопард*. Для русского языка метафоры с этими зоонимами не характерны.

Одним из способов отражения мира в зоометафорах являются употребление ключевых зоолексем, которые номинируют биологический пол и ярко демонстрируют различное представление о положении мужчины и женщины в мире: *корова – бык, коза – козел, курица – петух и под.* «Так, *бык и корова* в китайском языке обозначаются одним иероглифом 牛 и чаще всего оцениваются положительно. Именно бык в Китае выполнял главную функцию помощника в хозяйстве. Хотя бык может выражать и отрицательные качества человека: строптивость, упрямство, глупость: 对牛弹琴 *(Играть на цитре перед быком)* – о глупом слушателе, который не понимает, о чем говорят. В китайском языке *бык* и *корова* характеризуют целенаправленного, непоколебимого, целеустремленного человека: 牛脾气;牛劲 *– имеет коровий характер*; 牛 性 *– темперамент, как у быка*; 疯牛进了瓷器铺 *– бешеный бык ворвался в лавку фарфора»* [11].

В русском языковом сознании часто встречающаяся зоолексема *корова* вызывает представление о неопрятной, неуклюжей, неумной женщине: *А что, твоего размера не было, жирная корова? Целый день что-то жует, чистая корова* («Комсомольская правда»). Человека, раздражающего упрямством и глупостью, русские называют *козел, осел или ишак.* Частотным для наименования строптивой и своевольной женщины (девушки) в русском языке является зоолексема *коза*, а неумной и туповатой – *овца*.

«Отрицательная оценка данного зоонима обусловлена тем, что коза у русских крестьян была «коровой бедных» и особой роли в деревенской жизни не играла. В китайском языке «коза» и «овца» не различаются, обозначаются одним иероглифом» [12, с. 177]. В китайской культуре в паремиях зоолексема *козел* не представлена.

С помощью зоометафор характеризуются неприглядные черты и качества людей: *Ну, чисто свиньи, а еще считаются культурные* (В. Гроссман); характеристика социального статуса человека, его места в обществе, взаимоотношений с другими людьми: *Таких светских львиц, как Собчак, еще поискать надо* («Аргументы и факты»).

В целом зоонимические метафоры имеют следующие типичные характеристики:

1. Согласованность.

Внешние характеристики или привычки животного должны иметь широкое социальное значение и должны быть известны всем участником речевой деятельности, чтобы использовать наименование животного для метафорического переноса. Китайцы часто говорят: *«他是一只老狐狸 / Он – старая лиса»*. Существует также аналогичное выражение с зоолексемой *лиса* в русском языке: *Лисица – старая льстица*. Всякий раз, когда упоминается лиса, люди вспоминают о её хитрости. Эта характеристика лисы широко распространена как в китайской, так и в русской лингвокультуре.

2. Яркость, экспрессивность и эмоциональность.

Внешние характеристики или повадки животного выражены в повседневной жизни более ярко, нежели у человека. Наименования животных, употребляясь метафорически, дают оценочную (преимущественно негативную) характеристику людей, ведь отношения в животной среде очень похожи на отношения в человеческом сообществе. Например, самое яркое впечатление от «хорька» в сознании китайского народа – это лицемерие, коварство и жадность. Например: *Хорёк поздравляет курицу с Новым годом /* 黄鼠狼给鸡拜年. В русской культуре образ неуклюжего, угрюмого человека ассоциируется с медведем: *Чичиков еще раз взглянул на него искоса, когда проходили они столовую: медведь! совершенный медведь!* (Н.В. Гоголь).

3. Сходство.

Метафора как инструмент мышления воплощает в себе общие характеристики человеческого мышления. Этот способ мышления основан на существовании некоторых сходных характеристик между вещами, поэтому животные в реальной жизни должны иметь сходные характеристики по внешнему виду или привычке. Свинья («猪») ассоциируется в китайско-русской культуре с грязным и уродливым образом, сочетающим в себе «ленивость», «прожорливость», «жадность» и «глупость». Часто сравнивают свиней с жадными, ленивыми, алчными,

грязными людьми и грубыми, отвратительными эгоистами. Например: *Разбираться в чём-нибудь, как свинья в апельсинах*. Кроме того, в жизни мы часто слышим такие слова, как «ленивые свиньи» и «глупые, как свиньи». И у китайцев, и у русских одинаковое понимание образа свиней.

Таким образом, «зоометафоры, отражая опыт взаимодействия человека с миром природы, представляют собой ценный материал для когнитивно ориентированных исследований. В этих метафорах отражены фундаментальные культурные ценности и специфические призмы мировидения, без понимания которых вряд ли можно говорить об адекватном восприятии того или иного языка» [3].

К национальной специфике зоометафор относятся расхождения в языковых картинах мира разных языков, что непременно учитывается в процессе межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва: МГУ, 1999.
2. Фаткуллина Ф.Г. *Категория деструктивности в современном русском языке*. Диссертация … доктора филологических наук. Уфа, 2002.
3. Лапшина М.Н. Когнитивная ценность зоометафоры. *Наука вчера, сегодня, завтра:* сборник статей по материалам XXXII-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2016; № 3 (25): 102 – 107.
4. Решетнева У.Н. *Этнопоэтика китайских пословиц и поговорок*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2006.
5. Фаткуллина Ф.Г. Концептуальные метафоры с семантикой температурной деструкции. *Исследования по семантике*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016; Выпуск 26: 200 – 206.
6. Синакаева Л.И. Зоонимические метафоры. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2017; № 1: 78 – 80.
7. 王雪飞，俄汉表动物词语隐喻义对比分析，哈尔滨师范大学, 2011.
8. 李春燕，俄语中动物成语体现的语言世界图景，现代交际，2018: 93 – 95.
9. 程静，俄汉动物隐喻对比研究，南京师范大学，2016.
10. Ли Я. *Метафорическая номинация в экономическом дискурсе (на материале русского и китайского языков*). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 2019
11. Миронова А.А., Цзюй Ч. Отражение гендерно значимой информации в русских и китайских паремиях с компонентом «животное». *Челябинский гуманитарий.* 2018; № 1: 41 – 45.
12. Михайлова Ю.Н., Чжао И. Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 2. Гуманитарные науки. 2016; Т. 18, № 4: 168 – 181.

References

1. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: MGU, 1999.
2. Fatkullina F.G. *Kategoriya destruktivnosti v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
3. Lapshina M.N. Kognitivnaya cennost' zoometafory. *Nauka vchera, segodnya, zavtra:* sbornik statej po materialam XXXII-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2016; № 3 (25): 102 – 107.
4. Reshetneva U.N. *`Etnopo`etika kitajskih poslovic i pogovorok*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2006.
5. Fatkullina F.G. Konceptual'nye metafory s semantikoj temperaturnoj destrukcii. *Issledovaniya po semantike*. Ufa: RIC BashGU, 2016; Vypusk 26: 200 – 206.
6. Sinakaeva L.I. Zoonimicheskie metafory. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2017; № 1: 78 – 80.
7. 王雪飞，俄汉表动物词语隐喻义对比分析，哈尔滨师范大学, 2011.
8. 李春燕，俄语中动物成语体现的语言世界图景，现代交际，2018: 93 – 95.
9. 程静，俄汉动物隐喻对比研究，南京师范大学，2016.
10. Li Ya. *Metaforicheskaya nominaciya v `ekonomicheskom diskurse (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov*). Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019
11. Mironova A.A., Czyuj Ch. Otrazhenie genderno znachimoj informacii v russkih i kitajskih paremiyah s komponentom "zhivotnoe". *Chelyabinskij gumanitarij.* 2018; № 1: 41 – 45.
12. Mihajlova Yu.N., Chzhao I. Kul'turnye konnotacii zoonimov v russkoj i kitajskoj frazeologii. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2. Gumanitarnye nauki. 2016; T. 18, № 4: 168 – 181.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 81' 23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00180

Yan Kai, *Ph.D., researcher, Russian Language Department of the School of International Studies, Sun Yat-sen University (Guangzhou, China), E-mail: ky_710@mail.ru*

THE CONCEPT OF "LANGUAGE PERSONALITY" IN LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC RESEARCH. The article is dedicated to the presentation of a multi-aspect, multi-dimensional and multi-sided understanding of the term "language personality" in linguistic (theory of communicative grammar of the Russian language) and extralinguistic (linguodidactic, sociolinguistic, psycholinguistic, linguocognitive, linguoculturological and psycholinguoculturological) studies, as well as the history of its (i.e., the term "language personality") origin. The article highlights the main scientific approaches to the study of the problem of language personality: linguistic, linguistic-cognitive, linguistic-cultural, sociolinguistic, psycholinguistic, and psycho-linguistic-cultural approaches. The novelty of the work is that this term was first considered and described from different linguistic and extralinguistic points of view. The author suggests that when analyzing a language personality, it is necessary to take into account its linguistic, cultural, sociological, pragmatic and cognitive components. All the data presented in the term are relevant for the development of a new theory of language personality and for the development of linguodidactics, sociolinguistics, personality psycholinguistics, linguoculturology, cognitive linguistics and psycholinguoculturology.

Key words: **personality, linguistic personality, person speaking, person generating, person receiving.**

К. Янь*, канд. филол. наук, науч. сотр. факультета русского языка Школы международного перевода Университета имени Сунь Ятсена, г. Гуанчжоу, E-mail: ky_710@mail.ru*

ПОНЯТИЕ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Данная статья подготовлена в рамках гранта (номер гранта: 19wkpy26) «Российская лингвокультурология: образование, состояние и перспектива» Университета имени Сунь Ятсена. 本文系 ***2019*** 年度中山大学高校基本科研业务费青年教师培育项目（项目号：***19wkpy26)*** "（俄罗斯）语言文化学研究：形成、现状与发展**"** 研究成果。

Данная статья написана во многом с опорой на собственную кандидатскую диссертацию. Работа посвящена представлению многоаспектного, многопланового и многостороннего понимания термина «языковая личность» в лингвистических (теория коммуникативной грамматики русского языка) и экстралингвистических (лингводидактических, социолингвистических, психолингвистических, лингвокогнитивных, лингвокультурологических и психолингвокультурологических) исследованиях, а также истории его (т.е. термина «языковая личность») возникновения. В статье выделяются основные научные подходы к изучению проблемы языковой личности: лингвистический, лингвокогнитивный, лингвокультурологический, социолингвистический, психолингвистический и психолингвокультурологический подходы. Новизна работы состоит в том, что данный термин впервые был рассмотрен и описан с различных лингвистических и экстралингвистических точек зрения. Автор полагает, что при анализе языковой личности необходимо учитывать её лингвистические, культурологические, социологические, прагматические и когнитивные составляющие. Все представленные в статье данные о термине «языковая личность», на наш взгляд, актуальны для разработки новой теории языковой личности и развития лингводидактики, социолингвистики, психолингвистики личности, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и психолингвокультурологии.

Ключевые слова: **личность, языковая личность, человек говорящий, человек порождающий, человек получающий.**

В современной научной парадигме личность человека характеризуется как многоаспектное, многоплановое и многоуровневое явление, представленное в различных формах: я – физическое, я – социальное, я – интеллектуальное, я – идеальное, я – эмоциональное, я – материальное, я – биологическое, я – речемыслительное и т.д. В гуманитарном научном освещении проблема личности человека рассматривается, прежде всего, в философии, антропологии, этнографии, культурологии, социологии, психологии, лингвистике и др. В лингвистических науках данная проблема поднимается в работах А.Н. Баранова, И.А. Бубновой, Г.И. Богина, В.В. Виноградова, И.В. Зыковой, Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, В.В. Красных, А.А. Леонтьева, В.В. Наумова, К.Ф. Седова, Л.О. Чернейко, В.И. Шаховского и др.

В русле *философии* проблема личности (от лат. *persona* – 'маска, роль актёра') – это вопрос о том, какое место занимает человек в мире [2]. В *социологии* личность рассматривается как комплекс качеств / признаков / свойств, приобретенных под воздействием соответствующей национальной культуры и конкретных социальных групп, к которым принадлежит человек. Личность в культурологии определяется как социальный тип человека как носителя исторически определенной культуры, выполняющего определенные функции в системе сложившихся общественных отношений [3].

В рамках *психологии* А.Н. Леонтьев считает, что в основе данного понятия (т.е. *личность*) лежит развитие общественных по своей природе взаимоотношений человека и мира [4, с. 495]. При этом становление личности происходит поэтапно, носит стадиальный характер, начиная с ясельного и дошкольного возраста [там же]. Б.Г. Ананьев отмечает, что «личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения, наконец, что особенно важно, субъект общественного поведения – носитель нравственного сознания» [5, с. 71]. Р.С. Немов пишет, что личность есть совокупность психологических признаков человека, составляющих его индивидуальность, которая представляет собой совокупность свойств человека, отличающих его от других людей [6, с. 660 – 664]. В контексте рассмотрения данной проблемы следует отметить концепцию «базовой личности», которая определяет личностную структуру, формируемую национальной культурой, при этом базовая личность есть адаптация к фундаментальным реальностям жизни в своей национальной культуре (цит. по: [7, с. 50 – 51]). Отсюда вытекает понятие «национальный характер», структура и содержание которого, согласно Н. Джандильдину, представляют совокупность: 1) «привычек и обычаев; 2) эмоционально-психологических реакций на явления окружающей действительности; 3) ценностей; 4) вкусов и потребностей» (цит. по: [8, с. 155]).

В ***лингвистике*** идея соотношения личности человека и языка впервые встречается в работах В. Гумбольдта. Ученый пишет, что духовное развитие возможно, прежде всего, благодаря языку, что предполагает обращение к другому человеку [9, с. 64]. Продолжая идею своего учителя В. Гумбольдта, Й.Л. Вайсгербер отмечает, что «… язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря *своей собственной личности*…» [10, с. 81] (курсив наш – *Я.К.*).

Е.В. Иванцова подчеркивает, что если обратиться к истокам употребления сочетания «языковая личность» (далее – ЯЛ), то почти одновременно оно появляется в 30-е гг. XX в. в работах Й.Л. Вайсгербера и В.В. Виноградова [11, с. 24]. На материале художественных произведений В.В. Виноградов разработал пути описания ЯЛ автора и персонажа (см. работу [12]). Исследователь подчеркнул важную роль личности говорящего в процессе объединения элементов речи в особую субъектную, смысловую структуру [там же, с. 62]. Нетрудно заметить, что сочетание ЯЛ, употребляющееся в работах Й.Л. Вайсгербера и В.В. Виноградова, на наш взгляд, не носит строго научного терминологического характера, т.к. исследователи не дают определения этого термина. В 80-е гг. XX в. появилось научное определение термина ЯЛ в работах Г.И. Богина в русле *лингводидактики*. Г.И. Богин считает, что центральным понятием лингводидактики выступает ЯЛ – «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. <…> ЯЛ – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. ЯЛ характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [13, с. 3]. При структурировании ЯЛ Г.И. Богин предложил выделить пять уровней её анализа: 1) правильность; 2) интериоризация; 3) насыщенность; 4) адекватный выбор; 5) адекватный синтез [там же, с. 31].

В рамках *коммуникативной теории языка* (точнее, *теории коммуникативной грамматики русского языка Г.А. Золотовой*) Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова пишут, что один из основных инструментов коммуникативной грамматики – «выявление позиции говорящего в отборе речевых ресурсов и организации текста» [14; с. 20]. В данном случае говорящий выступает в качестве субъекта речевой деятельности, социального общения и лица, воспринимающего и осмысляющего окружающий мир [там же]. При этом исследователи отмечают, что коммуникативные способности даны каждой личности с рождения и в первые два – три года жизни человек овладевает родным языком для практического общения [там же, с. 9].

Отметим, что в лингвистических исследованиях основной вклад в развитие *теории языковой личности* принадлежит Ю.Н. Караулову. Ю.Н. Караулов считает, что ЯЛ есть совокупность признаков/качеств/характеристик человека, обусловливающих создание им речевых текстов [15, с. 3]; это личность, выраженная в языке, речи, тексте, коммуникации, дискурсе и через язык, … личность, реконструированная в основных своих особенностях при помощи языковых средств/выражений [там же, с. 38]. В своей концепции исследователь выделил три уровня анализа ЯЛ: а) *вербально-семантический* (на данном уровне рассматриваются слова и их значения в речевом общении говорящего); б) *лингвокогнитивный* (на данном уровне анализируются концепты, образы и др.); в) *мотивационный* (этот уровень отвечает на вопрос, с какой целью говорящий использует в своем тексте именно эти слова, какую мысль автор хочет выразить в порожденном тексте) [там же, с. 210].

Развивая идеи Ю.Н. Караулова, И.В. Ружицкий и Е.В. Потёмкина разрабатывают концепцию «билингвальной личности» (подробнее см., например, [16], 17]). Исследователи пишут, что успех изучения иностранного языка определяется качеством формирования личности билингвов. При этом важно понимать, на каком этапе данного процесса находится определённая билингвальная личность. Так, поздний билингвизм предполагает формирование второй языковой личности на базе первой, или родной. На следующем этапе происходит смешение структур обеих языковых личностей. В данном случае необходимо разделять первую и вторую языковые личности, чтобы сформировать две самостоятельные структуры, каждая их которых характеризовалась бы своим набором строевых единиц и отношений между ними на вербально-семантическом, лингвокогнитивном и прагматическом уровнях [там же, с. 88]. Ю.Н. Караулов особо подчеркивает, что национальные особенности пронизывают все уровни организации ЯЛ, на каждом из них приобретая своеобразную форму воплощения (цит. по: [18, с. 124]). При этом личность соотносится с культурой, языковая личность – с определенной национальной культурой [там же, с. 88]. Следовательно, при анализе ЯЛ необходимо учитывать лингвистический, когнитивный, прагматический и национально-культурологический аспекты. Отсюда вытекает объяснение содержания понятия «национальная личность».

Концепция национальной личности разработана в русле *лингвокультурологии* в трудах В.В. Воробьёва, И.В. Зыковой, В.И. Карасика и В.А. Масловой. ЯЛ стала предметом исследования лингвокультурологии не случайно, например, ещё Э. Бенвенист писал, что на основе триады *язык – культура – личность человека* можно сформировать новое лингвистическое направление. Лингвокультурология, по мнению В.Н. Телии, посвящена анализу двух семиотических систем: языка и культуры в их взаимодействии и исследует живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений/средств с синхронно *действующим менталитетом человека* [19, с. 217 – 218] (курсив наш – *Я.К.*). Язык, культура, человек и его ментальность неразрывно связаны между собой. Личность человека – одна из базовых категорий лингвокультурологии, отражающих особенности менталитета того или иного народа.

С позиции лингвокультурологии, по мнению В.В. Воробьёва, национальную личность можно представить как совокупность основных доминант нации. В данном контексте основная доминанта понимается как нормативное реагирование на какой-то фактор или ситуацию во внешнем мире, в чем проявляется специфика деятельности общества и личности [20, с. 116]. С.Г. Воркачёв считает, что под ЯЛ может пониматься закрепленный в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, культуры и лингвокультуры, своего рода "семантический фоторобот", составляемый на основе установок мировосприятия и миропонимания, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре [21, с. 65]. По Е.В. Иванцовой, основные задачи анализа «этносемантической» ЯЛ состоят в выявлении специфики национальной культуры и менталитета того или иного сообщества [11, с. 30]. В.А. Маслова полагает, что национальная личность – это социокультурное явление, но в ней есть и индивидуальная особенность говорящего. Индивидуальность говорящего формируется через внутреннее психологическое отношение к родному языку и культуре, через становление личностных языковых смыслов [22, с. 55]. И.В. Зыкова предлагает понятие «культурно-языковая личность», под которой понимается личность, рассматриваемая с позиции ее культуротворческих и языкотворческих способностей, благодаря которым происходит формирование семиотических систем – концептосферы культуры и языка – и осуществляется их взаимодействие [23, с. 218]. Поддерживая эту позицию, И.А. Бубнова говорит о том, что культурно-языковая личность человека проявляется только на высших уровнях – уровнях, отражающих в сознании человека иерархию смыслов и ценностей, которые тесно связаны с ординарной языковой семантикой и с индивидуальными интеллектуальными силами [24, с. 173].

В рамках *психолингвистики* И.А. Бубнова выделяет новое её направление – психолингвистику личности (далее – ПЛ). С позиции ПЛ проблема личности человека исследуется в индивидуально-психологическом аспекте. Каждый говорящий в своем коммуникативном поведении неповторим. В этом случае неповторимость личности говорящего определяется уникальной комбинацией социокультурных и психологических характеристик. В устойчивых индивидуальных особенностях речевого общения говорящего проявляются практически все его индивидуально-психологические черты. И.А. Бубнова считает, что ПЛ фокусируется на человеке как представителе того и иного этноса и различных социальных групп, с одной стороны, и индивидуальности как производной от субъективно-личностного способа осмысления мира и выработанной в ходе данного процесса системы ценностей – с другой [там же, с. 116]. ПЛ как наука в первую очередь исследует структуру и внутреннее, скрытое смысловое содержание субъективного значения слова [там же, с. 119]. В содержании субъектив-

ного значения слова теснейшим образом “сплетены” этническая культура, язык и интеллектуальные способности говорящего [там же, с. 119 – 120]. При этом в субъективном значении слова «отражены естественные для человека процессы категоризации информации, получаемой личностью из внешнего и внутреннего мира в ходе отражения и познания действительности» [там же]. В данном контексте язык является главным ориентиром для человека, который ведет с миром осмысленный и глубокий диалог [25, с. 282].

С позиций *социолингвистики* В.И. Карасик пишет о том, что ЯЛ можно охарактеризовать с позиций либо заданного социального типа, либо определенных знаков, рассматриваемых как индикаторы статуса или роли [26, с. 13]. В этом случае анализ направлен на выявление тех знаков, которые характеризуют заранее определенный тип личности. При этом такой анализ представляет собой построение “речевого портрета” личности (цит. по: [27, с. 26]). В концепции В.И. Карасика модель ЯЛ базируется на связи этнокультурных и социологических начал в человеке говорящем, с одной стороны, и индивидуальных особенностей, с другой [там же, с. 6]. В.И. Карасик отмечает, что с позиций языка можно построить модель словарной личности, которая представляет собой наиболее абстрактный тип языковой личности, вместе с тем даже на уровне словарной личности обнаруживаются её оценочные разновидности, проявляющиеся применительно к определенным лексико-семантическим группам слов [там же, с. 16 – 17]. Е.Д. Павлычева констатирует, что, применяя социолингвистический подход к изучению ЯЛ, необходимо учитывать следующие факторы: 1) социальный класс; 2) пол; 3) возраст; 4) этническая принадлежность; 5) принадлежность к специфическому речевому сообществу [28, с. 22].

Учитывая лингвистические, социальные, психологические, культурологические и прагматические особенности говорящего, В.В. Красных рассматривает проблему личности человека в рамках *психолингвокультурологии*. В данной концепции исследователь разграничивает языковую, речевую и коммуникативную личности говорящего [29, с. 198]. При этом говорящий обладает индивидуальным набором коллективных когнитивных пространств тех социумов, в которые он входит, и когнитивной базой того национально-лингвокультурного сообщества, членом которого он является [30, с. 23]. Учитывая неразрывную связь языка, культуры, лингвокультуры, человека, (языкового) сознания и коммуникации, В.В. Красных определяет понятие «человек говорящий» следующим образом: носитель сознания, находящийся в процессе коммуникации в рамках некоторого культурного сообщества, «“сплетающий внутри себя” язык, культуру и лингвокультуру и “вплетающий себя” в язык, культуру и лингвокультуру, оказывается не только объектом, но и субъектом языка, культуры, лингвокультуры, коммуникации» [31, с. 24]. В этом контексте *лингвокультура* формируется образами сознания, облеченными в языковые знаки, и может мыслиться и как основная среда, в которой человек формируется себя как личность [32, с. 173]. С опорой на идеи В.В. Красных утверждаем, что феномен *человек говорящий* включает в себя также феномены *человек порождающий* и *человек получающий*. Соответственно, человек порождающий и получающий обладают всеми теми же характеристиками, что и человек говорящий (подробнее см. [33]).

Завершая наш обзор, подчеркнем, что «языковая личность» становится интегральным объектом ряда лингвистических наук: коммуникативной грамматики, лингводидактики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, социолингвистики и психолингвокультурологии. Именно такой ракурс позволяет по-новому взглянуть на проблему исследования личности говорящего. В лингвистических исследованиях отражено многоаспектное понимание и толкование языковой личности и её разновидностей в свете различных подходов: 1) лингводидактическая теория языковой личности (В.И. Богин); 2) лингвокогнитивная теория языковой личности (Ю.Н. Караулов); концепция билингвальной личности (И.В. Ружицкий, Е.В. Потёмкина); 3) лингвокультурологическая теория национальной личности (В.В. Воробьёв); концепция этносемантической личности (С.Г. Воркачёв); концепция словарной личности (В.И. Карасик); концепция культурно-языковой личности (И.В. Зыкова); 4) социолингвистическая теория личности человека (В.И. Карасик); 5) психолингвистическая теория языковой личности (И.А. Бубнова); 6) психолингвокультурологическая теория человека говорящего (В.В. Красных). Соответственно, полагаем, что при анализе языковой личности необходимо учитывать следующие её аспекты: 1) *лингвистический* (в фокусе внимания – семантические значения языковых единиц и коммуникативные особенности говорящего); 2) *социологический* (в фокусе внимания – социальные данные говорящего: а) социальный класс; б) пол; в) возраст; г) этническая принадлежность; д) принадлежность к специфическому речевому сообществу); 3) *культурологический* (в фокусе внимания – культурный смысл речевого общения человека говорящего и культурно-национальные особенности мировосприятия, миропонимания и мировоззрения этноса); 4) *психологический/когнитивный* (в фокусе внимания – концепт, концептуальное поле и т.д.); 5) *прагматический* (в фокусе внимания – мотив и замысел говорящего). Отметим, что актуальность рассматриваемой проблемы ЯЛ обусловлена антропологической направленностью современной науки о языке, культуре, лингвокультуре, коммуникации, человеке и его (языковом) сознании.

Таким образом, личность человека тесно связана с его родным языком, культурой и лингвокультурой, поскольку она проявляет себя в языке, речи, тексте, коммуникации и дискурсе. В этом случае национальная культура и лингвокультура выступают как необходимые условия для формирования/проявления личности говорящего. На наш взгляд, языковая личность – это сложный феномен, который включает в себя совокупность всех коммуникативных свойств говорящего. При этом языковая личность как носитель определённого языка, культуры и лингвокультуры обладает культурно-национальными особенностями и особым мировидением и миропониманием того или иного этноса.

Библиографический список

1. Янь К. *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. *Философский энциклопедический словарь.* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/517081
3. *Большой толковый словарь по культурологии.* Available at: http://endic.ru/enc_culture/Zhupel-476.html
4. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*. Москва: Смысл; издательский центр «Академия», 2010.
5. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
6. Немов Р.С. *Психология*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001; Кн.1.
7. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология.* Москва: Аспект Пресс, 2007.
8. Павленко В.Н., Таглин С.А. *Общая и прикладная этнопсихология.* Москва: КМК, 2005.
9. Гумбольдт В.Ф. *Избранные труды по языкознанию.* Москва: ПРОГРЕСС, 1984.
10. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
11. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования. *Вестник Томского государственного университета*. 2010; № 4 (12): 24 – 32.
12. Виноградов В.В. *О художественной прозе*. Москва: ГИЗ, 1930.
13. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1984.
14. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматическая русского языка*. Москва, 2004.
15. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, 2009.
16. Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике. *Мир русского слова*. Москва: МИРС, 2013; № 2: 81 – 90.
17. Потёмкина Е.В. *Комментирование чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.
18. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. *Общее языкознание*. Москва: Р. Валент, 2017.
19. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва: Языки русской культуры, 1996.
20. Воробьёв В.В. *Лингвокультурология*. Москва: РУДН, 2008.
21. Воркачёв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки.* 2001; № 1: 64 – 72.
22. Маслова В.А. *Homo Lingualis в культуре*. Москва: Гнозис, 2007.
23. Зыкова И.В. *Метаязык лингвокультурологии: константы и варианты*. Москва: Гнозис, 2017.
24. Бубнова И.А. *Неопсихолингвистика, или психолингвистика личности: новое направление психолингвистических исследований. (Нео)психолингвистика и (психо) лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем*. Под редакцией В.В. Красных. Москва, 2017; Гл. 2: 97 – 179.
25. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл; издательский центр «Академия», 2008.
26. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
27. Гусева М.А. Гендерные и социолингвистические характеристики языковой личности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2008: 25 – 30.
28. Павлычева Е.Д. Социолингвистический дискурс языковой личности. *Sciences of Europe. Philosophical Sciences*. 2016; № 6 (6): 22 – 26.
29. Красных В.В. *Основы психолингвистики*. Москва: Гнозис, 2012.
30. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
31. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии.* Москва: Гнозис, 2016.

32. Красных В.В. Некоторые базовые понятия психолингвокультурологии (в развитие идей В.Н. Телии). *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. 2014; Выпуск 50: 167 – 175.
33. Янь К. Восприятие художественного текста как объект изучения интегративных наук. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 3-х ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 5 (71): 175 – 178.

References

1. Yan' K. *Analiz leksicheskih sredstv vyrazheniya `emocij v sovremennom russkom yazyke i v hudozhestvennyh tekstah I.A. Bunina (radost', udivlenie, strah).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
2. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/517081
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Available at: http://endic.ru/enc_culture/Zhupel-476.html
4. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*. Moskva: Smysl; izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
5. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
6. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2001; Kn.1.
7. Stefanenko T.G. *`Etnopsihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2007.
8. Pavlenko V.N., Taglin S.A. *Obschaya i prikladnaya `etnopsihologiya*. Moskva: KMK, 2005.
9. Gumbol'dt V.F. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: PROGRESS, 1984.
10. Vajsgerber J.L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
11. Ivancova E.V. O termine «yazykovaya lichnost'»: istoki, problemy, perspektivy ispol'zovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 4 (12): 24 – 32.
12. Vinogradov V.V. *O hudozhestvennoj proze*. Moskva: GIZ, 1930.
13. Bogin G.I. Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1984.
14. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammaticheskaya russkogo yazyka*. Moskva, 2004.
15. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: LKI, 2009.
16. Ruzhickij I.V., Potemkina E.V. Problema formirovaniya bilingval'noj lichnosti v lingvodidaktike. *Mir russkogo slova*. Moskva: MIRS, 2013; № 2: 81 – 90.
17. Potemkina E.V. *Kommentirovanie chtenie hudozhestvennogo teksta v inostrannoj auditorii kak metod formirovaniya bilingval'noj lichnosti*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
18. Pischal'nikova V.A., Sonin A.G. *Obschee yazykoznanie*. Moskva: R. Valent, 2017.
19. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
20. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: RUDN, 2008.
21. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64 – 72.
22. Maslova V.A. *Homo Lingualis v kul'ture*. Moskva: Gnozis, 2007.
23. Zykova I.V. *Metayazyk lingvokul'turologii: konstanty i varianty*. Moskva: Gnozis, 2017.
24. Bubnova I.A. *Neopsiholingvistika, ili psiholingvistika lichnosti: novoe napravlenie psiholingvisticheskih issledovanij. (Neo)psiholingvistika i (psiho)lingvokul'turologiya: novye nauki o cheloveke govoryaschem*. Pod redakciej V.V. Krasnyh. Moskva, 2017; Gl. 2: 97 – 179.
25. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl; izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
26. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
27. Guseva M.A. Gendernye i sociolingvisticheskie harakteristiki yazykovoj lichnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2008: 25 – 30.
28. Pavlycheva E.D. Sociolingvisticheskij diskurs yazykovoj lichnosti. *Sciences of Europe. Philosophical Sciences*. 2016; № 6 (6): 22 – 26.
29. Krasnyh V.V. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Gnozis, 2012.
30. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
31. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury. Osnovy psiholingvokul'turologii*. Moskva: Gnozis, 2016.
32. Krasnyh V.V. Nekotorye bazovye ponyatiya psiholingvokul'turologii (v razvitie idej V.N. Telii). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. 2014; Vypusk 50: 167 – 175.
33. Yan' K. Vospriyatie hudozhestvennogo teksta kak ob`ekt izucheniya integrativnyh nauk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 3-h ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 5 (71): 175 – 178.

Статья поступила в редакцию 29.01.20

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ю.В. Ахметшина
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЕДИНСТВА ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 5

Н.А. Манаков, А.М. Ерёмин
БАЗОВАЯ ПРОБЛЕМА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОБРЕТЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ 7

С.А. Харченко
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 9

Н.Ю. Литвинова
РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ 11

М.А. Мозговая
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 13

О.Ю. Ольшванг, И.С. Архипова, О.Г. Олехнович
РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ЛАТИНСКО-РУССКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 15

Н.А. Тимошенко
ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И ПОМОЩИ ВО ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ 17

И.В. Прояева, А.Н. Колобов
НЕКОТОРЫЕ СВОЙСТВА ИЗОГОНАЛЬНОГО СОПРЯЖЕНИЯ ТРЕУГОЛЬНИКА 19

И.Л. Скипор, В.В. Мишова, Г.Ф. Леонидова
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ КАДРОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА 21

И.М. Шепшинская
ТРИЛОГ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМАТЕ ПАРЛАМЕНТСКИЕ ДЕБАТЫ 25

С.В. Еманова, Е.А. Хомутникова, Н.А. Чалых, И.А. Медведева
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ 27

Д.В. Ларионова
ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА В СОЗДАНИИ ПЕДАГОГАМИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 30

Ю.А. Наумова, А.Л. Терешина
ОСОБЕННОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 32

М.Г. Голубчикова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» В ИСТОРИЧЕСКОМ И СОВРЕМЕННОМ АСПЕКТАХ 35

Л.П. Кузма, Е.А. Шумилова
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 38

Н.В. Кузнецова
ДИНАМИКА ИСТОРИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ 40

Л.М. Мержоева
СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 42

А.В. Самарская, Б.С. Садулаева
РЕГИОНАЛЬНОЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ 44

Ф.Б. Саутиева
НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 47

О.А. Павлова, Н.В. Безрученко
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА 48

С.Н. Томилина, А.А. Мирзаев
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СТРАТЕГИИ ОПЕРЕЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИДЕЙНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 51

Л.А. Шепелева, В.В. Марюхина
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ И ДОКУМЕНТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАССМОТРЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ ГРАЖДАН В РФ» 54

М.Г. Иванова
ЗНАЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 56

Н.П. Исмаилова, П.К. Рамазанова
МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ 59

Н.П. Исмаилова
ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 61

Н.Н. Новикова
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ) 63

М.М. Оюн
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ В КЫЗЫЛСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ 65

М.С. Подобед
ДИДАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ 67

Я.Е. Рупасова
СПОСОБНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ КАЧЕСТВО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 70

Т.С. Царская, А.Ю. Ситникова
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 72

О.В. Зорина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 75

А.А. Левченко, В.А. Морозов, Б.А. Федулов
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 77

Е.А. Ненюк
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ГРУППАХ С «АБСОЛЮТНЫМИ» И «ЛОЖНЫМИ» НАЧИНАЮЩИМИ 79

Н.Н. Дробышева
ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СВЯЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 82

В.С. Макеева, Г.А. Ямалетдинова, Д.В. Осипов, Д.В. Кучумов
ВЛИЯНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЖЕНСКОГО ПОЛА 84

Е.А. Мухортова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОЛЕ ИНФОРМАЦИОННО-ЗНАНИЕВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 87

Г.Н. Травинова
К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ ФАКТОРОВ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ ЮРИСТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА 89

А.А. Хилько, Л.А. Филимонюк
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ 91

М.В. Погодаева, Ю.В. Чепурко, В.Б. Хасьянов
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ 93

Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, А.А. Царан, И.А. Щербакова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ.....96

Л.Х. Хапаева, Л.К. Бостанова, Ф.А. Эркенова, З.И. Гемсакурова
ОСВОЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАВКАЗКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ).....99

Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн
ХАРИЗМА – ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ДОВЕРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОЗНАНИЮ И ВОЗДЕЙСТВИЯ 103

Р.А. Байбаков, А.Н. Томилин
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....105

Л.Э. Безменова, А.В. Степанова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ 107

Д.Р. Вахитов, Л.Г. Ибрагимов, С.М. Сагитов, В.Е. Зенковская
КУЛЬТУРНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ТЕНДЕНЦИИ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ГОРОДАХ.....110

В.В. Гаврилов
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 113

С.В. Гриднева, А.В. Авсянкина
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....115

В.Н. Ерёмин, С.В. Кибакин
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.....119

П.В. Комарова
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ М.А. БАЛАКИРЕВА В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 121

О.М. Косянова
СОВМЕСТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ИНТЕГРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАФЕДР И ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА 124

А.А. Ноздрачёв, З.И. Лаврентьева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА ВНЕВЕДОСТВЕННОЙ ОХРАНЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....126

А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова
О ФОРМИРОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД РОССИИ 128

А.Д. Аветисян, А.А. Рясов, Г.Г. Жигалова
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 131

А.Р. Джиоева, А.Г. Бесаева, И.М. Хадикова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 133

Г.Г. Жигалова, А.В. Нестеренко, Л.В. Медведицкова, А.А. Рясов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ: ХАКАТОН И ОПЕРАТИВНОЕ СОВЕЩАНИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КРИМИНАЛИСТИКА» В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 135

Е.А. Пыхтина
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ....138

А.А. Петрусевич, Е.А. Сафронова
РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 140

А.В. Страмной
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 142

Т.С. Царская, Л.А. Кушнырь, М.А. Ставрук
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ.....144

А.Г. Сорокина, Д.А. Шапорев
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЭИОС ВУЗА МВД РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЮРИДИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ(НА ПРИМЕРЕ ЭИОС БЮИ МВД РОССИИ).....148

Д.А. Шапорев
К ВОПРОСУ ОБОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА АЛТАЕ 150

А.В. Страмной
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ) В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ 152

З.Н. Лукьянова
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ» 154

М.Ю. Андуганова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В ШКОЛАХ ФИНЛЯНДИИ И ХМАО – ЮГРЫ РФ 156

Н.А. Донская
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД МОДЕЛЬЮ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....158

В. Кайпин
ИССЛЕДОВАНИЕ ИСКУССТВА ИЗГОТОВЛЕНИЯ СКРИПКИ МАСТЕРАМИ ТУРИНСКОЙ ШКОЛЫ.....160

О.В. Матыцин
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП.....164

М.А. Исаева
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....167

З.И. Исаева
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....169

К.П. Ядров
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА 171

Е.И. Санина, Т.А. Воронько, А.А. Савадова
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ 173

А.Р. Байтерякова, В.Б. Рондырев-Ильинский, В.М. Чиглинцев, В.В. Полищук
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРИМЕНЕНИЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 176

Т.Г. Везиров, З.Д. Рашидова
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ 178

М.М. Кодзоева
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 180

И.С. Пошехонов
ЛОГИКО-ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИОННО-ИНТЕГРАЦИОННОЙ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ 182

З.М. Саламова, П.М. Рамазанова, А.Э. Азизханова
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ.....185

Ю.В. Сорокопуд, С.А. Сиротина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 187

Н.В. Гусева
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 189

А.А. Барабас
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 191

И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников, Е. Хайнер
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА....194

Н.М. Гусейнова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ПРИНЦИПЫ ИХ ОТБОРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 198

А.А. Милютина, Н.В. Лукиных
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАСРЕДСТВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 200

А.Д. Нгома, Г.Ж. Нгома Лухуоло
ПОНЯТИЯ «КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» И «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО....202

О.В. Попова, В.А. Осипов
ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА....204

Н.А. Кандаева
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО ДАГЕСТАНА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ....207

Г.Е. Котькова, А.Л. Абдулкадер
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА 209

З.Ш. Магомедова, Д.И. Гасанова, Н.З. Мунгиева
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ 211

В.А. Тариева, Р.И. Хатуева
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....213

Е.А. Швед, В.А. Болотюк, Л.А. Болотюк
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ 216

В.Б. Рондырев-Ильинский, Л.Ф. Баширова, В.П. Кузнецова, А.Е. Стрелова
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЖ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМАМ «ПОЖАРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» И «ОПАСНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ» 219

Г.Е. Жондорова, С.Ю. Залуцкая
НАУЧНЫЙ, СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «СКАЗКИ РУССКОГО УСТЬЯ» 222

Ю.Н. Кашицына, М.В. Васильева
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИКТ....224

А.В. Никулин, И.Н. Катканова, В.Л. Коновалов
ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ 229

А.А. Ефимов, В.В. Евдошенко, Е.В. Шумакова
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 231

А.А. Ефимов, В.В. Евдошенко, Е.В. Шумакова
ДЕВИАЦИИ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРИЧИНА УХУДШЕНИЯ ИХ ИМИДЖА 233

В.А. Магин
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ 235

О.С. Мальцева
О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХОРОВЫХ И ОРКЕСТРОВЫХ ПАРТИТУР В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 238

Ю.В. Сорокопуд, М.А. Абдурахманова
ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ 240

С.Н. Шапка, Л.Г. Габуева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 242

Н.Г. Шестирекова
ОРИЕНТИРЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 244

М.Г. Тен, С.В. Максимова, И.В. Субботина
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....246

Ю.Н. Кашицына
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ «GEOGEBRA» 249

З.М. Саламова, П.М. Рамазанова, А.Э. Азизханова
РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 256

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О.Н. Александрова-Осокина, Х. Цзянь
ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ЛИРИКЕ П.С. КОМАРОВА 259

У.М. Асадова
ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ «ЛОЖНОЙ РОМАНТИЗАЦИИ» В ВОЕННОЙ ПРОЗЕ К. СИМОНОВА 261

А.Г. Корсунская
НОВОНАЙДЕННАЯ ПОЭМА О.А. ОХАПКИНА «FLIEGEND HOLLDNDER»....264

Н.А. Ларина, К.Ф. Герейханова
РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «ЦИФРОВАЯ ЖУРНАЛИСТИКА» В РАМКАХ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВУЗА 266

М.В. Ларионова, Н.И. Царева
ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОЛИТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ 268

М.В. Мазенова
БЕРЛИН КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ЛИТЕРАТУРЕ ОБЪЕДИНЁННОЙ ГЕРМАНИИ....271

О.С. Москалюк
РЕАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСЕМЫ GOTT В МАТЕРИАЛАХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ СМИ 273

А.Т. Камалова
БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ СВОБОДА – НЕСВОБОДА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА....276

Н.И. Христофорова
АДРЕСОВАННОСТЬ В ЭЛЕКТРОННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ 277

Ю.В. Саламатина
КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....282

Л. Сюй
АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «УПРЯМСТВО» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ 283

Н.В. Халина, Е.В. Валюлина
ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОЙ СТРУКТУРЫ ИДЕОЛОГЕМЫ «ШОС» В МЕДИАТЕКСТАХ ТАДЖИКИСТАНА 286

П.Ш. Чалаева, А.А. Омарова (Рамазанова)
МИКРОТОПОНИМИЯ БАРТХИНСКОГО ДИАЛЕКТА ЛАКСКОГО ЯЗЫКА 288

М.Г. Шкуропацкая, И.П. Исаева, Т.В. Жукова
ОБЫДЕННАЯ СЕМАНТИКА МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ 290

Ю. Шэнь
РУССКИЕ ВОЗВРАТНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ДАТИВНЫМ СУБЪЕКТОМ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»).....295

Э.Г. Щебельская, А.С. Садовникова
СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ ТАМОЖЕННОГО ПРОФИЛЯ.....297

Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад
ТРУДНОСТИ ПЕРСОГОВОРЯЩИХ ПРИ ВЫРАЖЕНИИ ПРИЧИНЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....300

Ю.А. Изумрудов
СКРЫТЫЙ ОНЕГИНСКИЙ СЮЖЕТ В ПЬЕСЕ БОРИСА САДОВСКОГО «МАЛЬТИЙСКИЙ РЫЦАРЬ».....302

Н.В. Губина, Л.В. Слободина
ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЙ В КНИГЕ СТИХОВ Ю.В. ЛЕВИТАНСКОГО «КИНЕМАТОГРАФ».....304

С.А. Ахмедова
ТВОРЧЕСТВО АНАРА: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ.....307

С.С. Иванов, А.С. Рукомина, М.В. Золотова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ. РЕКЛАМА КАК СУГГЕСТИВНЫЙ КАНАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ.....309

Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова, О.А. Шутова
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНТЕКСТНО-ДИСКУРСНОЙ ГРУППЫ ТРОПОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ САРЫ ДЖИО “BLACKBERRY WINTER”.....312

И.Ю. Шестухина
ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ РЕСУРС МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ «ИСТОРИИ БОЛЕЗНИ».....314

В.П. Черкес
ПРОБЛЕМАТИКА И ПОЭТИКА РОМАНА МАРИНЫ И СЕРГЕЯ ДЯЧЕНКО «ПЕЩЕРА».....316

Г.М. Абдиева, Д. Шайбакова
КОНЦЕПТ «ИМИДЖ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....317

И.В. Архипова
ДЕВЕРБАТИВЫ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ.....320

С.И. Ахмедова
КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ.....322

Ю.В. Ахметшина
СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕЖВАРИАНТНОСТИ В СВЕТЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЗАИМСТВОВАНИЯ.....324

Ф.Г. Фаткуллина, Ш.Ф. Батыршин, Г.Р. Ижбаева
МИФОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФОРМА МИРОПРЕДСТАВЛЕНИЯ.....326

В.А. Гашкова
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД ШЛЕЙЕРМАХЕРА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ.....328

Д.Ф. Керимова, С.А. Абдуллаев
МОКЬЮМЕНТАРИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФИЛЬМА.....332

Д.А. Кожанов
ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ ВКЛЮЧЕНИЯ КАК СПОСОБ КОНСТРУИРОВАНИЯ СМЫСЛА В РОМАНЕ Д. БРАУНА «ЦИФРОВАЯ КРЕПОСТЬ».....334

Е.И. Кригер
О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ.....337

Э. Лю
УСТОЙЧИВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ «ЧЕСТНО ГОВОРЯ» КАК МЕТАТЕКСТОВЫЙ ОПЕРАТОР.....341

А.З. Муртазагаджиева, Н.Э. Гаджиахмедов
КОНТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ).....342

Н.В. Николенкова, Ц. Дин
ПРАВОПИСАНИЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТАХ КОНЦА XIX В. КАК ЭТАП ОСВОЕНИЯ КИТАЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ.....345

А.И. Махина, Е.Е. Коптякова
ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....347

И.Д. Порфирьева
ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....349

Г.К. Сапукова
СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА, В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ.....352

И.А. Синицына
ОБЪЕКТЫ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ КАК КОМПОЗИЦИОННАЯ ОСНОВА АНТАГОНИЗМА В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ГЛАВНЫМИ ГЕРОЯМИ РОМАНА ДЖ. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР».....355

Н.Ю. Тихонова
К ПОЛОЖЕНИЮ О СИСТЕМНОЙ ПРИРОДЕ ТЕРМИНА НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ ПРАВА И ПОЛИТИКИ.....357

Е.А. Хомутникова, С.А. Медведевских, Н.А. Чалых
ОТРАЖЕНИЕ ДЕФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ.....360

Я. Сяо
КИТАЙСКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО ДАННЫМ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА.....362

Е. Сунь
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЮМОРА В РАССКАЗАХ Н. НОСОВА.....364

Н.А. Абросимова
К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В КИНОТЕКСТЕ.....370

Ш.В. Дамбаа, Н.Д. Сувандии
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НАЗВАНИЙ ДИКИХ ЖИВОТНЫХ В ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТОДЖИНСКОГО ДИАЛЕКТА).....372

Ф.Р. Мирзоева
ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФАКТОРОВ ЭВФЕМИСТИЧЕСКИХ ПЕРЕИМЕНОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....374

С.М. Амиралиев, Н.О. Караева, А.А. Сапарбаева
О КИРГИЗСКИХ СЛОВАХ «ИРАНСКОГО» ПРОИСХОЖДЕНИЯ.....377

С.М. Амиралиев, А.А. Сапарбаева, Ф.М. Кайымова
РЕФЛЕКСЫ ПРАКОРНЯ *DENG «РАВНЫЙ» В ЯЗЫКАХ ЕВРАЗИИ.....380

К.М. Гасанова, М.Р. Кельбиханова
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТАБАСАРАНСКИХ, ЛЕЗГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ.....383

У.У. Гасанова, Х.Х. Магомедова
ЯЗЫК И СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ ХАБИБА АЛИЕВА.....385

М.М. Султыгова, Л.М. Дударова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОЛОВА» В ИНГУШСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....387

Л.К. Рагимханова, Н.Э. Алибулатова, З.Г. Гаджибекова
АНТОНИМИЯ В СФЕРЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....389

Н.В. Халина, Н.Н. Пивкина, А.В. Жеребненко
СЕМАНТИЗАЦИЯ СИМВОЛИЧЕСКОГО КАПИТАЛА АЛТАЯ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ I МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА «АЛТАЙСКИЙ ФРОНТИР В.М. ШУКШИНА: НРАВСТВЕННОСТЬ, ВИТАЛЬНОСТЬ, ЯЗЫКОВОЙ УКЛАД» (БАРНАУЛ, 23 – 26 ИЮЛЯ 2019 ГОДА).....391

У Хао
МОТИВ «УТОПЛЕНИЕ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ МИФОЛОГИЯХ – ЕГО НАСЛЕДИЕ В ЛИТЕРАТУРЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ.....393

Г.К. Шабарова
ПУШКИНСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В ОРИЕНТАЛЬНОЙ ЛИРИКЕ Б. КАНАПЬЯНОВА.....396

П.Г. Алиева
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЛАКСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....399

Е.В. Герасименко
ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РОМАНЕ К. СТОКЕТТ «THE HELP».....401

В.Г. Корончик, Г.И. Лушникова
ТРАКТОВКА ТЕМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА.....403

Т.О. Боброва, Е.Н. Кузнецова
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ: ОБРАЗ РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ 406

Н.Р. Исрафилов, Ж.А. Агабеков
СОМАТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ.....408

Д.М. Магомедов
ОСБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....411

В.Д. Линьков, Е.А. Тозыякова, С.И. Драчева
ХРИСТИАНСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ В РОМАНЕ М. ЗАГОСКИНА «АСКОЛЬДОВА МОГИЛА» КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РУССКОМ РОМАНТИЗМЕ.....413

Р.Х. Хайруллина, В.П. Бергер
ОБРАЗ МИСТИЧЕСКИХ И МОГУЩЕСТВЕННЫХ СИЛ В МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....416

М.К. Халимбекова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ МЕЖДОМЕТИЙ.....419

Е.В. Евенко, О.А. Гливенкова, О.Н. Морозова
ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА.....421

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОТКЛОНЕНИЯ ОТ ОРИГИНАЛА И АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА 423

Ю.А. Изумрудов
ПЬЕСА БОРИСА САДОВСКОГО «МАЛЬТИЙСКИЙ РЫЦАРЬ»: ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИИ, ПОЭТИКИ, ПРОБЛЕМАТИКИ 425

Д.Р. Рахматуллина, М.И. Вахрушева
МОДЕЛИ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ МИХАЭЛЯ ЭНДЕ «МОМО» И ЕГО ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ.....428

Н.М. Абиева, И.Ю. Шестухина
ОБ АДАПТАЦИИ К ЧУЖОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АГМУ) 433

Е.А. Казанцева
КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ В РУССКОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДИСКУРСАХ.....434

О.В. Новикова
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЗООПОСЛОВИЦ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ.....437

О.В. Новикова
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗООСЕМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....439

Н.И. Свистунова, О.А. Бурель
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА БРИТАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ КАРЕН ХЬЮИТ “UNDERSTANDING BRITAIN TODAY”) 442

Т.Ю. Сомикова, М.И. Абдыжапарова, Е.В. Голубева
МЕТАФОРИЧНОСТЬ ТВОРЧЕСТВА АМЕРИКАНСКОЙ ГРУППЫ «THE DOORS» И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ МЕТАФОР В ПЕРЕВОДАХ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК 446

Ф.Г. Фаткуллина, Ц. Линь
ЗООМЕТАФОРА КАК КОМПОНЕНТ КАРТИНЫ МИРА.....449

К. Янь
ПОНЯТИЕ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....451

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Akhmetshina Yu.V.
THE FORMATION OF VALUE-ORIENTED PERSONALITY UNITY IN THE EDUCATIONAL LANGUAGE ENVIRONMENT 5

Manakov N.A., Eremin A.M.
THE BASIC PROBLEM OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION: ACQUIRED HELPLESSNESS 7

Kharchenko S.A.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF CLUSTER INTERACTION 9

Litvinova N.Yu
REALIZATION OF STATE YOUTH POLICY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION BY MEANS OF REFLEXING TECHNOLOGY OF SENSE SIMPLIFIED ORIENTATIONS 11

Mozgovaya M.A.
CHARACTERISTICS OF SPATIAL THINKING AND FEATURES OF ITS FORMATION IN TEACHING GEOMETRY IN HIGH SCHOOL 13

Olshvang O.Yu., Arkhipova I.S., Olehnovich O.G.
DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC LATIN-RUSSIAN DICTIONARY FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES 15

Timoshenko N.A.
SPECIFICS OF SOLVING SOCIAL PROBLEMS AND SUPPORT IN THE SECONDARY SOCIALIZATION FOR ELDERLY CITIZENS IN STAVROPOL REGION 17

Proyaeva I.V., Kolobov A.N.
SOME PROPERTIES OF THE ISOGONAL MATCHING OF THE TRIANGLE 19

Skipor I.L., Mishova V.V., Leonidova G.F.
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LIBRARY / INFORMATION WORKERS TO SOLVE PROBLEMS OF SOCIETY DIGITALIZATION 21

Shepshinskaya I.M.
TRIADIC UTTERANCE AS A DIDACTIC UNIT OF TEACHING STUDENTS THE CULTURE OF SPEECH INTERACTION IN THE FORMAT OF PARLIAMENTARY DEBATE 25

Hemanova S.V., Khomutnikova E.A., Chalyh N.A., Medvedeva I.A.
FORMATION OF MOTIVATIONAL AND VALUE ATTITUDES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL AND CLASSICAL UNIVERSITIES: REGIONAL EXPERIENCE 27

Larionova D.V.
WEB-QUEST TECHNOLOGIES IN CREATING A MEDIA EDUCATION ENVIRONMENT FOR TEACHERS 30

Naumova Yu.A., Tereshina A.L.
FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TYPES OF ETHNIC IDENTITY, PERSONALITY TRAITS AND VALUE ORIENTATIONS IN THE EDUCATION PROCESS 32

Golubchikova M.G.
THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "INDEPENDENCE" IN HISTORICAL AND MODERN ASPECTS 35

Kuzma L.P., Shumilova Ye.A.
ABOUT ORGANIZATION OF TEACHING FOR STUDENTS WITH EASY MENTAL DISABILITY OF DIFFERENT AGES 38

Kuznetsova N.V.
DINAMICS OF HISTORICAL WAYS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TRANSMISSION 40

Merzhoeva L.M.
THE BASICS AND SPECIFICITY OF FORMATION OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE OF YOUNGER STUDENTS 42

Samarskaya A.V.,Sadulayeva B.S.
REGIONAL DIAGNOSTIC STUDY OF EDUCATIONAL RESULTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS OF THE CHECHEN REPUBLIC 44

Sautieva F.B.
FOLK ART AS A FACTOR OF AESTHETIC EDUCATION 47

Pavlova O.A., Bezruchenko N.V.
MODELING THE PROCESS OF ORGANIZING PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SOCIAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A UNIVERSITY 48

Tomilina S.N., Mirzaev A.A.
MAIN PROVISIONS OF THE STRATEGY OF ADVANCING THE DEVELOPMENT OF IDEOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF THE INDIVIDUAL IN TERMS OF APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGIES 51

Shepeleva L.A., Maryukhina V.V.
EFFICIENCY OF USING THE DISTANCE COURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE EXAMPLE OF THE DISTANCE COURSE "ORGANIZATION AND DOCUMENTATION OF THE PROCESS OF THE CONSIDERATION OF CITIZENS' APPEALS IN THE RUSSIAN FEDERATION" 54

Ivanova M.G.
THE IMPORTANCE OF THE NATIONAL MENTALITY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 56

Ismailova N.P. Ramazanova P.K.
MODERNIZATION OF EDUCATION IN CONDITIONS OF DIGITAL ECONOMY 59

Ismailova N.P.
DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ENSURING INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY 61

Novikova N.N.
COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHING STUDENTS OF INTERNATIONAL AFFAIRS THE GRAMMAR OF SPEECH (THE STUDY OF SUBJUNCTIVE MOOD IN GERMAN LANGUAGE TAKEN AS AN EXAMPLE) 63

Oyun M.M.
ETHNO-CULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT IN THE KYZYL PEDAGOGICAL COLLEGE 65

Podobed M.S.
DIDACTICS IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION FOR GRAPHIC DESIGNERS 67

Rupasova Ya.Ye.
THE ABILITY TO INNOVATIVE ACTIVITIES AS THE PRIORITY QUALITY OF A SPECIALIST IN MODERN CONDITIONS 70

Tsarskaya T.S., Sitnikova A.Yu.
MODEL OF BILINGUAL COMMUNICATIVE FORMATION IN MEDICAL STUDENTS 72

Zorina O.V.
USING PSYCHOMOTOR METHODS OF TEACHING IN PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR INNOVATING ACTIVITY 75

Levchenko A.A., Morozov V.A., Fedulov B.A.
FORMING READINESS OF POLICE STAFF TO ENSURE PERSONAL SAFETY IN EXTREME CONDITIONS 77

Nenyuk E.A.
THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN GROUPS WITH "ABSOLUTE" AND "FALSE" BEGINNERS 79

Drobysheva N.N.
INTEGRATIVE CONSTITUENT AS A LINKING ELEMENT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING 82

Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Osipov D.V., Kuchumov D.V.
INFLUENCE OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITIES ON VOCATIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF FEMALE STUDENTS 84

Mukhortova Ye.A.
PROJECT LEARNING IN THE FIELD OF THE INFORMATION-KNOWLEDGE SYSTEM IN LSP 87

Travinova G.N.
ON DYNAMICS OF FACTORS OF ATTRACTIVENESS OF LAW PROFESSIONS FOR HIGHER STUDENTS 89

Hilko A.A., Filimanuk L.A.
WORKING OUT OF FORMS FOR PROFESSIONAL ORIENTATION WORK 91

Pogodayeva M.V., Chepurko Yu.V., Khasyanov V.B.
EMOTIONAL VALUE ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT EDUCATION PROFILES 93

Saygushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Tsaran A.A., Shcherbakova I.A.
PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE BY IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL TRAJECTORY 96

Hapaeva L.Kh., Bostanova L.K., Erkenova F.A., Gemsakurova Z.I.
MASTERING THE TECHNOLOGY OF ELECTRONIC PORTFOLIO BY PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS (BASED ON THE MATERIALS OF NORTH-CAUCASIAN STATE ACADEMY) 99

Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh.
CHARISMA IS THE BASIS FOR TRUST IN PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS AND INFLUENCE 103

Baibakov R.A., Tomilin A.N.
MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN CADETS OF MARITIME UNIVERSITY ON THE BASIS OF AXIOLOGICAL APPROACH 105

Bezmenova L.E., Stepanova A.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURAL AND CONTENT ASPECT OF TEXTBOOKS ON PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR OF RUSSIAN AND ENGLISH-SPEAKING AUTHORS 107

Vakhitov D.R., Ibragimov L.G., Sagitov S.M., Zenkovskaya V.E.
CULTURAL AND DEMOGRAPHIC PROCESSES AND TRENDS OF POPULATION HEALTH IN MODERN CITIES 110

Gavrilov V.V.
THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL AREAS OF TRAINING: A LINGUOCULTURAL ASPECT 113

Gridneva S.V., Avsyankina A.V.
DIDACTIC CONDITIONS OF E-LEARNING COURSES APPLYING IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING....115

Eremin V.N., Kibakin S.V.
CONDITIONS OF IMPROVING QUALITY OF PERCEPTION BY STUDENTS OF HISTORICAL MATERIAL....119

Komarova P.V.
THE WAYS OF IMPLEMENTING BALAKIREV'S MUSICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT IN MODERN SUPPLEMENTARY EDUCATION....121

Kosianova O.M.
JOINT EDUCATIONAL PROJECT AS A FORM OF INTEGRATIVE INTERACTION OF DEPARTMENTS AND FACULTIES OF UNIVERSITIES OF RUSSIA AND KAZAKHSTAN....124

Nozdrachev A.A., Lavrentieva Z.I.
PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF ANTICORRUPTION POSITION OF JUNIOR COMMAND STAFF OF PRIVATE SECURITY OF NATIONAL GUARD TROOPS RUSSIAN FEDERATION....126

Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.
ON THE FORMATION OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE PREPARATION OF POLICE OFFICERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA....128

Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G.
INNOVATIVE METHODS IN TRAINING OF INVESTIGATORS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES....131

Dzhioeva A.R., Besaeva A.G., Khadikova I.M.
WORKS OF FICTION AS A MEANS OF FORMING VALUE-MEANING ORIENTATION OF THE YOUNGER GENERATION....133

Zhigalova G.G., Nesterenko A.V., Medveditskova L.V., Resov A.A.
THE USE OF TEACHING TECHNIQUES: THE HACKATHON AND OPERATIONAL MEETING IN THE IMPLEMENTATION OF ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS OF CONDUCTING PRACTICAL CLASSES ON THE DISCIPLINE OF "CRIMINALISTICS" IN TRAINING OF POLICE OFFICERS....135

Pykhtina Ye.A.
PROBLEMS OF ASSESSING QUALITY OF WORK OF A CLASS HEAD IN A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION....138

Petrusevich A.A., Safronova E.A.
DEVELOPING READINESS OF FUTURE SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM....140

Stramnoy A.V.
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF THE INNOVATIVE ENGLISH LANGUAGE LESSON....142

Tsarskaya T.S., Kushnur L.A., Stavruk M.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MEDICINE STUDENTS....144

Sorokina A.G., Shaporev D.A.
THE USE OF ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A HIGHER SCHOOL OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA TO DEVELOP GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LAW STUDENTS (WITH REFERENCE TO ELECTRONIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF BARNAUL LAW INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA)....148

Shaporev D.A.
ON ORGANIZATION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF SOVIET YOUTH IN ALTAI....150

Stramnoy A.V.
TEACHING A FOREIGN (ENGLISH LANGUAGE) IN A POLYETHNIC AND POLICULTURAL ENVIRONMENT....152

Lukyanova Z.N.
INTERACTION OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND BASIC PSYCHOLOGICAL CATEGORIES IN THE PROCESS OF TEACHING A TRAINING COURSE OF "PSYCHOLOGY"....154

Anduganova M.Yu.
CONTRASIVE ANALYSIS OF NAITIVE LANGUAGE TEACHINNG MODEL AT SCHOOLS FOR SMALL IN NUMBER PEOPLE OF THE NORTH IN FINNLAND AND KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS OKRUG-UGRA OF RUSSIAN FEDERATION....156

Donskaya N.A.
SETTING UP WORK ON THE "DEFINITION" MODEL ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL....158

Kaiping W.
STUDY OF THE ART OF MAKING A VIOLIN BY MASTERS OF THE TURIN SCHOOL....160

Matytsin O.V.
ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE COMPETENCE OF MILITARY UNIVERSITY CURSORS: CONTROL STAGE....164

Isaeva M.A.
PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING RESEARCH AND RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS....167

Isaeva Z.I.
FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF THE FUTURE MATHEMATIC TEACHER....169

Yadrov K.P.
INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN....171

Sanina E.I., Voronko T.A., Savadova A.A.
FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT A UNIVERSITY....173

Bayteryakova A.R., Rondyrev-Ilinsky V.B., Chiglintsev V.M., Polishchuk V.V.
FORMATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING READINESS TO USE ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE STUDY OF INDIVIDUAL TOPICS ON FIRE SAFETY....176

Vezirov T.G., Rashidova Z.D.
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR TEACHING BACHELORS IN LINGUISTICS....178

Kodzoeva M.M.
FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY....180

Poshekhonov I.S.
LOGICAL AND GRAPHICAL MODELING AS A MEANS OF REALIZATION DIFFERENTIAL INTEGRATION APPROACH OF DEVELOPMENT IN TEACHING PROBLEM SOLVING IN CHEMISTRY....182

Salamova Z.M., Ramazanova P.M., Azizkhanova A.E.
APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS....185

Sorokopud Yu.V., Sirotina S.A.
PROFESSIONAL CULTURE OF A PEDAGOGUE AS A FACTOR INIMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION....187

Guseva N.V.
APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DIAGNOSTICS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR MILITARY UNIVERSITY CADETS....189

Barabas A.A.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION TEACHERS' READINESS FOR DESIGNING INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT....191

Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Hellene Hiner
MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS AN INTERACTIVE ONLINE EDUCATIONAL ENVIRONMENT....194

Huseynova N.M.
DIDACTIC GAMES AND PRINCIPLES OF THEIR SELECTION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES....198

Milutina A.A., Lukinyh N.V.
POSSIBILITIES OF USING MEDIA TOOLS IN THE FORMATION OF SEMANTIC READING IN PRIMARY SCHOOL....200

Ngoma A.D., Ngoma Louhouolo G.J.
THE CONCEPT OF "CROSS-CULTURAL COMMUNICATION" AND "INTERCULTURAL COMPETENCE" IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE....202

Popova O.V., Osipov V.A.
UNIFIED INFORMATION EDUCATIONAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A PLATFORM FOR TRAINING A PROFESSIONALLY REQUESTED SPECIALIST....204

Kandayeva N.A.
ARTS AND CRAFTS OF DAGESTAN IN AESTHETIC EDUCATION AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS....207

Kotkova G.Ye., Abdulkader A.L.
FACTORS DETERMINING THE SOCIAL DEVELOPMENT OF A RURAL STUDENT....209

Magomedova Z.Sh., Hasanova D.I., Mungiyeva N.Z.
UPDATE THE RESULTS OF THE EXPERIENCE OF THE FREE SCHOOLCHILDREN ON THE INDEPENDENT....211

Tarieva V.A., Khatueva R.I.
INDIVIDUALIZATION AS THE WAY TO MAKE THE INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS MOST EFFECTIVE....213

Shved E.A., Bolotyuk V.A., Bolotyuk L.A.
SOME ASPECTS OF ARRANGING STUDENTS' TEAM-WORK IN TEACHING MATHEMATICS AT A TRANSPORT UNIVERSITY....216

Rondyrev-Ilinsky V.B., Bashirova L.F., Kuznetsova V.P., Strelova A.E.
METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF LIFE SAFETY MANAGEMENT IN THE PERIOD OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR TRAINING ON "FIRE SAFETY" AND "HAZARDS OF THE NATURAL ENVIRONMENT"....219

Zhondorova G.E., Zalutskaya S.Yu.
SCIENTIFIC, SOCIO-EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL RESOURCE OF THE EDUCATIONAL PROJECT "TALES OF THE RUSSIAN USTYE"....222

Kashitsyna Yu.N., Vasilieva M.V.
METHODS OF TEACHING THE SOLUTION OF WORD PROBLEMS IN MATHEMATICS USING ICT FACILITIES....224

Nikulin A.V., Katkanova I.N., Konovalov V.L.
STUDENTS' ATTITUDE TO PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS....229

Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova Ye.V.
TO THE QUESTION OF IMPORTANCE OF IMPROVEMENT OF POLICULTURAL EDUCATION OF POLICE OFFICERS....231

Efimov A.A., Evdoshenko V.V., Shumakova Ye.V.
DEVIATIONS AMONG POLICE STAFF AS THE MOST IMPORTANT REASON FOR DEPRECATING THE IMAGE OF THE POLICE....233

Magin V.A.
THEORETICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS....235

Maltseva O.S.
MASTERING PERFORMANCE SKILLS OF CHORAL CONDUCTING STUDENTS' COLLABORATIVE PIANIST: INTERPRETATION OF CHORAL AND ORCHESTRAL SCORES....238

Sorokopud Yu.V., Abdurakhmanova M.A.
EFFECTIVE TECHNOLOGIES FOR EVALUATING MASTER STUDENTS IN PEDAGOGICAL AND PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS....240

Shapka S.N., Gabueva L.G.
PEDAGOGICAL SYSTEM OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE OF AN INDIVIDUAL....242

Shestikova N.G.
GUIDELINES FOR MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS: AN AXIOLOGICAL APPROACH..244

Ten M.G., Maksimova S.V., Subbotina I.V.
INNOVATIVE APPROACHES FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF MODERNIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION 246

Kashitsyna Yu.N.
TEACHING METHODS FOR SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS USING THE "GEOGEBRA" PROGRAM....249

Salamova Z.M., Ramazanova P.M., Azizkhanova A.E.
IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MEDICAL STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE....256

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Alexandrova-Osokina O.N., Huang Jian
THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE LYRICS OF P.S. KOMAROV....259

Asadova U.M.
OVERCOMING THE PRINCIPLES OF "FALSE ROMANTIZATION" IN THE MILITARY PROSE OF K. SIMONOV....261

Korsunskaya A.G.
NEW FOUND POEM BY O.A. OKHAPKIN "FLIEGENDE HOLLДNDER"....264

Larina N.A., Gereikhanova K.F.
DEVELOPMENT OF THE DIGITAL JOURNALIST MASTERS PROGRAM WITHIN THE UNIVERSITY MANAGEMENT....266

Larionova M.V., Tsareva N.I.
SPANISH IN MULTI-ETHNIC SPACE: POLITICAL DIMENSION....268

Mazenova M.V.
BERLIN AS AN ARTISTIC IMAGE IN THE LITERATURE OF THE UNITED GERMANY....271

Moskalyuk O.S.
FEATURES IMPLEMENTATION OF THE LEXEME GOTT IN THE TEXTS OF MODERN GERMAN MASS-MEDIA....273

Kamalova A.T.
BINARY OPPOSITION FREEDOM – NON-FREEDOM IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....276

Khristoforova N.I.
THE CATEGORY OF ADDRESSING IN ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXT WITH A NON-VERBAL COMPONENT....277

Salamatina Yu.V.
CLASSIFICATION OF PHRASAL VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE....280

Xu Lili
ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPT "STUBBORNNESS" IN THE RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS....282

Khalina N.V., Valyulina E.V.
FORMATION OF THE CONCEPTUAL STRUCTURE OF THE SCO IDEOLOGEME IN THE TEXTS OF THE MEDIA OF TAJIKISTAN....286

Chalaeva P.Sh., Omarova (Ramazanova) A.A.
MICROTOPONYMS BARTHINSKY DIALECT OF THE LAK LANGUAGE....288

Shkuropatskaya M.G., Isaeva I.P., Zhukova T.V.
EVERYDAY MEANINGS OF A POLYSEMANTIC WORD THROUGH THE PRISM OF GENDER DIFFERENCES....290

Yuye Shen
RUSSIAN REFLEXIVE CONSTRUCTIONS WITH A DATIVE SUBJECT AND METHODS OF THEIR TRANSLATION INTO CHINESE (BASED ON THE MATERIAL OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT")....295

Shchebelskaya E.G., Sadovnikova A.S.
STEM-COMPOSITION AS ONE OF THE BASIC METHODS OF FORMING THE ENGLISH COMPOUND WORDS IN THE CUSTOMS SPHERE....297

Yazdanmehr Sayyed Mohammad Javad
DIFFICULTIES OF SPEAKERS IN EXPRESSING THE REASON IN THE RUSSIAN LANGUAGE....300

Izumrudov Yu.A.
THE ONEGIN PLOT HIDDEN IN BORIS SADOVSKOY'S PLAY "THE KNIGHT OF MALTA"....302

Gubina N.V., Slobodina L.V.
POETIC MANNER OF TITLES IN YURI LEVITANSKY'S POETRY BOOK "CINEMATOGRAPH"....304

Ahmadova S.A.
ANAR'S CREATIVITY: THE PROBLEM OF MODERNITY....307

Ivanov S.S., Rukomina A.S., Zolotova M.V.
LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH LANGUAGE BORROWINGS IN RUSSIAN. ADVERTISING BEING A SUGGESTIVE CHANNEL OF ENGLISH LANGUAGE BORROWINGS....309

Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V., Shutova O.A.
FEATURES OF USING CONTEXT-DISCOURSE GROUP OF TROPES IN "BLACKBERRY WINTER"....312

Shestukhina I.Yu.
EVIDENTIAL RESOURCE OF A MEDICAL TEXT ON THE EXAMPLE OF A MEDICAL HISTORY....314

Cherkes V.P.
PROBLEMS AND POETICS OF THE NOVEL "THE CAVE" BY MARINA AND SERGEY DYACHENKO....316

Abdieva G.M., Shaibakova D.
THE CONCEPT "IMAGE" IN THE MODERN LINGUOCULTURE....317

Arkhipova I.V.
DEVERBATIVES IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES....320

Ahmadova S.I.
CONCEPT "FAMILY" IN THE LEXICAL-SEMANTIC AND PHRASEOLOGICAL SYSTEMS OF ENGLISH AND AZERBAIJANI LANGUAGES....322

Akhmetshina Yu.V.
MODERN ENGLISH BORROWINGS AND THE PROBLEM OF INTER-VARIETY IN LIGHT OF THE GENERAL THEORY OF BORROWING....324

Fatkullina F.G., Batyrshin Sh.F., Izhbaeva G.R.
MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD AS A FORM OF VIEW....326

Gashkova V.A.
SCHLEIERMACHER'S HERMENEUTIC METHOD IN THE CONTEXT OF THE STUDY OF AUTOBIOGRAPHICAL PROSE....328

Kerimova D.F., Abdullaev S.A.
MOCKUMENTARIES AS A VARIETY OF DOCUMENTARY FILM....332

Kozhanov D.A.
INTERDISCOURSIVE INCLUSIONS AS THE WAY OF CONSTRUCTION OF SENSE IN D. BROWN'S NOVEL "DIGITAL FORTRESS"....334

Kriger E.I.
ABOUT STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NEW LEXICAL UNITS IN THE MODERN AMERICAN PRESS....337

Liu Enshuai
SUSTAINABLE EXPRESSION "TO BE HONEST" AS A METATEXT OPERATOR....341

Murtazagadzhieva A.Z., Gadzhiakhmedov N.Ye.
CONTEXTUAL PECULIARITIES OF TRANSLATION OF POLYSEMANTIC WORDS (BASED ON MATERIAL OF THE BOOK BY J.K. ROWLING "HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE")....342

Nikolenkova N.V., Ding Qiang
SPELLING OF PROPER NAMES IN TEXTS OF THE END OF XIX CENTURY AS A STAGE OF DEVELOPMENT OF CHINESE BORROWINGS....345

Makhina A.I., Koptyakova Ye.Ye.
POLITICAL DISCOURSE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH....347

Porfireva I.D.
FEATURES OF MEDIA COVERAGE....349

Sapukova G.K.
SOMATIC PHRASEOLOGISMS EXPRESSING HUMAN CHARACTER IN KUMYK LANGUAGE....352

Sinitsyna I.A.
OBJECTS OF INANIMATE NATURE AS A COMPOSITIONAL BASIS OF ANTAGONISM IN THE RELATIONS BETWEEN THE MAIN CHARACTERS OF THE NOVEL BY J. G. FOWLES "THE COLLECTOR"....355

Tikhonova N.Yu.
THE SYSTEMIC NATURE OF TERMS: A CASE STUDY OF ENGLISH LEGAL AND POLITICAL TERMS 357

Khomutnikova E.A., Medvedevskikh S.A., Chalyh N.A.
DEFORMATION OF MODERN ANTHROPOCENTRIC GLOBAL PICTURE AND ITS REFLECTION IN THE ENGLISH-LANGUAGE FANTASY GENRE....360

Yan Xiao
CHINESE LINGUISTIC TERMS IN MODERN RUSSIAN (ACCORDING TO THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE) 362

Sun Ye
LEXICO-SEMANTIC FIGURATIVE MEANS OF CREATING HUMOR IN THE STORIES OF N. NOSOV....364

Abrosimova N.A.
REVISITING THE TRANSLATION OF PROFANITY IN FILM TEXT 370

Dambaa Sh.V., Suvandii N.D.
LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF NAMES OF WILD ANIMALS IN HUNTING VOCABULARY OF THE TUVA LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE TODZHA DIALECT)....372

Mirzoeva F.R.
POLITICAL CORRECTION AS ONE OF THE FACTORS FOR USAGE OF EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH....374

Amiraliev S.M., Karaeva N.O., Saparbaeva A.A.
ABOUT KYRGYZ WORDS OF “IRANIAN” ORIGIN....377

Amiraliev S.M., Saparbaeva A.A., Kaiymova F.M.
REFLEXES OF *DENG ‘EQUAL’ IN EURASIAN LANGUAGES 380

Gasanova K.M., Kelbihanova M.R.
COMPARATIVE ANALYSIS OF TABASARAN, LEZGI AND RUSSIAN PAREMIAS WITH A ZOONONYM COMPONENT 383

Gasanova U.U., Magomedova Kh.Kh.
LANGUAGE AND STYLE OF FICTION KHABIB ALIYEV....385

Sultygova M.M., Dudarova L.M.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT CORT ‘HEAD’ I N INGUSH AND RUSSIAN....387

Ragimkhanova L.K., Alibulatova N.E., Gadjibekova Z.G.
ANTONYMY IN THE SPHERE OF STABLE PHRASES IN RUSSIAN AND ENGLISH....389

Khalina N.V., Pivkina N.N., Zherebnenko A.V.
SEMANTICS OF THE SYMBOLIC CAPITAL OF ALTAI IN SCIENTIFIC TEXTS (BASED ON THE PUBLICATIONS OF THE I INTERNATIONAL FORUM “ALTAI FRONTIER OF V. M SHUKSHIN: MORALITY, VITALITY, LANGUAGE STRUCTURE” (Barnaul, July 23-26, 2019)) 391

Wu Hao
THE MOTIF “DROWNING” IN RUSSIAN AND CHINESE MYTHOLOGIES – ITS LEGACY IN LITERATURE AND LINGUISTIC AND CULTURAL INTERPRETATION....393

Shabarova G.K.
PUSHKIN REMINISCENCES IN THE ORIENTAL LYRICS B. KANAPYANOV....396

Alieva P.G.
SOME FEATURES OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF LAK AND ENGLISH LANGUAGES 399

Gerasimenko E.V.
IDEOLOGICAL POINT OF VIEW IN THE NOVEL “THE HELP” BY K. STOCKETT....401

Koronchik V.G., Lushnikova G.I.
THE INTERPRETATION OF THE TOPIC OF RESPONSIBILITY IN WORKS OF MAGIC REALISM....403

Bobrova T.O., Kuznetsova Ye.N.
METAPHORICAL MODELING OF NATIONAL STEREOTYPES: THE IMAGE OF RUSSIA IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA 406

Israfilov N.R., Agabekov J.A.
SOMATIC FRASEOLOGY IN THE DAGESTAN LANGUAGES 408

Magomedov D.M.
THE SPECIFICS OF EXPRESSIING THE SUBJECT OF A SENTENCE IN DAGESTAN LANGUAGES.....410

Linkov V.D., Tozyakova E.A., Dracheva S.I.
CHRISTIAN IMAGES IN THE NOVEL “ASKOLD’S GRAVE” BY M. ZAGOSKIN AS REPRESENTATION OF NATIONAL IDENTITY IN RUSSIAN ROMANTICISM....413

Khayrullina R.Kh., Berger V.P.
THE IMAGE OF MYSTICAL AND POWERFUL FORCES IN THE MYTHOLOGICAL WORLDVIEW (BASED ON RUSSIAN, KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES)....416

Khalimbekova M.K.
NATIONAL-CULTURAL SPECIFICS OF EXPRESSING OF EMOTIONS BY INTERJECTIONS....419

Evenko E.V., Glivenkova O.A., Morozova O.N.
PHONOSEMANTIC MEANS OF EXPRESSIVENESS OF ADVERTISING TEXT 421

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.
SEMANTIC AND STYLISTIC DEVIATIONS FROM THE ORIGINAL AND ADEQUACY OF TRANSLATION....423

Izumrudov Yu.A.
BORIS SADOVSKOY’S PLAY “THE KNIGHT OF MALTA”: ISSUES OF CREATIVE HISTORY, POETICS AND PROBLEMS 425

Rakhmatullina D.R., Vakhrusheva M.I.
MODELS OF TIME IN M. ENDE’S “MOMO” AND ITS TRANSLATIONS INTO ENGLISH AND RUSSIAN ..428

Abieva N.M., Shestukhina I.Yu.
ABOUT ADAPTATION TO ANOTHER LANGUAGE ENVIRONMENT(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN AT THE ASMU)....433

Kazantseva E.A.
CATEGORIAL EMOTIONAL SITUATIONS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH ACADEMIC DISCOURSE 434

Novikova O.V.
EFFECTIVE METHODS OF STRUCTURAL AND SEMANTIC TRANSFORMATIONS OF ANIMAL PROVERBS IN THE ENGLISH PROSE....437

Novikova O.V.
PRAGMATIC PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF ZOOSEMIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ENGLISH LANGUAGE....439

Svistunova N.I., Burel O.A.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF BRITAIN (STUDIES OF THE BOOK BY KAREN HEWITT “UNDERSTANDING BRITAIN TODAY”)....442

Somikova T.Yu., Abdyzhaparova M.I., Golubeva E.V.
METAPHORICITY OF THE DOORS LYRICS AND THE WAYS OF RENDERING METAPHORS IN RUSSIAN TRANSLATIONS 446

Fatkullina F.G., Lin Ziyuy
ZOOMETAPHORA AS A COMPONENT OF THE WORLD PICTURE 449

Yan Kai
THE CONCEPT OF “LANGUAGE PERSONALITY” IN LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC RESEARCH....451

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

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 Далгатович***, 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