МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (81)

30 апреля 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 19.04.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 79.
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

№ 2 (81)

30 апреля 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 19.04.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 79.
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

Абдина Р.П. 439
Абдрахимова Л.А. 84
Абдулазимова Т.Х. 300
Абдуллина Л.Б. 86, 149
Абраменко Н.Ю. 88
Абулайсова Н.А. 250
Авдеева Л.Н. 269
Агамурадова Р.Ш. 250
Агаркова О.А. 496
Агеев А.В. 188
Акбаш В.А. 587
Алеева Ю.В. 205
Алешина Л.И. 186
Али Мадаени Аввал 460
Алибалаева З.Ш. 606
Алибекова З.Н. 172
Аливалиева Д.А. 371
Алиев М.А. 172
Алиева А.Р. 302
Алиева С.Г. 535
Алиева Т.К. 498
Алиханова Р.А. 116
Алияри Шорехдели М... 95, 501
Алпарслан А.М. 425
Амирханова Г.Ш. 246
Амосов Н.В. 218
Андуганова М.Ю. 91
Архипова И.В. 503
Архипова Ю.И. 304
Астащенко Е.В. 601
Атаев Б.М. 538
Ахмади М. 95
Ахмадова З.М. 308
Ахмадова Т.Х. 306, 398
Ахмедова Э.М. 310, 312
Аюпов Т.Р. 373

Б

Бабухин М.А. 151
Багирова З.К. 314
Багомедов М.Р. 476, 478
Балаева Х.М. 43
Баляева С.А. 190
Барахоева Н.М. 376
Башкова Л.Р. 540
Беглярова А.Л. 505
Бедирханов С.А.-оглы 590
Бекирова М.И. 224
Белоглазов П.Е. 439
Беляева С.В. 207
Билалова Х.А. 428
Богданова Ю.З. 26
Бодина Е.А. 67
Бойчук О.Г. 237
Бокова О.А. 366
Бондаренко С.В. 543
Бондарь К.М. 154
Борисова У.С. 276
Булейко Н.А. 393, 423
Булуева Ш.И. 28, 43
Буркова М.А. 337

В

Вагизиева Н.А. 480
Вакуленко А.Н. 21
Ван Мэнмэн 378
Ван Синьюань. 431
Вахитов Д.Р. 227, 232
Везиров Т.Г. 318
Вишнякова А.В. 380
Власова Е.А. 443
Вовк М.Ю. 52
Волобуева С.О. 174
Волошина Т.А. 5
Вольф А.В. 165
Воробьева С.Н. 506
Воскресенская Т.А. 7
Врублевский Ю.Д. 147

Г

Гаирбеков М.М. 248
Гамарпур Т. 95
Гамзаева М.В. 176, 182
Гамидов Л.Ш. 30, 314
Гамидова А.И. 559
Гамидова А.М. 585
Гао Яньцзюнь 437
Гасанова С.Н. 559, 585
Гасанова Ш.С. 250
Гершун Г.С. 21
Гиловая Е.А. 283
Глазинская Е.Т. 483
Голубь И.Б. 230
Голубь П.Д. 165
Горбачева Е.Н. 543
Горбунова И.Б. 291, 295
Горобец А.Ф. 604
Горобец Л.Н. 316
Горяйнова Д.О. 601
Гочияева М.Д. 318
Гребенникова Н.Л. 149
Гриневецкая Т.Н. 227, 232
Гузь Н.А. 235, 383
Гусева Е.А. 320

Д

Давлетбаева А.Ф. 546
Дашкуева П.В. 252
Даулетукаева К.Д. 445
Дауров А.М. 322
Дёмина Е.С. 210
Демочкин А.В. 17
Дёрина Н.В. 388
Джабраилова М.И. 473
Джамалдинова Э.А. 254
Джамалудинова Х.Г. 509
Дзидзоева С.М. 178
Дидрих А.В. 215
Доброскокина Т.А. 266
Долекер М. 98
Дорофеев Е.М. 9
Дударова Л.М. 376
Дунин В.С. 154
Дьяченко Н.С. 101

Е

Едышев Д.В. 255
Емельянова О.П. 386
Ермохин А.В. 105
Ефимова А.Д. 12

Ж

Жамборов А.А. 30
Жданова Е.С. 548
Жеребненко А.В. 567
Журкова М.С. 531

З

Завьялова А.В. 212
Залавина Т.Ю. 388
Заргарян И.В. 111
Захарова В.С. 58
Захарова Л.М. 84
Зверева К.С. 390
Зембатова Л.Т. 113
Зембатова М.А. 113
Злобина Ю.И. 493
Золотникова М.С. 291
Зюзина Е.А. 606

И

Иванов П.В. 180
Иванова В.И. 12
Ивченко О.С. 433
Ивыгина А.А. 390
Идиатуллина Л.Т. 511
Илагаева Г.О. 548
Исаева А.С. 538
Исаева Л.А. 32
Искандеров Н.Ф. 138, 237
Ишкильдина З.К. 86

К

Кадиева П.М. 393
Кадиева Х.М. 423
Казанцев В.А. 416
Казиева Ф.С.-М. 498
Казимагомедова Ф.И. 509
Калинин С.В. 14
Камалова А.Т. 400
Канбекова Р.В. 149
Кантышева А.В. 154
Карабанова Л.Б. 101
Караханова Г.А. 116
Карпова А.В. 161
Картузова М.В. 513
Карцева Е.Ю. 330
Карчакин А.Н. 240
Каскаракова З.Е. 439
Катранжи Е.О. 117
Качалова Л.П. 151
Кашин С.Н. 257
Каюгина С.М. 242
Керимов К.Р. 592
Керимова П.Н. 550
Киева З.Х. 376
Кирк Я.Г. 286
Клинг В.И. 358
Ключко Н.М. 316
Князева В.А. 471
Кобина Ю.Е. 548
Ковальчук Д.А. 458
Козина О.В. 215
Кокова А.В. 409
Колпачева О.Ю. 269
Конюченко О.Н. 237
Коробкова Т.В. 447
Корсаков А.С. 156
Корсунская А.Г. 450
Косцова С.А. 86
Котлованова Т.В. 196
Коценко В.Н. 41
Кошелева А.Л. 552
Красношлык З.П. 178
Кропачева М.А. 395
Кузеванова А.А. 70
Кузёма Т.Б. 380
Кузнецова Ж.В. 105
Кузнецова Ю.С. 77
Кузнеченкова Г.Б. 259
Кузьменко А.Н. 555
Кузьменкова Т.Л. 17
Кузьмина А.П. 261
Куланчин А.Ю. 615
Курбакова М.А. 557
Курбанова С. 485
Курбанова Э.М. 402
Кучмезов Р.А. 28
Кызласов А.С. 439

Л

Латыйпова В.М. 19
Латыпов Р.А. 227
Лахтин А.Ю. 21
Левкова Т.В. 158
Линь Лимэй 594
Литвинова Е.Р. 38
Литвинова Е.С. 395
Лобанов И.А. 24
Лопаткин В.М. 165
Лукина М.А. 232
Лукиных А.А. 91
Лукьянчикова Ж.А. 289
Лю Цзинпэн 452

М

Магомедов Д.М. 570
Магомедов Г.М. 176, 182
Магомедов Р.Р. 322
Магомедова П.К. 344
Магомедова Р.Г. 592
Макарова Е.В. 526
Макашина И.И. 192
Макевнина И.А. 596
Максименко А.Е. 119
Максудова Ш.А. 121
Маллаева З.М. 485
Маллаева С.Д. 538
Малова Е.О. 49
Мальсагова М.Х. 264
Мамаева С.М. 45
Мамалова Х.Э. 34, 36
Мамырина Н.С. 65
Мантаржиева А.М. 316
Маргарян Т.Д. 330
Мартазанов А.М. 516
Мартазанова Х.М. 516
Матвеева Н.А. 221
Матвейчук Н.М. 350
Машков Ю.А. 286
Мельникова Ю.А. 366
Механтьева Л.Е. 161
Мирошниченко Е.В. 362
Монгуш Е.Д. 598
Монгуш Р.М. 598
Мукаева А.Ш. 344
Мусханова И.В. ... 246, 248, 271

Н

Нагиева И.С. 455
Назаренко А.В. 255
Нальгиева Л.А. 28
Насонов А.Д. 165
Насугаева А.Д. 184
Наумчик О.С. 578
Небреева М.Л. 196
Недоповз И.И. 312
Неустроев Н.Д. 108
Неустроева А.Н. 108
Никульникова Я.С. 458
Новичихина Т.И. 165
Новоселов В.А. 60
Носков Е.А. 168
Нурова Л.Р. 232

О

Озиева Л.С. 306
Омельченко М.С. 487, 491
Оноприенко Л.П. 123
Орехова О.Е. 608

П

Пессяников К.Д. 565
Петренко Д.А. 257
Петрусевич П.Ю. 272
Пивкина Н.Н. 567
Плиева А.О. 325
Плотников К.Ю. 291, 295
Пономарева Е.А. 138
Посельская М.А. 276
Потяев П.Ю. 125
Пудова О.А. 518
Пухаева И.У. 128
Пыхтина Е.А. 327

Р

Рабаданова А.Р. 476
Раджабов И.М. 121
Раджабов Х.М. 473
Растегаева Д.А. 38
Рахими Ф. 501
Романова Е.Н. 47, 203
Рудабе Эсхаг 352
Ряднова С.А. 362
Рякина О.Р. 72, 266

С

Саблина О.Б. 489
Саввин А.С. 108
Саенко Л.А. 333
Саитова Р.Г. 227
Сайфуллина Г.Ф. 86, 149
Сакиева С.М. 142
Самсонова Н.В. 7
Сатина Т.В. 406
Саттарова Л.С. 149
Сафонцева Н.Ю. 74
Сейед Реза Хоссейнинеджад .. 460
Сейед Хасан Захраи 460
Селезнева Н.Е. 140
Селиверстов А.А. 21
Сиволобова Н.А. 269
Солертовская Н.К. 67
Соловьева С.Н. 41
Солонович М.А. 142
Сомикова Т.Ю. 91
Сорокина М.О. 493
Сорокина Т.В. 409
Сорокопуд Ю.В. 41
Сташкевич И.Р. 49
Стеблецова А.О. 161
Степина С.Д. 91
Степченко Т.А. 130
Столярчук Л.И. 186
Субракова В.В. 439
Сурдина Е.В. 358
Суровцева Е.В. 520
Сухих О.С. 580
Сыресина И.О. 543
Сюе Вэньбо 411
Сюй Пэй 435
Сюй Чжихун 72

Т

Танцура Т.А. 355
Таньков Н.Н. 540
Тарасов А.Н. 156
Тарасова И.И. 458, 610
Тархан Л.З. 224
Темаева Х.Н. 404
Теницкий С.В. 333
Тенищева В.Ф. 77
Тимошенко Н.А. 335
Токарев В.А. 156
Токарева М.А. 210
Томилин А.Н. 80
Томилина С.Н. 52, 80
Торубарова И.И. 161
Трубникова Л.И. 196
Туровский А.Н. 132

У

Уварова Н.Н. 337, 340
Ужахова З.М. 342
Украинцева Ю.А. 130
Умалатова З.М. 172
Ускова А.И. 413
Усманова С.Г. 86

Ф

Фаламеев А.Б. 144
Фаткуллина Ф.Г. 416, 546
Федак Е.И. 125
Федорова И.А. 468
Федорова М.А. 523
Федосеева С.Ю. 186
Федченко Н.Л. 610
Филимонова Н.Ю. 596
Филимонюк Л.А. 38
Филиппов А.Н. 134
Филиппова С.В. 526
Филистович Т.П. 463
Фишбейн М.Х. 88
Фомина А.С. 63
Фортова Л.К. 203
Фу Лиша 613

Х

Хагай В.В. 188
Хагай В.С. 188
Хаджимурадова Х.А. 538
Халезова Л.В. 380
Халимова Н.М. 101
Халина Н.В. 567
Хантакова В.М. 528
Хантакова Е.А. 528
Хао У 244
Хартунг В.Ю. 417
Хатхе А.А. 505
Хашегульгова Ж.А. 342
Хекерт Н.Е. 80
Холодкова Ю.В. 540
Хомутникова Е.А. 433, 531
Хосаинова О.С. 487, 491
Христофорова Н.И. 617
Хуажева Н.Х. 505
Хунарикова П.Х. 344

Ц

Цебровская Т.А. 421
Целоева Д.А. 136
Цзинсун Кэ 244
Цороев С.С. 306
Цуй Юйфэй 582
Цыганко Е.Н. 77
Цыгулева М.В. 523

Ч

Чалых Н.А. 531
Чаплаева Л.Г. 271
Черкес В.П. 533, 573
Чжан Цзяньвэн 280
Чжан Цюнсинь 466
Читао И.А. 505
Чугаева К.М. 346

Ш

Шалгина Е.А. 468
Шанавазова У.Г. 402
Шаулов А.В. 348
Шаулова З.В. 348
Шахбанова Д.Н. 538
Шахова П.С. 478
Швалева Т.А. 105, 147
Шецова С.В. 350
Швецова С.В. 528
Ши Фэн 435
Шидов А.З. 56
Широкова Л.В. 337
Шишлова И.Ю. 575
Шмелева Н.Г. 149
Шокорова Л.В. 65
Шуплецова Ю.А. 199
Шустова С.В. 468

Э

Эдилов С.Э. 561, 563
Эпштейн О.В. 471
Эркенов М.С. 498
Эстоева Д.Г. 30
Эхаева Р.М. 201

Ю

Юдина А.М. 203
Юсупова Р.Я. 43

Я

Явбатырова Б.Г. 45
Яндиева А.И. 314
Яроцкая Л.В. 350
Ястремская Ю.А. 199

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 373.2:78 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00181

Voloshina T.A., *postgraduate, Department of Pedagogical Excellence, Primary School Teachers and Preschool Teachers Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: belokur1986@mail.ru*

PROFESSIONAL DIRECTION OF A MUSIC TEACHER AS THE BASIS OF ITS PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article substantiates the importance of the professional orientation of the music teacher as the basis of his pedagogical activity. The current socio-cultural situation, critically evaluated by experts, requires qualitatively new approaches to the content of the national education. A special place is occupied by the problem of development of musical and pedagogical activity, which must be considered based on the modern concept of continuous education and in accordance with the requirements that the future has for us. The role that has been assigned to music education in recent decades, of course, requires the professionalism of music teachers, more attention to its activities-both as a socially important profession and as an object of scientific research.

Key words: **orientation, professional orientation, pedagogical activity.**

Т.А. Волошина*, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия наук (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: belokur1986@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается значимость профессиональной направленности учителя музыки как основа его педагогической деятельности. Современная социокультурная ситуация, критически оцениваемая специалистами, требует качественно новых подходов к содержанию отечественного образования. Особое место занимает проблема развития музыкально-педагогической деятельности, которую необходимо рассматривать исходя из современной концепции непрерывного образования и в соответствии с теми требованиями, которые выдвигает перед нами будущее. Роль, которая в последние десятилетия отводится музыкальному воспитанию, безусловно, требует профессионализма учителей музыки, большего внимания к их деятельности и как к общественно значимой профессии, и как к объекту научных исследований.

Ключевые слова: **направленность, профессиональная направленность, педагогическая деятельность.**

Продуктивная и качественная профессиональная деятельность, в частности учителя музыки, приобретает смысл только в случае наличия в арсенале молодого специалиста комплекса стартовых, то есть минимальных и достаточных для начала работы профессиональных компетенций, основанных на развитых профессионально-личностных качествах. Поэтому в современной высшей школе процесс профессиональной подготовки строится, опираясь, прежде всего, на определенные требования к профессии учителя.

Важно помнить, что профессия учителя не является незыблемой, монолитной по сущности своего содержания. Учитель – это творческая, динамичная фигура, которая идет в реальном времени, постоянно глядя в будущее. Яркая личность с устойчивыми ценностными ориентирами и установками, уверенными морально-этическими принципами стремится к самообразованию и самосовершенствованию, и, главное, человек, сопровождающий процесс самопознания и саморазвития ребенка, направляет и динамизирует его в соответствии с конкретными сущностными задатками каждого школьника.

Личность учителя музыки, его индивидуальная неповторимость является одновременно и лицом, и качеством учебно-воспитательного процесса. Учитель является тем мостиком, через который происходит сообщение в направлении «ученик – знание», «ученые – искусство», «ученики – ценности». И в этом смысле наличие у педагога блестящих теоретико-методических знаний, владение музыкальным инструментом не является гарантией успешного овладения учащимися учебной дисциплины, ее понимания, уважения и любви к музыке. По нашему мнению, именно личность учителя, его качественная индивидуальность определяют уровень обученности, развитости, воспитанности учащихся.

Индивидуальность педагога как субъекта профессиональной деятельности отражается в формах и содержании его педагогических действий. Характеристикой внешней (формальной) стороны индивидуальности выступает педагогическое творчество, стиль, имидж, такт, авторитет учителя. Смысловая нагрузка (внутренняя сущность) оказывается в философско-педагогическом осмыслении проблемы – выделении духовного начала в процессе становления педагога, освещении аксиологических основ его профессиональной деятельности.

Актуальность обозначенной проблематики подтверждают труды Л. Готсдинер, П. Каптерева, Я. Коменского, В. Сластенина, В. Сухомлинского, К. Ушинского, М. Фицула и других научных исследователей в области педагогики.

В научных исследованиях по общей и музыкальной педагогике, музыкальной психологии много внимания уделено личности учителя, его непосредственному воздействию на субъектов воспитательного процесса – учеников.

Я. Коменский утверждал в «Великой дидактике»: «Учителями пусть будут лучшие люди, выдающиеся своей нравственностью, – вот наиболее действенное замечательное средство для того, чтобы побуждать учащихся к наиболее честной жизни» [1, с. 150]. Но наряду с высоким признанием профессии учителя во многих своих трудах автор определил ряд серьезных требований к ней. Так, универсальный учитель (pandidascalorum) должен быть избранным, праведным (благочестивым), серьезным, старательным, трудолюбивым и рассудительным [2, с. 576]; приветливым и ласковым, привлекать к учению по-отцовски своими манерами и словами, относиться к ученикам с любовью [3, с. 656]; должен знать все цели своей профессии, все ведущие средства, все разнообразие методов.

Педагогическая подготовка кадров учителей музыки общеобразовательных школ рассматривается сегодня как направленная, прежде всего, на развитие личности, разнообразия ее обнаружения, нестандартности, умение молодого специалиста школьного профиля реализовать собственный креативный потенциал в каждой образовательной ситуации.

Музыкальное воспитание подрастающего поколения является залогом обновления культурной жизни народа. Формирование духовного мира человека должно стать в нашем государстве первоочередной социальной задачей, поскольку будущее общества прямо зависит от духовного склада каждого человека,

его идейных и социальных ориентиров, которые происходят в характере мышления, действий, морально-эстетической позиции. Поэтому на современном этапе особую актуальность приобрело совершенствование музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи, а также подготовки педагогических кадров, способных эффективно решать задачи музыкального воспитания на всех этапах учебного процесса.

Цель статьи: рассмотреть структуру профессиональной направленности учителя музыки как основы его педагогической деятельности.

Музыкально-педагогическая подготовка будущих учителей музыки приобретает эффективность, если она основывается на теоретических и методических началах, которые отражают специфику подготовки педагогов для музыкально-эстетического воспитания учащихся на основе реализации организационно-методической системы.

В XX – начале XXI вв. в отечественной педагогике получили распространение прогрессивные идеи деятелей в области музыкального образования. Выдающиеся композиторы М. Верховинец, М. Леонтович, Б. Яворский разрабатывали и выдавали музыкальные пособия, нотные сборники, методические указания и рекомендации по музыкальному воспитанию и обучению. С их деятельностью исследователи связывают период развития музыкально-эстетической мысли, формирование отечественных основ музыкально-эстетического воспитания. Педагогически ценными были идеи Б. Яворского, который в практике детского музыкального воспитания исходил из понятия целостности восприятия окружающих явлений жизни, искусства, поэтому для его педагогической работы характерным является развитие ассоциативного опыта.

Важную роль в развитии теории и практики музыкального образования XX – XXI вв. сыграли представители музыкальной педагогики Ю. Алиев, О. Апраксина, Н. Ветлугина, Д. Кабалевский, А. Кенеман, В. Шацкая, С. Шацкий и др. Они затрагивали вопросы развития музыкального восприятия ребенка, средства педагогического влияния и условия формирования основ музыкальной культуры, содержание, методы и формы музыкального воспитания учащихся и тому подобное. По мнению вышеупомянутых ученых, музыкальное воспитание учащихся зависит не только от учителя, но и от уровня музыкальной культуры, творческих музыкальных способностей, педагогического мастерства всего педагогического коллектива.

Высокие требования к педагогу выдвигала О. Апраксина. Она подчеркивала, что учитель музыки должен уметь стимулировать у детей восприятие музыки, ее эстетические переживания и усвоения. Кроме этого видеть цель и задачи различных форм музыкальной работы, что будет способствовать правильному выбору ее путей и методов, владеть педагогическими и музыкальными способностями, быть не только музыкантом, но и хорошим учителем-воспитателем, который с чуткостью относится к детям.

В этой связи следует назвать и научные музыкально-педагогические исследования Т. Конышева, С. Морозова, Е. Скрипкиной, Н. Соколовой, Т. Юмановой, В. Яконюк и др., посвященные освещению различных аспектов этой проблемы.

Итак, анализ эстетико-педагогического наследия выдающихся отечественных педагогов позволяет констатировать, что в педагогической мысли XX – начала XXI вв. активно разрабатывались пути музыкального воспитания личности и музыкальной подготовки педагогических кадров.

С понятием «направленность» связано понятие «профессиональная направленность», что представляет собой владение знаниями и опытом, возможность судить о чем-то. Целесообразность введения понятия «профессиональная направленность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности», «личностные качества» и другие.

Под профессиональной направленностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Анализ различных подходов к проблеме направленности в целом показывает, что большинство исследователей связывают это понятие с конкретной профессией в материальной или духовной сфере. Общепризнанными являются такие характеристики профессиональной направленности:

- понимание сущности выполняемых задач;
- знание опыта в этой сфере и активное его использование;
- умение выбирать средства, адекватные конкретным обстоятельствам;
- чувство ответственности за достигнутые результаты;
- способность оценивать собственные ошибки и корректировать их.

С позиции другого направления профессиональная направленность учителя трактуется как способность личности решать различные педагогические задачи.

Итак, исходным пунктом определения этого понятия может стать интегрированный, комплексный подход, который должен опираться на теорию профессиональной направленности, разработанный известными учеными по проблемам профессиональной подготовки учителя А. Марковой, В. Сластенина, Е. Шияновым.

В структуре направленности А. Маркова выделяет следующие направления:

- специальную направленность, которая предполагает овладение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- социальную направленность, которая требует овладения совместной (коллективной, групповой) деятельностью, сотрудничеством, приемами межличностного общения, социальной ответственностью за результаты своей деятельности;
- личностную направленность, которая отражается в овладении приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния деформации личности;
- индивидуальную направленность, которая проявляется в овладении приемами самореализации и развития индивидуальности в процессе профессиональной деятельности, готовности к профессиональному росту, в способности к индивидуальному самосохранению, умении рационально организовывать свой труд без перегрузок во времени и силах, осуществлять деятельность напряженно, но без устали и с положительными результатами [4, с. 178].

В педагогической науке понятие «профессиональная направленность» рассматривается как:

– совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;
– объем навыков для выполнения задания; комбинацию личностных качеств;
– комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств;
– вектор профессионализации;
– единство теоретической и практической готовности к труду;
– способность выполнять сложные виды действий.

Если рассматривать черты личности педагога (моральные качества, организаторские и интеллектуальные способности, духовную культуру и коммуникативность и т.д.), то профессионализм можно отнести к составляющим профессиональные качества будущего учителя как необходимое звено постоянного совершенствования, уже приобретенного интеллектуального и практического опыта, необходимую ступень к поиску эффективных путей повышения педагогического профессионализма и достижения самобытности личности [5, с. 656].

Профессиональная направленность будущего учителя музыки трактуется как динамичная, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений – как мотивационных, так и деятельностных.

Структура профессиональной направленности будущего учителя музыки имеет следующие составляющие:

- мотивационный компонент, который выражается в постепенном развитии направленности учебно-профессиональной деятельности будущего учителя музыки, основанной на приоритете целей развития личности учащихся;
- личностный компонент (педагогические и музыкальные способности и т.д.);
- содержательный компонент (овладение содержанием обучения, умениями, навыками)
- профессионально-деятельностный компонент, включающий в себя систему учебно-профессиональных действий.

Этот компонент предполагает овладение специфическими аналитическими навыками, которые позволяют воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многомерную, постоянную инновационную педагогическую реальность, особыми профессионально-диагностическими действиями превращающую учебный предметный материал в диагностический, с основами проектных действий, целью которых является создание гибкой системы организации жизнедеятельности учащихся [6, с. 2 – 10].

Указанное выше позволяет сформулировать понятие «музыкальная направленность» как сложное полифункциональное и индивидуально-психологическое образование на основе интеграции профессиональных теоретических знаний, ценностных ориентаций и практических умений учителя в сфере музыкальной педагогики, а также личностных качеств, эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, которые в своей совокупности обеспечивают выбор педагогом сознательного поведения, отражающего музыкально-эстетические профессиональные принципы и гуманистическую направленность его педагогического воздействия [7, с. 320].

Итак, значимая в структуре профессиональной деятельности учителя музыкальная направленность расширяет его профессиональные возможности, влияет благодаря личностным качествам учителя на духовный мир ученика и проявляется как способность качественно строить музыкально педагогический процесс и взаимодействовать со всеми участниками учебно-воспитательной деятельности. Процесс формирования музыкальной направленности учителя является сложным, динамичным, многогранным и многофакторным.

В процессе обучения будущего педагога музыкальная направленность проходит несколько этапов своего развития, от знания основ музыкального воспитания до музыкально-педагогических ценностей и к музыкально-эстетическому самосовершенствованию. Формирующее значение для нее имеет развитие позитивного отношения будущего учителя как к собственной личности, так и к будущей музыкально-эстетической деятельности, к окружающему миру. Этому способствует ориентация студентов на переосмысление собственного музыкально-эстетического опыта, рефлексию и самоанализ, преодоление педагогических стереотипов в общественном сознании [8, с. 720].

Следовательно, в условиях реализации новой парадигмы образования, сущность которой определяется процессом гуманизации, важную роль играет музыкальная направленность как весомая составляющая профессиональной направленности учителя музыки, который должен быть носителем и главным субъектом формирования современных духовных ценностей у подрастающего поколения.

Современные исследователи (Л. Арчажникова, В. Сластенин и др.) считают, что система обучения и воспитания специалиста должна опираться на комплекс требований к нему, выражающихся в понятии «готовность к профессиональной деятельности», которая является показателем музыкальной направленности.

Таким образом, результатом музыкально-педагогической подготовки является музыкальная направленность как сложное полифункциональное личностное образование на основе интеграции профессионально-теоретических знаний, ценностных ориентаций и практических умений учителя в сфере музыкальной педагогики, а также личностных качеств, эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности, которые в своей совокупности обеспечивают выбор учителем сознательного поведения, отражающего гуманистическую направленность его педагогического действия.

Музыкальная направленность расширяет профессиональные возможности учителя, влияет на духовный мир ученика и проявляется как способность качественно строить музыкально-педагогический процесс и взаимодействовать со всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Это образование функционирует в двух формах: статической и динамической. Статическая форма характеризует уровень сформированности музыкально-эстетических ценностей личности, а динамическая выражается в умении осуществлять музыкально-эстетическую работу с детьми. Благодаря ей создаются условия для музыкально-педагогической рефлексии, самосовершенствования, выбора оптимальных профессионально-личностных ориентиров и путей взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса во время различных видов музыкально-эстетической работы.

Доказано, что процесс формирования музыкальной направленности учителя является сложным, динамичным, многогранным и многофакторным.

Библиографический список

1. Емельянова М.В. *Основы педагогического мастерства*: курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. Мозырь: УО «МГПУ», 2005.
2. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982; Т. 2.
3. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1982; Т. 1.
4. *Психология труда учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993.
5. Райс Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. Серия: Мастера психологии. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
6. Масол Л.М. Концепция общего художественного образования. *Искусство и образование*. 2004; № 1: 2 – 10.
7. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: 2000.

References

1. Emel'yanova M.V. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: kurs lekcij dlya studentov dnevnogo i zaochnogo otdelenij pedagogicheskogo universiteta. Mozyr': UO «MGPU», 2005.
2. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 2.
3. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 1.
4. *Psihologiya truda uchitelya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1993.
5. Rajs F. *Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta*. Seriya: Mastera psihologii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
6. Masol L.M. Koncepciya obschego hudozhestvennogo obrazovaniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2004; № 1: 2 – 10.
7. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: 2000.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00182

***Samsonova N.V**., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: NSamsonova@kantiana.ru*
***Voskresenskaya T.A**., postgraduate, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

SPEECH BEHAVIOR IN CONFLICT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. The article analyzes conflicts of children that they may have in primary school, examples of behavior and speech behavior in the conflict. The relevance of this problem is due to the presence of a significant number of conflicts among primary school students. The authors consider the age characteristics of primary schoolchildren, the impact of modern computer games and virtual space on conflict situations and the aggressive behavior of students. The article presents a study of the tactics of behavior of students of 4 classes in conflict situations. The authors come to the conclusion that elementary school students choose tough tactics in conflict situations, aggressive speech behavior and conclude that comprehensive work is needed to create a culture of peace among primary school students.

Key words: **conflict, speech behavior of younger schoolchildren, tactics in conflict situations, culture of peace.**

***Н.В. Самсонова,** д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: NSamsonova@kantiana.ru*
***Т.А. Воскресенская**, аспирант, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются конфликты детей в начальной школе, примеры поведения и речевого поведения в конфликте. Актуальность данной проблемы обусловлена наличием значительного числа конфликтов у обучающихся начальной школы. Авторы рассматривают возрастные особенности младших школьников, влияние современных компьютерных игр и виртуального пространства на конфликтные ситуации и агрессивное поведение обучающихся. В статье приводится исследование тактик поведения учеников 4 классов в конфликтных ситуациях. Авторы приходят к мнению, что ученики начальной школы выбирают жесткие тактики в конфликтных ситуациях, агрессивное речевое поведение, и делают вывод, что необходима комплексная работа по формированию культуры мира у обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: **конфликт, речевое поведение младших школьников, тактики в конфликтных ситуациях, культура мира.**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: личностным, включающим формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания; развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

Конфликты появились с первыми человеческими сообществами и представляют собой повседневные явления. В современном цифровом обществе, где люди проводят часть времени в виртуальном пространстве, а у детей и подростков примером служат герои компьютерных игр, формирование культуры мира обучающихся в начальной школе приобретает особую актуальность.

В школе с разногласиями сталкиваются участники образовательного процесса: дети, их родители, учителя и администрация. Опытные педагоги уверены, что проблемные моменты в процессе обучения неизбежны, так как у каждого участника учебного процесса имеются свои интересы и свои представления о допустимом и правильном. Главное – не пытаться избежать конфликта, а найти конструктивные пути его разрешения. В чистом виде конфликту нельзя дать положительную или отрицательную оценку, её определяет исход противостояния. Если после всех дискуссий и споров оппоненты поняли точку зрения друг друга, нашли компромиссное решение и смогли принять новые формы взаимодействия, то такой конфликт можно считать конструктивным. Если этого не происходит, и стороны остаются неудовлетворенными, отношения становятся еще более проблемными либо прекращаются, то такой спор является деструктивным [1].

Конфликт в школе между детьми может иметь разные причины. Обиды, соперничество, отставание или превосходство в учёбе, неразделённые сердечные симпатии, социальное неравенство – любой из этих поводов может стать почвой для разногласий. Чаще всего столкновения интересов провоцируют следующие ситуации.

В настоящее время, в эпоху цифровизации, когда дети рождаются и живут с «гаджетами» в руках, проблема конфликтов и речевого поведения в школе приобрела другую окраску. Поколение «цифровых аборигенов», поколение «гугл», которое большую часть времени проводит в сети и виртуальной реальности, сталкивается с новыми видами конфликтов и речевой агрессии.

Детские ссоры – явление, встречающееся в каждой школе. Они отличаются агрессивностью и продолжительностью. Даже став взрослым, человек бывает не в состоянии избавиться от негативных последствий такой травли. Только правильное отношение педагогов, их мудрый подход, взаимодействие с родителями помогают найти выход из положения.

Агрессия может возникнуть у человека по разным причинам и проявляться в форме речевого поведения и физического действия.

Речевое поведение – это взаимодействие людей путем коммуникации. О.С. Иссере дает определение речевому поведению как «коммуникативному ходу». Он также выделяет разнообразие речевого поведения и говорит, что участники коммуникации будут использовать тот или иной «коммуникативный ход» для реализации определенных задач [2, с. 52].

О.М. Казарцева отмечает, что речевое поведение способствует возникновению определенных отношений между людьми: доброжелательных, недоброжелательных, агрессивных и т.д. [3, с. 8 – 9].

Современная лингвистика формулирует речевое поведение как живой процесс взаимодействия между сторонами коммуникации, который способствует решению определенных задач, происходит на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Речевое поведение ребенка возникает и совершенствуется в период овладения речью, которое происходит во взаимодействии и коммуникации с матерью, в семье, в обществе: детском саду, игровой площадке. В общении ребенок непосредственно усваивает пример поведения. В современном мире родители, проводя много времени в виртуальной реальности, с телефоном в руках, «отдыхая от забот», невольно поощряя своим поведением, а часто специально отвлекая ребенка гаджетом, сталкиваются с его агрессивным поведением, копирующим не поведение родителей, как было до сих пор, а поведение героев виртуальных игр.

Природа ребенка эгоцентрична, он сам не может еще встать на место другого человека и понять, что он чувствует в определенной ситуации. Психологи пишут, что дошкольник и младший школьник «с радостью копирует поведение» других людей, он не критичен к подражанию и воспроизводит как «хорошее», так и «плохое».

Разрешение конфликта у детей происходит по-разному. В зависимости от типа личности применяются те или иные тактики поведения. Психологи пишут, что основное отличие агрессивных детей от неагрессивных в недостаточном умении выходить из конфликтных ситуаций [4, с. 338].

Этикетное поведение, которое должно помогать в разрешении конфликтов, воспитывается с детского возраста, и уже к 4 классу, как пишет Н.А. Лемяскина, в коммуникативном поведении ребенка можно проследить такую особенность, как желание выполнять коммуникативные правила и нормы. Другой чертой младших школьников можно выделить тягу к доминированию в общении, особенно это относится к сверстникам [5, с. 160 – 161]. Часто такое желание приводит к агрессивному поведению младших школьников, так как у них незначительно развито соответствующее социальное поведение, нет умения терпеть.

Очень часто речевая агрессия у обучающихся начальной школы может иметь место из-за физиологической особенности, повышенной моторики. П.П. Блонский пишет, что чрезмерная активность ребенка может иметь негативные последствия, как для самого ребенка, так и для окружающих [6, с. 229].

П.П. Блонский отмечает тягу к общению со сверстниками как типичную черту младших школьников. Поэтому любое негативное отношение или осуждение со стороны компании детей очень болезненно для ребенка этого возраста. Агрессивные атаки в речевом поведении ребенка могут иметь как индивидуальную (ребенок – ребенок), так и коллективную форму (ребенок – группа детей, группа детей – группа детей). Иногда такое поведение принимает групповую форму против того, кто отличается от других (проблема «своего» и «чужого»). Используемые методы могут быть очень неприятные, подчас жестокие. Такое поведение толпы детей называется моббинг (от английского слова mob – толпа), что означает травлю одного человека. Ситуацию моббинга мы узнали в школе. Однажды родители 10-летней девочки из 4 «А» класса г. Калининграда, лучшего класса на параллели, пришли к директору забирать документы, это было «сюрпризом» для всех. Оказалось, на протяжении двух четвертей ее травила группа одноклассников, они портили ей тетради, обсуждали и хихикали над ней, писали оскорбительные СМС-сообщения, все это делалось тихо и незаметно. Сам ребенок, лидер по натуре, отличница, ничего не говорила родителям и учителю, на уроках английского языка мы тоже не замечали ничего необычного. Но после Нового года ее терпение лопнуло, и она рассказала все родителям. Надо сказать, что конфликт остался неразрешенным, родители в гневе не захотели разбираться и участвовать в возможном примирении, несмотря на все уговоры завуча, директора и психолога, они обвинили школу в несостоятельности и забрали документы. Этот случай говорит о недостаточном исследовании и применении технологий примирения в конфликтных ситуациях в школе.

Маленькие дети учатся через игру. Игра – высшая форма исследования. Ученики начальных классов – мастера игры. Одним из наиболее важных показателей интеллекта вида является поведение его детенышей – все умные животные играют [7, с. 56]. Учащиеся начальных школ находятся в возрасте, когда способности к обучению и развитие мозга достигают своего пика, и природа дает им возможность максимизировать эту мощь с помощью своего лучшего инструмента обучения – игры. Неудивительно, что дети предпочитают играть и взаимодействовать, а не слушать.

Учащиеся начальных школ изучают словарный запас и синтаксис посредством историй и создают основополагающие схемы организации, последовательности и причинно-следственных связей. Их память стимулируется ритмом и повторением. Воображение развивается, когда дети создают яркие образы сюжетов и персонажей в собственных умах. История и метафора заключают в себе абстрактные понятия на соответствующем для развития «языке», позволяя изучать большие идеи и извлекать смысл из опыта.

Игра – это контекст, в котором ученики начальных классов могут развить жизненные навыки, которые сложнее практиковать в более структурированных форматах – сложных процессах принятия решений, лидерства. Игра также создает основу для абстрактного репрезентативного мышления – тряпка на палочке становится флагом, точно так же, как набор значков на странице обозначает слово. Игра побуждает детей создавать собственные миры и рассказывать о них, справляться с наиболее актуальными для них задачами и приобретать опыт в обсуждении альянсов, ролей и стратегий со своими сверстниками. Поощрение игры в классе и стратегическое использование ее силы для конкретных целей обучения дает возможность для наших самых младших учеников по-настоящему вовлечься и расширить возможности обучения [8].

С изменением нашего мира, переходом его на цифровую платформу и виртуальную реальность все эти возможности игры утрачиваются, детям уже не нужно фантазировать и изобретать, за них все уже сделано, только включи гаджет и «отдыхай». Дети воспроизводят поведение уже не родителей и окружающих, а героев виртуальных игр, где они проводят большую часть своего времени. «Виртуальные аборигены», как их еще называют, спокойно копируют своих героев, не задумываясь об их поведении.

Наше исследование происходило в МАОУ НОШ № 53 г. Калининграда в 4 классах. В течение первой четверти мы имели возможность наблюдать за поведением обучающихся, в том числе за речевым поведением и тактикой, которые применяют обучающиеся в конфликтных ситуациях.

Работая в школе, мы наблюдали одну и ту же картину: школьники, собравшиеся вместе и играющие в телефон. Это такой увлекательный процесс, что, даже услышав звонок, они не всегда сразу реагируют и понимают, что надо делать. Теперь в школе на переменах не прыгают на скакалках и резинках, не бегают в догонялки, и даже те ребята, у которых нет телефона, стоят рядом с другими, с интересом наблюдая за происходящим.

В опросе участвовали 30 учеников 4 классов. Мы разработали анкеты, в которых были поставлены следующие вопросы:

1. Играете ли в компьютерные игры?
2. Сколько раз в неделю играете?
3. Как долго вы играете?
4. В какие игры вы играете?
5. Чем вас привлекают компьютерные игры?

После анализа анкет были выявлены такие результаты:

1. 100% играют в компьютерные игры
2. В среднем каждый день.
3. Не менее часа и когда есть свободное время.
4. В 80% – это «стрелялки», где надо уничтожить своего противника, он враг, и вам дается весь арсенал имеющихся средств. Причем чем больше противников ты уничтожишь, тем лучшее оружие ты получишь и перейдешь на следующий этап охоты и преследования. Остальные 20% игр – игры-лабиринты, квесты и игры-«песочница» без особой цели и сюжета.
5. Чем привлекательны игры: игры – это интересно, по мнению большинства опрошенных; играют, когда нечего делать, чтобы убить время.

После обработки анкет стало понятно, откуда идет это агрессивное речевое поведение у обучающихся младших классов в школе.

Дети общаются со своими сверстниками, как будто находясь в виртуальном мире, используя агрессивные высказывания, и не только речевые; в малейшей конфликтной ситуации используют такие слова и выражения: Я тебя убью! Замочу! Тебе конец! Ты труп! Они не могут и не знают, как решить даже незначительные проблемы, они знают только один способ – способ силы.

Наше исследование тактики поведения в конфликте велось в двух группах английского языка, в нем участвовало 30 человек.

Стратегии в конфликте реализуются посредством разных тактик. Тактика (от греч. Tasso – выстраивать войска) – это совокупность приемов воздействия на противника, средство реализации стратегии. Анализ исследования представлен в табл. 1.

Таблица 1

Тактики речевого поведения младших школьников

Жесткая	20	Нейтральная	8	Мягкая	2
Захват и удержание объекта	3	Коалиционная	4	Сделки	1
Давление	5	Санкционирование	4	Дружелюбие	1
Психологическое насилие	2	Демонстрация действий	0	Фиксация позиций	
Физическое насилие	10				

Из таблицы видно:

– две трети, а именно 20 учеников, предпочитают жесткую тактику;

– половина, 10 учеников, регулярно используют насильственные действия в отношении своих оппонентов. Это регулярные тычки, пинки, удары и драки;

– 5 учеников используют тактику давления, которая включает предъявление требований, приказов, угроз, вплоть до ультиматумов, шантаж;

– 3 ученика применяют тактику захвата и удерживания объекта, обычно это личные вещи обучающихся: пенал, учебник, рюкзак и телефон;

– 2 школьника применяют тактику психологического насилия, которая включает в себя обидные выражения, оскорбления, дискриминационные меры по половому, межэтническому признаку.

Надо сказать, что в зависимости от ситуации исследуемые ученики могли использовать различные тактики, смешивая и чередуя их.

8 учеников предпочитают нейтральную тактику:

– 4 ученика используют тактику коалиций, объединяясь с другими учениками с целью усилить свой авторитет, повысить угрозу для оппонента;

– 4 ученика используют тактику санкционирования, угрожая в случае несогласия оппонента настроить против него других, не принять его в игру, не дать списать домашнее задание и другое.

И только 2, как видно из таблицы, применяют мягкую тактику, пытаясь разъяснить свою позицию, приводят доводы и слушают аргументы и приходят к определенным решениям.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Речевое поведение ребенка начальных классов зависит от многих факторов. Помимо проявления агрессии как естественного инстинкта самосохранения в их возрастной категории это также может обусловливаться социальным окружением ребенка, усвоением готового образца поведения, а именно героев компьютерных игр и виртуального пространства, где современные дети, к сожалению, бесконтрольно проводят все свое свободное время. Существует необходимость формирования культуры мира у обучающихся начальной школы с целью предотвращения конфликтных ситуаций и этического поведения в конфликте.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000.
2. Иссере О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*. Москва: Флинта, 1999.
4. *Психология детства*: учебник. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003.
5. Лемяскина Н.А. *Развитие языковой личности ее коммуникативного сознания: на материале речевого поведения младшего школьника*, 2004.
6. Блонский П.П. *Педалогия*: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 1999.
7. Ackerman D. *Deep play.* New York: Vintage Books, 1999.
8. Бим-Бад Б.М. Аксиомы педагогики. *Педагогика.* 2010; № 3: 15 – 20.

References

1. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI, 2000.
2. Issere O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Kazarceva O.M. *Kul'tura rechevogo obscheniya: teoriya i praktika obucheniya*. Moskva: Flinta, 1999.
4. *Psihologiya detstva*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Prajm-EVRO-ZNAK, 2003.
5. Lemyaskina N.A. *Razvitie yazykovoj lichnosti ee kommunikativnogo soznaniya: na materiale rechevogo povedeniya mladshego shkol'nika*, 2004.
6. Blonskij P.P. *Pedalogiya*: kniga dlya prepodavatelej i studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 1999.
7. Ackerman D. *Deep play.* New York: Vintage Books, 1999.
8. Bim-Bad B.M. Aksiomy pedagogiki. *Pedagogika.* 2010; № 3: 15 – 20.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 377 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00183

***Dorofeev E.M.,** senior teacher, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov, (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*

STAGES OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE IN TRANSPORT COLLEGE CADETS. The political and socio-economic transformations taking place in the Russian Federation require not only simple support from the population, but also active, substantive and constructive participation of citizens in the ongoing transformations. The success and effectiveness of achieving the set goals depends on building a powerful state and the well-being of citizens, depends on the position of each Russian, his initiative and activities. All this requires organizing the process of economic education of students at a high level, in order to eliminate economic illiteracy and form the necessary economic culture for all professionals as the basis for economic prosperity of the state. This should be the goal of all educational organizations, including transport organizations. The article is based on the approaches of Russian scientists and reveals the basics and significance of economic culture for future specialists, justifies stages of formation of economic culture among students of the transport college.

Key words: **cadet, marine educational organization, transport college, formation, economic culture, stages.**

***Е.М. Дорофеев,** ст. преп., ФГБОУ ВО «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: 79180401222@yandex.ru*

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА

Происходящие в Российской Федерации политические и социально-экономические трансформации требуют не только простой поддержки населения, но и активного, предметного и конструктивного участия граждан в осуществляемых преобразованиях. От позиции каждого россиянина, его инициативы и деятельности зависит успех и результативность достижения намеченных целей: строительство мощного государства и благополучие граждан. Все это требует организовать процесс экономического воспитания учащейся молодежи на высоком уровне, чтобы изжить экономическую безграмотность и сформировать у всех профессионалов необходимую экономическую культуру как основы экономического процветания государства. На это должно быть нацелены усилия всех образовательных организаций, в том числе и транспортных. В статье на основе подходов отечественных ученых раскрывается сущность и значение экономической культуры для будущих специалистов, обосновываются этапы формирования экономической культуры у курсантов транспортного колледжа.

Ключевые слова: **курсант, морская образовательная организация, транспортный колледж, формирование, экономическая культура, этапы.**

Современные реалии предъявляют всё новые и весьма повышенные требования к качеству профессионального образования выпускников транспортных учебных заведений, их подготовке как высококомпетентных и конкурентоспособных специалистов на современном рынке труда. Данное утверждение обосновано тем фактом, что все работодатели заинтересованы в том, чтобы каждый нанимаемый новый молодой работник обладал сформированными профессиональными компетенциями, богатыми знаниями, навыками и умениями в своей сфере деятельности, имел достаточно высокий уровень экономической культуры. Кроме того, формирование экономической культуры современной молодежи связано со становлением и развитием цивилизованного рынка в России. Именно российской молодежи предстоит решение задачи дальнейшего развития и совершенствования рыночных отношений, двигать Россию и её экономику вперед.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена и острой потребностью в квалифицированных специалистах среднего звена, обладающих сформированной экономической культурой, что будет обеспечивать их конкурентоспособность и профессиональную мобильность.

Что же следует понимать под термином «экономическая культура»?

Основательное исследование сущности термина «экономическая культура» потребовало проведения контент-анализа научной литературы, результаты которого сведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты контент-анализ
термина «экономическая культура»

Источник	Определение термина «экономическая культура»
Современный экономический словарь	– система ценностей и побуждений к хозяйственной деятельности, уважительное отношение к любой форме собственности и коммерческому успеху как к большому социальному достижению, успеху, неприятие настроений «уравниловки», создание и развитие социальной среды для предпринимательства и т.п. [9];
Культурология. Словарь-справочник.	– совокупность элементов и феноменов культуры, экономического сознания, поведения, экономических институтов, обеспечивающих воспроизводство экономической жизни общества [14];
Социология. Энциклопедия.	– система норм, правил и образцов поведения коллективно хозяйствующего субъекта, которая играет роль социального механизма регуляции его экономической деятельности [13];
Словарь терминов и понятий по обществознанию	– часть общей культуры общества и личности, проявляющаяся как в процессе хозяйствования (в рамках фирмы, региона, страны), так и в экономических отношениях между людьми и в экономическом мышлении [12].

Для более углубленного формирования общего представления о сущности термина «экономическая культура» проведем контент-анализ трудов отечественных ученых. Итоги данной работы сведены в табл. 2.

Таблица 2

Подходы отечественных ученых
к термину «экономическая культура»

Источник	Определение термина «экономическая культура»
В.В. Савченко	– составная часть системы социокультурной регуляции общества, выполняющая функции мотивации экономической и предпринимательской активности, нравственной легитимизации экономической и предпринимательской активности, регуляции отношений внутри сферы хозяйства и предпринимательства [10];
И.В. Войтов	– это социальный феномен, проявляющийся как особый способ хозяйствования, участия многообразных субъектов общественных отношений (индивидов, социальных групп, слоев общества) в экономической жизни общества на основе принятых ими экономических воззрений, норм, ценностей, социально-экономических отношений, социальных институтов, экономического поведения, представленный в характере, результатах материального и духовного труда и играющий важную роль в обеспечении стабильности социума [4];
В.Е. Каргаполов	– это культура присвоенного материала, сформировавшаяся на базе освоения экономического аспекта предметов окружающего мира (выявления их экономической стоимости) [7];
И.В. Розмаинский	– совокупность ценностей, норм, стереотипов и элементов хозяйственного быта, формирующих предпочтения людей и воздействующих на неформальные правила игры [8];
А.П. Белобородов	– это синтез знаний, убежденности и практических действий [1].

Выполненный анализ научной литературы позволил убедиться в многообразии подходов к данному феномену и вычленить следующие особенности экономической культуры:

- является частью общей культуры;
- подразделяется на три составляющих: экономическая культура человека, общества и государства;
- постоянно изменяется и развивается. При этом от повышения уровня экономической культуры личности зависит повышение уровня культуры социума и успешное развитие государства;
- не существует сама по себе, вне связи с социальными и политическими структурами, культурных форм и структур самосознания;
- регулируется в процессе экономического поведения личности;
- является базисом для формирования и апробации новых экономических идей;
- способствует успешному развитию страны, социума и личности;
- эволюционирует по мере развития, нарастания темпов роста мировой экономики;
- определяет мышление, поступки, действия личности в экономической сфере;
- проявляется и реализуется в деятельности личности;
- формирование экономической культуры личности происходит в процессе организованной, целенаправленной и систематизированной образовательной и воспитательной деятельности.

Содержание основных этапов формирования экономической культуры у курсантов транспортного колледжа. Как мы установили выше, формирование экономической культуры личности, в том числе и у курсантов транспортного колледжа, происходит в процессе целенаправленной и последовательной образовательной и воспитательной деятельности.

Общеизвестно, что любая деятельность охватывает определенный период времени и по определенным признакам делится на различные этапы.

Изучение научной литературы показывает, что само слово «этап» произошло от немецкого stapel – склад; французского étape – шаг, стадия, пункт. Для уяснения сущности слова «этап» выполнен контент-анализ справочной литературы. Полученные результаты сведены в табл. 3.

Таблица 3

Итоги контент-анализа слова «этап»

Источник	Сущность слова «этап»
Словарь В.И. Даля	– привал, роздых на походе, дневка, ночлег; переход; место запасов и раздачи провианта, фуража; а также острог на перепутье и ночлег арестантов, где их принимает свежий конвой [5];
Словарь русского языка А.П. Евгеньевой	– отдельная стадия (момент) какого-либо процесса (этап операции, этап исследования и так далее) [11];
Википедия	– отдельный момент, стадия в развитии какого-нибудь процесса [2];
Викисловарь	– стадия; отдельная часть, промежуток времени в течение какого-либо процесса [3];
Словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой	– промежуток времени, период, отмеченный каким-либо событием [6].

Анализ табл. 3 позволяет заключить, что слово «этап» следует понимать как некий промежуток времени, отдельный момент, часть целого, некая стадия развития какого-либо процесса.

Изучение и анализ данного вопроса позволяет утверждать, что у курсантов транспортного колледжа процесс формирования экономической культуры распространяется на весь период обучения. По мнению А.П. Белобородова, И.В. Войтова и др., формирование экономической культуры у личности представляет собой длительный, противоречивый и сложный процесс. Авторы отмечают, что экономическая культура личности может формироваться стихийно и в процессе экономического образования.

В связи с этим на систему образования как важнейший социокультурный регулятор развития российского социума возложена задача оказания действенной помощи учащейся молодежи в осознании социальных ценностей в экономической сфере, уяснении смысла федеральных законов, относящихся к экономической деятельности, оценке их полезности, общественной и личной значимости.

В процессе учебы в интересах формирования экономической культуры курсанты должны:

- усвоить основные положения экономической науки, что позволит им сформировать у себя комплекс знаний, включающих представления об экономике страны, о закономерностях и механизмах функционирования рыночной экономики, роли экономики в судьбе государства и социума, в жизни людей и их профессиональной деятельности;
- стать экономически грамотными личностями, обладающими развитым экономическим мышлением, умением анализировать любую экономическую информацию и обдуманно принимать наиболее рациональные решения;
- на основе экономических знаний осмыслить роль человека в социуме и государстве;
- постоянно развивать экономическое мышление, сознание как непременное условие будущей эффективной экономической деятельности;
- развить свои нравственные качества и гражданскую позицию;
- научиться рациональному мышлению и поведению;
- сформировать своё отношение к самим экономическим знаниям, умениям, труду, к природной среде;
- сформировать и развить экономически значимые личностные качества: трудолюбие, ответственность, честность, бережливость, деловитость, самостоятельность.

Изучение практики формирования экономической культуры в транспортном колледже показывает, что такая целенаправленная экономико-воспитательная деятельность происходит в течение трех последовательных и взаимосвязанных этапов: начальный, основной и итоговый.

Первый этап – *начальный*. Он охватывает первый год обучения.

Задачами формирования экономической культуры являются:

- повышение интереса курсантов к проблеме формирования экономической культуры;
- разъяснение сущности экономической культуры, её задач, роли и потребности для молодого специалиста;
- уяснение основ рыночной экономики и места гражданина в этой системе;
- поиск рациональных форм и способов реализации полученных экономических знаний на практике.

На решение этих задач и направлена тематика учебной дисциплины «Экономика».

Система формирования основ экономической культуры курсантов включает проведение плановых лекций, практических занятий, семинаров, производственной практики. Важную роль в формировании экономической культуры играет воспитательная и культурно-досуговая работа, в ходе которых проводятся плановые воспитательные мероприятия экономической направленности. Это групповые беседы, встречи с представителями различных компаний, передовиками производства, лучшими специалистами, экскурсии на предприятия города, викторины, диспуты, дискуссии и др.

На данном этапе каждый курсант осваивает:

- основные положения экономической теории;
- характеристику и особенности экономики России,
- способы и методы применения экономических знаний на практике.

Именно на этом этапе закладываются основы экономической культуры, включающей понимание, что экономическая культура:

- лежит в основе всякой профессиональной деятельности;
- требует от профессионала потребность работать качественно и добросовестно, самооценки и профессиональной самоотдачи;
- обеспечивает принятие грамотных решений на основе приобретенных в процессе учебы экономических знаний;
- ориентирует на компетентностный и конструктивно-творческий подход к делу;
- способствует проявлению каждым специалистом чувства ответственности за качество и результативность выполняемых производственных заданий, за порученное дело.

Можно сказать, что на данном этапе у курсантов в общем виде формируются основы экономического мировоззрения.

Существенная особенность этой деятельности заключается в том, что она осуществляется одновременно с решением другой важной проблемы – формированием интереса к будущей профессии и избранной специальности. Это позволяет курсанту узнать много важного о своей специальности, её потребности для социума и экономики государства. Одновременно это укрепляет профессиональное самоопределение, убеждает его в правильности выбранной специальности, её социальной значимости и престижности.

Главный результат данного этапа – запуск процесса формирования экономических качеств личности курсанта, совокупность которых регулируют нормы поведения, отношение к профессии и результатам труда, взаимоотношение в трудовом коллективе и степень общения с коллегами.

Второй этап – *основной (*предусматривает целенаправленную экономико-воспитательную деятельность). Данный этап охватывает обучающихся второго и третьего курсов и направлен на обогащение знаний, навыков и умений курсантов о феномене «экономическая культура» в процессе изучения гуманитарных, технических и специальных дисциплин. Это происходит путем целевого выделения в ходе профессиональной подготовки аспекта «экономическая культура курсанта».

Ядром экономической культуры каждого курсанта является экономическое сознание и экономическое мышление. На их развитие и ориентирован данный этап, основными задачами которого являются:

- расширение экономического мировоззрения;
- привитие умения грамотно и обоснованно применять экономические категории и понятия;
- становление системы нравственных ценностей курсанта;
- усвоение курсантами этической стороны взаимоотношений людей в хозяйственной сфере;
- формирование умения оценивать процессы, происходящие в экономической жизни государства и социума;
- становление умения обосновывать любые решения с позиции экономической эффективности;
- вырабатывание умений руководствоваться положениями экономической культуры в повседневной жизнедеятельности.

В течение данного этапа происходит развитие интеллектуально-творческой активности курсантов. Основной упор делается на применение инновационных, активных и интерактивных форм занятий. Преподаватели практикуют проведение проблемных лекций, лекций-бесед с применением элементов диалога, тематических презентаций, дискуссий, дебат, собеседований. Хорошо зарекомендовали себя применение методов проекта, решения кейсов, ситуационных, творческих задач, деловые игры. Особую популярность у курсантов имеют разработка бизнес-проектов и их последующая защита.

Значимую роль в формирование экономической культуры играет внеучебная работа (научные кружки, клубы по интересам), а также умело организованная воспитательная работа с курсантами (конкурс «Лучший экономист», тематические вечера, «круглые столы», устные журналы, викторины, диспуты, тренинги и др.).

Третий этап – *итогово-результативный,* направлен на констатацию факта сформированности экономической культуры, готовности курсантов к профессиональной активности, умелому применению полученных экономических знаний, навыков и умений на практике.

Основные задачи этапа:

- подбор диагностического инструментария для установления результатов сформированности уровня экономической культуры;
- проведение инструктажа курсантов и их тестирование;
- оценка полученных результатов и их интерпретирование;
- определение положительных моментов в проводимой учебно-воспитательной работе и объективное установление имеющихся недостатков;
- устранение выявленных недостатков и недоработок, корректура учебных и воспитательных планов;
- обсуждение с преподавателями полученных результатов и постановка задач на активизацию и улучшение деятельности по формированию экономической культуры у курсантов.

Объективное оценивание достигнутого результата производится путем оценивания результатов успеваемости по изучаемым учебным дисциплинам; проведением тестирования курсантов по методике «Экономическая культура».

Полученные результаты являются основой для усовершенствования учебно-воспитательной и экономико-воспитательной деятельности.

Таким образом, формирование экономической культуры у курсантов транспортного колледжа – актуальная, сложная и очень важная задача, решение которой происходит в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. От её качественного решения зависит как успешность будущей профессиональной деятельности выпускников, так и авторитет учебного заведения. Наличие экономической культуры у каждого выпускника – специалиста среднего звена выступает основой его верной ориентации в сложных социально-экономических процессах, происходящих в Российской Федерации, гарантирующей молодому профессионалу разумный подход к оценке экономической политики, экономической ситуации, выбору правильного пути в профессиональной деятельности и обоснованному принятию необходимых решений.

Библиографический список

1. *Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стардубцева Е.Б. Современный экономический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1999.*
2. Человек и общество: Культурология. Словарь-справочник. Под редакцией О.М. Штомпеля. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

3. *Социологи: Энциклопедия.* Составители А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко и др. Минск: Книжный Дом, 2003.
4. *Словарь терминов и понятий по обществознанию.* Автор-составитель А.М. Лопухов. Москва, 2013: 463 – 465.
5. Савченко В.В. Экономическая культура как фактор развития общества. Наука. Инновации. Технологии. 2006; № 44: 88 – 97.
6. Войтов И.В. *Экономическая культура как фактор стабильности современного российского общества (социально-философский анализ)*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Москва, 2011.
7. Каргаполов В.Е. Экономическая культура человека, общества и государства. *Современные проблемы науки и образования*. 2006; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=364
8. Розмаинский И.В. Экономическая культура как фактор и барьер экономического роста. *Журнал институциональных исследований*. 2012; Т. 4, № 4: 22 – 32.
9. Белобородов А.П. Формирование экономической культуры личности в системе профессионального образования. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2009; № 2: 3 – 5.
10. *Даль* В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 2000; Т. 4.
11. *Словарь русского языка*: в 4-х. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999; Т. 4.
12. *Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
13. *Викисловарь*. Available at: https://ru.wiktionary.org/wiki
14. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*: в 3 т. Москва: Издательство АСТ, 2006; Т. 3.

References

1. Rajzberg B.A., Lozovskij L.Sh., Stardubceva E.B. *Sovremennyj `ekonomicheskij slovar'.* Moskva: INFRA-M, 1999.
2. Chelovek i obschestvo: Kul'turologiya. Slovar'-spravochnik. Pod redakciej O.M. Shtompelya. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
3. *Sociologi: `Enciklopediya.* Sostaviteli A.A. Gricanov, V.L. Abushenko i dr. Minsk: Knizhnyj Dom, 2003.
4. *Slovar' terminov i ponyatij po obschestvoznaniyu.* Avtor-sostavitel' A.M. Lopuhov. Moskva, 2013: 463 – 465.
5. Savchenko V.V. `Ekonomicheskaya kul'tura kak faktor razvitiya obschestva. *Nauka. Innovacii. Tehnologii.* 2006; № 44: 88 – 97.
6. Vojtov I.V. *`Ekonomicheskaya kul'tura kak faktor stabil'nosti sovremennogo rossijskogo obschestva (social'no-filosofskij analiz)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.
7. Kargapolov V.E. `Ekonomicheskaya kul'tura cheloveka, obschestva i gosudarstva. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2006; № 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=364
8. Rozmainskij I.V. `Ekonomicheskaya kul'tura kak faktor i bar'er `ekonomicheskogo rosta. *Zhurnal institucional'nyh issledovanij*. 2012; T. 4, № 4: 22 – 32.
9. Beloborodov A.P. Formirovanie `ekonomicheskoj kul'tury lichnosti v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2009; № 2: 3 – 5.
10. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 4.
11. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999; T. 4.
12. *Vikipediya.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
13. *Vikislovar'.* Available at: https://ru.wiktionary.org/wiki
14. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 3 t. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2006; T. 3.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00184

***Efimova A.D**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: efaga@mail.ru*
***Ivanova V.I.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: viva21@mail.ru*

YAKUT MYTHOLOGY IN THE CONTEXT OF STUDYING THE FRENCH LANGUAGE IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS. The relevance of interdisciplinary integration is determined by the need to implement tasks of forming a comprehensively developed multicultural personality through the translation of traditional culture, as well as to assimilate the social and professional competencies of a bachelor student. The article focuses on the issue of the context of synchronous learning of a foreign language with elements of native culture, the comparison and juxtaposition of which will contribute to the knowledge of the world using elements of Yakut mythology. The study of Yakut mythology as a folklore genre by students studying the French language determines that the basis of linguistic and general cultural development is the study of the layer of oral folk art in the context of the dialogue of cultures demanded by the educational policy of our time.

Key words: **Yakut mythology, national culture, shamanism, linguistic and regional, linguistic and cultural approach.**

***А.Д. Ефимова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: efaga@mail.ru*
***В.И. Иванова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: viva21@mail.ru*

ЯКУТСКАЯ МИФОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Актуальность междисциплинарной интеграции определена необходимостью реализации задач по формированию всесторонне развитой поликультурной личности посредством трансляции традиционной культуры, а также для усвоения общественных и профессиональных компетенций студента-бакалавра. Статья акцентирует внимание на вопросе контекста синхронного усвоения иностранного языка с элементами родной культуры, якутской мифологии, сравнение и сопоставление которых будет способствовать познанию мира. Изучение якутской мифологии как жанра фольклора студентами, изучающими французский язык, определяет, что в основе лингвистического и общекультурного развития значимое место принадлежит изучению пласта устного народного творчества в контексте диалога культур, востребованного образовательной политикой современности.

Ключевые слова: **якутская мифология, национальная культура, шаманизм, лингвострановедческий, лингвокультуроведческий подход.**

Традиционная культура – это объект многозначный, через него на протяжении многих столетий наши предки общались с природой, окружающим миром, передавая эту связь от поколения к поколению. Многообразие и многослойность во все времена вызывали неподдельный интерес этнографов, фольклористов, культурологов, искусствоведов. Картина мира современного человека должна строиться на духовных ценностях и культуре своего народа. Уникальная и величественна наша Якутия, народы, живущие на северо-востоке России, имеют многовековую историю, самобытную, древнюю культуру, которая представляет собой частицу мировой цивилизации, и современная молодежь проявляет интерес к сохранению этнического и национального самосознания, сопоставляя и сравнивая с обычаями и обрядами других народов мира.

Мифология – это живой, меняющейся элемент человеческого сознания и, начав формироваться на раннем этапе истории человечества, она прошла долгий исторический путь, но функция мифа – объяснять и санкционировать существующий в обществе и мире порядок – всегда сохранилась [1, с. 14].

Изучением якутской мифологии занимались такие просветители, как С.И. Боло, Г.В. Ксенофонтов, Г.У. Эргис, Н.А. Алексеев, В.В. Илларионов. Каждый из них по-разному определял место якутской мифологии в истории народа. Интерес к ней – это интерес к своей истории, жизни народа в суровых условиях Крайнего Севера в разные времена, к его думам, языку, надеждам и мечтам.

«Г.У. Эргис – саха фольклористарын а5ата. Кини үтүөтүнэн архыып билигин баай картотекалаах: историко-этнографическай үлэлэрэ,саха уонна түүрк, хоту омуктар эпостара уонна фольклордарын туһунан алта тыһыынча кэриҥэ картотека, араас кинигэлэртэн, архыып матырыйаалларыттан таҥыллан уһуйуллубут карточкалар» [2, с. 173], – так описывает эту многогранную работу профессор В.В. Илларионов. Исследование трудов Г.У. Эргиса, С.И. Боло, Г.В. Ксенофонтова и других представляет собой большую ценность для изучения истории народа саха современной молодежью.

Якутская пословица говорит: «Кэпсээн – эбиилээх, олонхо – омуннаах, ырыа – дор5оонноох» («Рассказ (предание) – с прибавлением, олонхо – с преуве-

личением, песня – с созвучием») [3]. Так народная мудрость метко характеризует жанры фольклора. Рукописное наследие этих просветителей является бесценным культурным достоянием народа. Представитель первой плеяды якутской интеллигенции – ученый-этнограф, фольклорист Г.В. Ксенофонтов – это яркая страница не только якутской и сибирской историографии, но его научное наследие, явление якутской культуры. С.И. Боло – участник ряда фольклорных и Ленской историко-археологической экспедиций. На основе собранных материалов издал книгу «Прошлое якутов до прихода русских на Лену» (1938 г.). С.И. Боло – выдающийся собиратель устного народного творчества якутов. Г.В. Ксенофонтов, С.И. Боло – одни из первых, кто стоял у истоков научного познания истории, этнографии и фольклора народа саха. Неоценим их научный вклад в исследование традиционных религиозных верований народов Сибири и мифологии.

Мифы «…приводятся, как правило, в одном наиболее типичном варианте и только в некоторых случаях – в двух или в трех вариантах, когда все они представляют особый интерес» [4, с. 8]. В соответствии с традиционным религиозным мировоззрением якутов мифы классифицированы на шесть групп: о птицах, животных, рыбах и пресмыкающихся, небесных телах, атмосферных явлениях и об обитателях Верхнего мира; о сверхъестественных существах, обитающих в Среднем мире; о духах Нижнего мира; о первопредках; главах родов и предназначении людей; о шаманах. Мифологические представления передавались и закреплялись среди народа через произведения устного народного творчества, признавались частью преданий и рассказов о прошлом. Так, согласно якутской мифологии, ряд птиц обладают даром проклинать людей и причинять им вред. Это тотемные птицы (орел, лебедь, ворон, ястреб), но есть и нетотемные – журавль и черная лысуха.

В мифе «Орел» можно найти следующее: «Он, по мифам, – божество птиц, старший сын великого Улуу тойона. Орел – одна из хищных птиц. Человека, носившего с собой кости орла, по поверьям, никто не мог обидеть» [5, с. 217]. Это зафиксировано в записях воспоминаний своего детства Н.Г. Наумовским и П.Т. Степановым (1Нахаринский наслег Мегино-Кангаласского района. Лет пятьдесят тому назад поздней осенью, в местности Таандары, находящейся в Сыланском наслеге Чурапчинского района, … прилетел и сел орел. Он провел несколько дней… Жители очень испугались, нашли шаманов и попросили их совершить камлания. Все три шамана отказались и уехали, сказав, что не смогли одолеть [орла]. Все это время орел не улетал. Тогда нашли и привезли одного слепого шамана, происшедшего от хоринцев и духа-хозяина огня. Все это время орел не улетал. Придя к дереву, он обнял его и зычно заговорил по-хоринси. В ответ и тот [орел] как будто бы отвечал, кланялся. После этого шаман сказал: «Ну, кажется, уладится, вернемся в дом»... Завершив обряд, он произнес: « Ну, все уладится – если он улетит безвозвратно, то совершит облет по солнцу, а ежели должен возвратиться через какой-то промежуток времени, то облетит слева, с обратной стороны». Орел улетел, совершив облет в левую, обратную сторону. Вот тот назначенный шаманом срок исполнился в прошлом году, и орел снова прилетал, останавливался в местности Таандыры. Считают, что заклинание при последнем камлании помогло потому, что шаман имел хоринский корень. Записано со слов Петра Макарова, 60 лет. Сыланский наслег Чурапчинского района. (Записано 14 июня 1937 года. АЯФ СО АН СССР. Ф. 4, оп. 12, д. 69, л.-25-25 об. [5, с. 221])).

В современный Буустахский наслег в старину, до прихода русских в Якутск и наши места, прибыл человек по имени Батылы. Предком этого Батылы была, говорят, птица – орел. Батылинцы его не убивают и очень чтят. Женщины рода Батылы, если увидят парящего орла, надевали, говорят, ровдужный кафтан, называемый тангалай, почитая его, как невестки своего свекра. Вот мы происходим от Батылы. (Запись со слов Ильи Никифоровича Горохова, 82 лет, Суордахский наслег Верхоянского района. Записал А.А. Саввин 28 декабря 1939 года [ИПРЯ, ч. 2, с. 64]) [5, с. 220].

В мифе «Лебедь» по записи А.А. Саввина (по-шамански – плешивый) говорится, что если его убить, то начнется смута, приводящая к смерти всех членов по линии материнского рода» [5, с. 224]. Для жителей Чыамайыкинского наслега Мегино-Кангаласского района древним божеством является стерх, и поэтому «они не стреляют в стерха, не убивают его» [5, с. 234] (записано со слов Романа Заболоцкого, 64 лет, Хадарский наслег).

Таким образом, народ саха сохранил древнее по происхождению очеловечивание птиц, и, согласно якутским религиозным верованием, они приравнивались к людям: делились на отдельные роды, племена, имели своего главу. Предания, легенды и мифы осознавались как реальность. Первые подробные материалы об исторических преданиях составил участник Второй Камчатской (Великой Северной) экспедиции Г. Миллер. Т. Фишер, Я.И. Линденау, Г. Миллер предания якутов называли «исторической повестью». Собранные ими материалы о жизни, обычаях, верованиях якутов дают современным студентам уникальную возможность проникнуть в их творческую и научно-исследовательскую лабораторию.

Большой вклад в дело собирания, систематизации и исследования якутских мифов и преданий внесли политические ссыльные И.А. Худяков, Ф.Ф. Трощанский, В.М. Ионов, В.Л. Серошевский, Э.К. Пекарский.

Пекарский Э.К. составил фундаментальный «Словарь якутского народа», М. Виташевский изучал правовые обычаи и верования якутов, С. Ястремский был выдающимся исследователем якутского фольклора.

В.Л. Серошевский, автор фундаментального труда «Якуты» (1896 г.), в «Якутских воспоминаниях» говорит о себе: «Я буду описывать все, что вижу вокруг: леса, воды, горы, но прежде всего людей! Я стану бытописателем Сибири!» [6, с. 575]. Оказавшись на Колыме в ссылке, он осознанно начал готовиться к научной и литературной деятельности, внеся впоследствии выдающий вклад в культуру и науку северного края.

В Республике Саха (Якутия) глубоко чтят подвижников, внесших неоценимый вклад в развитие науки и культуры северного края. Они были очень разными людьми, жили в разные эпохи, были представителями разных национальностей, но их объединила любовь к суровому краю и искренний интерес к истории якутского народа.

В этнографической литературе о шаманах и шаманизме написано достаточно. Ученый-этнограф и фольклорист Гаврил Васильевич Ксенофонтов был одним из тех, кто заложил основы научного подхода к шаманизму. Он является создателем солидного научного фонда о шаманской мифологии, легенд, рассказов о шаманах Сибири, и в 1992 году был издан сборник его избранных научных трудов. Шаманизм у якутов оказал влияние на тотемизм. В тотемических мифах о птицах (гагара, ворон, кукушка, чайка-крачка и мартын) говорится, что это шаманские духи. Так, первые куклы у якутов являлись культом поклонения и использовались в магических ритуалах шаманов. Известно, что вплоть до XIX века изображения человека считались у северных народов «абасы» – «злым духом» и могли существовать в шаманском обиходе на предметах религиозного культа: культовые фигурки животных могли вырезать только шаманы для камланий и жертвоприношений. Якутские обрядовые куклы выполнялись из тальника с изображением коровы и быка, символизирующих небо и землю. Изготовлялись куклы из костей ног рогатого скота, производили нередко художественное впечатление подвижностью поз и передачей характеров игрушек.

У якутов имеются разнообразные мифы о шаманах: они классифицируются по группам: превращение в шамана; чудесные свойства шаманов, воздействующие на людей и духов; борьба между шаманами; победа простых людей в борьбе с шаманами; судьба шаманов после смерти.

В мифах утверждалось, что шаманы могут предсказать будущее человека, подсказать пути достижения счастья. «Я очень хочу, чтобы мой народ, возрождая традиционную культуру, не забывал своих мудрецов и называл их с достоинством и уважением на родном языке – Ойуун. В тюркских наречиях «оюн» означает умный, мудрый, гений» [7 с. 21]. Книга Чирковой А.К. «Мой отец шаман» дочери великого шамана К.И. Чиркова, известного как Абыйский Старец, издана во Франции, презентация состоялась в университете Виши. В своей книге автор пишет: «… Истоки верования и духовности одни и те же. Бог един, над нами один общий Высший Разум, но каждый народ называет его по-своему и преклоняется перед ним тоже по-своему». Это положение своими исследованиями доказали крупнейшие ученые современности – француз П.Т. де Шарденн, немец К.Г. Юнг, феномен шамана с успехом исследуют выдающиеся психологи-американцы Ст. Гроф, Р.А. Уилсон и другие» [7, с. 141].

Построение содержания образования по тематике якутской мифологии на занятиях по французскому языку определяет повышение интереса к истории, культуре, искусству на этапах анализа текста с целью формирования лингвистической направленности обучения. Языковая подготовка студентов-первокурсников посредством усвоения национальной, русской и французской культур в диалоге обеспечивает лингвокультуроведческий подход к содержанию обучения иностранному языку. Усвоение элементов якутской мифологии, знания в области шаманизма по исследованиям ученых-этнографов, фольклористов студенты перенимают в тех формах, которые приближены к лингвистической деятельности: подготовка итогового концерта, стенгазеты по темам, показ мини-спектакля-постановки, выставка проектов.

Студенты-бакалавры 2 курса обучения посетили Национальный художественный музей в рамках изучения темы «Якутская мифология в произведениях изобразительного искусства», где познакомились с известной картиной «Изгнание шамана» народного художника Афанасия Осипова, академика Российской академии художеств. Эту картину Афанасий Осипов написал в качестве дипломной работы в 1955 году, будучи выпускником Московского художественного института имени В.И. Сурикова. Искусствовед Зинаида Иванова-Унарова в своей книге «Лики шамана»(2000 г.) отмечает, что «сюжет картины строится на приеме столкновения двух враждебных сил – шамана и женщины-врача – у постели больной в бедной якутской избе. Композиция и колорит картины построены по законам русской классической реалистической живописи и призваны усилить драматический конфликт известных контрастов Добра и Зла, Света и Тьмы, где всегда побеждает добро». Л.С. Выготский, говоря о воздействии на человека искусства, отмечал, что «… оно создает неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, оно раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам. Искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед» [8, с. 319 – 320].

Студенты старших курсов представляют проекты по выбранным темам, составляют презентации к защите проектных работ. Степень усвоения материалов контролируется заполнением таблицы, тестами, кроссвордами, выполнением проектов, беседой по темам: «Якутская мифология и изобразительное искусство», «Изгнание шамана» – картина художника Афанасия Осипова (1955 г.), «Лики шамана» – книга З.И. Ивановой-Унаровой, «Мой отец шаман» А.К. Чирко-

вой. Усвоение культуры посредством иностранного языка проводится в игровой форме, стимулируя познавательный, культурологический, исследовательский интерес к заданным темам. Для выполнения творческих проектов студенты используют исторический, художественно-иллюстративный материал из фондов музея музыки и фольклора, Национального художественного музея, Национального архива и Национальной библиотеки имени А.С. Пушкина.

Практическая значимость знакомства с якутской мифологией способствует закреплению и совершенствованию специальных компетенций у студентов на занятиях по французскому языку – это навыки говорения и аудирования, относительная правильность произношения, произнесение предложений с соблюдением основных типов интонации, расширения лингвистического и общекультурного кругозора.

Как отмечает знаменитый якутский фольклорист Г.У. Эргис, «сказки – одна из основных видов устного творчества якутов. В них отражается повседневная жизнь и борьба народа, его отношение к действительности, нравственные и эстетические идеалы, горе, печаль и радости, мечты о лучшей жизни и социальной справедливости». Якутские сказки делятся на три вида: волшебные, бытовые и сказки о животных. В сказке «Кутуруктаах сордон» («Тетерев и щука») рассказывается о сражении, ведь в старину воевали только мужчины, стреляя друг в друга из лука, создается образ мужчины и его характерные черты: сильный, добытчик, кормилец семьи, отличный охотник, стремится к власти, умен и храбр. На занятиях студенты, используя все вышеуказанные черты мужчины-охотника в ролевой игре, могут поставить мини-спектакль с выбранными партнерами из группы.

Л.С. Выготский говорил: «…Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются, в творческом воображении и его воплощении», и в связи с этим утверждением можно формировать творческие группы по изучению якутской мифологии в студенческой аудитории:

1) группы по указанию – преподаватель заранее формирует группу с подбором задания, соответствующего уровню подготовленности студентов;

2) группы по выбору – студенты самостоятельно выбирают партнеров для совместной работы над проектом;

3) группы по соседству – 2 – 4 студента, сидящие рядом, работают в группе. Этот способ позволяет сэкономить время;

4) группы случайного выбора.

Формирование разных по составу микрогрупп способствует созданию благоприятной атмосферы на учебном занятии, приобретению опыта общения и сплочению коллектива. Для развития речевого творчества у студентов вводим ролевые игры, диалоги, инсценировки по разным темам якутской мифологии: сказки, диалог фольклористов, где проводится работа над постановкой голоса, мимикой, жестами с использованием театральной постановки. Конструирование применяется для каждой группы – это построение предложений, аудирование, словесное рисование и так далее. Применимо уже в старших курсах и более сложное задание, такое как творческое сочинительство, дающее знания, формирующее компетенции, мотивацию, заинтересованность с умением работать в команде. Анализ литературных произведений, придумывание окончаний к рассказам, издание газет – все это творческое отношение к изучаемому языку, культуре и традициям страны.

По творческому развитию студентов-бакалавров, изучающих французский язык по тематике якутской мифологии, можно разделить на три этапа:

1) воспитание у бакалавров качеств, служащих предпосылками для творческой деятельности: развитие общительности, речевой и общей активности, натренированной памяти;

2) самовыражение индивидуальности через творческие задания;

3) элементы научно-исследовательской деятельности.

Важно учитывать такие критерии развития творческих способностей у студентов, как когнитивный (понимание сути творческих заданий); мотивационно-потребностный, характеризирующий студента, мотивированного на творческих заданиях, стремящегося проявить себя как творческую личность; деятельностный – оригинальное выполнение задания творческого характера, демонстрирование образного и нестандартного мышления.

Обучение иностранному языку – это целенаправленный, трудоемкий процесс, и для преподавателя важно применять практику технологии создания ситуации успеха на занятиях по французскому языку, формируя устойчивый интерес к дисциплине через просмотр фрагментов видеофильмов, работу с развивающими программами, мини-постановками, создание сказок и рассказов с вкраплениями французских слов и выражений. Переживание успеха кардинальным образом может изменить психоэмоциональное состояние студента-первокурсника и стать стимулом для творческого роста его как личности.

Подготовка бакалавров нового уровня по организации взаимодействия студентов на занятии иностранного языка определяет готовность взаимодействия в малых творческих группах: это умение контактировать с партнерами, помогать в решении проблемы, способность работать в команде, грамотно отстаивать свою позицию.

Таким образом, применение в образовательном процессе методов активизации и проблематизации на интерактивной основе позволяет преподавателю вуза формировать профессиональные компетенции в области лингвокультуроведческого подхода.

Резюмируя, следует отметить, что изучение якутской мифологии как жанра фольклора студентами, изучающими французский язык, выявляет следующее:

– в основе лингвистического и общекультурного развития значимое место имеет изучение пласта устного народного творчества в контексте диалога культур, востребованного образовательной политикой современности;

– в известной степени, с историческим развитием жанров изменяется лексическая палитра, и их анализ определяет, что в культурном процессе отбирается, сохраняется, совершенствуется, трансформируется только то, что может служить в качестве ценностей в современном динамическом мире;

– целостный взгляд на развитие лингвистической культуры во времени и пространстве, яркость диалогов студентов-бакалавров – это есть языковая и культурная интеграция в проектной, научно-исследовательской и просветительской деятельности студенческого сообщества;

– исторический опыт развития общества интегрирует изучение якутской мифологии как уникального образца духовного наследия в этнокультурное пространство познания мира.

Библиографический список

1. *Мифы народов мира*: в 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1988; Т. 1.
2. Илларионов В.В. *Олонхо алыптаах эйгэтэ: (ыстатыйлар, санаалар, сэһэргэһиилэр)*. Дьокуускай: Бичик, 2006.
3. *Предания, легенды и мифы саха (якутов)*. Составители: Н.А. Алексеев, Н.В. Емельянов, В.Т. Петров. Новосибирск: Наука, Сибирская издательская фирма РАН, 1995.
4. *Исторические предания и рассказы якутов*. Под редакцией Г.У. Эргиса. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1960; Ч. 1.
5. *Якутские мифы. Саха өс номохторо*. Составитель Н.А. Алексеев. Новосибирск: Наука, 2004.
6. Серошевский В.Л. *Якутские рассказы, повести и воспоминания*. Москва: Издательский дом «Кудук», 1997.
7. Чиркова А. *Мой отец шаман*. Якутск: Якутия, 2006.
8. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Педагогика, 1987.

References

1. *Mify narodov mira*: v 2 t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1988; T. 1.
2. Illarionov V.V. *Olonho alyptaah `ejg`et`e: (ystatyjlar, sanaalar, s`eh`erg`ehiil`er)*. D'okuuskaj: Bichik, 2006.
3. *Predaniya, legendy i mify saha (yakutov)*. Sostaviteli: N.A. Alekseev, N.V. Emel'yanov, V.T. Petrov. Novosibirsk: Nauka, Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1995.
4. *Istoricheskie predaniya i rasskazy yakutov*. Pod redakciej G.U. `Ergisa. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960; Ch. 1.
5. *Yakutskie mify. Saha өs nomohtoro*. Sostavitel' N.A. Alekseev. Novosibirsk: Nauka, 2004.
6. Seroshevskij V.L. *Yakutskie rasskazy, povesti i vospominaniya*. Moskva: Izdatel'skij dom «Kuduk», 1997.
7. Chirkova A. *Moj otec shaman*. Yakutsk: Yakutiya, 2006.
8. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Pedagogika, 1987.

Статья поступила в редакцию 06.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00185

Kalinin S.V., *senior teacher, BYUI, Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: Kalininsv900@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF A CONTEXT APPROACH IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA IN COMPETENT FORMAT. The article identifies the problem of implementing a contextual approach in a competency-based format. The features associated with the implementation of the competency-based approach in modern conditions are identified and directions for their resolution are proposed. The basics and contents of the concept of a contextual approach in educational organizations of Russia are clarified. Its capabilities and advantages are disclosed. The principles of the implementation of the

approach in the educational process are highlighted. A methodology for the implementation of contextual learning is proposed, based on the integrated application of the following active methods: problematic, simulation-activity, game, adaptive, personal design and spiritual and moral development. The prospects for the use of contextual learning in the educational process are highlighted.

Key words: **competency-based approach, contextual training, psychological and pedagogical principles, educational process, educational organizations, active methods.**

С.В. Калинин, *ст. преп., БЮИ МВД России, г. Барнаул, E-mail: Kalininsv900@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ

В статье выявлена проблема реализации контекстного подхода в компетентностном формате. Определены особенности, связанные с внедрением компетентностного подхода в современных условиях, и предложены направления по их разрешению. Уточнена сущность и содержание понятия контекстный подход в образовательных организациях России. Раскрыты его возможности и преимущества. Выделены принципы реализации подхода в образовательном процессе. Предложена методика реализации контекстного обучения, основанная на комплексном применении следующих активных методов: проблемного, имитационно-деятельностного, игрового, адаптивного, личностного проектирования и духовно-нравственного развития. Выделены перспективы применения контекстного обучения в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: **компетентностный подход, контекстное обучение, психолого-педагогические принципы, образовательный процесс, образовательные организации, активные методы.**

Присоединение России к Болонскому процессу вызвало потребность в реализации компетентностного подхода. Данный подход предполагает формирование компетенций в процессе образования и, как результат, развитие компетенций специалиста, которые внедряются вместо знаний, умений и навыков. Очевидно, что заданные компетентностным подходом требования не могут быть достигнуты в полной мере традиционными методами и средствами. Несмотря на уже достаточно продолжительный опыт внедрения данного подхода в образовательных организациях России, для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса требуется продолжение исследований по поиску интеграции западной и российской систем образования. Одним из перспективных направлений, позволяющим оптимально сочетать разные образовательные модели, следует выделить контекстный подход.

Контекстный подход позволяет реализовать такие направления компетентностного подхода, как:

– повышение качества образования за счет перехода к компетентностно-ориентированному образованию;

– решение проблемы существенного сокращения разрыва между обучением и практической деятельностью;

– применение имитационных моделей подготовки специалистов;

– повышение активности в гражданско-общественной, бытовой и культурно-досуговой деятельности;

– умение самостоятельно добывать необходимую информацию;

– способность адаптироваться к новым профессиональным и социальным ситуациям;

– умение ставить проблемы и принимать оптимальные управленческие решения;

– взаимодействие в профессиональной команде, готовность нести персональную ответственность за выполнение служебных обязанностей.

Технология, основанная на контекстном обучении, реализует ряд следующих важнейших положений.

1. Моделирование реализующих имитацию объектов и условий выполнения задач средствами контекстного обучения.

2. Субъект-субъектное взаимодействие профессорско-преподавательского состава и обучаемых в специально организованном контекстом обучении.

3. Сочетание полилогического и диалогического общения при решении учебно-воспитательных задач с целью повышения творческой активности и развития творческого мышления.

4. Реализация проблемности путем постановки проблемных вопросов, задач и условий.

5. Внедрение игровой составляющей в образовательный процесс, которая обеспечивает требование по реализации в ней делового и ролевого характера одновременно.

6. Использование личностно ориентированного подхода, обеспечивающего развитие личностно-профессиональных качеств.

Важно отметить, что реализация данных положений в свете компетентностного подхода обеспечивает разрешение проблемы сближения процессов обучения с практической деятельностью и способствует личностно-профессиональному развитию обучаемых.

Контекст представляет собой комплекс внешних и внутренних факторов, которые взаимосвязаны и способствуют продуктивному восприятию, пониманию и усвоению заданной учебной информации, связанной с профессиональной и социальной сферой деятельности. Внутренний контекст представляет собой внутренние условия, включающие накопленный человеком опыт, индивидуальные особенности и развитые психологические процессы, которые влияют на способность и возможность выполнять практическую деятельность. Процессы, явления и условия сферы образования, связанные с предстоящей профессиональной деятельностью, составляют внешний контекст, который требует специальной организации педагогической деятельности, включающей комплекс традиционных и инновационных методов [1, с. 23].

Контекстный подход представляет собой модель учебно-воспитательной динамической деятельности, которая обеспечивает продвижение приобретённых теоретических знаний при помощи реализации квазипрофессиональных средств к овладению практическими навыками.

Контекстное обучение обеспечивает возможность учащимся видеть реальную взаимосвязь получаемой теоретической информации с предстоящей профессиональной деятельностью**.** В процессе обучения традиционными методами учащиеся усваивают информацию без связи с практической деятельностью и запоминают фрагментарно, в виде формул и определений. На практических занятиях связь теории с практикой не становится достаточно прочной, и, как следствие, при начале профессиональной деятельности возникает необходимость в дополнительном обучении.

В качестве основных проблем, связанных с внедрением контекстного подхода, следует выделить:

– создание квазипрофессиональных компонентов образовательной деятельности в соответствии с теоретическими и прикладными положениями изучаемой дисциплины;

– выявление рациональных условий реализации положений контекстного подхода;

– разработка структуры и содержания учебно-методических материалов с учетом особенностей применения информационно-технических средств;

– определение эффективной последовательности при использовании традиционных и инновационных методов в педагогическом процессе;

– использование методов личностно ориентированного обучения при формировании профессиональных качеств учащихся.

Для реализации контекстного обучения необходимо моделировать в учебно-воспитательном процессе целостное содержание особенностей профессиональной деятельности. С этой целью обучение должно начинаться с определения заданного целостного объекта деятельности и прослеживать его на протяжении всего периода освоения программы. Следует учитывать, что полученные знания не сразу переходят в умения и навыки, требуется их применение на практике, в процессе которой образуется новое качество характеризующее развитие компетенций. При этом важно реализовать принцип системной дифференциации, который позволяет расчленять целостное представление о дисциплине на конкретные блоки и ступени, раскрывающие содержание образовательного процесса [2, с. 41].

Реализация контекстного обучения включает объединение теории и практики изучаемой дисциплины с помощью квазипрофессиональных средств. Такое объединение связано с проблемой учета положений различных дисциплин как профессионального, так и общенаучного профиля.

Ее решение возможно при обеспечении системности и комплексности в организации учебно-воспитательного процесса в практико-ориентированной технологии, реализующей компетентностный подход. Системность в данном контексте следует понимать как реализацию следующих принципов:

– целеобразования – обеспечивает достижение конечной цели в образовании в реальных условиях;

– целостности – рассмотрение образовательной системы как единства процессов, элементов, связей и отношений;

– модульности – представление обособленных модулей как взаимосвязанных подсистем в целостной педагогической системе;

– иерархичности – раскрытие структуры образовательного процесса через ранжирование ее компонентов в целостной структуре учебно-воспитательной деятельности;

– функционирования – раскрытие структуры педагогической деятельности во взаимосвязи с ее функциями;

– развития – способности приобретать новое качество при сохранении раннее накопленного положительного опыта.

Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Острая необходимость в таком подходе возникла в связи с тем, что и в теории воспитания, и в практике воспитательной работы школы процесс воспитания в последние десятилетия фактически рассматривался как сумма частных процессов, составляющих его структуру. Считалось, что эти процессы можно организовать и совершенствовать как самостоятельные. Кроме того, упор делался на формирование не целостной личности, а отдельных ее качеств.

В нашем исследовании под комплексом следует понимать совокупность составных частей педагогического процесса, которые взаимно обогащают, дополняют и обеспечивают его целостное качественное функционирование и развитие. Поэтому сущность комплексного подхода в учебно-воспитательном процессе будет составлять обеспечение единства, целостности следующих комплексов:

1) взаимосвязь и единство и условий и факторов, обеспечивающих обучение и воспитание;

2) элементы и процессы в структуре личности обучаемого;

3) педагогический процесс как вид совместной деятельности обучающего и обучаемых;

4) образовательная деятельность как компонент в системе педагогических наук, обеспечивающих процесс обучения, воспитания и развития личности.

Далее рассмотрим особенности методического обеспечения реализации контекстного подхода. В качестве важного положения необходимо выделить требования представления изучаемого материала в интересном, понятном и практически применяемом виде в реальной профессиональной деятельности. Существенным является то, что методика контекстного обучения наиболее эффективна на определенной стадии обучения и имеет ограниченные возможности на начальном периоде освоения профессии.

Одной из теоретических основ реализации контекстного обучения в педагогической деятельности следует выделить герметический подход, поскольку практика образовательной деятельности свидетельствует о важности процесса понимания для усвоения учебной информации и ее сохранения в памяти. В этой связи квазипрофессиональные средства являются эффективными помощниками в этих процессах. Отличие этого подхода от других состоит в том, что он обеспечивает высокую эффективность обучения и усвоения новых понятий и методов практической деятельности, одновременно происходит развитие качеств и способностей по специальности, которым посвящен контекст.

Контекст в большей степени актуален при раскрытии конкретных направлений практической деятельности. Но, несмотря на то, что в рамках контекстного подхода акцент делается на профилирующие дисциплины, его принципы и средства можно использовать и при обучении общенаучным дисциплинам. В этих случаях цель обучения состоит во взаимосвязи рассматриваемых явлений с профессиональными функциями. Для этого по каждой теме создаются презентации, подбираются видеосюжеты, выделяются задания для оформления практикумов, разрабатываются материалы для проведения проблемных и игровых методов.

Методы проблемного обучения включают совместную деятельность педагогов и учащихся, которая проявляется в совместном творческом поиске и нахождении решения конкретных проблем. При этом должна быть обеспечена самостоятельность поисковой деятельности обучаемых и общее руководство процессом со стороны педагогов. Это достигается через постановку проблемных вводных задач и вопросов, а также создание соответствующих проблемных условий.

Имитационно-деятельностные методы осуществляют цель максимально приблизить учебный процесс к подготовке конкретного специалиста и реализовать теорию деятельности в учебно-воспитательном процессе. Основным критерием выделяются профессиональные умения, определенные в квалификационной характеристике. Сущность такого подхода заключается в том, что знания являются лишь промежуточным звеном, конечной целью обучения должны быть действия.

Игровые методы реализуют принцип воспитывающего обучения, учитывая, что воспитательный процесс должен иметь целенаправленное воздействие. Реализуя субъект-субъектные взаимодействия, следует учитывать, что и педагог, и обучаемый в зависимости от конкретной ситуации могут выступать как субъектами, так и объектами с учетом того, что эта деятельность включает синкретическое единство социального назначения объектов жизни, открывающих перед обучаемыми социальные ценности, преобразующиеся в личностный смысл, а также функций самого человека, непосредственно выводящих его на активные взаимодействия с окружающей действительностью.

Главные преимущества контекстного обучения в том, что дисциплина преподается в интересном, проблемном и полезном практическом контексте, который близок к профессиональным интересам обучаемых. С этой целью в традиционные формы обучения по соответствующим темам включается материал по профессиональным проблемам, приводится опыт деятельности реальных профессионалов, разрабатываются специальные задания и практикумы. Существенным является создание условий для развития мотивации у обучаемых, используя активные и интерактивные методы, модульно-рейтинговую оценку и методы самовоспитания профессионально значимых качеств [3, с. 57].

Особенности занятий при контекстном обучении отражаются и на этапе подготовки к ним. Важно заранее определить актуальные профессиональные проблемы, вызывающие активность и интерес. Также должны быть разработаны модели профессиональной деятельности, реализующие ролевые и игровые методы обучения. Важным элементом подготовки является разработка проблемных вводных задач и ситуаций.

Методика контекстного обучения позволяет комплексно использовать применение следующих активных методов: проблемного, имитационно-деятельностного, игрового, адаптивного, личностного проектирования и духовно-нравственного развития. Реализация контекстного обучения предполагает использование требований личностно ориентированного подхода и комплексного применения активных методов, а также учета особенностей формирования профессиональных компетенций во всех компонентах педагогической системы [4, с. 20].

Такой подход позволяет учитывать требования принципов индивидуализации и дифференциации, а также формирует личностно-профессиональные качества с учетом гендерных и девиантных особенностей обучаемых [5, с. 251]. Принципиальное значение в контекстном подходе имеет реализация личностного проектирования, которое обеспечивает включение обучаемого в квазипрофессиональную деятельность, реализующую социально-нравственный и общественно полезный ее характер. Методы духовно-нравственного развития являются основой воспитания, в этом процессе основными следует выделить методики развития гуманистических ценностных ориентаций и идеальных потребностей.

Перспективным направлением во внедрении контекстного подхода является реализация условий, позволяющих соединить обучение и воспитание с реальной жизнью, в которой реализуются синергетические процессы саморазвития личности через общение, поведение, поступки и юмор, который, кстати, является эффективным педагогическим средством.

Следовательно, внедрение контекстного подхода в образовательный процесс в компетентностном формате позволяет реализовать требования Госстандартов и интегрировать российскую систему образования в европейское образовательное сообщество.

Учебно-воспитательный процесс, основанный на контекстном подходе, осуществляется в реальном времени, воспроизводит динамические процессы профессиональной деятельности, реализует в комплексе традиционные и инновационные методы обучения и воспитания, обеспечивает межпредметные связи и межотраслевой подход в профессиональной подготовке.

Таким образом реализуется профессиональный, социальный и личностный контекст в соответствии с целями изучаемой дисциплины.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Психолого-педагогические особенности контекстного обучения*. Москва: Знание, 1987.
2. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
3. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсантов вуза МВД России*: монография. Барнаул: БЮИ МВД России, 2011.
4. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогическое образование на Алтае*. 2000; № 2.
5. Мальченкова В.В., Федулов Б.А. Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 4: 251 – 253.

References

1. Verbickij A.A. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti kontekstnogo obucheniya*. Moskva: Znanie, 1987.
2. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
3. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursantov vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2011.
4. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2000; № 2.
5. Mal'chenkova V.V., Fedulov B.A. Osobennosti profilaktiki delinkventnosti devushek-podrostkov social'no-pedagogicheskimi i pravovymi sredstvami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4: 251 – 253.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00186

Kuzmenkova T.L., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Russian Open Transport Academy of the Russian University of Transport (MIIT) (Moscow, Russia), E-mail: tatyana_smol@mail.ru*
Demochkin A.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Smolensk Institute of Economics of Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics (Smolensk, Russia), E-mail: demochkin65@mail.ru*

EXPERIENCE WITH THE APPLICATION OF ONLINE TECHNOLOGIES IN TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The paper deals with the process of introducing distance learning educational technologies in a technical university for part-time students. Various forms of distance learning used in teaching subjects of the humanitarian cycle at the Russian Open Academy of Transport are examined and characterized, the positive and negative aspects are identified, the educational and methodological base is evaluated, and the applied teaching methods used are described. A sociological survey showed the students' positive attitude towards the use of online technologies. The authors conclude that the educational process based on distance technologies is an accomplished fact. Their use contributes to the individualization and democratization of the educational process. At the same time, the students need to develop independent work skills, critical thinking, creativity, a communication culture and self-organization.

Key words: **informatization, individualization, distance learning, online technologies, humanitarian disciplines.**

Т.Л. Кузьменкова, *канд. филос. наук, доц., Российская открытая академия транспорта Российского университета транспорта (МИИТ), г. Москва, E-mail: tatyana_smol@mail.ru*
А.В. Демочкин, *канд. ист. наук, доц., Смоленский институт экономики Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, г. Смоленск, E-mail: demochkin65@mail.ru*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается процесс внедрения дистанционных образовательных технологий в техническом вузе для студентов, обучающихся заочно. Рассмотрены и охарактеризованы различные формы дистанционного обучения, применяемые при преподавании дисциплин гуманитарного цикла в Российской открытой академии транспорта, выявлены положительные и отрицательные стороны, дана оценка учебно-методической базы, описаны применяемые методы обучения. Проведенный социологический опрос показал положительное отношение студентов к использованию онлайн-технологий. Авторы делают вывод о том, что учебный процесс на основе дистанционных технологий является свершившимся фактом. Их применение способствует индивидуализации и демократизации учебного процесса. При этом необходимо развивать у студентов навыки самостоятельной работы, критическое мышление, креативность, культуру общения и самоорганизацию.

Ключевые слова: **информатизация, индивидуализация, дистанционное обучение, онлайн-технологии, гуманитарные дисциплины.**

Образование и наука являются главными производительными силами постиндустриального и постэкономического общества. Актуальность темы данной статьи определяется тенденциями развития современного образования в целом и высшего технического образования в частности. В первую очередь здесь необходимо рассматривать компьютеризацию, информатизацию и индивидуализацию процесса обучения. В современной высшей школе это реализуется благодаря введению инновационных форм обучения, к которым относится использование онлайн-технологий, или технологий дистанционного обучения.

Дистанционное образование стало реальностью не только в мире, но и в России. Сегодня продолжается его теоретическое осмысление и эмпирическое исследование в первую очередь с целью повышения качества.

Проведя ретроспективный анализ развития и использования дистанционных форм обучения в России, необходимо отметить, что впервые о нем заговорили в 1990-е годы. Тогда же помимо появления теоретических работ были предприняты попытки внедрения и использования его на практике. Переломным моментом в использовании дистанционных технологий в российских вузах стал период 2005 – 2007 гг. В это время создается большое количество систем дистанционного обучения, в основном локальных. А с 2008 года идет ускорение во внедрении и совершенствовании онлайн-технологий на разных уровнях образования. Возможным такое стало благодаря не останавливающемуся развитию технологий. И можно предположить, что темпы будут только увеличиваться.

Система дистанционного образования с момента его появления и до сегодняшнего дня существенно изменилась. «От переписки через почтовые отделения (их можно рассматривать как некоторую предтечу дистанционным технологиям) до «онлайн-образования», включающего в себя различные форматы и методы передачи информации» [1, с. 28].

Рассматривая степень изученности проблемы, необходимо отметить, что значительный вклад в разработку педагогики и методики дистанционного образования внесли Т.П. Зайченко, Е.А. Колганова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.В. Соловов, А.Ю. Уваров и др. В их трудах поставлена проблема разграничения понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение» и «дистанционные образовательные технологии», приводятся различные классификации форм дистанционного обучения с подробным описанием, анализируются технические и технологические возможности для внедрения дистанционного обучения, выявляются и рассматриваются достоинства и недостатки и т.д.

Особенностям применения дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования посвящены работы И.Х. Бикмухаметова, М.В. Герасименко, А.П. Егоршина, П.А. Ухова и других. Учитывая специфику данной статьи, интерес представляют труды А.Б. Бакурадзе, А.Б. Ольнева, В.И. Писаренко, в которых рассматривается дистанционное обучение в высшей технической школе по различным дисциплинам, включая гуманитарные.

Рассматривая дистанционные образовательные технологии, можно столкнуться с тем, что порой происходит подмена понятий, нет четкого понимания, в чем отличие дистанционного образования от дистанционного обучения и дистанционных образовательных технологий. Под дистанционным образованием будем понимать образование на основе дистанционного обучения. В свою очередь, дистанционное обучение (ДО) – это такое обучение, когда при удаленности учителя и ученика, преподавателя и студента друг от друга территориально и географически учебный процесс идет при использовании информационных и телекоммуникационных технологий. При этом дистанционное обучение может быть как полным, так и частичным. Также наряду с понятиями дистанционное обучение и дистанционные технологии будем использовать термины онлайн-обучение и онлайн-технологии.

У вуза при переходе к онлайн-обучению есть возможность выбора его форм или их сочетания:

– объединение очных и полностью дистанционных форм;
– сетевое обучение в форме автономных курсов;
– сетевое обучение с использованием кейс-технологий;
– интерактивное телевидение и видеоконференцсвязь [2].

Также интерес представляет и классификация форм, предложенная А.В. Сололовым:

– face-to-face, или лицом к лицу;
– применение аудио- и видеоресурсов;
– офлайновое использование материалов, ранее размещенных в системах ДО и сохраненных;
– использование возможностей электронной почты – E-mail;
– www – сеть Internet;
– LMS – онлайновые системы управления образованием [3].

Перечисленные формы в образовательном процессе с использованием ДО также можно варьировать.

Объектом данного исследования является учебный процесс с применением дистанционных образовательных технологий, а предметом – преподавание гуманитарных дисциплин в техническом вузе на основе онлайн-технологий. Цель работы – проанализировать систему онлайн-обучения при преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе с заочной формой обучения.

Цель определила задачи: на основе личного опыта авторов охарактеризовать преподавание дисциплин «История», «Философия» и «Социология» с использованием онлайн-технологий; рассмотреть структуру курса, выявить плюсы и минусы дистанционного обучения при преподавании гуманитарных дисциплин; определить активность студентов при работе и оценить их возможности; проанализировать качество учебно-методического материала по дисциплинам; повысить эффективность преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе и дать рекомендации по дальнейшему усовершенствованию учебно-методиче-

ской базы, технической и технологической оснащенности и методике проведения занятий.

При работе над темой применялись методы системного и эмпирического анализа, сравнения и обобщения.

В Российской открытой академии транспорта Российского университета транспорта (далее – РОАТ) обучение студентов проходит по заочной форме. На данном этапе активно идет процесс внедрения дистанционных технологий и переход на дистанционную форму обучения. У двух специальностей («Подвижной состав железных дорог» и «Эксплуатация железных дорог») помимо групп, где обучение проходит в традиционной форме с элементами ДО, есть группы, где процесс обучения осуществляется полностью дистанционно. Выбор формы осуществляют сами студенты при поступлении. У всех остальных специальностей и направлений подготовки в учебном процессе вводятся элементы дистанционного обучения с использованием онлайн-технологий.

Дистанционное обучение у студентов, обучающихся по заочной форме, имеет много плюсов. Экономя время и деньги, оно позволяет обучаться удаленно, не выезжая на сессии. Некоторые исследователи говорят о том, что дистанционная форма наиболее применима для первого образования [4, с. 108]. Позволим себе не согласиться с этим утверждением. Большинство заочно обучающихся студентов – взрослые, так, в РОАТ в возрасте от 25 лет и старше их 84% от общего количества. Многие получают второе высшее образование, имеют среднее специальное. Взрослые более мотивированы на учебу, имея работу (в РОАТ это более 95%) приходят учиться или для получения образования по профессии, или для получения недостающих знаний, или для продвижения по карьерной лестнице. Взрослый человек «осознанно выбирает специальность, форму обучения и обучающую организацию, имеет возможность получения знаний в удобное время и в удобной форме, вне зависимости от места, где сейчас находится» [5, с. 177].

В РОАТ для проведения занятий по дистанционной форме обучения разработана система дистанционного обучения КОСМОС (СДО КОСМОС), которая позволяет обеспечить хранение, обновление и систематизацию учебных и учебно-методических материалов по всем дисциплинам для студентов всех специальностей, организовать должным образом учебный процесс и взаимодействие всех его участников (организаторов, кураторов, студентов, преподавателей, методистов и т.д.), а также проводить мониторинг дистанционного обучения.

Структура проведения занятий и освоения компетенций по дисциплинам «История», «Философия» и «Социология» при обучении на полной дистанционной форме выглядит следующим образом:

1. Лекции проходят в форме вебинаров с использованием системы Mirapolis LMS. Помимо использования технических возможностей, плюсами является также то, что вебинары доступны студентам в записи. Это является важным, так как, обучаясь дистанционно, студенты не получают справку-вызов на сессию и продолжают работать, и у многих нет возможности принять участие в онлайн-вебинаре. Помимо этого есть возможность повторного просмотра у тех, кто вебинар посетил. Как показывает практика трехлетней работы преподавателем в данной системе, на онлайн-вебинарах присутствует от 45 до 67% студентов. Из них более 85% работает активно, но в основном применяя возможности чата, что объясняется использованием для прослушивания и просмотра вебинара смартфонов и планшетов. Роль «ведущего» соглашается примерить на себя не более 1 – 2,5%. Это говорит о недостаточной интерактивности процесса и, возможно, психологической неготовности студентов.

2. Практические занятия проводятся в режиме «Конференция» с использованием СДО КОСМОС. Студенты получают задания к рассматриваемым темам и все необходимые ссылки. Значительная часть учебных и все учебно-методические материалы по дисциплинам размещены в КОСМОСЕ. Помимо этого широко используется платформа Padlet, которая позволяет делиться видео- и аудиоматериалами, размещать презентации, документы, оставлять комментарии. Задания, предлагаемые студентам, имеют различные формы: от простых тестовых, до творческих. Использование последних – непременный атрибут изучения гуманитарных дисциплин. Выполнение творческих заданий направлено на индивидуализацию учебного процесса, раскрытие творческого потенциала студентов, развитие креативного мышления, что в современных условиях является первостепенным. На данном этапе помимо общения в «Конференции», которое может проходить как онлайн, так и офлайн (студент и преподаватель не ограничены здесь временем, например, 45 или 90 минут), используются возможности «Почты» (раздел в СДО КОСМОС), где, как правило, студенты высылают выполненные творческие задания.

3. Выполнение контрольной работы по дисциплинам «История» и «Философия». Методические рекомендации находятся в СДО КОСМОС. Студенты, выполнив контрольную работу, высылают ее в разделе «Почта» преподавателю на рецензирование.

Все творческие, контрольные и другие работы, равно как и достижения студентов по всем дисциплинам, хранятся в портфолио. Метод портфолио является достаточно эффективным в организации и проведении учебного процесса, способствует увеличению мотивации студентов и в целом дает хорошие результаты.

4. Контроль самостоятельной работы проходит в форме тестирования в указанные сроки в СДО КОСМОС согласно графику, с которым студент может ознакомиться в своем личном кабинете.

5. Зачет и экзамен по гуманитарным дисциплинам проходит в форме электронного тестирования также в определенное расписанием время. В отличие от контроля самостоятельной работы задания отличаются разноплановостью, объемом, количеством вопросов, отводимым временем и количеством попыток на их прохождение и выполнение. Заключительная часть экзамена (дисциплины «История» и «Философия) проходит в форме вебинара. На зачет последнее не распространяется.

У студентов РОАТ, обучающихся по заочной форме с элементами дистанционного обучения, учебный процесс имеет несколько отличий. Они продолжают выезжать на сессии, а часть учебных часов переведена на онлайн-обучение. Так, вебинары не проводятся, а сохраняются лекции в традиционной форме. Экзамены и зачеты студенты также сдают в режиме реального времени. Дистанционно проходят практические занятия в СДО КОСМОС, тест КСР, выполнение и рецензирование контрольной работы осуществляется в такой же форме, как и у студентов, обучающихся полностью дистанционно. Также вполне успешно применяется метод портфолио.

Сравнительный анализ отношения студентов к учебной деятельности по гуманитарным дисциплинам показал, что студенты «полного» дистанта более мотивированы и, как следствие, дисциплинированы. Так, анализ работы на практических занятиях показывает, что 87 – 89% студентов «полного» дистанта работают на «Конференции», в то время как из студентов с использованием онлайн-технологий – всего 56 – 64%. Функцией «Почта» для отправки контрольной работы на рецензирование пользуется порядка 62 – 77% студентов смешанной формы по сравнению с 97% «полного» дистанта. Но следует отметить, что контроль самостоятельной работы в форме тестирования проходят все.

Отдельно необходимо остановиться на контроле знаний с использованием онлайн-технологий. Бесспорно, он имеет ряд плюсов, это и объективный подход, и демократичность, то есть все студенты находятся в равных условиях, незначительные временные затраты как для студентов, так и для преподавателя. По факту преподаватель только подтверждает оценку, выставленную системой. Но есть и ряд минусов, к которым относится невозможность проверить и оценить глубину знаний студентов, ни для кого не секрет, что иногда в решении тестов вполне успешно действует «метод» угадывания правильного ответа, также студенты имеют возможность найти правильный ответ в системе Интернет. Обычно в исследованиях данной проблемы называют еще и отсутствие творческой составляющей в заданиях. В нашем случае это решается так. Помимо рубежного онлайн-теста студент получает творческие задания, например, на установление причинно-следственных связей и составление исторического портрета по дисциплине «История», написание эссе по философским проблемам с обязательным приведением аргументов или составление своего статусного портрета по предмету «Социология» и тому подобное.

Анализ успеваемости по гуманитарным дисциплинам показывает, что количество неуспевающих студентов ниже в группах, обучающихся полностью дистанционно, что позволяет сделать вывод о большей их замотивированности на учебу. Но здесь наблюдается другая тенденция: 8 – 15% студентов после первого курса переводятся в группы с обычным обучением.

Как показывает практика и изучение мнения студентов о дистанционных формах обучения, более 70% положительно оценивают применение онлайн-технологий при изучении гуманитарных дисциплин, но 84% из них говорят о том, что им не хватает реального общения с преподавателем. При этом динамика такова, что на 1 курсе таковых меньше, количество возрастает к 3 курсу. Анализируя активность студентов и качество обратной связи, необходимо отметить, она также увеличиваются от курса к курсу в процессе обучения.

При освоении гуманитарных дисциплин с применением онлайн-технологий обращают на себя внимание следующие, кроме вышеуказанных, проблемы. Примерно 48% студентов плохо работают с большим объемом информации, не умеют анализировать тексты, сокращать и даже выбирать главное, формулировать четкие и конкретные ответы на поставленные вопросы. Такое состояние характерно не только для студентов первого курса, но и второго и третьего, хотя процент постепенно сокращается, но незначительно, достигая на 3 курсе 34%. Сложности возникают и в построении аргументов, а также в банальной формулировке определений понятий и категорий.

Таким образом, рассмотрев вопросы, связанные с использованием дистанционных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе, необходимо отметить, что ДО, действительно, позволяет студентам совмещать работу и учебу, делает доступным получение высшего образования далеко проживающим, работающим, возрастным, женщинам с маленькими детьми. Это очень удобная форма в условиях перехода к непрерывному образованию как новому этапу. В условиях современного развития общества данная система обучения является уже свершившимся фактом.

Анализ системы дистанционного обучения и ее методики позволяет назвать плюсы ДО, к которым в первую очередь относится доступность, мобильность, творчество. Но есть и существенные минусы: отсутствие или сведение к минимуму общения лицом к лицу (не только «преподаватель – студент», но и «студент – студент»), слабая самодисциплина и самоорганизованность, низкое качество учебных и учебно-методических материалов, психологическая, а порой и профессиональная некомпетентность преподавателей, слабая техническая и технологическая оснащенность. В этих условиях возникает необходимость со-

вершенствования и разнообразия учебно-методической, технической и технологической базы, изменение подготовки преподавателей. В целом же использование онлайн-технологий при изучении гуманитарных наук способствует не только получению профессиональных знаний, но и дает возможность сформировать, развить и повысить духовный, нравственный и интеллектуальный потенциал личности.

Библиографический список

1. Бакурадзе А.Б., Баринова Г.В., Блонский Л.В. и др. *Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в современной высшей технической школе:* коллективная монография. Москва: РУТ (МИИТ), 2018.
2. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва: Академия, 2008.
3. Соловов А.В. *Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология.* Самара: «Новая техника», 2006.
4. Долгих С.В. Инновационные образовательные технологии в преподавании гуманитарных и экономических дисциплин. *Материалы международной научно-технической конференции.* Москва: МГТУ «МАМИ», 2010: 104 – 112.
5. Хасуев А.Э. Особенности дистанционного обучения взрослых людей. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 177 – 178.

References

1. Bakuradze A.B., Barinova G.V., Blonskij L.V. i dr. *`Elektronnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v sovremennoj vysshej tehnicheskoj shkole:* kollektivnaya monografiya. Moskva: RUT (MIIT), 2018.
2. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2008.
3. Solovov A.V. *`Elektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tehnologiya.* Samara: «Novaya tehnika», 2006.
4. Dolgih S.V. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii gumanitarnyh i `ekonomicheskih disciplin. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii.* Moskva: MGTU «MAMI», 2010: 104 – 112.
5. Hasuev A.`E. Osobennosti distancionnogo obucheniya vzroslyh lyudej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79): 177 – 178.

Статья поступила в редакцию 11.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00187

Latyipova V.M., *senior teacher, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: Venera-2007-88@mail.ru*

STRUCTURAL-FUNCTIONAL FORMATION PROCESS MODEL OF THE IDENTITY OF MODERN YOUTH BY MEANS OF MUSIC AND GAME FOLKLORE. The article reveals theoretical and methodological foundations of the structural-functional modeling of formation process, based on the culture of the social development of a person; social tools that have scientific potential in terms of innovative and traditional methods are used. The author develops ideas of combining practice and theory in the context of a structural-functional analysis of the socio-cultural process; identity is considered from the standpoint of scientific modeling in terms of social communicants that determine the effectiveness of folklore. The article analyzes the prerequisites based on the implementation of the basic requirements for the construction of structural-functional models. The research describes the use of national and folk culture in modern society with the help of the methodology of studying folklore.

Key words: **structural-functional model, identity formation process, modeling, scientific methodology, socio-cultural space, scientific processes.**

В.М. Латыйпова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, E-mail: Venera-2007-88@mail.ru*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОГО ФОЛЬКЛОРА

В статье раскрыты теоретические и методологические основы структурно-функционального моделирования процесса формирования идентичности на основе культуры социального развития личности; использован социальный инструментарий, имеющий научный потенциал в условиях инновационных и традиционных методов; автор развивает идеи соединения практики и теории в условиях структурно-функционального анализа социально-культурного процесса; идентичность рассматривается с позиции научного моделирования в условиях социальных коммуникантов, определяющих эффективность фольклора. В статье проанализированы предпосылки реализации основных требований к построению структурно-функциональных моделей; автор описывает использование национальной и народной культуры в современном обществе с применением методики изучения фольклора.

Ключевые слова: **структурно-функциональная модель, процесс формирования идентичности, моделирование, научная методология, социально-культурное пространство, научные процессы.**

Структурно-функциональная модель процесса формирования идентичности современной молодёжи средствами музыкально-игрового фольклора – это системная совокупность социально-культурных компонентов, обеспечивающих организацию процесса, опосредованного культурными и социальными изменениями в личности. Структурно-функциональная модель связана с использованием повышения системы качества исследуемого процесса на основании культурно-типологического изменения социально-культурной среды, обусловленной внедрением эффективных технологий, формирующих музыкальную культуру личности. Модель направлена на внедрение системных компонентов, связанных с реализацией культуры социального мышления, индивидуальных свойств личности, а также социально-культурных функциональных изменений социально-культурного игрового пространства в условиях социально-культурного моделирования.

Система моделирования сегодня переживает сложный период, связанный с использованием культурных и научно-теоретических подходов, направленных на реализацию качественного процесса. Этот процесс опосредован методами, формами и приемами, связующими несколько деятельностно-мотивационных направлений социально-культурного развития личности. Однако сложность моделирования обусловлена теми позициями, которые преследует ученый, поэтому многообразные структурно-функциональные модели различаются по направленности функциональных, операционных характеристик, оставаясь неизменным в главном – в содержательном и концептуальном направлении. Концептуальные основы структурно-функциональных моделей базируются на развитии знания методологии относительно протекания социально-культурных процессов. Содержательные основы направлены на использование законов развития личности в условиях развития ее социально-культурной активности.

Поэтому в своей основе структурно-функциональные модели отличаются по уровням развития технологического процесса и культурной коммуникации, с помощью которой этот процесс динамически разворачивается во времени и пространстве. Большую роль играет форма социальной связи личности с использованием коммуникантов социального профиля и коммуникантов культурно-творческой ориентации, которые связывают процесс в условиях четко структурированных действий функционального, а не методологического характера. Заранее жестко заданный результат негативно сказывается на творчестве, поэтому все структурно-функциональные модели стараются определить набор качественных характеристик изменяемого процесса в сторону четко сформулированного комплекса умений и навыков, присущих в целом личности, но не ограничивающих в ее развитии.

Структурно-функциональная модель определяет результат деятельности в условиях хореографии или вокально-хорового творчества в условиях сочетания музыкальной теории и практики с позиции ее связи с культурными и социальными изменениями искусства. Важно отметить, что культура моделирования сегодня опирается на использование закономерностей методической направленности процессов, которые определяются целями и задачами, имеющими контрольно-регулирующие, нормативные и социально-оценочные характеристики.

Важнейшими смысловыми и мировоззренческими установками, определяющими качество любого социально-культурного процесса, являются те приоритетные потребности и интересы, которые личность удовлетворяет в условиях творческой деятельности. Поэтому любая структурно-функциональная модель связывает системы индивидуального творческого формирования личности и оптимальных условий, определяющих качество изучаемого процесса, использует инновационные методы, направленные на расширение социальной позиции человека, а также укрепления его мировоззренческих основ.

Идентичность – сложнейшее мировоззренческое качество человека, которое связано с пониманием ценностей культуры и общества и соотнесения процессов социального развития и индивидуального формирования своего менталитета.

Л.В. Загрекова, Л.В. Кильянова отмечают, что формирование идентичности сопряжено с поиском предпочитаемых образцов и идентификацией с их носителями либо поиском отторгаемых образцов и противопоставлением, борьбой с их носителями [1].

В условиях нашей работы структурно-функциональная модель реализует следующие направления:

– индивидуально-творческое формирование личности на основе вовлечения ее в различные культурные мероприятия;

– использование системы творческого функционирования качеств личности, определяющих идентичность в ключевом значении;

– развитие знаний личности в условиях использования традиционных и инновационных методов;

– применение схемы интеллектуального и познавательного развития человека;

– реализация методологии социально-культурных изменений, соотносящихся с использованием закономерностей организации педагогического процесса;

– взаимная интеграция педагогического и социально-культурного руководства развития личностью, применение схемы операционального управления социально-культурным процессом, а не нормативного, как в других моделях;

– применение социально-культурного инструментария в условиях индивидуально-дифференцированных и коллективных социально-культурных приемов развития личности;

– соотношение качества моделируемого процесса с современными тенденциями развития общества.

Разработка структурно-функциональной модели оправдана исключительно с точки зрения развития социально-культурной сферы, имеющей связи как социального, так и культурного характера, определяющие направленность педагогики с позиции жёстко и нежёстко заданного результата, поэтому моделирование имеет важнейшие функции соединения педагогической теории и социально-культурной практики на основе использования инноваций и традиций в их интегративном ключе. Структурно-функциональная модель имеет определенные преимущества перед другими видами моделей:

– использование различных видов научного анализа социально-культурных процессов и течений;

– определяющая идея связана с доминирующими функциями изучаемого процесса, которые исследуют среду развития человека с позиции ее актуальности для него;

– совокупность компонентов базируется на разграничении понятий исследования и факторов, ее определяющих, что ставит научное исследование в позиции научного открытия;

– уровень идентичности зависит от условий и механизмов социокультурного разграничения целей, задач и результата в зависимости от направленности творческих интересов человека;

– социально-культурные коммуниканты влияют на развитие новых и традиционных направлений, имеющих формы социального и поведенческого уровня, заранее представляемого в рамках моделирования;

– социальные процессы в условиях такой модели имеют новые векторы реализации на основе выявления современных тенденций развития культуры.

Многие исследования, посвященные структурно-функциональному моделированию, развивают эту тему в направлении тех мировых стандартов, которые сегодня определяют глобализацию и планетарное мышление в условиях развития знаний о мире, культуре и искусстве. Поэтому структурно-функциональная модель имеет различные виды, которые смешивают определенные понятия на основе развития человека, как структурных изменений, так и изменений функционального характера.

Применение знаний в условиях моделирования связано с реализацией определенных научных норм:

– соответствие заданного параметра научного исследования в системе моделирования в условиях базовых положений социально-культурной деятельности;

– использование знаний теоретического характера, дающих фундаментальный результат;

– реализация различных критериев социально-культурной деятельности: мотивационных, деятельностных, поведенческих, мировоззренческих, рефлексивных, когнитивных, эмоционально-ценностных, потребностных;

– использование ученым различных инструментов научного анализа искомого процесса: логики, синтеза, выявления аналогии и взаимосвязи, абстрагирования, операционального анализа, структурного анализа и т.д.;

– реализация условий на основе выявления их педагогического, организационного или социально-культурного характера;

– обоснование системы социального инструментирования в условиях развития познавательных процессов;

– апробация результатов опытно-экспериментальной работы.

В.В. Королева отмечает, что в построении структурно-функциональной модели имеет значение «постановка целей и задач, с учетом участников образовательного процесса и наличия или возможности получения ресурсов. Предполагается, что в конкретных условиях целевые установки могут меняться. Соответственно будут меняться и частные задачи, решаемые для достижения этих целей» [2, с. 30].

Прежде чем моделировать процесс, необходимо выявить предпосылки на основе реализации основных требований к построению структурно-функциональных моделей:

– процесс должен быть организован в условиях опытно-экспериментальной базы и конкретного социально-культурного учреждения, имеющего свои организационные структуры;

– участники должны быть вовлечены в процесс добровольно, на основе мотивации и развития своих интересов, не противоречащих их личностному развитию;

– все компоненты модели должны быть объединены единой концептуальной идеей и не противоречить друг другу по содержанию;

– модель должна содержать целевой, концептуальный, технологический и критериально-оценочный блоки;

– в условиях модели должен быть развернут целевой и организационно-деятельностный процессы;

– модель обусловлена взаимосвязью трех направлений: пространственно-средовых, мотивационно-деятельностных и оценочных.

Если рассматривать идентичность с позиции научного моделирования в условиях социальных коммуникантов, определяющих эффективность фольклора, то здесь важнейшим направлением формирования личности является ее направленность на результат, связанный с усвоением ценностей фольклористики. Фольклор в этом случае выступает как фактор социально-культурной коммуникации на основе использования традиций и обрядов, народной мудрости с позиции ценностного значения истории и культуры, практики и теории песенно-фольклорного творчества. Важнейшими социально-культурным новообразованием является сегодня игровой фольклор, который адаптирован под молодежную аудиторию и рассматривается как направление фольклористики с точки зрения игрового зрелища. Игры и их основные функциональные характеристики с позиции моделирования – это очень тонкая структурная социально-культурная категория, несущая в себе заряд оптимизма, веселья, бодрости и развлечения одновременно, однако в современных условиях, при адаптации под молодежную среду это имеет свои сложности. Поэтому в условиях моделирования системы вовлечения молодежи в специфические направления игрового фольклора связаны не только со стилизацией их под современные тенденции культуры, но и обусловлены возможностями социально-культурного пространства, базирующимися на материально-техногенных и информационных ресурсах, использующих векторы творческого развития индивидуальности и социальности человека в современном формате.

Структурно-функциональная модель процесса формирования идентичности современной молодёжи средствами музыкально-игрового фольклора – это совокупность нескольких процессов: социально-культурного, искусствоведческого, педагогического и культурологического. Поэтому важнейшим основанием в условиях научного обозрения существенных компонентов модели выступает деятельностно-мотивационный компонент, включающий три направления:

– реализация личностью своего творческого и коммуникативного потенциала;

– использование культуры творческого саморазвития на основе духовно-нравственных ценностей;

– применение инновационных площадок в условиях культуры творческой индивидуальности за счет формирования идентичных качеств и свойств личности.

Критериальный компонент модели обусловлен тремя составляющими эффективности процесса – это деятельностный критерий, мотивационно-ценностный критерий, поведенческий критерий, а также уровнями развития идентичности в условиях изучения игрового фольклора – оптимальный (высокий уровень), достаточный (средний уровень), репродуктивный (низкий уровень).

С.С. Лопатина пришла к заключению, что принципами структурно-функциональной модели являются вариативность, диалогичность, целостность, практико-ориентированность. По ее мнению, сформированность когнитивного, операционально–деятельностного, творческого и мотивационно–ценностного компонентов рассматривается как важный результат исследуемого процесса, который является условием эффективности созданной структурно-функциональной модели [3].

Г.Я. Гревцева, О.В. Коляда считают, что осуществление художественно-речевой, изобразительной, музыкальной, игровой деятельности удовлетворяет

интеллектуальную, познавательную потребность. Народные музыкальные произведения (народные и колыбельные песни, частушки и др.) знакомят человека с традициями, обычаями и бытом русского и других народов, формируют гуманное отношение к миру [4].

Культурный компонент модели обусловлен различными вариациями, имеющими технологическое обеспечение искомого процесса. Важен не только результат, но и сам творческий процесс, который обусловлен следующими научными позициями:

– использование методики преподавания игрового музыкального фольклора;

– выбранные нормы и ресурсы используемых занятий с участниками;

– разработанные методические рекомендации, связанные с реализацией культуры творческого саморазвития личности и ее идентичности в условиях социальных инноваций;

– достигаемые культурные изменения в сознании личности;

– сформированные поведенческие модели;

– измененные социально-нормативные свойства поведения молодежи.

Т.С. Ахромеева, Г.Г. Малинецкий, С.А. Посашков отмечают, что культурологи, экономисты, политики уже много лет обсуждают вопрос: «Как измерять культуру, как оценивать результаты культурной политики и затраченных средств?» Культурологическая модель, по их мнению, может быть основой для прогноза культурной динамики, построения государственной культурной политики, а также стать проблемным полем для междисциплинарных исследований [5]. На наш взгляд, необходимо использовать социальный инструментарий, имеющий научный потенциал в условиях инновационных и традиционных методов. Традиционные методы отвечают основной своей главной цели – формировать личность в условиях конкретно-заданных действий, инновационные методы связаны с мобильностью и креативностью мышления, что актуально использовать в условиях воспитательного потенциала музыкально-игрового фольклора.

Культурные инновации связаны с системой нравственного развития молодежи в условиях музыкально-игрового фольклора. Здесь важнейшими ресурсами выступают новые ценностные ориентации молодежи, которые базируются на реализации коммуникации информационного пространства. Итак, необходимо отметить, что ресурсом построения структурно-функциональной модели является ее направленность на развитие личности в условиях ее ценностно-нормативного мышления в первую очередь, а во вторую очередь это должно быть обусловлено системой творческого саморазвития молодежи без жестко заданного результата. Важнейшим направлением здесь выступает отношение личности к развитию ценностно-регулятивного поля игрового музыкального фольклора с позиции развития ее идентичности как понимания социально-культурной основы жизни и творчества.

Библиографический список

1. Загрекова Л.В., Кильянова Л.В. Пути формирования национальной идентичности детей и молодежи. *Концепт*: научно-методический электронный журнал. 2015; Т. 13: 1041 – 1045. Available at: http://e-koncept.ru/2015/85209.htm
2. Королева В.В. Структурно-функциональная модель профессионального образования. *Педагогика*. 2016; № 9: 28 – 34.
3. Лопатина С.С. Структурно-функциональная модель развития компетенций межличностного и делового общения в процессе подготовки студентов. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; Ч. 4, № 12 (54): 48 – 52. Available at: https://research-journal.org/pedagogy/strukturno-funkcionalnaya-model-razvitiya-kompetencij-mezhlichnostnogo-i-delovogo-obshheniya-v-processe-podgotovki-studentov/
4. Гревцева Г.Я., Коляда О.В. Ценности социально-культурной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26108
5. Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Посашков С.А. Культура. Самоорганизация. Моделирование. *Обсерватория культуры*. 2017; № 14 (3): 260 – 267. Available at: https://doi.org/10.25281/2072-3156-2017-14-3-260-267

References

1. Zagrekova L.V., Kil'yanova L.V. Puti formirovaniya nacional'noj identichnosti detej i molodezhi. *Koncept*: nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; T. 13: 1041 – 1045. Available at: http://e-koncept.ru/2015/85209.htm
2. Koroleva V.V. Strukturno-funkcional'naya model' professional'nogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2016; № 9: 28 – 34.
3. Lopatina S.S. Strukturno-funkcional'naya model' razvitiya kompetencij mezhlichnostnogo i delovogo obscheniya v processe podgotovki studentov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; Ch. 4, № 12 (54): 48 – 52. Available at: https://research-journal.org/pedagogy/strukturno-funkcionalnaya-model-razvitiya-kompetencij-mezhlichnostnogo-i-delovogo-obshheniya-v-processe-podgotovki-studentov/
4. Grevceva G.Ya., Kolyada O.V. Cennosti social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 1. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26108
5. Ahromeeva T.S., Malineckij G.G., Posashkov S.A. Kul'tura. Samoorganizaciya. Modelirovanie. *Observatoriya kul'tury*. 2017; № 14 (3): 260 – 267. Available at: https://doi.org/10.25281/2072-3156-2017-14-3-260-267

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00188

***Lakhtin A.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (PKU) (Moscow, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru*

***Seliverstov A.A.**, senior teacher, Department of Physical Education and Pre-Conscription Training, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: Seliverstov-a-a@mail.ru*

***Vakulenko A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: antoninanv@mail.ru*

***Gershun G.S.**, senior teacher, Moscow State University of Technology and Management. K.G. Razumovsky (PKU) (Moscow, Russia), E-mail: gerfok@bk.ru*

CONSTRUCTION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON A MOTIVATIONAL BASIS. Motivation is an urge to do an action, it is a psychophysiological process that controls human behavior, setting its direction, organization, activity and stability; the ability of a person to actively meet their needs. Motivation for physical activity is a special state of a personality, which is characterized by a focus on achieving the optimal level of performance and physical fitness. The process of formation of interest in sports (physical culture) is a multi-stage, rather than a one-stage process consisting of individual elements, starting with elementary hygienic knowledge in childhood and ending with deep psychophysiological knowledge of the theory and methodology of physical education, as well as intensive sports. There are three types of intrinsic motivation in sports, namely intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to achieve, and intrinsic motivation to stimulate experience. Intrinsic motivation is considered the healthiest type of motivation and reflects an athlete's motivation to perform an activity simply for the reward inherent in their participation.

Key words: **motivation, physical activity, performance, psychosomatic training, aerobic training, physical activity.**

***А.Ю. Лахтин,** канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: skbpgu@mail.ru*

***А.А. Селиверстов**, ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: Seliverstov-a-a@mail.ru*

***А.Н. Вакуленко,** канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: antoninanv@mail.ru*

***Г.С. Гершун**, ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: gerfok@bk.ru*

ПОСТРОЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЕ

Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Мотивация к физической активности – особое состояние личности, которое характеризуется направленностью на достижение оптимального уровня работоспособности и физической подготовленности. Процесс формирования интереса к спорту (физической культуре) – многоступенчатый, а не одномоментный процесс, состоящий из отдельных элементов, начиная с элементарных гигиенических знаний в детстве и заканчивая глубокими психофизиологическими знаниями теории и методики физического воспитания, а также интенсивными занятиями спортом. Существует три типа внутренней мотивации в спорте, а именно внутренняя мотивация к знанию, к достижению и к стимулированию опыта. Внутренняя мотивация считается самым здоровым типом мотивации и отражает желание спортсмена выполнять деятельность просто за вознаграждение, равное его участию.

Ключевые слова: **мотивация, физическая активность, работоспособность, психосоматическая подготовка, аэробная подготовка, физкультурная деятельность**.

Теоретический анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что понижение общей двигательной активности современной молодежи и, соответственно, ослабление их соматического здоровья связано с деформациями в их мотивации. С учетом этой гипотезы под руководством доктора педагогических наук Г.К. Зайцева было спланировано и проведено психолого-педагогическое исследование.

На первом этапе с помощью специально разработанной методики [1, с. 21], в основу которой была положена идея выделения и ранжирования значимых факторов (элементов) деятельности [2, с. 100], [3, с. 56], изучалось отношение студентов к занятиям физической культурой – на уровне доминирующих у них мотивов (было обследовано 230 студентов второго курса: 110 мужского и 120 женского пола).

Полученный материал позволил констатировать наличие в мотивационной структуре физического воспитания студентов базовых (то есть природно присущих человеку) потребностей: 1) потребность в физическом самосовершенствовании (повышении работоспособности, улучшении телосложения) и ее информационном и техническом обеспечении; 2) потребность в психосаморегуляции (или психическом благополучии) средствами физической культуры; 3) потребность в самоутверждении (утвердиться в том, что здоровее многих). А также ложных мотивов, направленных на достижение формальной цели физкультурной деятельности, – зачетной отметки (часто путем приспособленчества и имитации активности). Образование ложных мотивов свидетельствует о неполноценности принудительно-нормативного подхода к физическому воспитанию и необходимости его перестройки с учетом базовых потребностей занимающихся.

На втором этапе с учетом выявленных у студентов, доминирующих (базовых) мотивов была разработана методика педагогического эксперимента.

Методика педагогического эксперимента

Студентам обоего пола (в начале второго года обучения) было предложено сделать выбор «способа физического совершенствования» из трех вариантов: 1) «аэробная подготовка» (с элементами закаливания), целью которой являлось повышение общей работоспособности и укрепление здоровья; 2) «силовая подготовка», направленная на улучшение телосложения; 3) «психосоматическая подготовка», обеспечивающая регуляцию психических процессов. В эксперименте (он проводился в течение второго года обучения) приняло участие 86 студентов мужского и 145 женского пола (всего 231 чел.), которые в соответствии с произведенным выбором были разбиты на три группы.

В группу «аэробной подготовки» (с элементами закаливания) вошло 37 человек (21 девушка и 16 юношей). Содержание подготовки составили преимущественно следующие средства: продолжительный бег и общефизические упражнения на открытом воздухе, овладение основными типами дыхания («брюшным», «грудным», «ключичным», «полным»), закаливающие процедуры (обтирание мокрым полотенцем, обливание прохладной водой всего туловища и отдельных его участков, купание, контрастный душ, сауна и т.д. – по выбору). В качестве методов оценки физической подготовленности использовались степ-тест, бег на 3 000 м (для студентов мужского пола) или 2 000 м (для студентов женского пола), измерение ЖЕЛ.

В группу «силовой подготовки» были включены только студенты мужского пола (70 чел.). Содержание подготовки составили в основном упражнения, выполняемые на тренажерах, а также с отягощениями. Методами оценки результативности подготовки служили: степ-тест; бег на 3000 м; масса тела; объем груди, талии и бедра; становая сила; измерение ЖЕЛ.

В группу «психосоматической подготовки» вошли только студенты женского пола (124 чел.). Содержание подготовки составили преимущественно спортивные игры (волейбол, баскетбол, бадминтон, настольный теннис и др.), а также упражнения «психосинтеза» Т. Йоуменса в упрощенном виде [4, с. 45]. Оценка результативности подготовки производилась по степ-тесту, бегу на 2 000 м и тесту САН (самочувствие, активность, настроение).

Сравнительный статистический анализ осуществлялся с помощью метода Стьюдента.

В соответствии с целью исследования до и после эксперимента было проведено обследование мотивационной сферы студентов. В качестве метода исследования был использован адаптированный нами (применительно к дисциплине «Физическое воспитание») опросник оценки «внешней – внутренней мотивации» [5, с. 74]. Выбор данного метода был обусловлен тем, что он (в отличие от использованного нами ранее метода ранжирования значимых показателей деятельности), во-первых, менее трудоемок в использовании, во-вторых, делит мотивационную сферу физического воспитания на «внешнюю» и «внутреннюю» мотивацию и, следовательно, позволяет провести их сопоставление и определить доминирующий компонент.

Для проведения статистического анализа мотивационной сферы были сформированы две группы – мужская и женская. В мужскую группу вошло 86 человек: 16 человек, специализирующихся в «аэробной подготовке», и 70 – в «силовой подготовке» (соответственно 18,6% и 81,4%). Женскую группу составило 145 человек (21 человек, специализирующийся в «аэробной подготовке» и 124 – в «психосоматической подготовке» (соответственно 14,5% и 85,5%). Статистическая оценка показателей мотивационной сферы студентов осуществлялась с помощью непараметрического метода φ-Фишера и факторного анализа (метода «главных компонент» с вращением матрицы по варимакс-критерию).

Педагогический эксперимент показал, что за период подготовки в группах студентов произошло улучшение (причем на достоверном уровне: $p < 0,01$) практически всех показателей физкультурно-оздоровительной деятельности. Прежде всего, отметим достоверное ($p < 0,01$) улучшение соматического статуса всех участников эксперимента (об этом свидетельствовали результаты степ-теста). Далее отметим, что в группе «аэробной подготовки», как и следовало ожидать, наибольшее увеличение произошло в показателях, характеризующих выносливость (бег и ЖЕЛ), в группе «силовой подготовки» – в показателе «становая сила», а в группе «психосоматической подготовки» – в интегральном показателе психофизиологического состояния – «самочувствие» (также на достоверном уровне: $p < 0,01$). Таким образом, предложенные нами виды подготовки (несмотря на различия в содержании) привели не только к улучшению специфических физкультурно-оздоровительных показателей, но и к росту общей физической (соматической) работоспособности участников эксперимента.

Анализ показателей мотивационной сферы студентов, полученных до эксперимента, показал следующее. Как у студентов мужского, так и женского пола на занятиях физической культурой доминировала «внешняя» мотивация преимущественно в форме стремления получить «зачет» путем формального выполнения заданий преподавателя. Однако в ходе эксперимента произошла благоприятная трансформация и доминирующей стала «внутренняя» мотивация, основу которой составляет потребность в физическом или психосоматическом самосовершенствовании. Это нашло свое выражение в стремлении студентов улучшить свое физическое и психосоматическое состояние, в готовности заниматься физическими упражнениями с полной (или большей) отдачей, причем заниматься дополнительно и самостоятельно. Таким образом, есть все основания считать, что улучшение «физкультурно-оздоровительных показателей» студентов произошло вследствие положительных изменений в их мотивационной сфере, а именно – усиления «внутреннего» компонента мотивации исполняемой деятельности.

Полученный психологический материал был подвержен факторному анализу, что позволило дать качественную оценку изменениям, произошедшим в структуре мотивационной сферы студентов за период экспериментального обучения.

Так, у студентов мужского пола до эксперимента проявилось пять независимых друг от друга мотивов: 1) внутреннее побуждение в форме устойчивого интереса к самостоятельным (неофициальным) занятиям физическими упражнениями силового или аэробного характера; 2) отсутствие внутреннего интереса к официальным занятиям физической культурой и вынужденное, основанное на воли (в силу соматической озлобленности и трудности достижения «зачета»), их посещение; 3) пассивное отношение к занятиям физической культурой в форме их избегания или имитационных действий; 4) стремление к достижению зачета по «физической культуре» минимальными усилиями при полном пренебрежении к данному предмету; 5) стремление «получить зачет», сопряженное с волевыми усилиями и эмоциональными переживаниями (в виду слабой физической подготовленности и неуверенности в своевременном достижении цели).

У студентов женского пола до начала эксперимента доминировали такие мотивы: 1) выраженная внешняя мотивация конформного (под руководством преподавателя) исполнения физкультурной деятельности, не вызывающей внутреннего интереса, с целью получения зачета; 2) стремление с помощью мини-

мальных усилий «получить зачет» при выраженном отрицательном отношении к обязательным занятиям физической культуры как к совершенно бесполезным (типично для физически хорошо подготовленных студенток); 3) «внешне – внутренняя» мотивация в форме сознательного (волевого) посещения основных, а также дополнительных занятий как с целью получения зачета, так и для укрепления своего соматического (или психосоматического) здоровья; 4) приспособленческий (построенный на имитации) подход к занятиям физической культурой.

Таким образом, до эксперимента только в одном случае (а именно у студентов мужского пола) проявилась полноценная (основанная на потребности в физическом самосовершенствовании) физкультурная мотивация (в форме готовности заниматься физическими упражнениями самостоятельно), которая, скорее всего, образовалась у них еще до поступления в вуз, а в условиях вуза лишь укрепилась (причем в большей мере благодаря самим занимающимся, нежели педагогическим воздействиям преподавателей вуза).

Достаточно ценной следует считать обнаруженную у студентов женского пола «внешне-внутреннюю» мотивацию, сущность которой состоит в том, чтобы заставлять себя заниматься физическим упражнениями (в том числе самостоятельно), для собственного здоровья и выполнения зачетных требований; причем заниматься даже тогда, когда не хочется и трудно терпеть.

Мотивация формального (хотя и добросовестного) исполнения заданий преподавателя с единственной целью получения «зачета» по физической культуре (она обнаружилась у студентов обоего пола) лишь на первый взгляд представляется правильной, но, по сути, является неперспективной, так как не основывается на потребности в физическом самосовершенствовании и не побуждает к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Типичной для многих студентов (причем обоего пола) явилась деформация мотивационной сферы двигательной активности, проявившаяся в неприятии как официальных, так и самодеятельных занятий физической культурой и стремлении «заработать зачет» с помощью минимальных усилий или имитационных действий.

Полученные данные, как видим, подтвердили уже высказанную ранее мысль об ущербности традиционной (принудительно-нормативной) системы физического воспитания, которая не обеспечивает главного – не побуждает студентов заниматься физическими упражнениями самостоятельно и не обучает этому должным образом.

С учетом полученного до эксперимента психологического материала была произведена перестройка физического воспитания студентов на основе учета и удовлетворения их базовых потребностей, что составило содержание педагогического эксперимента. Повторное (после эксперимента) обследование мотивационной сферы студентов по адаптированной методике Т.Д. Дубовицкой показало следующее.

У студентов мужского пола в ходе эксперимента сформировались три независимых позитивных (в социальном плане) мотива: 1) интерес к физкультурной деятельности валеологической («здравосозидающей») направленности (как форма «внутренней» мотивации), где добровольность и самостоятельность становятся приоритетными подходами к занятиям, а роль преподавателя сводится к консультированию (по теории и методике физического воспитания), а не к принуждению и контролю за исполнением заданий (как это традиционно бывает); 2) мотивация добросовестного, или сознательного (основанного на воли) исполнения физкультурной деятельности, направленная как на преодоление физической нагрузки, так и собственной лени (как черты характера), чтобы повысить соматическую работоспособность и улучшить телосложение; 3) «внешне-внутренняя» мотивация физкультурной деятельности, основанная на доверии к преподавателю как специалисту, который не загружает (тем более не перегружает) физическими упражнениями, а дает возможность самим ее регулировать и чувствовать валеологическую значимость проделанной работы.

У студентов женского пола в ходе эксперимента также сформировались три независимых, вполне позитивных мотива: 1) «внутренняя» мотивация «здравосозидающего» (точнее психорегулирующего) характера – посредством самостоятельных (без излишнего вмешательства преподавателя) игровых занятий обеспечить регуляцию своей психики; 2) умеренный интерес в относительно свободном (независимом от указаний преподавателя) психосоматическом совершенствовании (данная мотивация, скорее всего, образовалась у студенток, которые до эксперимента были склонны к приспособленческому или имитационному подходу к занятиям физической культурой); 3) психосоматическая мотивация в форме стремления к психическому взаимодействию в процессе группового выполнения избирательных (не требующих значительного физического напряжения и волевых усилий) физических упражнений преимущественно игровой и аэробной направленности.

Обобщая полученный после эксперимента психологический материал, можно констатировать следующее. У студентов обоего пола исчезли внешние ложные (приспособленческие) мотивы, вызванные внутрипсихическими противоречиями (прежде всего, несоответствием «системы физкультурных занятий» потребностям обучающихся), и сформировались «правильные» мотивы в форме подлинного интереса к физкультурной деятельности. Другим важным достижением эксперимента можно считать вытеснение «внешней» мотивации (стремления получить «зачет») «внутренней» мотивацией – стремлением заниматься физической культурой с пользой для своего здоровья. В результате замены «ложной» мотивации на «правильную» (или «истинную») и трансформации «внешней» мотивации во «внутреннюю» занятия физической культурой стали для студентов более «мотивированными» и поэтому более продуктивными. На основе усиления «внутренней» мотивации у студентов рано или поздно (можно надеяться!) сформируется готовность самостоятельно заниматься избранным способом физического самосовершенствования. В этом, по нашему мнению, должен состоять главный итог полноценного физического воспитания человека.

Вопрос влияния самостоятельных занятий физической культурой на адаптацию студентов к обучению в вузе раскрывается с помощью алгоритма подготовки студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и с позиции рациональных упражнений двигательной деятельности занимающихся. Разработанный алгоритм стал основой для организации процесса подготовки студентов к самостоятельным занятиям, включающего в себя теоретическую и методическую подготовку и обучение студентов самоконтролю за психическим, функциональным и физическим состоянием [6].

Таким образом, в мотивационной сфере физического воспитания студентов наряду с базовыми («истинными») потребностями в соматическом и психосоматическом самосовершенствовании встречаются «ложные» мотивы, направленные на достижение формальной цели физкультурной деятельности – зачетной отметки (часто путем приспособленчества и имитации активности), что свидетельствует о неполноценности традиционного принудительно-нормативного подхода к физическому воспитанию и необходимости его перестройки с учетом базовых потребностей занимающихся.

Испытуемым (студентам младших курсов) с учетом выявленных базовых потребностей было предложено на выбор три варианта физкультурной деятельности: «аэробная подготовка» с элементами закаливания, целью которой являлось повышение общей работоспособности и укрепление здоровья; «силовая подготовка», направленная на улучшение телосложения; «психосоматическая подготовка», обеспечивающая регуляцию психических процессов. Проведенный педагогический эксперимент показал, что у испытуемых произошла замена «ложной» мотивации «истинной» и трансформация «внешней» мотивации во «внутреннюю». Качественное улучшение мотивационной сферы физического воспитания способствовало выработки у испытуемых индивидуального способа физкультурной деятельности и улучшению соматического или психосоматического статуса.

Библиографический список

1. Зайцев Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1993; № 7: 21 – 24.
2. Пилоян Р.А. *Мотивация спортивной деятельности*. Москва: Физкультура и спорт, 1984.
3. Насиновская Е.Е. *Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации*. Москва: Издательство МГУ, 1988.
4. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. *Твое здоровье: Регуляция психики*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс. 2000.
5. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005; № 1: 73 – 79.
6. Лахтин А.Ю. Влияние самостоятельных занятий физической культурой на адаптацию студентов к обучению в вузе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011; № 4 (106): 5 – 9.

References

1. Zajcev G.K. Potrebnostno-motivacionnaya sfera fizicheskogo vospitaniya studentov. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1993; № 7: 21 – 24.
2. Piloyan R.A. *Motivaciya sportivnoj deyatel'nosti*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1984.
3. Nasinovskaya E.E. *Metody izucheniya motivacii lichnosti. Opyt issledovaniya lichnostno-smyslovogo aspekta motivacii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1988.
4. Zajcev G.K., Zajcev A.G. *Tvoe zdorov'e: Regulyaciya psihiki*. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press. 2000.
5. Dubovickaya T.D. K probleme diagnostiki uchebnoj motivacii. *Voprosy psihologii*. 2005; № 1: 73 – 79.
6. Lahtin A.Yu. Vliyanie samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskoj kul'turoj na adaptaciyu studentov k obucheniyu v vuze. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 4 (106): 5 – 9.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 37.013.46 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00189

Lobanov I.A., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: Lobanov1985@mail.ru*

PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF SELF-DEVELOPMENT OF AN OFFICER IN THE ARMY ENVIRONMENT. The article is considers pedagogical modeling of the process of personal and professional self-development of an officer in the army environment. The article analyzes the complex of issues related to the need to form high spiritual, moral and professional qualities of military personnel, with the possibility of mastering additional theoretical and practical knowledge, reveals significant directions in the formation of personality, raises the problem of the importance of improving the level of training of each officer as an integral part of the military system. Various classifications of models and functions of pedagogical modeling are considered. The need for developing an effective multi-level model of officer self-development that takes into account pedagogical conditions on the basis of humanistic principles and increases the officer's orientation to self-improvement activities is theoretically justified.

Key words: **model, pedagogical modeling, self-development, professional qualities, personal development.**

И.А. Лобанов, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: Lobanov1985@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ ОФИЦЕРА В АРМЕЙСКОЙ СРЕДЕ

Научная статья посвящена рассмотрению педагогического моделирования процесса личностно-профессионального саморазвития офицера в армейской среде. В статье анализируется комплекс вопросов, связанных с необходимостью формирования у военнослужащих высоких духовно-нравственных и профессиональных качеств, с возможностями освоения дополнительных теоретических и практических знаний, раскрываются значимые направления в формировании личности, поднимается проблема важности совершенствования уровня подготовки каждого офицера как неотъемлемого звена военной системы. Рассматриваются различные классификации моделей, функции педагогического моделирования; теоретически обосновывается необходимость в разработке эффективной разноуровневой модели саморазвития офицера, учитывающей педагогические условия на основе гуманистических принципов и повышающих направленность офицера к деятельности по самосовершенствованию личности.

Ключевые слова: **модель, педагогическое моделирование, саморазвитие, профессиональные качества, личностное развитие.**

За последнее десятилетие педагогический процесс в воинских частях Вооружённых Сил Российской Федерации постепенно переходит в новое, более качественное состояние в контексте новых взглядов на применение сил и средств, концепций вооружённых конфликтов, стратегий использования армии и флота в мирное время, перевооружения войск, создания новых структур, совершенствования форм, видов и способов деятельности военнослужащих в армейской среде. В связи с этим на сегодняшний день возрастает потребность в интенсификации педагогического процесса в армейской среде, разработке новых моделей, программ, технологий воспитания и саморазвития военнослужащих.

Все это должно быть осмыслено с точки зрения педагогической науки и практики с целью подготовки офицера как активной, психологически устойчивой личности, способной осознанно и адаптивно получать дополнительные знания и умения относительно протекающих процессов в социальной сфере и воинском коллективе.

Разрабатываемые в настоящее время программы подготовки военнослужащих различных категорий не учитывают их потребность в получении дополнительных знаний и ограничиваются конкретными военными дисциплинами. Одной из причин этого является отсутствие военно-педагогической теории, способствующей личностно-профессиональному саморазвитию в армейской среде. Рассмотрение вопроса развития военнослужащих представляет собой многоплановую научную и практическую проблемы, изучению которой посвящены многие труды (В.И. Вдовюк, Е.А. Лодатко, Л.А. Золотовская, В.И. Шерпаев, Е.А. Молоканова и др.).

Правильно организованный процесс саморазвития военнослужащих на местах прохождения военной службы определяет успешность овладения набором необходимых личностно-профессиональных качеств в системе самостоятельной подготовки офицера.

По этой причине перед военно-педагогической наукой стоит вопрос о разработке такой модели саморазвития офицера, которая соответствовала бы требованиям российской армии и общества, решала вопросы личностно-профессионального роста военнослужащего, а также учитывала социализацию (создание условий для самосовершенствования военнослужащего в армейской среде); профессионализацию (формирование необходимых знаний, умений и навыков) и аксиологизацию (формирование ценностного ядра и развития) военнослужащих.

Вследствие этого проблема педагогического моделирования саморазвития офицера является актуальной, поскольку в современных условиях усиливаются противоречия между требованиями, предъявляемыми к офицерскому составу воинских частей, и снижением качества педагогического воспитания; между мотивированной деятельностью, ориентированной на достижение личностной, социальной и профессиональной зрелости, и недостаточно разработанным учебно-методическим сопровождением личностно-профессионального саморазвития военнослужащих; между возможностями педагогического моделирования среды саморазвития и недооценкой важности применения результатов исследований в вооружённых силах.

На современном этапе развития российской армии задачи подготовки военнослужащих определяются приказом Министра обороны РФ 2015 г. N 500 «Об организации профессионально-должностной подготовки офицеров и прапорщиков (мичманов) в системе боевой подготовки Вооруженных Сил Российской Федерации», раскрывающим комплекс учебно-воспитательных мероприятий, направленных на поддержание профессиональной квалификации офицеров, а также организацию самостоятельной подготовки [1, с. 2].

Вместе с тем современная система самостоятельной подготовки офицеров включает только вопросы совершенствования методического мастерства, подготовки к занятиям, изучения руководящих документов, профессиональной подготовки, освоения должностных обязанностей и не отражает личностно ориентированные потребности, связанные с мотивацией офицера к самосовершенствованию, использованием в полной мере внутреннего потенциала в целях повышения уровня духовно-нравственного развития личности (по отношению к обществу и государству, к военной службе, к воинскому коллективу и другим людям, к самому себе).

Результатом личностно-профессионального развития должны явиться следующие качества военнослужащего: глубокая внутренняя убежденность для проектирования своих поступков и принятия решений; принципиальность при проектировании своей деятельности; способность к познанию действительности как основы выживания в любой среде [2, с. 12].

Возрастающие требования к формированию личности военнослужащего предполагают реализацию дополнительных моделей по совершенствованию системы развития. В связи с этим эффективным средством, оптимизирующим процесс развития, на наш взгляд, является педагогическое моделирование процесса саморазвития офицера в армейской среде.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы рассмотреть различные подходы к моделированию процесса саморазвития, определить его возможности в развитии личностно-профессиональных качеств офицера российской армии.

Понятие «моделирование» применительно к армейской среде включает в себя разработку и создание такой педагогической модели, которая отразит личностно ориентированный подход, направленный на всестороннее развитие личности военнослужащих, основные идеи, теории, содержание процесса саморазвития, его структуру, этапы, формы, средства и приемы.

Структуру моделирования определяет логика процесса саморазвития, роль офицера как человека, который четко осознает свое место в воинском коллективе, умеет ориентироваться в ситуации, управлять подчиненными, адекватно оценивать складывающуюся обстановку.

Мы солидарны с мнениями Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, что моделирование является всегда актуальным, потому что оно раскрывает любой аспект педагогического процесса и отражает сущностные характеристики в виде обобщенной модели [3, с. 136].

М.В. Ядровская отмечает, что моделирование решает множество теоретических и практических задач [4, с. 139]. Автор подчеркивает, что «невозможно построить строгую и однозначную классификацию моделирования, так как оно выступает только в роли средства познания» [4, с. 140].

Педагогическое моделирование процесса саморазвития военнослужащих российской армии выполняет следующие функции: дескриптивную, описывающую процесс моделирования, в результате которого происходит абстрагирование, благодаря чему достаточно быстро и просто объясняются все наблюдаемые педагогические явления, категории и понятия; нормативную, отвечающую на вопрос «Как должно быть?» и позволяющую построить желательный с точки зрения объекта образ; прогностическую, отвечающую на вопрос «Что будет?».

В современной педагогической науке ученые выделяют множество моделей. Е.А. Лодатко в своем исследовании все модели условно делит на три типа: содержательные (предметом моделирования выступает содержание изучаемого педагогического объекта); структурные (в качестве предмета моделирования представляется структура педагогического объекта); функциональные (предмет моделирования определяется ориентированностью исследуемого объекта на реализацию определенных функций) [5, с. 127].

Ю.О. Делимова предлагает деление моделей с позиций их целевой направленности: учебные, опытные или натурные, научно-технические, игровые, имитационные [6, с. 3].

Назначение моделей с позиций их целевой направленности предполагает, что учебные модели – это наглядные пособия, обучающие программы и тренажёры; опытные или натурные модели представляют собой уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта и позволяют прогнозировать будущие характеристики объекта; научно-технические модели исследуют процессы и явления; игровые модели (военные, экономические, спортивные, деловые игры) воспроизводят поведение объекта в различных ситуациях, репродуцируют их с учётом возможной реакции со стороны конкурента, союзника или противника; имитационные модели имитируют реальность со всех углов изучения [6, с. 4 – 7].

Таким образом, с позиций целевой направленности моделирование является перспективным методом педагогического развития и универсальным средством для расширения исследовательских возможностей и прогнозирования результатов.

При моделировании процесса саморазвития офицера необходимо опираться на общенаучные теории, связанные с построением и изучением моделей и их объектов, системности в моделировании, единства объективного и субъективного при их оценке и познавательности модели.

Кроме этого, при разработке модели следует помнить о специфике военнослужащего, деятельность которого связана с решением нестандартных задач, и о том, что каждый род войск имеет свои особенности в процессе обучения и воспитания.

Развитие личности военнослужащего, формирование у него духовно-нравственных и боевых качеств требует применения моделирования, которое способно решать стратегические задачи модернизированной российской армии.

В.И. Вдовюк, С.М. Фильков подчеркивают, что развитие личности военнослужащего должно отвечать характеру гуманистических отношений в обществе и отражать в себе специфику всех факторов действительности, влияющих на воспитание [7, с. 17, 26].

Среди рассмотренных моделей для системы саморазвития в армейской среде наиболее применима структурно-функциональная. При построении такой модели военнослужащий рассматривается как целостная система. Так как личность – многогранное создание, структура модели состоит из подсистем, элементов и компонентов. В системе саморазвития это представлено теми знаниями, умениями и навыками, которые есть у человека на начальном этапе создания модели. Структурная система позволяет разделить сложный механизм на более мелкие, простые элементы. Применительно к способностям человека такая структура позволяет разбить знания в определенной сфере на составные части. Составные части системы связаны между собой функциональными связями, которые решают отдельные задачи в ходе эксперимента. Для закрепления требуемого навыка в ходе эксперимента используются такие методы работы, которые можно изменить в зависимости от промежуточных результатов саморазвития.

Разработка модели процесса саморазвития офицера вызывает ряд сложностей, поскольку существующие модели направлены на развитие определенных личностных качеств. На сегодняшний день необходима эффективная разноуровневая модель саморазвития офицера, направленная на формирование развитой личности военнослужащего, профессионально ориентированной, способной выполнять поставленные задачи и уметь принимать самостоятельные решения. Создание данной модели предполагает мониторинг в рамках воинского коллектива процесса саморазвития военнослужащего; анализ внутренних и внешних факторов, определяющих успешность данного процесса; условий, способствующих реализации модели; этапов ее апробации; упреждения возможных рисков; характеристики качественных изменений личности военнослужащего.

Моделирование в системе саморазвития происходит в конкретной профессиональной и социальной среде, при этом основополагающим принципом моделирования применительно к процессу познания и развития себя является личностное познание и среда, в которой происходит развитие. Человек стремится совершенствоваться в любой своей деятельности только тогда, когда в этом есть потребность и осознание. Любое принуждение вызывает сопротивление, которое, в свою очередь, влияет на результат моделирующего процесса.

Основными задачами моделирования в системе самостоятельного повышения знаний А.В. Миронова называет [8, с. 348]:

– формирование положительной мотивации к профессиональному саморазвитию;

– повышение своего мастерства и самореализация;

– формирование способов профессионального саморазвития и умение применить их на практике;

– объективная оценка своим действиям.

Саморазвитие как процесс формирования и совершенствования личности проходит в несколько этапов (построение модели):

1. Саморефлексия. В данном случае индивид анализирует свое поведение, деятельность. Проводится разбор психологического состояния, самооценки. Выявляются особенности и способности. На этом этапе личность приходит к пониманию необходимости изменения себя.

2. Целеполагание. На данном этапе, используя выводы предыдущего разбора, человек определяет цели, ставит задачи с учетом заявленных требований к себе, выстраивает пошаговый план действий.

3. Деятельность. Предпринимает шаги для выполнения целей. На данном этапе возможна корректировка целей и задач.

4. Анализ проделанной работы, подведение итогов.

Характерной особенностью такого моделирования является целостность изучения процесса и возможность изменения некоторых элементов до того, как эксперимент начал осуществляться.

Педагогическое моделирование процесса саморазвития офицера российской армии позволит решить широкий круг вопросов: качественно скорректируется структура офицерского корпуса, повысится функционал звеньев управления, процесс развития военнослужащих будет протекать более эффективно.

Эффективность процесса саморазвития офицера зависит от многих факторов: внешних (влияние окружающего мира, общества) и внутренних (психологическое состояние индивида). Саморазвитие – процесс непрерывный. Моделирование в системе самопознания помогает преодолеть такие трудности, как отсутствие желания и мотивов для трансформации, незрелость способов и приемов саморазвития, низкая самооценка личности, постановка неправильных жизненных целей, несформированность механизмов самопознания и самосовершенствования.

Среди преимуществ использования моделирования в познании себя является возможность следовать за естественным развитием человека, опираться на его личностные достижения, признавать ценность внутреннего мира, индивидуальности. Результаты профессионального и личностного саморазвития становятся основой для дальнейшего изменения и совершенствования себя как личности. Поэтому здесь можно говорить о том, что процесс самопознания циклический и непрерывный. Уровень саморазвития никогда не станет абсолютным, всегда есть путь для познания новых граней своей личности.

Благодаря использованию метода моделирования в процессе саморазвития у военнослужащих вырабатывается универсальность действий. Модель как сложная система формирует целостную картину мира, при этом развивается абстрактное и логическое мышление.

Несмотря на популярность данного метода, в настоящее время нет полного понимания того, что такое педагогическое моделирование в системе самосознания. Проблема заключается в том, что, с одной стороны, есть потребность, с другой стороны, не разработаны педагогические условия для полноценного включения педагогического моделирования в систему саморазвития. Уже сейчас можно говорить о том, что моделирование открывает возможность математизации (алгоритмичности) познавательных процессов, что, в свою очередь, вырабатывает устойчивую привычку к самопознанию. Очевидно, что педагогическое моделирование позволяет создать такое средство или метод работы, который обеспечит решение одной или нескольких задач в системе саморазвития одновременно.

Анализ методов моделирования указывает на то, что для самостоятельной познавательной деятельности применимы те же модели, которые широко используются в педагогике. Это обусловлено тем, что в настоящее время используются универсальные системы моделирования, поэтому построение моделей, отвечающих особенностям процесса самопознания, требует дальнейшего совершенствования.

Библиографический список

1. *Руководство по организации профессионально-должностной подготовки офицеров и прапорщиков (мичманов) в системе боевой подготовки Вооруженных Сил Российской Федерации*. Приложение № 1 к Приказу Министра Обороны РФ № 500. Москва, 2015.
2. Меховников В.Ю. *Моделирование профессиональной подготовки курсантов в военном вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007.
3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 9.
4. Ядровская М.В. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 3 (66).
5. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей. *Вестник науки ТГУ.* Серия: Педагогика, психология. 2014; № 1 (16).
6. Делимова Ю.О. *Моделирование в педагогике и дидактике*. Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf
7. Вдовюк В.И., Фильков С.М. *Основы воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации*: курс лекций. Москва, 2003.

8. Миронова А.В. Моделирование профессионального саморазвития в условиях учебного процесса в вузе. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-professionalnogo-samorazvitiya-v-usloviyah-uchebnogo-protsessa-v-vuze/viewer

References

1. *Rukovodstvo po organizacii professional'no-dolzhnostnoj podgotovki oficerov i praporschikov (michmanov) v sisteme boevoj podgotovki Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii.* Prilozhenie № 1 k Prikazu Ministra Oborony RF № 500. Moskva, 2015.
2. Mehovnikov V.Yu. *Modelirovanie professional'noj podgotovki kursantov v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2007.
3. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model' kak rezul'tat modelirovaniya pedagogicheskogo processa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 9.
4. Yadrovskaya M.V. Modeli v pedagogike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 3 (66).
5. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskih modelej. *Vestnik nauki TGU*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2014; № 1 (16).
6. Delimova Yu.O. *Modelirovanie v pedagogike i didaktike*. Available at: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf
7. Vdovyuk V.I., Fil'kov S.M. *Osnovy vospitatel'noj raboty s lichnym sostavom Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*: kurs lekcij. Moskva, 2003.
8. Mironova A.V. Modelirovanie professional'nogo samorazvitiya v usloviyah uchebnogo processa v vuze. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2013. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-professionalnogo-samorazvitiya-v-usloviyah-uchebnogo-protsessa-v-vuze/viewer

Статья поступила в редакцию 16.02.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00190

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS: PAST AND PRESENT. The article discusses the educational process in the Russian Federation as a whole and an inclusive approach to education in particular. It is noted that in modern Russia, great attention is paid to the modernization of the education system. One of the primary tasks is to achieve a high quality education, which will fully meet the needs of the individual and solve the pressing needs of society. The changes taking place contribute to the conformity of the content of the educational sphere with the requirements of the 21st century. It is noted that an integral part of ongoing changes in education is the implementation of the principles of modern inclusive education, which helps to change attitudes towards students who have certain developmental features, and helps them to fully participate in the educational process as active participants in education. The full and comprehensive implementation of an inclusive approach allows you to bring the educational process to a whole new level.

Key words: **educational system, inclusive education, modernization of educational system, children with special needs.**

Ю.З. Богданова*, канд. филол. наук, доц., Государственный аграрный университет Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanowa2907@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОШЛОЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматривается образовательный процесс в Российской Федерации в целом и инклюзивный подход в образовании в частности. Отмечается, что в современной России модернизации системы образования уделяется большое внимание. Одна из первостепенных задач – достижение высокого качества образования, которое будет полностью отвечать потребностям человека и решать насущные запросы общества. Происходящие изменения способствуют соответствию содержания образовательной сферы требованиям XXI века. Отмечается, что составной частью проводимых изменений в образовании является реализация принципов современного инклюзивного образования, которые способствуют изменению отношения к обучающимся, имеющим определенные особенности развития, и помогают им полноценно включиться в образовательный процесс как активным участникам образования. Полноценная и всесторонняя реализация инклюзивного подхода позволяет вывести образовательный процесс на качественно новый уровень.

Ключевые слова: **образовательная система, инклюзивное образование, модернизация системы образования, дети с особыми потребностями.**

На сегодняшний день отечественная образовательная система способна полноценно конкурировать с аналогичными образовательными системами мира, поскольку государство принимает активное участие в формировании современной, всесторонне развитой образовательной сферы (выделяются средства, внедряются новые интерактивные модели и технологии обучения, современные методики и т.д.). Первостепенной задачей образовательной политики, безусловно, является достижение высокого качества образования [1, с. 107]. При этом инклюзивное образование, которое планируется сделать полноценным участником общеобразовательной системы образования, также претерпевает определенные изменения. Инклюзивное образование вводится во всех образовательных учреждениях: дошкольных, средних, профессиональных и высших; имеет четкую цель: здоровые дети и дети, имеющие особенные образовательные возможности должны получать качественные знания без ограничений в доступности [2, 3].

Такой комплекс мер подразумевает под собой техническое оснащение зданий образовательных учреждений, разработку и внедрение специальных учебных курсов для педагогов и учащихся, способствующих развитию их взаимодействия с людьми, имеющими инвалидность, а также специальных программ, облегчающих процесс адаптации детей, имеющих ограниченные возможности [4 – 6].

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к получению образования всеми учащимися с учетом самые различных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. При этом все без исключения учебные заведения должны быть обеспечены средствами доступа к ним для всех категорий учащихся.

Инклюзивное образование является международно признанным инструментом по реализации права каждого человека получить образование, а также это основное направление по трансформации системы специального образования во многих мировых державах. Сам термин «инклюзия» ввела в обиход в 1994 г. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц, которые имеют особые потребности. *Инклюзия занимается* вовлечением в образовательный процесс каждого ребенка, используя определенную образовательную программу, которая учитывает способности, удовлетворяет индивидуальные образовательные потребности каждой личности, обеспечивает условия ее сопровождения [7, с. 17].

Следует сказать, что за основу развития таких подходов в образовательном процессе берутся определенные международные правовые акты – конкретные декларации и конвенции, а также разработанные современные нормативно-правовые акты российского законодательства. Ими определяются конкретные направления в развитии отношения к людям, имеющим определенные особенности (физические, психологические, умственные и др.).

Так, в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека от 1948 г. (ратифицированной Российской Федерацией 05.05.1998 г.) закрепляется право всех без исключения людей получать обязательное бесплатное начальное образование, которое должно быть «доступным всем, учитывая определенные способности каждого человека». Прочие международные и отечественные законодательные документы, касающиеся данного вопроса, можно представить в следующем виде (табл. 1):

Таким образом, данными документами утверждается право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование без дискриминации по какому-либо признаку. При этом принятыми сегодня Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» и новыми Федеральными образовательными стандартами начальной и основной школы отводится особая роль инклюзивному подходу в образовании [8].

Исследователи говорят о том, что среди стран, имеющих наиболее совершенное законодательства в области инклюзивного образования, можно выделить такие как Бельгия, Великобритания, Дания, Испания, Канада, Кипр, США, Швеция и ЮАР. В них и многих других странах инклюзивная система образования существует более 30 лет. Нужно отметить, что формирование инклюзивного образования – это стратегическое направление деятельности Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) [9, с. 15].

Таблица 1

Дата, год	Наименование документа	Комментарий
1948	Всеобщая декларация прав человека	В Статье 26 закрепляется право всех (детей и взрослых) получать обязательное бесплатное начальное образование, которое есть «доступным для всех, основываясь на способности каждого». При этом «образование должно направляться на то, чтобы полностью развивать человеческую личность и увеличивать уважение к правам человека и основным свободам».
1959	Декларация прав ребенка	Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в Декларации права. Они должны признаваться за всеми детьми и не допускать дискриминации по какому-либо признаку.
1960	Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования	Дискриминация является негативным или предвзятым отношением к человеку, или же лишение прав на основании определенного признака. К ней относят то, что «созданы или действуют раздельные системы в образовании или учебные заведения для конкретных лиц или группы лиц» тогда, когда родители хотят отдать ребенка в другое учреждение.
1971	Декларация о правах умственно-отсталых лиц	В документе заявлено право каждого человека с умственной отсталостью получать «обучение, восстанавливать трудоспособность…, которые впоследствии позволили бы ему качественно и максимально полноценно жить и развиваться».
1982	Всемирная программа действий в отношении инвалидов	Это первый документ ООН, в котором сформировались главные принципы по отношению к людям с инвалидностью.
1989	Конвенция о правах ребенка	Закреплено право всех детей получать образование без дискриминации. Главная цель конвенции – «постепенно достигать осуществления такого права, учитывая равные возможности».
1993	Стандартные правила ООН обеспечения равных возможностей для инвалидов	Правило 6. Образование. Государства должны признавать равные возможности в начальном, среднем и высшем образования детям, молодежи и взрослым, которые имеют инвалидность, в конкретных интегрированных структурах. Им нужно обеспечить определенные условия, при которых их образование станет неотъемлемой частью системы общего образования государства.
1994	Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями	Признаны «необходимость и безотлагательность по обеспечению образования детям, молодежи и взрослым, имеющим особые образовательные потребности в рамках существующей обычной системы образования». Все дети имеют уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Дети, имеющие особые потребности в образовании, могут обучаться в обычных школах, в которых необходимо создать им условия на основе педагогических методов, которые ориентируются в первую очередь на детей с целью удовлетворения таких потребностей.
2006	Конвенция о правах инвалидов	В Статье 24 «Образование» зафиксированы понятие «инклюзивное образование» и обязательство стран-участниц обеспечивать «такое образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».
2012	ФЗ от 29.12.2012 № 73-ФЗ «Об образовании в РФ»	В ст. 2. дается четкое определение понятиюр «инклюзивное образование». В ст. 5 закрепляется право на образование лиц, имеющих ограниченные возможности на получение образования без какой-либо дискриминации.
2012	Стратегия действия в интересах детей на 2012-2017 гг.	Предусматривается законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к получению качественного образования на всех образовательных уровнях.

Отдельные проекты по внедрению инклюзивного образования почти полностью реализованы и в отечественных городах (Москва, Самара, Томск, Ухта (Республика Коми), Улан-Удэ (Республика Бурятия). В разработанных моделях инклюзивного образования выделяют как сильные, так и слабые стороны, требующие в дальнейшем доработки и модернизации. Это неудивительно, поскольку чёткого «эталона инклюзивности» не разработано, и вряд ли получится создать.

Сегодня инклюзивное обучение детей, у которых присутствуют особенности развития, проходит совместно со здоровыми сверстниками: все дети обучаются в одном классе, а не в специально выделенной для этого группе. Опираясь на инклюзивный подход к обучению, следует находить возможность обучать так, чтобы можно было реализовывать существующие у обучающихся образовательные потребности с учетом особенностей развития.

Результаты проектов инклюзивного образования, которые были реализованы в разных российских регионах, позволяют говорить о том, что важнейшим звеном внедрения инклюзивного образования выступает начальная школа. И это неслучайно, поскольку ценности инклюзивного образования, основы личностного отношения к сверстникам с особенными потребностями наиболее эффективно закладываются именно на начальном этапе обучения [10, с. 16].

Необходимо вносить изменения в существующее законодательство или разрабатывать новое, где учитывались бы потребности и возможности таких обучающихся. На сегодняшний день в процессе внедрения инклюзии в современных отечественных школах недостает четко разработанной нормативно-правовой базы, не определены нормы численности детей в классах, времени проведения занятия и пр. Также не урегулированы вопросы финансового обеспечения педагогов, воспитателей и прочего персонала, обеспечивающего реализацию инклюзии в учебных заведениях, нет четкости и ясности в процессе оказания медицинской помощи обучающимся в ходе учебного процесса и т.д. [11, с. 555].

Также немаловажным в развитии инклюзивного образования является и психологический фактор, следует «перестроить» отношение взрослых к детям с особенными потребностями, а именно:

– требуется изменить психологию отношения педагогов к таким обучающимся, так как в большинстве случаев педагогические кадры не всегда готовы обучать таких детей. Необходимо обеспечить повышение квалификации педагога, возможность прохождения дополнительных курсов переподготовки в этом направлении; при этом педагоги должны не только обладать необходимой для преподавания базой знаний, но и воспитывать у себя толерантное отношение к потребностям таких детей;

– следует повышать информированность населения в вопросе инклюзивного образования; предвзятое отношение общества к людям, имеющим какое-либо ограничение в развитии или получении образовательных услуг, нередко приводит к тому, что они обучаются либо дома, либо в специализированных учебных заведениях;

– необходимо обеспечить соответствующее техническое оснащение образовательных учреждений для беспрепятственного хода образовательного процесса; по факту нередко отсутствуют подъемники, специальные пандусы, туалеты, умывальники, которые бы полностью учитывали потребности обучающихся с особенностями развития [11, с. 556].

При повсеместном внедрении инклюзивного образования требуется учитывать все существующие сложности и стараться их постепенно нивелировать и решать. Если рассматривать внедрение инклюзии, то, безусловно, следует отметить качественные сдвиги и победы, однако сам процесс еще требует значительных доработок. Наиболее значимыми для реализации системы инклюзивного образования являются социальные барьеры, поэтому детский сад и школа, где будет реализовываться инклюзивный процесс в первую очередь должны соблюдать основные принципы инклюзивного образования (оказание поддержки тем, кто в ней нуждается, равноправное отношение ко всем детям и т.д.). Это довольно сложный процесс, который требует того, чтобы происходили значительные организационные, содержательные, ценностные изменения не только образования, но и общества в целом. Безусловно, современные образовательные учреждения должны становиться как можно ближе к учащимся, имеющим различные проблемы в развитии, то есть ориентироваться на каждого ребенка без исключения. Необходимо при этом менять не только формы организации обучения, но и сами способы взаимодействия учеников. На данный момент далеко не все учебные заведения соответствуют требованиям инклюзии, поэтому необходимо способствовать формированию реального равенства возможностей в раскрытии заложенного в каждом ребенке потенциала [9, с. 24].

Библиографический список

1. Матюнина О.Е. Модернизация системы образования в России: проблемы и перспективы. *Вестник международного института экономики и права*. 2015; № 2 (19): 106 – 111.
2. Богданова Ю.З. Об изменении традиций воспитательной работы в вузе. *Гуманитарные и социальные науки*. 2018; № 6: 321 – 329.
3. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. On the digitalization of a university education and the possibility of distance foreign language teaching of students of agrarian university. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; № 8 (12): 185 – 191.
4. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. Actual possibilities of mass physical training, sports and familiarizing inhabitants of northern Trans-Ural to a healthy lifestyle. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; № 8 (4): 47 – 53.
5. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A., Khairullina N.G. On the improving health and familiarizing students and teachers of the agricultural university with a healthy lifestyle. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; № 8 (2.1): 762 – 767.
6. Khairullina N.G., Ustinova O.V., Sadykova Kh.N., Tretyakova O.V., Bogdanova Yu.Z. Social protection of the poverty: problems and solutions. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016; № 6 (S2): 110 – 116.
7. Воронич Е.А. Сущность инклюзивного подхода в образовании. *Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука»*. 2013; № 1 (16): 17 – 20.
8. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 73-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
10. *Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе*. Методические рекомендации для учителей начальной школы. Под редакцией Е.В. Самсоновой. Москва: МГППУ, 2012.
11. Лысенко Н.А. Реализация инклюзивного образования в практике современного ДОУ. *Международный студенческий научный вестник*. 2015; № 5: 555 – 556.

References

1. Matyunina O.E. Modernizaciya sistemy obrazovaniya v Rossii: problemy i perspektivy. *Vestnik mezhdunarodnogo instituta `ekonomiki i prava*. 2015; № 2 (19): 106 – 111.
2. Bogdanova Yu.Z. Ob izmenenii tradicij vospitatel'noj raboty v vuze. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2018; № 6: 321 – 329.
3. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. On the digitalization of a university education and the possibility of distance foreign language teaching of students of agrarian university. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; № 8 (12): 185 – 191.
4. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. Actual possibilities of mass physical training, sports and familiarizing inhabitants of northern Trans-Ural to a healthy lifestyle. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; № 8 (4): 47 – 53.
5. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A., Khairullina N.G. On the improving health and familiarizing students and teachers of the agricultural university with a healthy lifestyle. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019; № 8 (2.1): 762 – 767.
6. Khairullina N.G., Ustinova O.V., Sadykova Kh.N., Tretyakova O.V., Bogdanova Yu.Z. Social protection of the poverty: problems and solutions. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016; № 6 (S2): 110 – 116.
7. Voronich E.A. Suschnost' inklyuzivnogo podhoda v obrazovanii. *Periodicheskij zhurnal nauchnyh trudov «F`en-nauka»*. 2013; № 1 (16): 17 – 20.
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj Zakon ot 29.12.2012 № 73-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'*. Moskva: Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya», 2013.
10. *Razrabotka i realizaciya individual'noj obrazovatel'noj programmy dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v nachal'noj shkole*. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej nachal'noj shkoly. Pod redakciej E.V. Samsonovoj. Moskva: MGPPU, 2012.
11. Lysenko N.A. Realizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya v praktike sovremennogo DOU. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5: 555 – 556.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00191

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Kuchmezov R.A., *senior teacher, Department of Fire Training, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

Nalgieva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: luba869@mail.ru*

THEORETICAL BASES OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS. The basics of concepts of "motivation" and "educational motivation" are considered in the article, factors of the formation of educational motivation of students are identified: student interests, level of socialization, cognitive needs, professional motives, need for achievements, etc. Choosing a profession is an important issue in human life, and how well it will be solved depends on the effectiveness of the activity and the person's satisfaction with their work, the desire to improve their skills and much more. An important motive of modern students is cognitive need. The professional motive of the teachings of students goes through certain phases. Focusing on a career together with professional self-determination largely influences the choice of life path of a person. The authors conclude that the most important motives of student youth is cognitive motivation and, above all, motivation in the field of learning the future profession. Teachers' efforts should be directed towards generating these types of motivation.

Key words: **motivation, educational motivation, student, professional motives, cognitive needs.**

Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

Р.А. Кучмезов, *ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*

Л.А. Нальгиева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: luba869@ mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена сущность понятий «мотивация» и «учебная мотивация», выявлены факторы формирования учебной мотивации студентов: интересы студента, уровень социализации, познавательные потребности, профессиональные мотивы, потребность в достижениях и др. Выбор профессии – важный вопрос в жизни человека, и от того, насколько правильно он будет решен, зависит эффективность деятельности и удовлетворенности человека своим трудом, стремление повышать квалификацию и многое другое. Важным мотивом современных студентов является познавательная потребность. Профессиональный мотив учения студентов проходит через определенные фазы. Ориентация на карьеру вместе с профессиональным самоопределением во многом влияют на выбор жизненного пути человека. Авторы делают вывод о том, что наиболее важными мотивами студенческой молодёжи является познавательная мотивация и, прежде всего, мотивация в области освоения будущей профессии. Усилия педагогов должны быть направлены на формирование этих видов мотивации.

Ключевые слова: **мотивация, учебная мотивация, студент, профессиональные мотивы, познавательные потребности.**

Психологи и педагоги издавна интересовались, что же движет человеком, если он хочет достигнуть определенной цели в деятельности. В этом вопросе учеными было разработано множество теорий мотивации личности. Проблема мотивации особенно ярко выражена в учебной деятельности. Так, с ранних лет ребенку закладывается определенное отношение к учебе, и с последующими годами жизни это отношение превращается либо в интерес, либо в безразли-

чие. Учебная мотивация – важная составляющая успешного обучения не только школьника, но и студента вуза, который осознанно поступил в университет на ту или иную специальность.

Большинство структурных элементов личности, в том числе и мотивация, формируются с детского возраста, и мотивы, которые человек преследует в жизни, закладываются на уровне раннего детства, а также в подростковый и юношеский период [1, с. 28]. Для того чтобы понять проблемы формирования учебной мотивации, следует обратиться к формированию мотивации. Периоды формирования мотивации, количество и качество обусловливаются стимулами, которые формируют учебные мотивы. Эти стимулы могут быть связаны с внутренними и внешними побуждениями.

Процесс формирования мотива, по мнению Е.П. Ильина, состоит из следующих основных стадий.

Первая стадия – это появление абстрактного мотива. Структура первой стадии заключается в формировании потребностей личности, целей и побуждений. Стимул удовлетворить потребность возникает благодаря достижению определенного уровня интенсивности, а затем призывает к поиску путей и способов ее удовлетворения.

Второй стадией называется поисковая активность. Это действие, которое направлено на реформу недопустимой ситуации или же на поправку своего отношения к ней при дефиците результатов такой активности, учитывая при этом промежуточные значения.

Индивид появляется на свет со стандартными биологическими предпосылками к поисковой активности. Формируется и исполняется потребность в поиске во время развития и обучения. Если ситуация успеха оказывается слишком легкой и достижимой, то снижается устойчивость к неудачам и поражениям. Очевидный прогноз снижает поисковую активность, и человек становится уязвимым к последующим неудачам. Смена ситуаций неудач и успеха оставляет неопределенность сценария и не снижает поисковую активность. Высокий уровень поисковой активности может оставаться в ситуации, даже если она объективно безнадежная и может быть нацелена на преобразование самого прогноза, а именно на поиск новых шансов.

Третья стадия обозначена выбором конкретной цели и организацией намерения в её достижении. Конкретная цель – это осознанная форма предстоящих результатов. Чтобы достичь цели, индивид должен обладать сознательным желанием к действию. Данный этап является конечной точкой в формировании конкретного мотива [2, с. 384].

Учитывая опыт, формируются мотивационные схемы, иначе говоря, появляется набор знаний для удовлетворения определенной потребности. У одних людей сформировалась определенная реакция на определенные конфликтные ситуации: желание подраться, поругаться, употребить алкоголь и совершить другие деструктивные действия.

Вышеописанные стадии влияют также на учебную мотивацию. Проблема снижения учебной мотивации остро стоит перед современным обществом. Существует множество теорий формирования учебной мотивации. Чтобы понять причину снижения мотивации, обратимся к теориям формирования учебной мотивации.

Принято разделять ведущие мотивы и второстепенные. Главный мотив – это ведущий мотив, тот, который запускает процесс деятельности в достижении поставленной цели, второстепенные мотивы – это мотивы, которые дополнительно стимулируют данную деятельность, в каком-то роде не дают сдаться человеку и бросить начатое дело.

В учебной мотивации определенно присутствуют как главные, т.е. ведущие, так и второстепенные мотивы. Но стоит обратить внимание на такое явление, как учебный мотив.

Рассматривая дальше понятие «мотив учебной деятельности», обратимся к трудам М.В. Матюхиной. Мы зафиксировали, что мотивы характеризуются, учитывая два критерия: содержание, а именно направленность и понимание значимости мотива [3, с. 83].

Отметим, что единой и общепринятой классификации мотивов в учении не существует. К более подходящим, по нашему мнению, классификациям мы отнесли классификации учебных мотивов по их направленности.

В основе таких классификаций заложены два основных типа учебных мотивов, которые имеют разные происхождения и содержания. К одним из них относятся познавательные мотивы, к другим – социальные.

Познавательная мотивация включает в себя познавательные мотивы, которые подразумевают под собой овладение новыми знаниями, а учебно-познавательные мотивы направлены на усвоение способов получения знаний. Рассматривая социальные мотивы, отмечают такие явления, как долг и ответственность, стремление иметь определенную позицию с окружающими, сотрудничество, взаимодействие с людьми.

А.К. Маркова для изучения учебной мотивации предлагает несколько блоков: мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный. Для анализа предлагаются такие диагностические методики, как наблюдение (в обычном состоянии и во время психолого-педагогического эксперимента), беседа, проективные методики, организация ситуаций реального выбора [4, с. 54].

Организация учебной деятельности, которая наиболее полно раскрывала бы внутреннюю мотивацию потенциала личности, является основной задачей мотивации учения.

Говоря про мотивацию учения, не стоит упускать такое понятие, как мотивы, так как из мотивов складывается вся дальнейшая деятельность индивида. Существует несколько типов мотивов: осознанные и неосознанные. К осознанным мотивам учения относится умение школьника поведать о том, что именно его «заставляет» выполнять действие, что его побуждает и в какой степени. Неосознанные мотивы могут быть сильно выраженными, но не контролируются сознанием.

Также выделяют реальные и мнимые мотивы. Названия данных мотивов уже дает некую расшифровку значения этих понятий. Процесс обучения должен руководствоваться реальными, а именно осознаваемыми мотивами обучения, так как мнимые мотивы могут формироваться при определенных обстоятельствах, поэтому они и носят такое название, как мнимые, или же иллюзорные.

Сформировать начальное представление о значимости каких-либо мотивов учения можно, для этого необходимо понаблюдать за отношением учащегося к учению.

Отрицательное отношение к учению характеризуется отсутствием или узостью мотивов, неумением постановки цели, преодоления трудностей, негативным отношением к школе или учителям.

К нейтральному отношению относятся наличие способностей и ресурсов для достижения положительных результатов.

Различные уровни положительного отношения к учению имеют постепенный характер повышения мотивации от устойчивой до осознанной. Самый высокий уровень имеют устойчивые мотивы, характеризующиеся наличием умения в постановке целей, предсказанием последствий своей учебной деятельности и поведения, а также умением решать препятствия в процессе достижения цели. Для учебной деятельности характеры нестандартные способы решения задач, гибкий ум, творческая деятельность и самообразование.

Для процесса учения характерна познавательная активность, а также самостоятельность школьников. Эти два понятия неразделимы, и прослеживается простая зависимость одного явления от другого. Школьники с высоким уровнем познавательной активности более самостоятельны, и наоборот, обучающийся с низким уровнем познавательной активности имеет зависимость от других и лишается самостоятельности.

Активизация активности – это управление ею. Целью управления является формирование активности обучаемых и повышение качества образовательного процесса. Повышение активности способствует повышению такого навыка, как самостоятельность.

Любая деятельность человека обусловлена мотивами, и одним из главных мотивов является интерес. Интерес – это причина действия, которая является особо важной для человека. Интерес определяется как положительное отношение человека к своей деятельности. В процессе обучения важную роль занимает познавательный интерес и выражается в эмоциональном отношении обучающегося к процессу и объекту познания.

Одну из ведущих ролей в направленности интереса играет увлеченный родитель. Множество исследований доказывает, что интересы детей напрямую связаны с интересами родителей. Интерес существует для того, чтобы применить свои собственные умения и навыки в деятельности.

Нами была проанализирована теория потребностей А. Маслоу. Автор Иерархию потребностей А. Маслоу представил в виде ступеней пирамиды, которые зависят друг от друга. Его теория базировалась на том, что человек не может выполнить самую высшую потребность, не удовлетворив предыдущие. Самой высшей потребностью А. Маслоу считал потребность в самовыражении, и, прежде чем её достигнуть, человеку предстоит преодолеть первые четыре потребности, такие как потребность физиологическая, потребность в безопасности, потребность в коммуникации и потребность в самосовершенствовании и оценке [5].

Именно потребности задают вектор активности индивида. Потребность появляется как импульс, который порой бывает даже полностью неосознанным человеком, после этого появляется мотив, который складывается в мотивацию для достижения поставленной цели. Данная теория применима и к учебной мотивации. Чаще всего, когда у ребенка есть чувство голода или он ощущает напряженность и угрозу на уроке, ребенок не может полностью погрузиться в учебный процесс, тем самым познавательная активность занижена по причине первичных неудовлетворенных потребностей. Вершину пирамиды занимают «узкие», не всем доступные потребности в самосовершенствовании, знании и понимании.

Овладевая учебной деятельностью, человек расширяет новые аспекты, которые помогут ему удовлетворить его потребности. Естественно учебная деятельность – это лишь инструмент для удовлетворения потребностей определенного уровня, но совершенствование навыков, умений дает человеку возможность удовлетворить потребность в самовыражении и самоактуализации в деятельности.

Таким образом, существует множество подходов к проблеме мотивации, каждая из них играет важную роль в психологии. В то же время нет единой концепции; это объясняется тем, что мотивация личности зависит от многих факторов, определяющих поведение человека, т.е. нужно рассматривать все возможные варианты исхода событий и при этом учитывать, что у каждого человека в различных жизненных ситуациях свои мотивы и побуждения к действиям.

Юношеский возраст – это особое время, в котором человек получает определённый багаж знаний и опыта для дальнейшего развития. Юношество – это уже не детство, но еще до взрослого человека индивиду предстоит трудный путь.

В настоящее время по причине быстро развивающегося общества, сформировано мнение, что нынешняя молодежь стала поверхностной и инфантильной, но именно в юношеском возрасте формируются такие притязания, как дружба, любовь, отношения.

В юношеском возрасте происходит дальнейшее формирование личности, которое включает в себя изменения во всех сферах развития личности. Один из главных вопросов в данный период становится вопрос мотивационной сферы, так как у человека меняются приоритеты, круг общения и деятельность. Исходя из мотивов, складываются дальнейшие действия индивида.

Общение со сверстниками и проявление индивидуальных особенностей выходят на первый план развития в этом возрастном периоде. Во время общения индивид попадает в группу, в которой сформированы свои обычаи и порядки, здесь индивид сталкивается с проблемой выбора индивидуальности и принадлежности к группе. В подростковом возрасте человеку важно быть принятым группой, таким образом выполняется базовая потребность принятия обществом.

Я.Л. Коломинским был установлен ряд закономерностей социального восприятия у юношей и подростков: завышенная самооценка, эгоцентричная нивелировка, ретроспективная оптимизация [6, с. 97].

Дальнейшие исследования этой проблемы только доказывают влияние особенностей самооценки на статус в группе: чем критичнее к себе человек и чем ниже его самооценка, тем выше его социометрический статус. И наоборот, чем выше самооценка и уровень притязаний, тем ниже социометрический статус.

Причиной этой зависимости является рост критичности к себе. Стоит отметить, что конфликтные ситуации происходят путем неправильного осознания человеком своего места в коллективе.

Существует адекватная и неадекватная самооценка и оценка своего положения в обществе, и отклонения в адекватности и неадекватности данного явления могут привести к неприятным результатам.

Период молодости и студенческая пора для большинства молодых людей – это время, когда им приходится выдерживать довольно большие нагрузки: физические, умственные, нравственные, волевые. Во время студенчества учебная активность выходит на новый уровень, появляются новые задачи. Как показывает статистика, настоящие выпускники школ, т.е. нынешние первокурсники утверждают, что в школе они не получили достаточно важные для осуществления учебной деятельности в университетах и институтах умений и навыков.

Учебная деятельность складывается из мотивов и интереса, а в студенчестве функциональность мотивов возрастает, так как они оказывают влияние на качество профессиональной подготовки и формирование компетентного специалиста. У студентов изменяются социальные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы творчества, самоутверждения.

Потребность в достижениях движет человеком в создании таких ситуаций, где он смог бы испытать удовлетворение от достижения успеха. Но учебный процесс по сути своей имеет не только ситуации успеха, но и неудачи. Студенты, у которых преобладает стремление к избеганию неудач, обнаруживают низкую потребность в учении. Такие студенты предпочитают традиционные способы решения задач, отвергают творчество, а также боятся допустить ошибку, тем самым снижают развитие своего творческого потенциала. Такие студенты обладают высоким уровнем тревожности, неконструктивное отношение к процессу учения.

Социализация занимает важное место в студенческом возрасте. Новый коллектив, новые порядки, устои и традиции сообщества оказывают влияние на учебную деятельность. В молодости продолжает развиваться потребность в самоутверждении. Мотивы самоутверждения проявляются в стремлении человека влиять на других людей, контролировать их поведение, быть авторитетным.

Одним из адекватных мотивов учения современных студентов является познавательная потребность. Профессиональный мотив учения студентов проходит через определенные фазы. Ориентация на карьеру вместе с профессиональным самоопределением во многом влияют на выбор жизненного пути человека. Выбор профессии – важный вопрос в жизни человека, и от того, насколько правильно он будет решен, зависит эффективность деятельности и удовлетворенности человека своим трудом, стремление повышать свою квалификацию и многое другое.

Таким образом, формирование учебной мотивации студентов зависит от многих факторов, в частности к ним относятся: интересы студента, уровень социализации, познавательные потребности, профессиональные мотивы, потребность в достижениях и др.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука, 1980.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 2002.
3. Матюхина М.В. *Возрастная и педагогическая психология*: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения». Москва: Просвещение, 2004.
4. Маркова А.К. *Психология усвоения языка как средства общения*. Москва, 1974.
5. Маслоу А. *По направлению к психологии бытия*. Москва, 2002.
6. Коломинский Я.Л. *Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности):* учебное пособие. Минск: Тетра Системс, 2000.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti*. Moskva: Nauka, 1980.
2. Il'in E.P. Differencial'naya psihofiziologiya muzhchiny i zhenschiny. Sankt-Peterburg: Piter-Press, 2002.
3. Matyuhina M.V. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedinstitutov po special'nosti № 2121 «Pedagogika i metodika nachal'nogo obucheniya». Moskva: Prosveschenie, 2004.
4. Markova A.K. *Psihologiya usvoeniya yazyka kak sredstva obscheniya*. Moskva, 1974.
5. Maslou A. *Po napravleniyu k psihologii bytiya*. Moskva, 2002.
6. Kolominskij Ya.L. *Psihologiya vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obschie i vozrastnye osobennosti):* uchebnoe posobie. Minsk: Tetra Sistems, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00192

Gamidov L.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mai: Gls2209@yandex.ru*

Zhamborov A.A., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Fire Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, (Nalchik, Russia)*

Estoeva D.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: debexan@mail.ru*

INTRODUCTION OF DIGITAL INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER. The article examines the influence exerted on the professional activity of a teacher by the introduction of digital information technologies. It is concluded that for educators, digital information technology is a new object of professional activity. The creation of special conditions for the organization of independent work of students in accordance with modern information and communication technologies is becoming a priority of pedagogical activity. The ICT competence of the teacher is considered as the most important factor in the implementation of educational and professional standards. The teacher's ICT competence is seen as a critical factor in the implementation of educational and professional standards. The teacher's ICT competence is now seen as the ability to apply information and communication technologies to a wide range of professional tasks.

Key words: **digital information technology, teacher, ICT competence of teacher.**

Л.Ш. Гамидов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Gls2209@yandex.ru*

А.А. Жамборов, *канд. юрид. наук, доц., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик*

Д.Г. Эстоева*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: debexan@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

В статье изучено влияние, оказываемое на профессиональную деятельность педагога внедрением цифровых информационных технологий. Сделан вывод о том, что для педагогов цифровые информационные технологии – это новый объект профессиональной деятельности. Создание особых условий для организации самостоятельной работы обучающихся в соответствии с современными информационно-коммуникационными технологиями становится приоритетом педагогической деятельности. ИКТ-компетентность педагога рассматривается в качестве важнейшего фактора реализации образовательных и профессиональных стандартов, как способность применять информационно-коммуникационные технологии для большого спектра профессиональных задач.

Ключевые слова: **цифровые информационные технологии, педагог, ИКТ-компетентность педагога.**

Образование в Российской Федерации остается важнейшим национальным достоянием. Профессиональная деятельность педагога приобретает особое значение в связи с новыми требованиями к образованию, а также к педагогической деятельности, которая отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах и в профессиональном стандарте педагога.

В педагогическом словаре [1] педагогическая деятельность определяется как «деятельность, направленная на создание оптимальных условий в целостном педагогическом процессе для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого развития».

В настоящее время модернизация педагогического образования диктует новые требования к профессиональной деятельности педагога, заключающиеся в применении новых педагогических и социально-педагогических технологий, использование учебных материалов в электронном виде, формировании новых ориентиров в области образовательных стандартов и т.д. Профессиональная деятельность педагога интенсивно развивается под влиянием новых форм обучения, происходит изменение нормативно-правовой базы, появляются новые подходы в образовании.

Профессиональная деятельность педагога приобретает особое значение в связи с новыми требованиями к образованию. Одним из факторов, определяющих изменения в профессиональной деятельности педагога, стали новые требования к компетенциям педагога в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога.

Любые изменения в профессиональной деятельности требуют от педагога овладение новыми компетенциями, что предполагает дополнительные усилия.

Изменения в профессиональной деятельности педагога обусловлены не только вызовами времени, но и новыми документами в сфере образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональный стандарт педагога определяют необходимость использования педагогами современных технологий в образовательной деятельности, в том числе информационно-коммуникационных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии проникают во все сферы образовательной деятельности, что обусловлено информатизацией общества, необходимостью изменения подготовки специалистов и распространением в образовательных организациях современной компьютерной техники и программного обеспечения.

Особым видом профессиональной деятельности педагога является педагогическая деятельность. Педагогическую деятельность необходимо рассматривать в качестве организационно-управленческой деятельности. Управлять – значит принимать во внимание природу процесса. Управление процессом обучения учитывает определение места каждого участника процесса, его функцию, обязанностей и прав, создание благоприятных условий для лучшего выполнения собственных задач.

Для выполнения педагогических функций современному учителю важно понимать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты и умения. Содержание профессиональной деятельности педагога включает в себя такие функции, как обучающая, воспитательная, организаторская и исследовательская.

В структуре педагогической деятельности выделяются следующие компоненты:

– конструктивные способности – обеспечивают реализацию следующих целей: выбор форм проведения занятий, уроков, структурирования курса, подбор конкретного содержания для всех разделов курса, предмета;

– организаторские способности – служат для организации процесса обучения и для самоорганизации деятельности педагога;

– коммуникативные способности – общение сводится не только к передаче знаний, но и выполняет функцию возбуждения интереса;

– гностический компонент – это система знаний и умений педагога, которые составляют его профессиональную деятельность. Система знаний включает в себя такие знания, как мировоззренческие, общекультурные уровни и уровни специальных знаний.

В настоящее время модернизация педагогического образования диктует новые требования к профессиональной деятельности педагога, заключающиеся в применении новых педагогических и социально-педагогических технологий, использование учебных материалов в электронном виде, формировании новых ориентиров в области образовательных стандартов и т.д. Профессиональная деятельность педагога интенсивно развивается под влиянием новых форм обучения, происходит изменение нормативно-правовой базы, появляются новые подходы в образовании.

С вступлением в силу Закона «Об образовании в Российской Федерации» [2] закрепляются такие понятия, как электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

Изменения в профессиональной деятельности педагога также обусловлены проектами в сфере образования.

Проекты в сфере образования – это важнейший элемент работы. «Они рождаются там, где ситуация требует конкретных действий, системного подхода, нацеленности на результат. Выявляются наиболее актуальные проблемы и запросы общества, разрабатываются эффективные технологии их решения».

Проектная деятельность – явление не только сугубо школьное. В Российской Федерации часть российских министерств перешла в такой режим работы. Так удобнее решать важные социальные задачи.

Национальный проект РФ «Образование» – это инициатива, направленная на достижение глобальной конкурентоспособности российского образования и воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

«Вхождение российского общего образования в десятку лучших мировых систем и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе наших исторических и культурных традиций. Из этих двух больших целей майского указа Президента России вытекает 10 задач, которые фактически легли в основу федеральных проектов нацпроекта «Образование». Это проекты, посвященные школе, родителям, волонтерству, ранней профориентации, непрерывному образованию, экспорту образования, социальной активности, цифровой образовательной среде, и все это подчинено развитию образовательного пространства на территории нашей большой страны» [3].

Национальный проект «Образование» предполагает реализацию основных направлений развития системы образования:

– обновление системы образования, создание необходимой современной инфраструктуры;

– подготовка соответствующих профессиональных кадров;

– профессиональная переподготовка и повышение квалификации работников;

– создание наиболее эффективных механизмов управления сферой образования.

Реализация национального проекта «Образование» началась в январе 2019 года.

Федеральные проекты, входящие в национальный проект:

– «Современная школа» – внедрение в школах России новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий.

– «Успех каждого ребенка» – формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и таланта у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

– «Поддержка семей, имеющих детей» – создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет и реализация программ психолого-педагогической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье.

– «Цифровая образовательная среда» – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

– «Учитель будущего» – внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций.

– «Молодые профессионалы» – модернизация профессионального образования, в том числе с помощью внедрения адаптивных практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

– «Новые возможности для каждого» – формирование системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки, в том числе компетенции в области цифровой экономики.

– «Социальная активность» – создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства.

– «Экспорт образования» – увеличение в два раза числа иностранных граждан, обучающихся в вузах и научных организациях, а также реализация комплекса мер по их трудоустройству.

– «Социальные лифты для каждого» – формирование системы профессиональных конкурсов, дающей гражданам возможности для профессионального и карьерного роста.

Сегодня невозможно представить процесс обучения без использования в образовательных целях инновационных информационных технологий, с помощью информатизации образовательная среда становится информационно-образовательной. Информационная модель обучения включает в себя оснащение образовательных учреждений необходимым оборудованием, обучение студентов и преподавателей по его использованию, создание необходимых электронных ресурсов, применение информационных и информационно-деятельностных моделей обучения, совершенствование системы методической поддержки образовательного процесса, повышение информационной культуры и информационно-коммуникационных компетенций всех участников процесса обучения.

Одним из преимуществ информационных технологий является массовость охвата обучающихся. Сегодня большинство студентов предпочитает печатным изданиям учебной литературы и методических пособий цифровые аналоги.

Элементы электронного обучения и дистанционные образовательные технологии имеют широкое применение в современном российском образовании. Внедрение электронного обучения нацелено на достижение более качественных результатов. Формирование электронной образовательной среды в настоящее время является необходимым условием организации современного учебного процесса.

Необходимость создания электронной информационно-образовательной среды продиктована требованиями к системе образования, предъявляемыми современным информационным обществом. Использование информационных технологий в образовательном процессе в рамках электронной информационно-образовательной среды изменяет стратегию образования, придает ему инновационный характер и выводит на качественно новый уровень.

Электронная информационно-образовательная среда объединяет электронные информационные и образовательные ресурсы, информационно-телекоммуникационные технологии, технологические средства, используемые для организации дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса, что позволяет применять ее возможности в образовательных, коммуникационных, в том числе презентационных, целях. Особо следует отметить доступность и открытость электронной информационно-образовательной среды для всех участников процесса образования, что, несомненно, обеспечивает условия для создания комфортной образовательной среды.

Для педагогов электронная образовательная среда – это новый объект профессиональной деятельности. Создание особых условий для организации самостоятельной работы обучающихся в соответствии с современными информационно-коммуникационными технологиями становится приоритетом педагогической деятельности. Таким образом, в электронной образовательной среде основным средством решения профессиональных задач педагога является его взаимодействие с обучающимися через применение особых педагогических информационных инструментов, так называемых ИКТ-инструментов. Такие инструменты позволяют в учебном процессе создавать и использовать электронные образовательные ресурсы, а также организовывать сетевое взаимодействие субъектов [4 – 7].

Таким образом, необходимость совершенствования компетенций владения определенными видами ИКТ-инструментов очень актуальна в Российской Федерации. ИКТ-компетентность педагога рассматривается в качестве важнейшего фактора реализации образовательных и профессиональных стандартов. ИКТ-компетентность педагога в настоящее время рассматривается как способность применять информационно-коммуникационные технологии для большого спектра профессиональных задач. Раскрывая понятие ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога, можно основываться на том, что важными целями и задачами информатизации профессиональной деятельности педагога является запуск нового хода образовательного процесса. Средства ИКТ в руках педагога превращаются из технических средств обучения в инструменты построения электронной образовательной среды. Именно в ней формируется комплекс условий, меняющих процесс обучения. Электронная образовательная среда – это совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных, информационно-коммуникационных технологий, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. *Педагогический словарь*. Available at: https://didacts.ru/termin/deiatelnost-pedagogicheskaia.html
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-proiect/
4. Власова В.К. Специфика проектирования современной информационной образовательной среды. *Образовательные технологии и общество*. 2010; № 2: 269 – 273.
5. Галанов А.Б. *Модель формирования ИКТ-компетенций у учителей*. Available at: http://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/7.pdf
6. 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.
7. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 66 – 69.

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov Yu.A. Pedagogicheskij slovar'. Available at: https://didacts.ru/termin/deiatelnost-pedagogicheskaia.html
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 03.08.2018). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-proiect/
4. Vlasova V.K. Specifika proektirovaniya sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2010; № 2: 269 – 273.
5. Galanov A.B. *Model' formirovaniya IKT-kompetencij u uchitelej*. Available at: http://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/7.pdf
6. 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.
7. 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.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00193

Isaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Education Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INDEPENDENCE OF YOUNGER SCHOOLBOARD IN EXTRAUTERNAL ACTIVITY. The article reveals psychological and pedagogical conditions for the formation of independence of a primary school student in extracurricular activities, such as: ensuring phasing; the use of tasks of the developing direction; 3) purposeful formation of self-control and self-testing skills. Independent work in the elementary grades is an indispensable component of the learning process. Its role, content, duration, methods of leadership are determined by the purpose of studying a certain material, its specificity and level of training of students. Encouraging children to make independent decisions using stimulus situations in the out-of-classroom activities is an important pedagogical condition for the formation of independence. Knowing how to fulfill independent work the right way, its duration, the ways of leadership are dependent on the purpose of studying the certain material, its specificity and the level of training of schoolchildren.

Key words: **independence, extracurricular activities, primary school student, psychological and pedagogical conditions.**

Л.А. Исаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: lora.isaeva.86@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье выявлены психолого-педагогические условия формирования самостоятельности младшего школьника во внеурочной деятельности, такие как: 1) обеспечение поэтапности; 2) использование задач развивающего направления; 3) целенаправленное формирование навыков самоконтроля и самопроверки. Самостоятельная работа в начальных классах – это обязательный компонент процесса обучения. Ее роль, содержание, продолжительность, способы руководства определяются целью изучения определенного материала, его спецификой и уровнем подготовки школьников. Побуждение детей к самостоятельным решениям с помощью стимульных ситуаций на занятиях внеурочной деятельностью является важным педагогическим условием для формирования самостоятельности.

Ключевые слова: **самостоятельность, внеурочная деятельность, младший школьник, психолого-педагогические условия.**

Модернизация образовательной парадигмы обусловлена необходимостью пересмотра подхода к организации учебного процесса. Школьник должен занять позицию субъекта деятельности, который сможет самостоятельно ставить цели, выбирать способы, организовывать, регулировать, осуществлять контроль над их выполнением и искать средства реализации. Именно в начальной школе формируются основы учебной деятельности, мотивы обучения, способность саморазвиваться, поэтому формирование самостоятельности является основной задачей уже в младшем школьном возрасте.

Самостоятельной работой принято считать работу, которая выполняется собственными силами, без посторонней помощи и руководства во время аудиторных занятий (Кружельний Н.В.).

М.В. Гамезо, И.А. Домашенко [1, с. 145] рассматривают ориентационные и оценочные действия человека как основные качества, которые характеризуют самостоятельность, определяя «способность противостоять влиянию различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценить советы и предложения других и действовать, исходя из своего мнения и убеждения».

Деятельностную сторону самостоятельности выделяют И.В. Гребенников и Л.В. Ковинько [2, с. 215], определяя ее как «одно из ведущих качеств человека, выражающееся в умении ставить конкретную цель; настойчиво добиваться ее реализации самостоятельно, ответственно относиться к своей работе».

Понятие самостоятельности тесно связано с понятием познавательной активности. В энциклопедии образования познавательная активность определяется как «черта личности, которая проявляется в ее отношении к процессу познания, предполагает состояние готовности, стремление к самостоятельной познавательной деятельности, направленной на овладение индивидом социального опыта».

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы позволило сформулировать рабочее понятия: самостоятельная работа – это специально организованная деятельность людей с учетом их индивидуальных особенностей, направленная на самостоятельное выполнение учебных задач различных уровней сложности как на классно-урочных занятиях, так и во внеурочное время.

В условиях современного развития общества воспитательная система образования выступает педагогической проблемой, поэтому занимает важное место в образовательном процессе школы. Личность в современном мире должна обладать не только определенной системой знаний, но и понимать закономерности отношений между людьми, быть ориентированной в ценностях, в частности жизни общества. Анализируя школьную программу, можно сделать вывод, что она не может дать полного объема знаний, не успевает за новыми научными открытиями, в частности начального образования. Помочь во всестороннем развитии младших школьников, воспитанию в них положительных качеств помогает система разнообразной по содержанию и форме внеурочной работы. Воспитательная система начальной школы должна быть направлена на создание условий для самореализации ребенка и развитие его жизненных навыков и ценностных ориентаций, формирование положительных мотиваций и гуманизацию отношений «учитель – ученик».

Внеурочная работа выступает определенной составной частью воспитательной работы в школе, в ходе которой ребенок усваивает определенный для жизни в обществе социальный опыт и принятую современным обществом систему необходимых ценностей.

Чем больше в воспитательной работе будут учитываться индивидуальные особенности каждого ученика, склонности и познавательные интересы детей младшего школьного возраста к тому или иному виду деятельности, тем лучше будет результат. Во внеурочной воспитательной работе лучше происходит гармоничное развитие каждого ребенка, ведь это определённые способы организации учащихся и педагогов для совместной деятельности после учебных занятий, а также конкретные познавательные и воспитательные акции, рассчитанные на массовую или дифференцированную ученическую аудиторию.

Основой воспитательного процесса современной начальной школы является человек как высшая ценность. Поэтому главным в школьной воспитательной работе является формирование ценностного отношения личности к окружающей среды и самой себя.

С.Г. Карпенчук отмечает, что младший школьный возраст – это возраст любознательных. «Их стремление – больше узнать о явлениях природы, животных, людей – часто бывает трудно удовлетворить. Эта особенность младшего школьника может стать основой для формирования его интересов, кругозора, стремлений и желаний» [3, с. 48].

Первостепенное значение в этом возрасте имеет слово педагога. Слово учителя важно для школьников младшего возраста, они сами ищут его, чтобы удивить, ищут, чтобы излить свою детскую смуту. Указывая на специфику воспитательной работы в младшем школьном возрасте, С.Г. Карпенчук называет наиболее характерные для детей 1 – 4 классов методы педагогического воздействия: беседа, пример, внушение, одобрение как поощрительный метод. Вопросу внеурочной деятельности также посвятили свои исследования В.О. Кутьев, В.Д. Шадриков, И.Д. Демакова и др. В своих работах они определяли понятие внеурочной деятельности как особый вид организации труда, общения и познания, которой позволял ученикам овладеть социальным и практическим опытом.

Внеурочная деятельность непосредственно связана с урочной деятельностью, является её продолжением. Ввиду строгой ограниченности урока временными рамками этого времени недостаточно для формирования новых умений и компетенций, для контроля и диагностики.

Внеурочная деятельность может организоваться после уроков в единый процесс, который позволит продолжить формирование личностных, предметных, а также метапредметных результатов.

Внеурочная деятельность является обязательным компонентом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и определяется как специально организованная деятельность школьников в рамках образовательной программы. Школа организует данную деятельность, предоставляя ученику выбор, чем он хотел бы и мог заниматься.

Д.В. Григорьевым выделены взаимосвязанные виды внеурочной деятельности, осуществляемой в школе. Первый вид – это познавательная деятельность, которая представляет собой приобретение и освоение новых знаний. Такая деятельность может быть реализована в форме деловой игры, где ученикам необходимо решить совместно определённую задачу в дискуссии, в рамках данного занятия у учеников будут формироваться коммуникативные учебные действия [4, с. 124].

Участие во внеурочной деятельности оказывает положительное влияние на развитие ученика, создание условий полноценного проживания, содействует становлению личности, способной и готовой думать, общаться, проявлять самостоятельность, понимать другого и самого себя.

Авторы Концепции духовно-нравственного развития и воспитания школьников отмечают, что «основной педагогической единицей внеурочной деятельности является культурная практика, представляющая собой организуемое педагогами и воспитанниками культурное событие, участие в котором помещает их в меняющиеся культурные среды, расширяет их опыт конструктивного, обучаемого, творческого поведения» [5, с. 25].

Активная роль школьников в процессе обучения, где большое внимание уделяется самообразованию, обусловливает развитие у них самостоятельности и инициативы.

Поэтому перед каждым учителем стоит задача формирования у учащихся постоянства как черты личности. Кроме того, если бы самостоятельная работа на уроках внеклассного чтения была одним из ведущих, доминирующих элементов, это дало бы возможность как самим детям учиться на основе своего личного опыта, развивать мышление, умственные способности, так и учителю суметь организовать процесс овладения учащимися умением самостоятельно работать с книгами, словарями, Интернетом и т.д.

Младшие школьники еще не имеют опыта, знаний, умений и навыков поведения, которые нужны им для трудовой и общественной деятельности. Формирование этих качеств осуществляется через семейное воспитание.

Организуя внеурочную работу с младшими школьниками, необходимо использовать систематическую совместную работу родителей и детей, коллективное проведение досуга (школьные и народные праздники), составление семейной летописи, что будет способствовать формированию нравственного сознания младшего школьника, его духовной культуры, оживлению интереса к истории народа, его традициям и обычаям. Именно в младшем школьном возрасте начинает складываться самооценка ребенка. Для формирования отношение к своему «Я» ему необходимы внешняя информация о себе, внимание окружающих. Однако самооценке младшего школьника свойственны неустойчивость и недостаточная адекватность, самокритичность, поскольку его эмоционально-ценностное отношение к себе связано с уверенностью в том, что он хороший.

В работе с младшими школьниками следует учитывать их оптимизм, способность видеть в себе, прежде всего, высокую самооценку. Чтобы такое отношение младшего школьника к себе сохранилось, учителю необходимо обеспечить гармонию между его стремлениями, притязаниями, действиями. Поскольку самосознание младшего школьника, развитие мотивации достижения успехов эффективно происходит в деятельности, то метод создания воспитательных ситуаций, в частности ситуации успеха, целесообразен во внеурочной работе.

Основным педагогическим принципом организации совместной деятельности детей разного возраста является учет их возрастных психологических особенностей и интересов.

Содержание внеурочной деятельности должно иметь развивающие-воспитательную направленность и обеспечивать формирование ключевых компетенций личности. Поэтому должна обеспечиваться интеграция содержания образования в различных видах деятельности учащихся начального звена.

Внеурочная работа базируется на таких специфических принципах, как добровольный характер участия в ней; общественная направленность деятельности учащихся; развитие инициативы и самодеятельности учащихся; развитие изобретательности, детского технического, юношеского и художественного творчества (во время занятий перед учащимися следует ставить задачи поискового характера: создание новых примеров, совершенствование имеющихся; особое внимание к творческому подходу и тому подобное; связь с учебной работой; использование игровых форм, интерес, эмоциональность (широкое использование познавательных игр, игр с компьютерами, демонстрация интересных опытов и др.).

В педагогической литературе среди форм проведения внеурочной деятельности выделяется факультативное занятие, которое, по сути организации напоминает кружки. Как факультативы, так и кружки имеют целью углублять знания учащихся по той или иной школьной дисциплине, предмету: родному языку, трудовому обучению, физике, математике и тому подобное.

Исторические сведения о факультативах было исследовано К.М. Слесик. Ученый пришел к выводу, что факультативные занятия, в отличие от кружка, предусматривают научно-теоретическую деятельность, поэтому их использование в начальных классах нецелесообразно [6, с. 8].

По нашему мнению, внеурочные занятия имеют большую учебную направленность в сравнении с кружковой формой работы. Поэтому они должны использоваться в вариативной части урочного процесса, когда ученикам предоставляется право выбора среди различных факультативных курсов по своим интересам.

Учителя начальных классов имеют большой арсенал как общих, так и специфических методов воспитания, используют их с целью оптимизации воспитательного процесса. Однако не все из них при организации этого процесса всегда учитывают индивидуальные особенности младших школьников. Стоит знать, что общие методы, общие программы являются лишь канвой воспитательного взаимодействия. Необходимы их индивидуальные и личностные корректировки, то есть обязательно учитывать индивидуальные особенности детей. Большое значение при этом имеет авторитет учителя, то есть положительный пример, знание им воспитанников, умение быстро ориентироваться в ситуации, предвидеть последствия своих действий.

Результативность самостоятельной работы зависит и от того, сумеет ли учитель совместить задачи: устные – с письменными, фронтальные – с индивидуальными, и от способа постановки задачи (имеются в виду разработка учебных задач, их формулировки, указания по последовательности обработки материала).

Итак, условиями эффективной самостоятельной работы являются обеспечение поэтапности; использование задач развивающего направления; целенаправленное формирование навыков самоконтроля и самопроверки.

Проведенный анализ позволил выявить специфические особенности формирования самостоятельности во внеурочной деятельности в начальной школе. Побуждение детей к самостоятельным решениям с помощью стимульных ситуаций на занятиях внеурочной деятельностью является важным педагогическим условием для формирования самостоятельности.

Воспитание самостоятельности в младшем школьном возрасте во внеурочной деятельности имеет свои особенности. Мы можем сделать вывод, что при учете особенностей данного возраста достигаются цели воспитания самостоятельности, а внеурочная деятельность создает условия для проявления и развития ребенком собственных интересов на основе самостоятельного и свободного выбора, приобщение к культурным традициям и духовно-нравственным ценностям.

Таким образом, самостоятельная работа в начальных классах – это обязательный компонент процесса обучения. Ее роль, содержание, продолжительность, способы руководства определяются целью изучения определенного материала, его спецификой и уровнем подготовки школьников.

Библиографический список

1. Гамезо М.В., Домашенко И.А. *Атлас по психологии*: информационно-методическое пособие «Психология человека». Москва: Педагогическое общество России, 2004.
2. Гребенников И.В., Ковинько Л.В. *Семейное воспитание*: краткий словарь. Москва: Политиздат, 1990.
3. Карпенчук С.Г. Цель воспитания как социально-педагогическая стратегия. *Инновации в образовании*. 2015; Выпуск 1: 48 – 59.
4. Григорьев Д.В., Степанов П.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*: пособие для учителя. Москва, 2011.
5. Данилюк А.Я. Воспитание и социализация младших школьников. *Педагогика.* 2009; № 5: 7 – 27.
6. Слесик К.М. Этическая культура как составляющая профессиональной культуры педагога. *Имидж современного педагога*. 2015; № 7: 7 – 9.

References

1. Gamezo M.V., Domashenko I.A. *Atlas po psihologii*: informacionno-metodicheskoe posobie «Psihologiya cheloveka». Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2004.
2. Grebennikov I.V., Kovin'ko L.V. *Semejnoe vospitanie*: kratkij slovar'. Moskva: Politizdat, 1990.
3. Karpenchuk S.G. Cel' vospitaniya kak social'no-pedagogicheskaya strategiya. *Innovacii v obrazovanii*. 2015; Vypusk 1: 48 – 59.
4. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 2011.
5. Danilyuk A.Ya. Vospitanie i socializaciya mladshih shkol'nikov. *Pedagogika.* 2009; № 5: 7 – 27.
6. Slesik K.M. `Eticheskaya kul'tura kak sostavlyayuschaya professional'noj kul'tury pedagoga. *Imidzh sovremennogo pedagoga*. 2015; № 7: 7 – 9.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00194

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT ABILITY FOR CREATIVE SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS. The article examines pedagogical conditions for the development of the ability for creative self-realization of university students. It is concluded that the development of a student's creative potential is a process of developing his personality, which is maximally centered on creativity, which is characterized by conscious and focused creative activity in the development of creative abilities necessary for the effective solution of various creative tasks in various types of personally and professionally significant types of activities. The author concludes that the development of the student's creative potential is a process of development of his personality, mostly focused on creativity, which is inherent in conscious and purposeful creative activity in the development of creative abilities are needed to effectively solve various creative problems in different types of personal and professionally meaningful activities.

Key words: **creative self-realization, creativity, creativity, students, university.**

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье изучены педагогические условия развития способности к творческой самореализации студентов вуза. Сделан вывод о том, что развитие творческого потенциала студента представляет собой процесс развития его личности, максимально центрированной на творчестве, которой присуща осознанная и целенаправленная творческая активность в развитии творческих способностей, необходимых для эффективного решения различных креативных

задач в различных видах личностно и профессионально значимых видах деятельности. Автор делает вывод о том, что развитие творческого потенциала студента представляет собой процесс развития его личности, максимально центрированной на творчестве, которой присуща осознанная и целенаправленная творческая активность в развитии творческих способностей, необходимых для эффективного решения различных креативных задач в различных видах личностно и профессионально значимых видах деятельности.

Ключевые слова: **творческая самореализация, творчество, креативность, студенты, вуз.**

В современном образовании активно проходят процессы модернизации, направленные на реализацию новых приоритетов, во главе которых стоит развитие творческой личности, ориентированной на инновационную деятельность, способной к самосовершенствованию и саморазвитию. В соответствии с основными положениями, отраженными в Национальной доктрине образования РФ (2000 – 2025 гг.), концепции творческого развития и саморазвития личности являются в настоящее время доминирующими. Сложившаяся ситуация в отечественной системе образования требует безотлагательного ее реформирования в аспекте создания условий для формирования у обучающихся новых моделей мышления, для развития как их критического, так и творческого потенциала, необходимого для целостного развития личности.

Данное положение особенно актуально для студентов-инноватиков, сущность будущей профессиональной деятельности которых заключается в способности к созданию и генерированию новых идей, к трансформациям и преобразованиям в условиях стремительных и глобальных изменений инновационного общества, что еще более подчеркивает безотлагательность целостного научного решения данной проблемы.

Анализ научной литературы по проблеме развития творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе показал, что данный вопрос носит дискуссионных характер. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что процесс подготовки к будущей профессиональной деятельности должен осуществляться в тесном взаимодействии личностного и профессионального развития, в условиях квазипрофессиональной деятельности [1], в процессе которой осуществляется интериоризация профессиональных ценностей в личностное поле студентов. Именно при таком подходе включение в активную творческую деятельность, начиная с первых ступеней профессионального образования, формирует способность и готовность личности проектировать и непрерывно корректировать план ее личностного и профессионального самосовершенствования как основополагающего элемента их культуры. Так, по мысли Б.С. Алякринского, процесс творческого развития молодежи должен обеспечивать у нее осознание не только того, что «способность, талант не падают с неба, только труд упорный, ежедневный, настойчивый обеспечивает подлинный прогресс, настоящий, значительный успех», но и знание принципов «воспитания способностей, таланта» [2].

Однако анализ показал, что определенными барьерами, препятствующими развитию творческого потенциала студентов, являются следующие факторы:

– недостаточность осознания личностных смыслов творческих способностей, суженное рамками стандартизированного мышления;

– несформированность навыков творческого самореализации и самоопределения.

Современные реалии диктуют необходимость созданий в образовательном пространстве вуза таких социально-педагогических условий, которые предоставляли каждому обучающемуся возможности для развития его творческого потенциала.

Так, анализ и обобщение научных трудов отечественных ученых позволил выделить тот факт, что творческий потенциал личности следует рассматривать как фундаментальную основу его культуры, определяющего его уникальность.

В ходе анализа было установлено, что проблема развития творческого потенциала студентов тесным образом переплетается с вопросом о развитии их креативности. Несмотря на то, что в настоящее время нет общепринятого определения понятия «креативность», а также нередко данный термин рассматривается как тождественный понятию «творчество», проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что существует ряд характеристик, определяющих их специфику.

Рассматривать понятие креативности следует как реализацию в деятельности «творческих возможностей (способностей) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности и характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны через продукты деятельности или процессы их созидания» [3]. В подавляющем большинстве трудов креативность рассматривают как важнейший фактор одаренности личности, который редко находит отражение в интеллектуальных тестах и академических достижениях. Однако, на наш взгляд, ключевым фактором креативности является не только восприимчивость новых идей, но и их инициирование. Таким образом, креативность проявляется в способности личности быстро принять и поддержать новые идеи, в постоянном поиске новых путей решения проблем, задач, стоящих перед личностью.

Вместе с тем в различных областях профессиональной деятельности креативность и творческое мышление рассматриваются как одни из критериев востребованности специалиста. В связи с этим возникает вопрос: можно ли научить творчеству, воспитать креативного человека, сформировать опыт творческой деятельности?

В.И. Андреев, занимаясь вопросами творческого саморазвития личности, обратил внимание на то, что «развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию» [4]. Выполняя задачи образования и формирования личности будущего профессионала, выполняя некий социальный заказ общества в профессиональных кадрах, важно сформировать творческое мышление (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), которое является важнейшим условием развития творческого потенциала личности.

Творчество – это основа креативности, ее первичная субстанция, в которой доминируют вдохновение и способности субъекта творчества. Следовательно, термины «креативность» и «творчество» взаимосвязаны и взаимообусловлены, они являются основополагающим базисом творческого саморазвития и самореализации личности, посредством которых обеспечивается «гарантированное качество образования» [5].

Существуют различные подходы к определению факторов, влияющих на развитие креативности. Рассматривая вузовскую среду как основу для развития креативности студентов, мы в первую очередь полагаемся на выделение факторов создания и поддержания такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию творчества и поддерживала индивидуальность личности обучающегося. При этом важно учитывать и барьеры, влияющие на развитие творческого потенциала личности.

Некоторые ученые считают, что среди барьеров, препятствующих развитию креативности, доминирующую роль играют личностные и ситуативные факторы. Временные ограничения, стресс, тревожность, неспособность быстро принять решение при наличии ориентированности на это, негибкая мотивация, неуверенность в своих способностях, стандартизированность в решении задач, а также негативный опыт неуспеха можно отнести к ситуативным показателям. Личностные факторы определяют внутренние, чаще всего психологические особенности личности, которые могут выражаться в полярных характеристиках: чрезмерная самоуверенность или низкая вера в себя, свои возможности, преобладание отрицательного настроя, а также страх потерпеть неудачу, неспособность к преодолению механизмов высокой личностной защиты и многое другое.

Соответственно, создание креативной образовательной среды должно быть, прежде всего, направлено на обеспечение психологического комфорта, с одной стороны и, с другой стороны, той среды, в которой творческая инициатива, свобода выбора приветствуются. Поэтому при создании условий, способствующих развитию креативности, необходимо учитывать влияние вышеуказанных факторов.

Изучение проблемы развития творческого потенциала студентов показало, что, несмотря на то, что данный вопрос исследуется учеными давно, в настоящее время намечены основные направления, требующие дальнейших глубоких исследований. На первый план выходят вопросы, связанные с необходимостью усиления внимания к ценностно-мотивационным ориентациям субъекта творчества, способам и путям достижения им результатов, способностью к рефлексивной деятельности.

Так, с позиции концептуального подхода к построению структуры личности в единстве сознания и деятельности, разработанного А.Н. Леонтьевым, ядро личности составляют мотивы деятельности, способствующие взаимодействию с окружающим миром. Доминирующими мотивами деятельности являются смыслообразующие мотивы, которые определяются как осознанные, а также мотивы-стимулы.

Полимотивационность субъекта деятельности способствует расширению его социальных связей, осуществлению информационного обмена, личностному становлению в принятии продуктивного решения, что в конечном итоге рассматривается как показатель уровня творческой активности [6].

Некоторые ученые, анализируя личность как высшую точку всей структуры человеческих свойств, а индивидуальность как «глубину» личности и субъекта деятельности, пришли к выводу о том, что творческая активность предопределяет человеческую индивидуальность.

В противоположность данной позиции ряд ученых концентрируют внимание на анализе системы видов деятельности личности, одним из компонентов которой является творческая деятельность, характеризующаяся как способность к действию. На наш взгляд, безусловно, положительным является факт принятия во внимание творческой деятельности как отдельного компонента системы, однако, с другой стороны, наблюдается сужение сущности данного понятия рамками знаний, умений и навыков.

В этой связи научный интерес с позиции проблематики нашего исследования представляют исследования, направленные на изучение сущности творческой активности, ее природы, основу которой составляет инициатива, мотивационная сфера которой нередко не только не поддается диагностике, но и может

иметь также негативные последствия для человека. Проведенный анализ позволил установить следующие значимые характеристики мотивационной составляющей психики человека:

– мотивационная значимость явлений инициирует внутреннюю активность личности;

– соотношение мотивационной значимости действий и объективное оценивание необходимых для их выполнения затрат, способности к ним определяют смысло-содержательные и динамические особенности поведения человека;

– осознание дальнейших перспектив самосовершенствования способствует повышению самооценки и актуализирует творческий потенциал;

– способность к творческому восприятию мира через призму творческого восприятия самого себя в нем и его творческому преобразованию являются важнейшими ресурсами творческого отношения к деятельности.

Следовательно, именно активность психики является фундаментом творческой деятельности в аспекте интеграции в ней креативности и творчества.

Мы разделяем точку зрения И.Л. Левина, который рассматривает данное понятие в потенциальном и актуальном смыслах. В актуальном смысле творческий потенциал – это творческая активность, тогда как креативность составляет основу потенциального смысла [7].

В то же время именно творчество является той движущей силой развития человека, благодаря которой обеспечивается создание нового и устранение стереотипов, в силу чего все, «в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [8]. Созвучно данной мысли мнение В.В. Давыдова, который, определяя понятие «личность» в широком контексте, считает, что «личностью является человек, обладающий определенным творческим потенциалом» [9]. Соответственно и развитие творческого потенциала личности должно происходить в неразрывной связи с развитием ее творческих возможностей и творческого воображения.

Выполняя задачи образования и формирования личности будущего профессионала, выполняя некий социальный заказ общества в профессиональных кадрах, важно сформировать творческое мышление (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), которое является важнейшим условием развития творческого потенциала личности.

Существуют различные подходы к определению факторов, влияющих на развитие креативности. Рассматривая вузовскую среду как основу для развития креативности студентов, мы в первую очередь полагаемся на выделение факторов создания и поддержания такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию творчества и поддерживала индивидуальность личности обучающегося. При этом важно учитывать и барьеры, влияющие на развитие творческого потенциала личности. Творчество – всегда выход за рамки, изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включённого предварительно в программу усвоения. Поэтому в эвристическом обучении контролю подлежит не столько степень усвоения готовых знаний, сколько творческое отклонение от них. Основной критерий оценки – личностное приращение обучающегося, сравнение его с самим собой за определенный период обучения. Проверке и оценке, а также само- и взаимооценке подлежат: развитие личностных качеств обучающегося, его творческие достижения по изучаемым предметам, уровень усвоения и опережения образовательных стандартов.

Итак, развитие творческого потенциала студента представляет собой процесс развития его личности, максимально центрированной на творчестве, которой присуща осознанная и целенаправленная творческая активность в развитии творческих способностей, необходимых для эффективного решения различных креативных задач в различных видах личностно и профессионально значимых видах деятельности. Внедрение эвристических технологий в процесс обучения и воспитания студентов призвано обеспечить эффективность развития их творческого потенциала, объединяющего отдельные компоненты преподавания занятий по развитию креативного мышления в целостную культуроформирующую систему.

Библиографический список

1. Кулюткин Ю.К. *Эвристические методы в структуре решений*. Москва, 1970.
2. Алякринский Б.С. *О таланте и способностях*. Москва, 1971.
3. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
4. Андреев В.И. *Педагогика для творческого саморазвития*. Казань, 2016.
5. Андреев В.И. *Конкурентология.* Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань, 2012.
6. Котлярова И.О. *Педагогическая инноватика*: учебное пособие. Челябинск, 2002.
7. Косалс Л.Я. *Социальный механизм инновационных процессов.* Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1989.
8. Гришанова Н.А. *Компетентностный подход в обучении взрослых*. Москва, 2004.
9. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва: 2008.

References

1. Kulyutkin Yu.K. *`Evristicheskie metody v strukture reshenij*. Moskva, 1970.
2. Alyakrinskij B.S. *O talante i sposobnostyah*. Moskva, 1971.
3. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
4. Andreev V.I. *Pedagogika dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan', 2016.
5. Andreev V.I. *Konkurentologiya.* Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. Kazan', 2012.
6. Kotlyarova I.O. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2002.
7. Kosals L.Ya. *Social'nyj mehanizm innovacionnyh processov.* Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1989.
8. Grishanova N.A. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii vzroslyh*. Moskva, 2004.
9. Davydov B.B. *Problemy razvivayuschego obucheniya*. Moskva: 2008.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00195

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

HIGHER QUALIFICATION TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article studies a system of training highly qualified personnel at a university, clarifies concepts of “highly qualified personnel”, “training highly qualified personnel” and “a system of training highly qualified personnel”. It is concluded that the system of training highly qualified personnel is understood as a combination of organizational and coordinating, educational, and certification and control subsystems that take into account and subordinate to the socio-economic, national and cultural traditions of society and the state, organizational and substantive features of university education, professionally personal characteristics of the subjects of such training. The article concludes that in the system of training of higher qualifications it is necessary to take into account socio-economically, national and cultural traditions and society and the state, organizational and meaningful features and university education, personalities and subjects of such training.

Key words: **training system, qualification, university, student, highly qualified personnel.**

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ВУЗЕ

В статье изучена система подготовки кадров высшей квалификации в вузе, уточнены понятия «кадры высшей квалификации», «подготовка кадров высшей квалификации» и «система подготовки кадров высшей квалификации». Сделан вывод о том, что под системой подготовки кадров высшей квалификации понимается совокупность организационно-координирующей, собственно образовательной и аттестационно-контрольной подсистем, учитывающих

социально-экономические, национально-культурные традиции общества и государства, организационно-содержательные особенности университетского образования, профессионально личностные особенности субъектов такой подготовки и подчиняющиеся им. В статье делается вывод о том, что в системе подготовки кадров высшей квалификации необходимо учитывать социально-экономические, национально-культурные традиции общества и государства, организационно-содержательные особенности университетского образования, профессионально личностные особенности субъектов такой подготовки.

Ключевые слова: **система подготовки кадров, квалификация, вуз, студент, кадры высшей квалификации.**

Система подготовки кадров высшей квалификации стремительно реформируется и внедряется в современные стандарты российского и европейского пространства высшего образования. Качество такой подготовки, занимая позицию ключевого фактора инновационного развития, является определяющим показателем в конкуренции за лидирующие позиции страны. Все большее развитие получают общеевропейские и российские проекты и программы, регулирующие и стимулирующие подготовку кадров высшей квалификации. Можно констатировать, что в качестве ключевых задач системы подготовки кадров высшей квалификации выступают мобильность, трудоустройство, разнообразие образовательных программ и ряд других значимых задач.

Количество международных организаций, объектом изучения которых являются кадры высшей квалификации, с каждым годом увеличивается, вовлекая в данную деятельность все больше стран. На этом основании необходимым является унификация терминологического аппарата, включенного в систему подготовки кадров высшей квалификации.

Любое исследование начинается с понимания ключевых понятий, следовательно, необходимо уточнить понятия «кадры высшей квалификации», «подготовка кадров высшей квалификации» и «система подготовки кадров высшей квалификации».

В российских и зарубежных источниках дефиниция «кадры высшей квалификации» встречается не часто и имеет определенные противоречия. В нормативных документах под научными кадрами понимаются как научно-педагогические кадры, так и исследователи, и научные работники, и собственно кадры высшей квалификации, и даже научная интеллигенция. Например, в словаре под редакцией Л.Г. Суменко научные кадры, кадры высшей квалификации и научная интеллигенция рассматриваются как синонимы [1].

В Российской социологической энциклопедии кадры высшей квалификации: определяются как 1) лица с ученой степенью; 2) работники, участвующие в генерации научных знаний и подготовке научных результатов, которые пригодны для применения на практике [2].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова используется дефиниция «научные работники», это лица, 1) имеющие ученую степень или ученое звание независимо от места и характера их работы; 2) ведущие научно-исследовательскую работу в научных учреждениях независимо от наличия ученой степени и звания; 3) специалисты, систематически ведущие научную работу на предприятиях, в проектных и других организациях [3].

Таким образом, под кадрами высшей квалификации преимущественно понимаются лица, обычно имеющие ученую степень.

В работах А.Г. Аллахвердяна, П.Н. Завлиной, С.А. Кугель, А.К. Кузнецовой, Л.Э. Миндели, В.А. Цукермана в определениях «кадры высшей квалификации» нет такого обязательного требования, как наличие ученой степени.

Например, в работах С.А. Кугеля под кадрами высшей квалификации понимаются профессионально подготовленные работники, занимающие определенное место в системе общественного разделения труда и непосредственно участвующие в генерации научных знаний и подготовке значимых научных результатов [4].

В данное определение можно добавить понятие «человеческий фактор», непосредственно участвующий в системе организации науки. Их профессиональная квалификация и творческая активность относятся к категории индикаторов как состояния науки, так и интеллектуального потенциала общества. В исследованиях В.А. Цукермана, П.Н. Завлина, А.К. Кузнецова, Л.Э. Миндели под кадрами высшей квалификации понимаются специалисты, генерирующие научные знания и участвующие в получении научных результатов, осуществляющие проектно-конструкторские работы.

В перечисленных исследованиях ключевым в понимании термина «кадры высшей квалификации» является их профессиональная подготовка.

Такое понимание не противоречит нормативным документам, поскольку, в соответствие с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ «подготовка кадров высшей квалификации осуществляется в аспирантуре (адъюнктуре), по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки и подтверждается дипломом об окончании аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки, а не предоставлением ученой степени». Ученая степень присуждается лицам, освоившим программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и защитившим в установленном законодательством Российской Федерации порядке диссертацию на соискание ученой степени кандидата соответствующих наук [5].

Таким образом, следуя российским справочным и нормативно-правовым источникам, *«кадры высшей квалификации»* – это лица, освоившие третий уровень высшего образования, впоследствии получившие ученую степень и занимающиеся исследовательской и (или) преподавательской деятельностью в образовательных организациях различного уровня.

В зарубежных нормативно-правовых документах и справочной литературе данное определение эквивалентно понятию «исследователь» (Researcher).

В словаре Оксфорда (English Oxford Living Dictionaries) «исследователь» определяется как лицо, осуществляющее академическое или научное исследование.

В словаре Vocabulary.com исследователь – это тот, кто осуществляет организованное и систематическое научное исследование.

OECD под понятием «исследователь» понимает лиц, непосредственно занятых разработкой или созданием новых знаний и научных продуктов, а также осуществляющих управление проектами.

Школа передовых исследований (Postgraduate online research training) определяет «исследователя» как лицо:

– обладающее специальными знаниями или опытом, имеющее концептуальные способности идентифицировать проблемы, критически и аналитически мыслить, генерировать новые идеи;

– владеющее академическими навыками осуществлять высококачественные научно-исследовательские работы;

– способное анализировать и систематизировать информацию;

– обладающее амбициями и умением работать в соответствии со стандартами, умеющее брать на себя инициативу, эффективно сотрудничать с другими лицами и осуществлять конструктивную критику;

– способное поддерживать конструктивную связь с обучающимися и коллегами, умеющее адаптироваться в сообществе ученых.

В Европейской хартии исследователей [6] также дается понятие «исследователь», уточнение таких дефиниций, как «начинающий исследователь» и «опытный исследователь».

«Исследователь» определяется как активный в научном плане человек, имеющий послевузовский или эквивалентный ему уровень профессиональной подготовки.

«Начинающий исследователь» – это лицо, занимающееся научно-исследовательской деятельностью в течение 1 – 4 лет.

«Опытный исследователь» это: а) исследователь, имеющий более 4 лет исследовательского опыта с момента получения диплома о высшем образовании, б) исследователь, имеющий ученую степень.

Следовательно, наиболее близким к определению *««кадры высшей квалификации»»* в европейских странах является понятие «исследователь», который имеет профессиональную подготовку и работает над научным исследованием или проектом.

Интеграционные процессы в области высшего образования вызывают необходимость стандартизации и сопоставления всех компонентов системы подготовки научных кадров [7 – 9].

Согласно Болонской конвенции, подготовка кадров высшей квалификации является третьим уровнем высшего образования.

Международная стандартная классификация образования вводит уточненное определение «образовательные программы», которые признаны основным компонентом системы подготовки кадров высшей квалификации.

Программы третьего уровня высшего образования разрабатываются с целью приобретения научной квалификации. Они отражают содержание и результаты самостоятельного научно-квалификационного исследования.

Реализация подобных программ имеет целью получить оригинальные знания на основе новых научно обоснованных методов международного уровня, которые могут послужить профессиональной карьере в сфере высшего образования или научных исследований.

Как утверждает Сапиенца А.Р., нынешние университеты обязаны принимать ответственность за подготовку новых поколений исследователей путем содействия международной мобильности, творческим обменам, которые должны быть достаточными, чтобы охватить образовательные контексты и научные знания, накопленные в мире.

Следовательно, целью современной системы подготовки кадров высшей квалификации является формирование и развитие исследовательских компетенций посредством участия в оригинальных научно-исследовательских проектах. Джон Займан метко подметил, что сердцем опыта научного образования является психологический переход из состояния получения известного в состояние личного обнаружения ранее неизвестного.

На этих основаниях сформулируем довольно общее определение понятия «подготовка кадров высшей квалификации» как образовательный процесс, осуществляемый на третьем цикле высшего образования, целью которого является приобретение профессионально-исследовательских компетенций в ходе осуществления целенаправленной научной деятельности (работой над научным исследованием или проектом), целью которой является получение ученой степени (или ее эквивалента).

Каждый период развития общества характеризуется своим пониманием того, как нужно готовить специалистов, включая и кадры высшей квалификации. В этом плане обращают на себя внимание исследования В.П. Беспалько, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, М.В. Богуславского и многих, многих других. В этих работах непосредственно или опосредованно выделяются ключевые инвариантные субсистемы подготовки научных кадров.

Их можно довольно условно обозначить как организационно-координирующая, собственно образовательная и аттестационно-контрольная (или контролирующая).

Каждая из этих субсистем включает в себя определенные компоненты.

Так, организационно-координирующая отражает следующие аспекты: управленческий, процессуальный, критериальный (критерии к поступлению на третий уровень высшего образования), координирующий (особенности выбора, его сопровождения и координации в условиях сотрудничества с научным руководителем).

Собственно образовательная включает образовательные программы, где предусмотрены и прописаны формы и методы обучения, контрольные функции.

Аттестационно-контрольная – это условия допуска к защите исследования; критерии и требования к результатам исследовательской работы; сопровождение и координация процедуры защиты и оценивания результатов исследования.

Можно выделить ряд факторов, влияющих на развитие системы подготовки кадров высшей квалификации:

а) государство как основной заказчик интеллектуальной продукции оказывает влияние через нормативно-законодательные акты, заказ на научные исследования и использование результатов исследования, организацию и управление рынком труда, посредством финансирования подготовки кадров, что представляется самым главным;

б) университет как исполнитель госзаказа и юридическое лицо, ответственное за качество подготовки кадров высшей квалификации;

с) все субъекты образовательного процесса по подготовке кадров высшей квалификации.

Таким образом, сказанное дает основание понимать под системой подготовки кадров высшей квалификации совокупность организационно-координирующей, собственно образовательной и аттестационно-контрольной подсистем, учитывающих и подчиненных социально-экономическим, национально-культурным традициям общества и государства, организационно-содержательным особенностям университетского образования, профессионально-личностным особенностям субъектов такой подготовки.

Библиографический список

1. Суменко Л.Г. *Англо-русский словарь по информационным технологиям*. Москва: ГП ЦНИИС, 2003.
2. *Российская социологическая энциклопедия*. Под общей редакцией Г.В. Осипова. Москва: Издательская группа НОРМА – ИНФРА-М,1998.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 8 0000 слов*. РАН. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва: Азбуковник, 1999.
4. *Памяти Самуила Ароновича Кугеля (25.10.1924 – 13.09.2015). Петербургская социология сегодня – 2015:* сборник научных трудов Социологического института РАН. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015; Выпуск 6.
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. *Рекомендация Европейской Комиссии 2005/251/ЕС от 11 марта 2005 г. о Европейской хартии исследований и Кодексе поведения для рекрутинга исследователей*. Available at: http://base.garant.ru/70471236/
7. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
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. 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.
10. Сорокопуд Ю.В., Матюгин Н.Е. Структура профессионально важных качеств специалистов в сфере гостиничного бизнеса. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 39 – 41.

References

1. Sumenko L.G. *Anglo-russkij slovar' po informacionnym tehnologiyam*. Moskva: GP CNIIS, 2003.
2. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya*. Pod obschej redakciej G.V. Osipova. Moskva: Izdatel'skaya gruppa NORMA – INFRA-M,1998.
3. Ozhegov S.I., Schvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 8 0000 slov.* RAN. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva: Azbukovnik, 1999.
4. *Pamyati Samuila Aronovicha Kugelya (25.10.1924 13.09.2015). Peterburgskaya sociologiya segodnya – 2015:* sbornik nauchnyh trudov Sociologicheskogo instituta RAN. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015; Vypusk 6.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj Zakon ot 29.12.2012 g. № 273 FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. *Rekomendaciya Evropejskoj Komissii 2005/251/EC ot 11 marta 2005 g. o Evropejskoj hartii issledovanij i Kodekse povedeniya dlya rekrutinga issledovatelej*. Available at: http://base.garant.ru/70471236/
7. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
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. 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.
10. Sorokopud Yu.V., Matyugin N.E. Struktura professional'no vazhnyh kachestv specialistov v sfere gostinichnogo biznesa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 39 – 41.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00196

Rastegaeva D.A., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Litvinova Ye.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

THE SPECIFICS OF BUILDING A STATE-PRIVATE INTEGRITY IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN CONDITIONS OF ITS OPENNESS.

The article considers advantages of public-private interaction in professional education in the conditions of its openness, and suggests one of the possible models of such interaction, using the example of the Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute and the basic enterprises of the city of Nevinnomyssk. The researchers work out a program of interaction between the Department of Professional training and partner organizations, which are the largest manufacturers of public catering products in the city of Nevinnomyssk and the region as a whole: "Nevinnomyssk Bakery and Nevinnomyssk Oil Extraction Plant" LLC. The program is based on the results of theoretical and experimental work in the direction of dual education within the regional innovation platform. It is expected that the program of interaction will increase the effectiveness in the process of obtaining higher vocational education and efficiency in the implementation of professional activities.

Key words: **openness of education, public-private partnership, professional educational organizations, business community, basic departments, vocational training.**

Д.А. Растегаева*, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Е.Р. Литвинова*, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*
Л.А. Филимонюк*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ОТКРЫТОСТИ

В статье рассматриваются преимущества государственно-частного взаимодействия в профессиональном образовании в условиях его открытости, предлагается одна из возможных моделей такого взаимодействия на примере ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» и базовых предприятий города Невинномысск. Разработана программа взаимодействия кафедры профессионального обучения и организаций-партнеров, в качестве которых выступают крупнейшие производители продукции общественного питания в городе Невинномысске и регионе в целом: ООО «Невинномысский хлебокомбинат» и Невинномысский маслоэкстракционный завод. Программа основана на результатах теоретической и опытно-экспериментальной работы в направлении дуального образования в рамках краевой инновационной площадки.

Ключевые слова: **открытость образования, государственно-частное партнерство, профессиональные образовательные организации, бизнес-сообщество, базовые кафедры, профессиональное обучение**.

В понятийном аппарате разного рода наук такая научая категория, как «открытость», используется довольно широко. В рамках социологических наук открытость можно определить как взаимодействие тех или иных социальных институтов, а также субъектов с социумом посредством механизмов социального партнерства, учитывая адекватную реакцию на конкретную социальную ситуацию [1 – 5].

Характеризуя систему образования с точки зрения её открытости, стоит отметить тенденцию к установлению новых взаимоотношений между разными уровнями органов управления образованием, предприятиями и производствами, образовательными организациями и, наконец, обучаемыми. При этом функционирование данной системы будет эффективнее при условии развития внутри образования рыночной ситуации, а именно наличия конкуренции как среди производителей, так и среди потребителей образовательных услуг. Принцип конкурентной образовательной среды, характеризующейся насыщенным рынком образовательных услуг, во многом определяет специфику управления современным образованием [5]. Рассматривая открытость отдельно взятой образовательной организации, необходимо отметить, что её реализация основывается на стремлении к правовой и финансовой самостоятельности, возрастании роли принципов самоуправления, расширении социального партнерства путем участия в образовательном процессе общественности, различных социальных институтов, активного включения преподавательского состава и обучающихся во внешнюю деятельность, в том числе проектную.

Стоит отметить потребность в участии общественных групп в деятельности образовательной системы: бизнес-сообщество, педагогическая, студенческая и другая общественность проявляет все больше заинтересованности в развитии образования. Эффективность такого участия будет выше при учете и соблюдении ряда организационно-педагогических условий: ориентации на развитие и активное применение организационно-управленческих инноваций, прежде всего, в системе высшего образования; наращивания темпов процесса интеграции организаций профессионального образования с наукой, сегментами бизнеса, производства, местным сообществом путем взаимовыгодного продуктивного сотрудничества всех названных, а также других заинтересованных сторон; формирования нормативно-правовой, научно-методической и информационной среды, ориентированной на решение проблем управления и функционирования организаций среднего и высшего профессионального образования; обеспечение преемственности Федеральных государственных образовательных стандартов и программ.

Стоит отметить отсутствие в государственной системе таких механизмов управления, в том числе финансирования, которые могут быть способны обеспечить рост качества подготовки специалистов различных областей с целью их соответствия требованиям современного рынка труда.

Для решения этой проблемы наиболее оптимальным кажется использование на практике концепции государственно-частного партнерства. Суть концепции заключается в предоставлении своего рода альтернативы приватизации стратегически важных государственных хозяйственных объектов, а также создании условий для взаимовыгодного сотрудничества государства и бизнеса в процессе функционирования тех или иных отраслей отдельно взятых организаций, не изменяя при этом форм собственности.

Необходимо уточнить, что сегодня нет общепринятого определения государственно-частного партнерства. Согласно письму Минобрнауки России «О применении механизмов частно-государственного партнерства в сфере образования» «частно-государственное (государственно-частное) партнерство – форма сотрудничества между органами государственной власти и бизнесом, основной целью которой является обеспечить финансирование, сооружение, реконструкцию, управление и содержание объекта инфраструктуры или предоставления услуги» [1]. При этом партнером может выступать как юридическое лицо, в том числе иностранного государства, так и индивидуальный предприниматель. Важно отметить, что частными партнерами могут быть и негосударственные образовательные организации.

Существует большое количество классификаций моделей, форм и механизмов взаимодействия организаций профессионального образования, бизнеса и производства. Более распространенными являются организационно-договорные формы такого взаимодействия. Анализируя теоретический материал и имеющийся опыт государственно-частного партнерства, отметим необходимость принимать во внимание региональный компонент при выборе модели организации взаимодействия.

Учитывая особенности рынка труда и производственную базу, в качестве наиболее эффективной и перспективной, с точки зрения подготовки молодых специалистов, формой взаимодействия считаем консорциум во главе с вузом и интеграцией образовательных организаций различного уровня при активном участии бизнес-структур и местных производств. Такая модель взаимодействия объединяет образовательные организации начального, среднего, высшего образования, а также организации, предоставляющие дополнительные образовательные услуги. Особо актуальным этот состав образовательного кластера становится на этапе формирования обучающегося контингента [4]. Суть взаимодействия с бизнес-структурами и предприятиями здесь сводится к проведению профориентационной работы, отталкиваясь от текущей и перспективной потребностями региона в целом и отдельного предприятия в частности. Такая деятельность может включать в себя, помимо прочих, анкетирование потенциальных работодателей на предмет определения реальных потребностей в специалистах и основанный на этом список особо значимых компетенций специалиста конкретной сферы деятельности; участие в совместных научно-практических мероприятиях, таких как конференции, круглые столы, дискуссионные клубы, деловые встречи и так далее; организация встреч представителей бизнеса и производства со студентами и выпускниками образовательных организаций для знакомства с особенностями деятельности и создании заинтересованности в качестве обучения для дальнейшего трудоустройства; организация практики получения «обратной связи» с работодателем путем сбора отзывов о выпускниках с целью дальнейшего анализа полученной информации; целевая контрактная подготовка бакалавров и специалистов; расширение участия в совместных научно-исследовательских проектах, в том числе посредством предложения путей технического решения проблем бизнеса; создание, материально-техническое оснащение, функциональное поддержание научных кафедр и лабораторий на производстве; наличие у преподавателей возможности стажировки в интересующих организациях и фирмах.

Следующий этап модели взаимодействия заключается в собственно профессиональной подготовке будущих специалистов. Задача работодателей состоит в активном участии в процессе создания учебно-методического комплекса, корректировки его состава, содержания и структуры.

Чрезвычайно важный этап проведения стажировки, трудоустройства, необходимого повышения квалификации специалистов становится возможным благодаря системе аттестации кадров, оценивающей профессиональную деятельность сотрудников на предмет соответствия занимаемой должности и соответствующему профессиональному стандарту.

На всех этапах взаимодействия подразумевается участие работодателей – бизнес-сообществ и предприятий – в организационной, правовой, экономической, административной формах взаимодействия.

Сегодня у выпускников профессиональных образовательных организаций возникают проблемы при трудоустройстве в силу несоответствия требованиям и ожиданиям потенциальных работодателей. При этом отсутствие кадров с необходимым набором компетенций не позволяет работодателю развиваться даже при наличии инвестиций.

Согласно статистике и проведенному исследованию, во второй половине 2019 года в городе Невинномысске Ставропольского края наиболее востребованными являются профессии, относящиеся к производственной отрасли (29,2%), в том числе лидирующие позиции здесь занимают вакансии дизайнера, в сфере торговли (15,1%), транспорта и автосервиса (12,3%).

Если следовать предложенной модели, следующий этап заключается непосредственно в профессиональной подготовке. ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» проводит подготовку бакалавров, специалистов, магистров по образовательным программам, способным ответить на запросы по направлениям «Машиностроение», «Технология продукции и организация общественного питания», «Профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн)» и др. С этого момента реализация модели на практике напрямую связана с построением социального партнерства. Начать следует с взаимодействия с теми организациями и предприятиями, договоры с которыми уже заключены.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить взаимодействию с организациями общего образования. Так, рекомендуется сотрудничество с МБОУ «Гимназия № 10 ЛИК» города Невинномысска. Гимназия проводит активную деятельность в области дополнительного образования по таким направлениям, как художественное, социально-педагогическое, естественнонаучное и туристско-краеведческое. Кроме того, практикуются классы углубленного изучения предметов. Планируется установление взаимодействия (взаимное действие), двунаправленного сотрудничества, партнерства.

Формирование заказа на подготовку кадров на основании долгосрочного прогноза позволит получить специалистов с требуемыми работодателями профессиональными знаниями и умениями, а выпускникам, в свою очередь, трудоустроиться по полученным специальностям. Кроме того, этот подход благоприятно скажется на процессе выбора школьниками будущей профессии и поступлении в образовательную организацию высшего или среднего профессионального образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет право профессиональным образовательным организациям разного уровня, в том числе образовательным организациям ВО, создавать те или иные структурные подразделения с целью повышения эффективности реализации принципов сетевого взаимодействия и улучшения качества практической подготовки обучающихся. Одним из направлений подготовки бакалавров на кафедре профессионального обучения НГГТИ является «Производство продовольственных продуктов (продуктов общественного питания)», а также «Технология продукции и организация общественного питания» («Технология организации ресторанного дела»). Именно кафедра профессионального обучения, как представляется, сочетает в себе характеристики, необходимые для успешной работы в направлении сотрудничества вуза и так называемых базовых предприятий.

С целью развития деятельности в этом направлении нами разработана программа взаимодействия кафедры и организаций-партнеров. В качестве таких организаций выступают крупнейшие производители продукции общественного питания в городе Невинномысске и региона в целом: ООО «Невинномысский хлебокомбинат» и Невинномысский маслоэкстракционный завод. Продукция обоих предприятий широко известна в крае, а численность сотрудников достигает порядка 350 человек и 500 человек соответственно.

Программа основана на результатах теоретической и опытно-экспериментальной работы в направлении дуального образования в рамках краевой инновационной площадки [3]. На этапе создания такого взаимодействия для базовой организации в программе предусмотрено понимание реальной потребности в специалистах как в настоящее время, так и в перспективе; формулировка конкретных требований к персоналу; формирование собственных нужд и потребностей; ответственный подход к выбору наставников из числа сотрудников предприятия, для преподавательской деятельности на базе кафедры профессионального обучения НГГТИ, а также для обучения непосредственно на производстве; определение требований к содержанию предполагаемых курсов; участие в разработке индивидуальных планов для студентов.

Для образовательной организации данный этап программы включает в себя подбор аккредитованных специальностей в ответ на запрос предприятия (в данном случае «Производство продовольственных продуктов (продуктов общественного питания)», «Технология продукции и организация общественного питания»); разработку компетенций с учетом требований партнеров и ФГОС; разработку учебных планов, формирование профессорско-преподавательского состава; подготовку необходимых документов, внесение поправок и дополнений в ходе обсуждений.

Программа подразумевает обучение студентов 3 – 4 курсов, так как их знания предполагают наличие определенного уровня теоретического материала.

Предлагается включить в программу курса такие дисциплины как «Технология зерна», «Технология хлебопекарного производства», «Общая технология пищевых производств», «Организация и управление пищевых производств» и другие (рис. 1).

Также взаимодействие можно осуществлять и с досуговыми учреждениями региона [6 и др.]

Программа взаимодействия выглядит следующим образом (рис. 1):

Предполагается, что такая программа взаимодействия позволит увеличить результативность в процессе получения высшего профессионального образования и эффективность в осуществлении профессиональной деятельности.

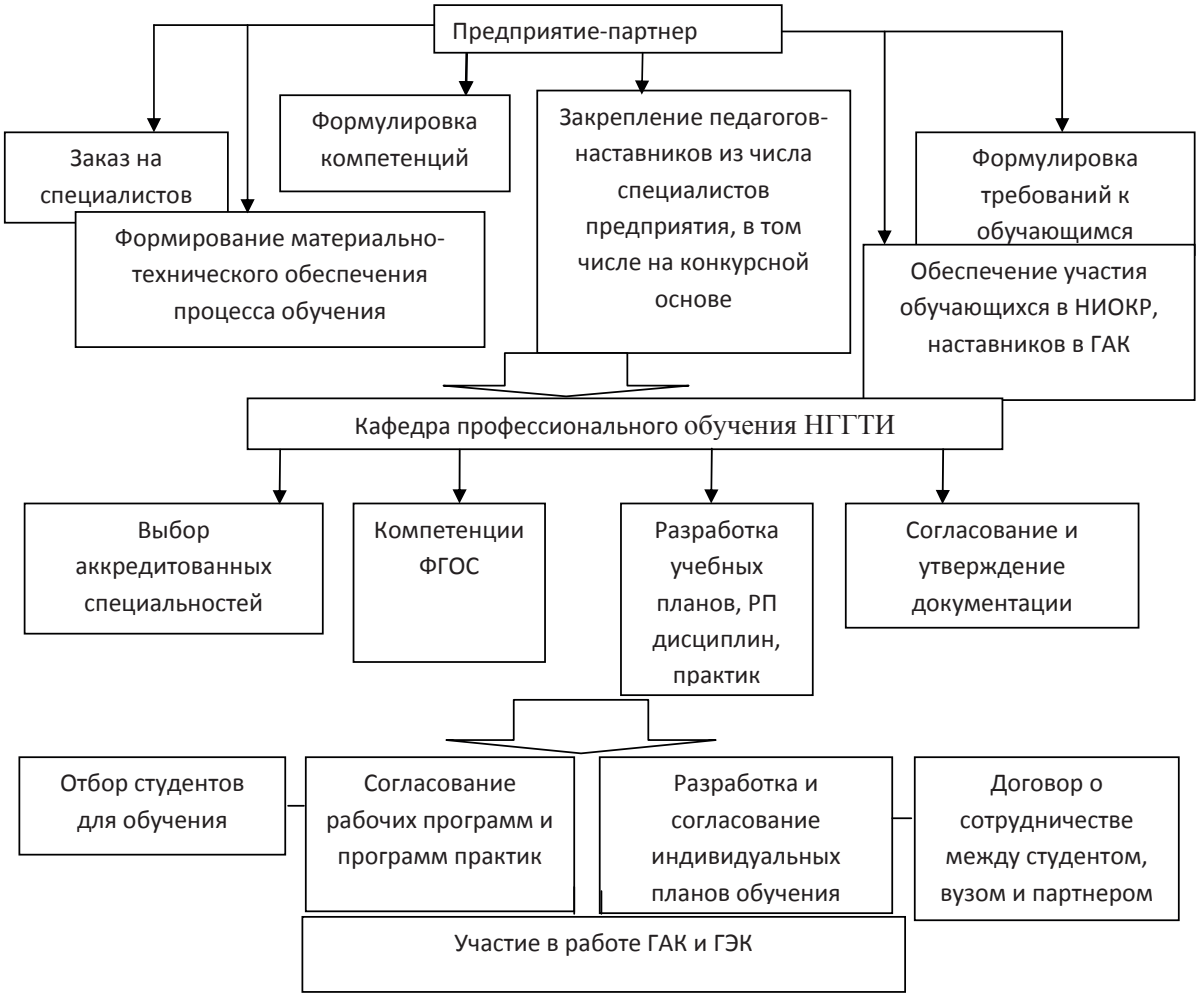


Рис. 1. Схема взаимодействия предприятия – партнёра и вуза

Библиографический список

1. *О применении механизмов частно-государственного партнерства в сфере образования*. Письмо Минобрнауки России от 08.10.2012 №08-444. Available at: https://cntd.ru/
2. Султанова Г.Е. Социальное партнерство – ведущий механизм достижения современного качества образования. *Педагогическая наука и практика*. 2015; № 2 (8). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe- partnerstvo-veduschiy-mehanizm-dostizheniya-sovremennogo-kachestva-obrazovaniya
3. Растегаева Д.А., Филимонюк Л.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 110 – 112.
4. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями. *Вестник Казанского технологического университета*. 2008; № 3.
5. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е., Воронина Т.П., Иванников А.Д., Молчанова О.П. *Управление современным образованием. Социальные и экономические аспекты*: монография. Вита-Пресс, 1998.
6. Потапов И.А., Филимонюк Л.А. Обучение молодёжи танцам в системе дополнительного образования как средство удовлетворения потребности в творческой самореализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 250 – 252.

References

1. *O primenenii mehanizmov chastno-gosudarstvennogo partnerstva v sfere obrazovaniya*. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 08.10.2012 №08-444. Available at: https://cntd.ru/
2. Sultanova G.E. Social'noe partnerstvo – veduschij mehanizm dostizheniya sovremennogo kachestva obrazovaniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2015; № 2 (8). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe- partnerstvo-veduschiy-mehanizm-dostizheniya-sovremennogo-kachestva-obrazovaniya
3. Rastegaeva D.A., Filimonyuk L.A. Osnovy realizacii sistemy dual'nogo obucheniya v professional'noj podgotovke studentov organizacij vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 110 – 112.
4. Suchkov V.N., Safin R.S., Korchagin E.A. Osnovnye `etapy, formy i sposoby vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij s rabotodatelyami. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2008; № 3.
5. Tihonov A.N., Abrameshin A.E., Voronina T.P., Ivannikov A.D., Molchanova O.P. *Upravlenie sovremennym obrazovaniem. Social'nye i `ekonomicheskie aspekty*: monografiya. Vita-Press, 1998.
6. Potapov I.A., Filimonyuk L.A. Obuchenie molodezhi tancam v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya kak sredstvo udovletvoreniya potrebnosti v tvorcheskoj samorealizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 250 – 252.

Статья поступила в редакцию 22.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00197

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Educational Sciences, Professor of Psychology and Education, Gzhel State University (Elektroizoliator, Moscow Region, Russia); Professor, Department of Education and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Solovyova S.N., *teacher, College of Gzhel State University, postgraduate, Gzhel State University (Elektroizoliator, Moscow Region, Russia), E-mail: Solovjeva.gzhel@yandex.ru*
Kotsenko V.N., *postgraduate, Department of Education and Psychology at Gzhel State University (Elektroizoliator, Moscow Region, Russia), E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com*

TEACHING POTENTIAL OF MUSEUMS AND PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE PROCESS OF FORMING PATRIOTISM IN YOUNG STUDENTS. The article presents the concepts of a museum, its tasks and objectives. Definitions of the system, its essence and functions are given. The analysis of the work of a museum of decorative and applied arts and crafts is carried out. Civil and patriotic education at a university is also studied. Problems of negative influence on youth within the framework of civil patriotism are revealed. The possibilities of public associations and organizations in the implementation of civil and patriotic education of students are outlined. Recommendations for improving civic and patriotic education are presented. It shows the motivation of students to the history of the country through arts and creative work. The work determines results of the work with the students on civil and patriotic education and shows what the potential of student associations (universities, colleges, etc.) in patriotic education of students is. The authors draw conclusions about the influence of public student organizations on the educational process at Gzhel State University.

Key words: **military-patriotic orientation, students, educational process, public associations, pedagogical potential, student associations.**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, проф. кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
С.Н. Соловьева*, преп., колледж Гжельского государственного университета, аспирант, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: Solovjeva.gzhel@yandex.ru*
В.Н. Коценко*, аспирант, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЕВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье представлены понятия музея, его цели и задачи. Даны определения экскурсии, ее сущность и функции. Проведен анализ деятельности музея декоративно-прикладного искусства и народного промысла. Изучено гражданско-патриотическое воспитание в вузе. Обозначены возможности общественных объединений и организаций в реализации патриотического воспитания студенческой молодежи. Показаны возможности организации воспитания студенческой молодежи на основе истории отечества средствами искусства и творчества на примере музея Гжельского государственного университета. Обозначены перспективные направления работы со студенческой молодежью в рамках патриотического воспитания. Определен потенциал студенческих объединений (вузы, колледжи и др.) в патриотическом воспитании студентов. Авторами сделаны выводы относительно влияния общественных студенческих организаций на воспитательный процесс в вузе, в том числе по патриотической направленности.

Ключевые слова: **патриотическая направленность, студенческая молодежь, воспитательный процесс, общественные студенческие объединения, педагогический потенциал, студенческий музей, экскурсия.**

Патриотическое воспитание молодого поколения – одна из важнейших задач современного образования. Все образовательные заведения, как общеобразовательные, так и профессионального образования, руководствуются Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» [1]. Данная программа подготовлена на основе накопленных за последние десятилетия знаний, опыта и традиций патриотического воспитания граждан с учетом важности обеспечения российской гражданской идентичностью, непрерывностью воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества. Программа ориентирована на все социальные слои и возрастные группы граждан при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи.

Под определением патриотическое воспитание понимается постепенное формирование у студенческой молодежи любви к своей Родине, постоянная готовность к её защите, гордость за гимн, флаг, за достояния, подвиг народа. Вместе с тем воспитание патриотизма – это неустанная работа по формированию у

молодежи чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважения к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Патриотизм являлся и является характерной чертой менталитета российского народа, духовной основой развития российской государственности [2, 3].

В общеобразовательных учреждениях, средних специальных и высших учебных заведениях, имеющих свою историю, патриотов, своих героев – ветеранов Великой Отечественной войны, Ветеранов труда, создаются музеи. Музей образовательного учреждения – это место, где дети или студенты, учителя или преподаватели могут проявить себя, где видят работы, которые вызывают чувство уважения к людям, их создавшим, и достойным страницам прошлого и настоящего, знакомятся с историей своего села и судьбами своих земляков. Важно, что в музеях можно вести исследовательскую деятельность по многим предметам, можно прикоснуться к истории своей родной школы, колледжа, вуза, родного края.

Содержание, цели и задачи патриотического воспитания студенчества исходят из того, что изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования. Успешная самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматриваются как одно из базовых направлений в области образования.

Основы музейной работы как средства патриотического воспитания и образования студентов лежат в создании каждого локального музея в условиях учебного заведения. Музеи колледжей и высших учебных заведений являются одной из форм дополнительного образования в условиях образовательного учреждения, которые развивают сотворчество, активность, самодеятельность студентов в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и пропаганды материалов-источников по истории и имеют воспитательную и научно-познавательную ценность.

Музей – институт социальной памяти, хранилище национального богатства и принадлежащего обществу историко-культурного и природного наследия. Являясь социальным институтом, музей выполняет следующие социальные функции [2 – 4]:

1. Научно-документационную – музеи предназначены для научного документирования явлений, процессов, закономерностей развития природы и общества.

2. Охранную – музеи призваны решать задачи охраны культурно–исторических ценностей в интересах национальной и мировой культуры.

3. Исследовательскую – музеи являются специфическими центрами научных исследований.

4. Образовательную и воспитательную функции [3].

Традиционной и самой распространенной формой воспитательной работы музея являются экскурсии. Экскурсия – это коллективный осмотр музея или внемузейного объекта, проводимый по намеченной теме и специальному маршруту под руководством специалиста-экскурсовода в образовательных и воспитательных целях. Экскурсии различаются по характеру тематики, целевому назначению, но все они строятся на единой методической основе, а именно на основе экскурсионного метода. Существенной чертой экскурсионного метода является непосредственное общение экскурсовода с группой, пришедшей для осмотра музея. В связи с этим большое внимание уделяется культуре речи экскурсовода: хорошей дикции, грамматической правильности, а также выразительности и артистичности.

Роль музея в образовательном процессе:

1) обзорные экскурсии для гостей образовательного учреждения: участников методических семинаров, студентов;

2) экскурсии для учащихся, ветеранов школы, жителей микрорайона;

3) проведение уроков на базе музея;

4) использование музейных предметов в качестве учебных пособий на уроке;

5) обучение членов совета музея;

6) подготовка учебно-исследовательских работ;

7) участие в учебно-исследовательских конференциях;

8) проведение учебы актива музеев;

9) проведение семинаров руководителей школьных музеев;

10) участие в Днях открытых дверей для родителей;

11) проведение уроков мужества, праздников, встреч с интересными людьми.

Музей призван способствовать формированию у студентов и учащихся гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению учащимися практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности, служить целям совершенствования образовательного процесса средствами дополнительного образования.

История музея декоративно-прикладного искусства в Гжельском государственном университете начинается в конце 80-х гг. XX столетия.

Фонды музея формировались из дипломных работ выпускников художественного отделения техникума, а также пополнялись архивными находками и старинными фарфоровыми вещами. Экспонаты музея находятся в экспозициях, в фондохранилище и постоянно участвуют в областных, всероссийских и международных выставках, ярмарках и фестивалях, где занимают призовые места и награждаются дипломами, грамотами и благодарственными письмами. За последние годы экспозиции неоднократно обновлялись, постоянно действующими являются следующие: «Фарфор Гжели», «Майолика Гжели», «Флора и фауна», «Морские фантазии», «За Русь Святую», «Венеция», «Изделия Гжельских фабрикантов», «Чаепитие», «Гжель православная», «На охоте», «В мире животных». Ежегодно факультетом и отделением ДПИ представляются дипломные работы, которые создают отчетную экспозицию.

На базе института в 1999 г. было открыто турбюро «Гжель», целью которого является пропаганда уникального народного художественного промысла [5].

В музее приобретают опыт, стажируются и проходят преддипломную практику студенты Гжельского государственного университета и колледжа. В музее проходят практические занятия для студентов отделения «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», факультета «Декоративно-прикладное искусство», отделения «Сервис и туризм», кафедры социально-культурная деятельность и туризм, организуются тематические лекции и вечера.

Музей декоративно-прикладного искусства является структурным подразделением Гжельского государственного университета. Музей содействует развитию исследовательских и творческих начал студентов, а также овладению ими практическими навыками исследовательской и творческой деятельности.

Профиль музея определяется как художественный, но это не ограничивает деятельность музея по направлениям краеведения и истории. Основной задачей музея является сбор, хранение и популяризация материалов декоративно-прикладного искусства и народного промысла Гжели, развитие просветительской деятельности. Деятельность предприятия можно разделить на следующие пункты:

1. Фондовая деятельность.
2. Исследовательская деятельность.
3. Экспозиционно-выставочная деятельность.
4. Методическая работа.
5. Просветительская и экскурсионная работа.
6. Издательская деятельность.
7. Подготовка и создание печатной и сувенирной продукции музея [5].

Студенты отделения «Туризм» проходят учебную практику в музее декоративно-прикладного искусства Гжельского государственного университета. На первом курсе, на учебной практике, изучая экспонаты, раритеты, реликвии, они погружаются не только в историю образования, но и в историю народно-художественного промысла. На втором курсе, используя теоретические знания, делают первые шаги в составлении индивидуального текста для экскурсии, описывают экспозиции. И на заключительном этапе обучения выбирают и разрабатывают тему своей выпускной квалификационной работы.

Одна из таких работ по патриотической теме была выбрана Кадыровым Фаридом «За Русь Святую». Собрав из запасников дипломные работы выпускников-художников, выполненных из майолики и фарфора, студент составил каталог. Все работы, вошедшие в экспозицию, выполнены на военную тему, на тему защиты Отечества от захватчиков. Разместив в хронологическом порядке керамические изделия, дипломные работы выпускников ДПИ, студент создал экспозицию и разработал к ней индивидуальный текст.

Прошлое нашей родины ярко отразилось в устном народном творчестве: Илья Муромец, Алёша Попович, Добрыня Никитич, Василий Буслаев, Никита Кожемяка, Микула Селянинов, Волк Всеславович, Святогор-Колывань и другие. Эти былинные народные герои выдуманы, но являются олицетворением идеала защитника Отечества, его собирательным образом. Умелые художники-скульпторы посвящали свои художественные творения героям – богатырям, спасителям Родины. Всё это отображается в работе Клёминой Марины “За Русь Святую”. Это питьевой набор, сделанный из материалов майолика, глазурь. Этот набор представляет собой два штофа, два подсвечника, бокалы и кружки для кваса. Доминантным объектом здесь является штоф, на котором изображён богатырь – символ героя-патриота, стоящего насмерть за свою державу, в нём отражены черты не только былинных героев, но и простых русских солдат.

Большую роль в регионе, в котором расположен Гжельский государственный университет, играет Хуторское казачье общество Раменского района. Так, силами общества в Гжельском государственном университете проводится тематическая выставка «Взгляни войне в глаза», которая рассказывает о подвигах казаков, проживающих в регионе. Также силами этой общественной организации на протяжении всего учебного года проводятся воспитательные мероприятия со студентами, в том числе ежегодно организуются выездные военные сборы студентов Гжельского колледжа. Большую роль в патриотическом воспитании молодёжи играют концерты ансамбля «Братья казаки».

Таким образом, на базе Гжельского государственного университета, колледжа при этом университете много лет проводится уникальная работа по организации патриотического воспитания, в том числе гражданско-патриотического, военно-патриотического средствами искусства, отражающего героическую летопись народов России. Большую роль в этом процессе играет музей Гжельского государственного университета и общественные организации региона, в частности Хуторское казачье общество Раменского района. Именно комплексная работа позволяет вести эффективную патриотическую воспитательную работу со студенческой молодёжью [6].

Библиографический список

1. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы.* Государственная программа, утвержденная постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493. Available at:
2. Коценко В.Н. Понятие «Патриотизм» как интегративное качество личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 268 – 269.
3. Васюткин Д.В. Школьный музей средство патриотического воспитания школьников. *Современные проблемы образования: опыт и перспективы*. Ставрополь: Издательство СГУ, 2001.
4. Гришаков Д.Ю. Условия и средства воспитания у школьников и молодежи гражданственности и патриотизма. *Ученые заметки ТОГУ*. 2016; Т. 7, № 4-2: 345 – 349.
5. *Музей Гжельского государственного университета*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=otdih&m_act=14
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.

References

1. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody.* Gosudarstvennaya programma, utverzhdennaya postanovleniem Pravitel'stva RF ot 30 dekabrya 2015 g. N 1493. Available at:
2. Kocenko V.N. Ponyatie "Patriotizm" kak integrativnoe kachestvo lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 268 – 269.
3. Vasyutkin D.V. Shkol'nyj muzej sredstvo patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Sovremennye problemy obrazovaniya: opyt i perspektivy*. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2001.
4. Grishakov D.Yu. Usloviya i sredstva vospitaniya u shkol'nikov i molodezhi grazhdanstvennosti i patriotizma. *Uchenye zametki TOGU*. 2016; T. 7, № 4-2: 345 – 349.
5. *Muzej Gzhel'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=otdih&m_act=14
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.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00198

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Yusupova R.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Usupova69@mail.ru*

Balaeva Kh.M., *senior teacher, Department of Physical Education, Ingush State University (Magas, Russia)*

INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOLS AS THE CONDITION OF MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The article studies the process of designing a system of interaction between school and family as a condition for the moral education of schoolchildren. The structure of the design of the educational process by the teacher for students and families includes a number of components: understanding and methodological vision of moral education as a phenomenon of pedagogical science and reality; understanding and methodological vision of moral education and personality development of the student; substantiation of the relevance of necessity; statement of expected results; planning (thematic) educational activities in this direction. Every junior student is different and has his own specifics. That is why it is important to be able to analyze the student in order to make a working plan in the future and to be sure to justify it to all interested parties and to the teacher himself.

Key words: **interaction, moral education, schoolchild, family, school.**

Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

Р.Я. Юсупова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Usupova69@mail.ru*

Х.М. Балаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье изучен процесс проектирования системы взаимодействия школы и семьи как условие нравственного воспитания школьников. Структура проектирования педагогом воспитательного процесса для школьников и семьи включает ряд компонентов: понимание и методологическое видение нравственного воспитания как феномена педагогической науки и действительности; понимание и методологическое видение нравственного воспитания и развития личности школьника; обоснование актуальности необходимости; формулировка ожидаемых результатов; планирование (тематические) воспитательной деятельности в данном направлении. Каждый младший школьник индивидуален и имеет свою специфику. Именно поэтому важно уметь анализировать личность ученика, чтобы в дальнейшем составить план работы и обязательно обосновано представить его всем заинтересованным лицам, в том числе и самому себе.

Ключевые слова: **взаимодействие, нравственное воспитание, школьник, семья, школа.**

Создание и поддержание правового общества – задача социального развития, построение экономики – задача государства, нравственное воспитание школьника – задача школьного образования и семьи. В современном мире школьники уделяют большую часть времени школе и дополнительным занятиям. Но на этапе формирования ребенка как личности важно участие семьи. Учитель – это проводник в мир знаний и открытий, семья – это бесценный дар, который идет с человеком по жизни. Безусловно, на этапе обучения в школе учащемуся необходимы внимание и поддержка как учителя, так и семьи.

Современные методики преподавания воодушевляют своей разнообразностью. В век информационных технологий каждый человек может найти для себя именно то, что ему необходимо, в любой сфере. Но даже с таким количеством информации и возможностей некомпетентный человек не сможет воспользоваться этими знаниями. И тем более передать эти знания ребенку. Если соединить знания учителя и заботу семьи, то на выходе во взрослую жизнь мы получим правильно сформированную личность. Человека, который адаптирован к жизни, отличает коммуникабельность, заинтересованность в познании чего-либо нового, готовность к переменам.

В современных школах большая часть времени уделяется общеобразовательным предметам. Учебный план состоит из параграфов, тем, упражнений, проверочных работ. От большого потока информации ребенок, а зачастую и взрослые не могут грамотно спланировать свою деятельность. Одно тянется за другим, и в итоге мы получаем пробелы в знаниях, замкнутость и страх у ребенка. Для того чтобы деятельность ребенка несла в себе логику и положительный результат, необходимо тщательно планировать то, как преподносить учащемуся новые знания и умения. Во всем должна быть своя система, задача и последовательность. На данный момент многие учителя и родители не могут грамотно построить эту деятельность. И именно поэтому необходимо сплотить все стороны и соблюдать четкие правила.

Развитие личности человека – это развитие системы «человек – мир». Основная идея системного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учеными, делающими собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. При этом родители должны контролировать процесс познания чего-то нового. Если у ребенка выходные или каникулы, семья должна непрерывно продолжать деятельность, которую ребенок осуществлял в школе. Для этого необходимо

выяснить у учителя вид деятельности, с которым на данном этапе обучения работает ученик.

Педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения, и направленных на формирование личности и нравственного поведения школьника.

Если рассматривать две стороны, а именно учителя и семью, необходимо понимать, что системы воспитания будут отличаться. Если учитель – это специалист, который получил диплом, прошел полный курс лекций, этапы проверки знаний и на постоянной основе занимается самосовершенствованием, то мы можем говорить о том, что учитель выступает в качестве консультанта для семьи ученика. В то же время учитель должен понимать схему передачи информации родителям. Прежде чем предложить конкретную систему обучения или познания, с ней необходимо познакомить родителей и ребенка.

Если мы рассмотрим подход к системе родителя, то важно понимать разницу и учесть индивидуальные особенности семьи. Безусловно, без желания семьи стремление свести систему воспитания к одному консенсусу равно нулю, но учитель должен удостовериться в том, что родитель действительно не проявляет желания или априори не верит в системный подход. Но есть ситуации, когда семья желает присоединиться к этому воспитанию, но не видит конечного результата. В этих случаях учитель должен как можно лучше продемонстрировать возможные положительные изменения в ученике при выходе из начальной школы.

Для того чтобы система дала свои результаты, необходима целостность – взаимосвязь между педагогом, семьей и школьником. Если рассмотреть определение системы, то можно увидеть идентичную идею, т.е. подтверждение соединений всех элементов для получения результата.

Не всегда играет роль только взаимодействие между заинтересованными лицами. Важно соблюдать ряд особенностей возраста ребенка и его интересов. Мы рассмотрели основные моменты системного подхода, которые должны соблюдаться при воспитании, а именно: обоснование, образовательная игра, организация жизненного пространства, позиционное взаимодействие участников, схематизация. Важно понимать, что системный подход не будет реализован, ели одна из сторон проявит незаинтересованность.

Помимо вышеперечисленных условий системного подхода необходим постоянный контроль результата пройденной работы. Контроль должен осуществляться как учителем, так и семьей. Мы рассмотрели основные методы контроля, с помощью которых учитель, семья и младший школьник получают возможность осмыслить свою деятельность:

- **Метод наблюдения.** Учитель использует метод наблюдения в классе: наблюдение за учеником в стенах школы, устный опрос, взаимодействие ученика и учителя, ученика с классом; семья использует метод наблюдения вне школы: поведение с семьей, взаимодействие со сверстниками на прогулке, в гостях, поведение в общественных местах, проявление интереса к культуре, желание помочь кому-либо.
- **Метод коллективного анализа деятельности, размышления. Применяя** данный метод, учитель может проанализировать восприятие учеником системы в коллективе. Создать искусственную ситуацию, разыграть сценку с участием класса, распределив роли между учениками. Посмотреть, насколько каждый из учеников преуспевает в нравственном воспитании. Этот метод хорош тем, что за короткое время учитель может проанализировать уровень воспитания у большого количества младших школьников. Но есть и другая сторона данного метода. Так как каждый из учеников индивидуален и, как упоминалось ранее, имеют свою специфику характера и ситуацию в семье, анализ может быть недостаточно точный.
- **Метод рефлексии – самопознание младшего школьника своей роли и отношения к событиям.** Это один из немногих методов, в котором сам ученик может проанализировать свой уровень воспитания. Это может быть предложенная учителем ситуация, а ученик оценивает свои действия с помощью карточек. Каждый цвет карточек имеет свой уровень нравственности: высокий, средний низкий. После нескольких предложенных учителем ситуаций проводится подсчет цветов, дается характеристика цветов. После урока каждый из школьников может подойти к учителю и совместно проанализировать полученный результат.
- **Метод тестирования и анкетирования.** Данный метод больше подходит учителю. С помощью данного метода он может провести тестирование для учеников в классе. Помимо тестирования младших школьников учитель должен провести анкетирование родителей. Это может быть анкета для понимания учителем степени заинтересованности семьи и актуальности системы воспитания [1].

Педагогический процесс, оперируя понятием педагогическое воспитание, подразумевает систематическое осуществление коммуникативных действий всех участников воспитательного процесса, основными направлениями которого являются:

- **использование возможностей школы для раскрытия особенностей обучающихся и реализации творческого потенциала коллектива.** Данное направление ориентируется на дополнительные возможности для всех участников процесса воспитания. Школьник находится в том возрасте, в котором все восприятие происходит через интерес. Если интерес присутствует – учащийся будет воспринимать информацию;
- **стимулирование познавательной активности и творческой деятельности обучающихся в урочное и внеурочное время.** Направление стимулирования должно на протяжении всего периода воспитания присутствовать как в школе, так и в семье. Важно говорить и показывать ребенку возможный результат. Школьник воспринимает информацию через игру. Именно поэтому важно не просто рассказывать ребенку, но и вовлечь его в этот процесс с помощью творческой деятельности и на уроках, и вне школы;
- **стимулирование научно-исследовательской и творческой деятельности педагогов и семьи.** Мы должны понимать, что процесс воспитания должен быть направлен на результат не только ребенка, но и всех остальных участников. Положительным будет считаться только тот результат, в котором все участники получат новые знания и умения. Повысить квалификацию учит как педагог, так и психолог, в этом случае родители будут больше знать о воспитании школьников;
- **проведение системной оценки школьника учителем и семьей.** На протяжении всего времени важно контролировать результаты работы системы. Если система дает сбой, необходимо незамедлительно внести корректировки и выяснить истинную причину неудачи. Помимо школы важно оценивать результаты дома, т.к. зачастую поведение школьника в стенах школы разительно отличается от поведения дома, в кругу семьи. После оценивания педагог и семья должны проанализировать и обсудить актуальность системы;
- **повышение активности родителей в совместной деятельности семьи и школы.** Все вышеперечисленные процессы работают только при одном условии: должна быть заинтересованность всех участников. Но что делать, если одна из сторон не проявляет должного внимания к процессу воспитания? В этом случае должна вестись работа педагога с привлечением в процесс семьи. Безусловно, словесный подход в данном случае не совсем подойдет, т.к. если семья изначально не заинтересована в процессе воспитания младшего школьника, иллюзия перемены отношения после краткого разговора у педагога не должна присутствовать. Данный процесс должен быть ориентирован на создание интересных и запоминающихся методов вовлечения [2];
- **создание информационного пространства школы.** Школьник проводит достаточно большое количество времени в стенах школы. Реализации нравственного воспитания способствует приятное, комфортное для ребенка место. Ему должно быть уютно в классе, приятно общаться с учащимися и педагогом. Но помимо окружающей его среды школьник должен развивать свои способности с помощью дополнительных материалов. Нравственному воспитанию в настоящее время уделяется достаточно пристальное внимание. В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится [3], что он направлен на обеспечение нравственного развития и воспитания обучающихся. Стратегия развития воспитания до 2025 года [4] подчеркивает приоритет восприятия в решении задач формирования личности гражданина.

Основным направлением в проектировании работы, направленной на нравственное воспитание, должно быть объединение усилий работы школы и семьи. В виду специфики данной работы большую часть проектирования должен взять на себя педагог. Сложность данной работы состоит в том, что педагогу предстоит не только спроектировать ее с младшими школьниками, но и создать проект работы с семьей, грамотно донести все этапы и цели, помочь с реализацией данного проекта.

Структура проектирования педагогом воспитательного процесса для школьников и семьи включает ряд компонентов:

- **Понимание и методологическое видение нравственного воспитания как феномена педагогической науки и действительности.** В любом деле должно присутствовать понимание и логика. Особенно это применимо в работе с младшими школьниками и их семьями. Зачастую от педагога зависит дальнейшее социальное положение ученика. Поэтому важно понимать и принимать методы нравственного воспитания. Так как учитель выступает в качестве приемника педагогической науки, важно помнить о правиле запрета внушения своей личной позиции. Каждое действие должно сопровождаться четкими указаниями. В этом деле самодеятельность может быть опасна, и возможен конфликт участников. В данной работе важно не задевать религиозные чувства семьи и ребенка, не настаивать на интересах, а находить путь реализации процесса воспитания.
- **Понимание и методологическое видение нравственного воспитания и развития личности школьника.** Данная работа должна проводиться с участием семьи. Педагог должен понимать особенности младшего школьника. Но так как поведение ребенка в школе может значительно отличаться от его поведения дома, учитель не может в полной мере проанализировать личность ученика. В этот этап необходимо подключить родителей. Таким образом учитель сможет методически грамотно составить план системы и обосновать его семье младшего школьника.
- **Обоснование актуальности необходимости.** Это проектирование тесно связано с предыдущим пунктом. Как мы и говорили ранее, для достижения результатов необходимо понимать, для чего это необходимо, что ожидается от этого, и каким путем необходимо идти для положительного результата. Каждый младший школьник индивидуален и имеет свою специфику. Именно поэтому важно уметь анализировать личность ученика, чтобы в дальнейшем составить план работы и обязательно обосновать его всем заинтересованным лицам, в том числе и самому учителю. Ведь зачастую, каким бы квалифицированным специалист не был, результат получается неоднозначный, потому что изначально был план, но не было обоснования того, почему был выбран именно этот путь.

● **Формулировка ожидаемых результатов.** Обосновывать свою деятельность всегда важно. Но помимо анализа результатов важно знать, как их грамотно сформировать и составить хронологию. Если этап формулировки произойдет верно, то в конечном итоге участники смогут сделать выводы и понять ключевые моменты. Перед проектированием работы необходимо проработать каждый его этап. Но это практически невозможно сделать, пока не будет четкой формулировки конечного результата. Если сравнить значимость этапов: сначала формулируем результат, затем составляем этапы работы, то в голову приходит составление заключения выпускной квалификационной работы. Невозможно сделать вывод о проделанной работе, пока нет самого исследования.

● **Планирование (тематическое) воспитательной деятельности в данном направлении.** Школьник лучше воспринимает информацию во время игры или занимательного, с сюжетной линией урока.

В рамках школы это могут быть тематические внеклассные мероприятия, походы в музей, театр. На этом этапе важно завлечь школьника до этого процесса. Если Вы запланировали урок или поездку заранее, сообщите об этом классу. Некоторым ученикам можно дать дополнительное задание. Если мы рассматриваем воспитательную деятельность вне школы, необходимо донести всю необходимую информацию до семьи. Возможно, составить план посещений культурных мероприятий, проконсультировать родителей, как они могут обыграть эти мероприятия.

Проектирование педагогом воспитательного процесса есть не что иное, как создание образа всей работы по нравственному воспитанию. Данные образы будут отличаться у разных педагогов, т.к. очень много зависит от особенностей школьника и его семьи.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. *О воспитании. Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва, 1983; Т. 1.
2. Сухомлинский В.А., Россел Б. О препозициях: что они собой представляют и каким образом обозначают. *Избранные труды об обозначении*. Новосибирск, 2007.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2011.
4. *Стратегия развития воспитания в РФ (2015 – 2025)*. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

References

1. Makarenko A.S. *O vospitanii. Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. Moskva, 1983; T. 1.
2. Suhomlinskij V.A., Rossel B. O prepoziciyah: chto oni soboj predstavlyayut i kakim obrazom oboznachayut. *Izbrannye trudy ob oboznachenii*. Novosibirsk, 2007.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2011.
4. *Strategiya razvitiya vospitaniya v RF (2015 – 2025)*. Available at: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00199

***Yavbatyrova B.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Burliyat76@yandex.ru*

***Mamaeva S.M.**, MA student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mm.salya@mail.ru*

THE STYLE OF ADAPTATION TO NEW CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY (THE CASE STUDY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND TEENAGERS). The authors in the article consider a problem of adaptation of primary schoolchildren and younger adolescents, as well as the psychological characteristics of primary school students to educational activities. The task of the article is to study styles of adaptation to new educational conditions of primary school children and younger adolescents. The study of the individual characteristics of the adaptation of children who enter the first grade of the school, as well as students who move from one stage of the continuing education system to another, namely, from primary to secondary. The article concludes that to ensure students good mental and physical health during the adaptation period, it is necessary to apply individual methods (studying the physical and mental condition of the students, from age characteristics, establishing the level of the students' preparedness for the educational process. It is necessary to create a business relationship between teachers of each of the subjects and the class leader from the primary school in order to share the experience of adapting students.

Key words: **adaptation, adaptation styles, educational activity.**

***Б.Г. Явбатырова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Burliyat76@yandex.ru*

***С.М. Мамаева,** магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mm.salya@mail.ru*

СТИЛЬ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ)

Автор в статье рассматривает проблему адаптации младших школьников и подростков, а также психологические особенности младших школьников. Целью статьи является изучение стилей адаптации к новым условиям учебной деятельности младших школьников и подростков; изучение индивидуальных особенностей адаптации детей, поступивших в 1 класс школы, а также учащихся, перешедших из одной ступени системы непрерывного образования в другую, а именно из начальной школы в среднюю. В статье делается вывод: чтобы обеспечить учащимся хорошее состояние психического и физического здоровья в адаптационный период, необходимо применять индивидуальные методы (изучение физического и психического состояния учеников из возрастных характеристик, установление уровня подготовленности учащихся к образовательному процессу). Необходимо создать деловую связь между учителями каждого изучаемого предмета и классным руководителем из начальной школы, чтобы обмениваться опытом адаптации учащихся.

Ключевые слова: **адаптация, стили адаптации, учебная деятельность.**

Все основные изменения, которые в последнее время коснулись Российской Федерации, оказали существенное влияние на каждую из сфер жизни социума. Не обошли стороной они и жизнь общеобразовательных учреждений, в частности школ. Ввиду того, что школа является неотъемлемым элементом современной повседневной жизни, а учащиеся – непосредственными её частями, им приходится приспосабливаться и адаптироваться к реалиям нынешней жизни. Окружающая действительность требует от индивида оперативно и правильно отражать реакцию на непрерывно трансформирующиеся условия, а также быть открытым к любым изменениям, которые происходят не только в его частной жизни, но и во всем обществе [1 – 7].

Помимо этого ученики вынуждены искать методы приспособления не только к глобальным переменам, касающимся каждой сферы общества, но и к микросоциуму, который представляет собой школьную жизнь. В эту область входят: большое количество образовательных учреждений разнообразных профилей, огромная учебная нагрузка, многочисленные учебные программы и материалы и др.

Подобная ситуация формирует острую проблему, которая представляет собой защиту психического благополучия и здоровья детей. На сегодняшний день этот вопрос становится все более очевидным и требующим незамедлительного решения, поскольку в последнее время заметно возросло число случаев психических и нервных расстройств у подростков и детей. Многочисленные аспекты данного вопроса образуют предмет теоретического исследования и практической деятельности разных наук, среди которых медицина, психология, педагогика и др. Очевидно, что при отсутствии возможности обеспечения оптимального об-

щественного положения не представляется реальным полноценно и качественно сформировать достойную личность. Именно поэтому термин «физическое, психическое и общественное» благополучие, по данным Всемирной организации здравоохранения, представляет собой обязательную среду для становления детского поколения.

Таким образом, формируется проблема адаптации учеников к образовательному процессу, которая входит в список преимущественных направлений российской психологической науки.

Актуальность исследования базируется на двух взаимосвязанных аспектах. Первый представляет собой исследование психологических методов приспособления подрастающего поколения к учебе в начальной школе, а также в период перехода из начального звена образования в среднее. А второй связан с фактом того, что стили адаптации ещё не исследованы в полной мере, потому их изучение является особенно важным и актуальным на сегодняшний день.

Завершая начальный этап образовательного процесса и переходя в среднюю школу, значительное число учащихся начинают испытывать неудовлетворённость учебной деятельностью. Это выражается в возникновении у подростков субъективного чувства переутомления, чрезмерной нагрузки, возросшим количеством сложностей и негодования по поводу неудовлетворительных оценок. Пропадает мотивация к учебе, теряется интерес к некоторым дисциплинам (как правило – основным), смещается влечение к так называемым неосновным предметам, которые обычно считаются более лёгкими и увлекательными, а также дают ребенку больше реальных возможностей выразить свое «Я». Нарастание учебной неудовлетворённости находит свое отражение в том, что в связи с переходом в среднюю школу ребята ощущают эмоциональную нестабильность, снижается мотивация к учебной деятельности. Все это проявляется в существенном уменьшении количества учеников, которые обращают особое внимание исключительно на позитивные аспекты учебного процесса [1].

Таким образом, анализ литературы по проблеме показал, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Её выполнение младшими школьниками определяет развитие у них главных психических новообразований, прежде всего, основ теоретического сознания и мышления, нацеленных на раскрытие закономерностей развития предметов [2].

Наряду с особенностями младшего школьного возраста, подростковый период также характеризуется такими видами деятельности, как общение и учеба. Однако характер и структура учебы значительно изменяются. Обучающая программа преобразуется в многопрофильную, более трудную, требующую систематичной работы. К подростку начинают предъявлять более высокие требования – все это и многое другое приводит к изменению привычек, выработанных в начальной школе. Изменяется и само отношение к учебе. От 9 к 10 годам увеличивается количество ребят, которые ведут свою учебную активность исключительно из чувства долга, и уменьшается число детей, проявляющих интерес к учебе, исходя из собственного желания. Говоря иначе, учеба, по-прежнему выступая главным видом деятельности подростков по объему и затраченному времени, по эмоциональному аспекту теперь не выступает как ведущий тип активности, обусловливающий характер личностного развития на данном возрастном этапе. Именно это выступает главной предпосылкой к заметному снижению заинтересованности детей к учебной деятельности.

Во время подбора методик для диагностики изучаемых явлений мы руководствовались содержанием фундаментальных задач работы и опирались на принцип системности, который требует комплексного рассмотрения поставленной проблемы, а следовательно, и применения разнообразных способов и методик для получения достоверных данных.

Для изучения сведений, касающихся адаптационного процесса у первоклассника, применялась методика исследования общественно-психологического вида адаптации подрастающего поколения к школе, автором которой является Э.М. Александровская. Данная методика дала возможность оценить количественно не только определенные аспекты адаптации, но также вывести и установить интегральный показатель, который характеризует это явление целиком [3].

Чтобы количественно оценить степень социально-психологической адаптации учеников 5 года обучения в школе, применялась методика известных ученых К. Роджерса и Р. Даймона.

Первоначально были найдены сведения о характеристиках процесса адаптации и личных качествах учеников, которые только поступили в первый класс. В период поступления в первый класс социально-психологическая адаптация предстает в форме изменения привычного поведения детей и оценки нового возникшего окружения. Данный процесс характеризуется созданием и развитием методов поведения, которые нацелены на усвоение образовательных программ и плодотворные взаимоотношения с обновленной общественной действительностью [4].

Исследования в области социально-психологической адаптации осуществлялись на основе динамичности: рассматривались начало, затем середина и окончание учебного года. Проанализированные итоги демонстрируют, что около 98% учащихся проходили адаптационный период в начале учебного года, к середине и концу года этот показатель снизился до 93%. В область неблагоприятных аспектов вошли 2% от общего числа учеников, 7% ребят составили эту зону в середине и конце года. Дети с трудностями в адаптации установлены не были.

Итоги изучения социально-психологической адаптации учеников первого класса показали положительную динамику. Возможно, это связано с тем, что класс был сформирован из ребят одной группы детского сада или из детей, проживающих в одном дворе или районе. Стоит отметить, что со своим классным руководителем ребята встретились уже в период подготовки и зачисления в школу. Имея представление о сложностях, которые возникают в период привыкания к новым условиям, классный руководитель стремился сформировать для первоклассников приятную атмосферу, повышал интерес и мотивацию к учебе, помогал изучать материал в игровой форме, а также участвовал в установлении коммуникаций между детьми.

Таким образом, на основе полученных итогов от первичных этапов изучения определенных характеристик процесса адаптации и личностных качеств можно сделать вывод о том, что почти каждый ученик смог плодотворно приспособиться к новой окружающей среде и учебному процессу. Это подтверждают такие явления:

– степень мотивации к учебе была достаточно стабилизированной; дезадаптационных ребят по заявленному показателю выявлено не было;

– на протяжении всего учебного года ученики выбранного класса показывали средние и высокие результаты по степени работоспособности;

– у учеников намечена тенденция к завышению самооценки на начальном этапе обучения и излишняя самокритичность по окончании учебного года;

– имеется положительная предпосылка к социально-психологической адаптации учеников к учебной деятельности и своему окружению. Стабилизированный интерес и мотивация к учебе, а также многие прочие явления оказали свое влияние на успех в учебном процессе и, как следствие, удовлетворили потребность учащихся в самовыражении. Полученный результат продемонстрировал психическое здоровье и стабильность ребят, а также удачный процесс адаптации.

«Учащиеся переходят из «тёплого» младшего звена в более строгую атмосферу средней школы. Сложность для большинства учеников представляют разные учителя, которые теперь ведут каждый свой предмет. Педагоги не могут выстроить близкие и очень доверительные взаимоотношения с ребенком, потому что ведут уроки в большом количестве классов и общаются с каждой группой не более 1 – 2 часов в день» [5].

Полученные результаты исследования уровня адаптации пятиклассников, которое было проведено в начале и конце учебного года, показали наличие трех разных стилей адаптации учеников:

– гармоничная адаптация;
– дисгармоничная адаптация;
– устранение физиологического напряжения.

Итоги проведенного анализа свидетельствуют о важности психологических методов в период приспособления к обновленным условиям окружающей действительности.

Таким образом, появляется возможность говорить о том, что адаптация к учебной деятельности – это многогранный и комплексный процесс привыкания детей к новым условиям, которые включают в себя и социально-психологические, и физиологические методы.

Итоги первичного изучения адаптации учеников 1-го и 5-го классов к новой учебной среде помогли сформировать определенные рекомендации практического характера для психологов, родителей и педагогов:

1) чтобы обеспечить учащимся хорошее состояние психического и физического здоровья в адаптационный период, необходимо применять индивидуальные методы (изучение физического и психического состояния учеников из возрастных характеристик, установление уровня подготовленности учащихся к образовательному процессу и т.п.);

2) необходимо создать деловую связь между учителями каждого из предметов и классным руководителем из начальной школы, чтобы обмениваться опытом, посвященным проблеме «пятиклассников»;

3) педагогам отдельных предметов крайне важно посещать занятия 3-х и 4-х классов;

4) выбирать классного руководителя для 5-го класса необходимо, опираясь на особенности личностных качеств классного руководителя из начальной школы;

5) важно осуществлять объединенные мероприятия между учащимися 5-го класса и учениками младших классов;

6) школьному психологу следует сформировать и разработать необходимую программу по исследованию процесса адаптации у первоклассников и пятиклассников;

7) регулярно собирать родителей, чтобы познакомить их с данными и результатами, полученными в процессе адаптации их детей к учебной деятельности;

8) в течение адаптационного периода родители или законные представители учащихся должны быть особенно терпимы и внимательны по отношению к своим детям, избегать чрезмерных нагрузок, способствовать правильной организации дневного режима, который сопоставим с их возрастной категорией, а также должны помочь ребятам определиться с внешкольной деятельностью, чтобы создать баланс между учебой и хобби.

Библиографический список

3. Вереникина И.М. *Психологические условия перестройки отношения детей к учебной деятельности на рубеже подросткового возраста*. Москва, 2005.
4. Веттенберг Е.В. *Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям*. Москва, 2006.
5. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. *Школа и психическое здоровье учащихся*. Под редакцией С.М. Громбаха. Москва, 2005.
6. Бадоева С.А. *Социально-психологические проблемы адаптации и дезадаптации первоклассников*. Диссертация … кандидата психологических наук. Ярославль, 2007.
7. Цукерман Г.А. Десяти- двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. *Вопросы психологии*. 2008.
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. Verenikina I.M. *Psihologicheskie usloviya perestrojki otnosheniya detej k uchebnoj deyatel'nosti na rubezhe podrostkovogo vozrasta*. Moskva, 2005.
2. Vettenberg E.V. *Social'no-psihologicheskie faktory adaptacii k social'nym i kul'turnym izmeneniyam*. Moskva, 2006.
3. Aleksandrovskaya `E.M. Social'no-psihologicheskie kriterii adaptacii k shkole. *Shkola i psihicheskoe zdorov'e uchaschihsya*. Pod redakciej S.M. Grombaha. Moskva, 2005.
4. Badoeva S.A. *Social'no-psihologicheskie problemy adaptacii i dezadaptacii pervoklassnikov*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2007.
5. Cukerman G.A. Desyati- dvenadcatiletnie shkol'niki: "nich'ya zemlya" v vozrastnoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 2008.
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 21.02.20

УДК 37.013 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00200

Romanova Ye.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir State University (Vladimir, Russia), E-mail: toromelena@mail.ru*

THE INFLUENCE OF EMOTIONALLY-ORIENTED COMPETENCIES OF MINORS ON PREVENTION OF BULLYING AND CYBERBULLYING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article presents grounds for the importance and necessity of formation of socio-emotional competencies that are important for social functioning and relations of minors with peers. An analysis of the negative consequences of victimization by bullying and cyberbullying in the educational environment allows to conclude the importance of social skills and emotional competencies that provide protection, a sense of satisfaction with one's life and mitigation of the mental health problems of minors. On the example of programs of socio-emotional development during the minor period, their positive influence on the creation of a favorable climate in the school environment is shown, which helps to reduce the likelihood of cyberbullying. Promising areas of research in this area are identified.

Keywords: **emotional competence, self-regulation, bullying, cyberbullying, socio-emotional development, content of training, subjective well-being, mental health.**

Е.Н. Романова, *канд. пед. наук, доц., Владимирский государственный университет, г. Владимир, E-mail: toromelena@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРЕВЕНЦИЮ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье дано обоснование важности и необходимости формирования социо-эмоциональных компетенций, важных для социального функционирования и отношений несовершеннолетних со сверстниками. Анализ негативных последствий виктимизации буллингом и кибербуллингом в образовательной среде позволяет сделать вывод о значимости социальных навыков и эмоциональных компетенций, обеспечивающих защиту, ощущение удовлетворенности своей жизнью и смягчение проблем психического здоровья несовершеннолетних. На примере программ социо-эмоционального развития в период несовершеннолетия показано их положительное влияние на создание благоприятного климата в школьном окружении, что способствует снижению вероятности кибербуллинга. Определены перспективные направления исследований в этой области.

Ключевые слова: **эмоциональная компетенция, саморегуляция, буллинг, кибербуллинг, социально-эмоциональное развитие, содержание обучения, субъективное благосостояние, психическое здоровье.**

Одной из необходимых и основополагающих целей интегрального развития личности несовершеннолетнего является овладение способностью жить в обществе [1]. Совместное существование требует от него знаний и умений в отношениях и взаимодействии со сверстниками, учителями и другими сотрудниками образовательного учреждения. Формирование навыков совместного существования включает аспекты, являющиеся частью компетенции несовершеннолетнего в отношениях с другими людьми. Это означает знание того, как определять эмоции и чувства участников коммуникации, уметь улучшать свое понимание их эмоционального состояния и владеть навыками регулирования негативных эмоций, таких как гнев, страх, ненависть, презрение, вражда, ревность и т.п., проявляющихся в конфликтных ситуациях. Действительно, эмоционально грамотные несовершеннолетние демонстрируют более высокий уровень социальной поддержки и сохраняют положительные и здоровые социальные отношения, отвечая на эмоциональные потребности своих друзей. Более того, несовершеннолетние, владеющие навыками эмоциональной регуляции, передают неприятные настроения без обид, управляют эмоциональными конфликтами и вызовами эффективно. Следовательно, эмоциональным компетенциям может быть отведена ключевая роль в социальном функционировании и отношениях со сверстниками [2]. Однако, несмотря на признание значимости социальных и эмоциональных компетенций в развитии несовершеннолетнего, точная оценка их вклада в его жизненные достижения до сих пор кажется затруднительной. Причинами этого являются, во-первых, некоторые сомнения в возможности их точного измерения и достоверности; во-вторых, возможности формирования этого типа компетенций в процессе обучения; в-третьих, отсутствие понимания того, как их можно развивать в профессиональной среде.

Известно, что буллинг и кибербуллинг негативно влияют на мирное сосуществование несовершеннолетних в период обучения в школе. Буллинг в среде сверстников, конфликты и домогательства имеют тенденцию начинаться уже в младшем школьном возрасте. По мере взросления школьники в большей степени используют Интернет и мобильные телефоны, и с ними увеличиваются и случаи кибербуллинга. В связи с этим повышается необходимость в расширении аспектов исследования проблем кибербуллинга в среде несовершеннолетних. Создано ряд программ превенции традиционного буллинга и кибербуллинга [3, 4], однако программ, направленных на социально-эмоциональное развитие, включающих аспекты субъективного благополучия несовершеннолетнего, явно мало.

Различные определения кибербуллинга имеют общие положения о том, что он является агрессивным и намеренным действием группы или одного человека, осуществляемым постоянно посредством мобильных устройств или Интернета без согласия жертвы, которая не может прекратить эти агрессивные действия [5, 6]. Это все более усугубляющаяся проблема, которая существует во всем мире, не принимая во внимание культурные, географические и образовательные контексты. По данным ЮНЕСКО, кибербуллингу подвергаются от 5% до 21% детей и подростков во всем мире, и он проявляется преимущественно в индустриализованных странах. Так, в европейских странах случаи кибербуллинга возросли с 8% до 12% с 2014 по 2017 годы. Один из четырех случаев домогательств приходится на кибербуллинг, причем с возрастом эта пропорция растет – к 13 годам он составляет 36, 5% от всех случаев домогательств [7].

Психологические последствия кибербуллинга серьезнее, чем при традиционном буллинге по причине недостатка сдерживающих факторов, таких как

время и пространство, а также и возможности кибербуллинга воздействовать на большее количество жертв. Подвергавшиеся кибербуллингу несовершеннолетние отмечают больше эмоциональных и социальных проблем, чем жертвы традиционного буллинга. Существует также достаточно эмпирических свидетельств негативного воздействия кибербуллинга на длительность их умственной и психологической адаптации по причине нейробиологических, когнитивных, эмоциональных и социальных трансформаций, происходящих в организме несовершеннолетнего в этот период развития. Изменения, которые происходят в отделах головного мозга, отвечающих за процесс эмоционального регулирования, серьезно влияют на психологическую адаптацию и социальное функционирование [8, 9, 10].

Удовлетворенность жизнью является ключевой переменной у несовершеннолетних как показатель субъективного благополучия и оптимального социального функционирования. В школьном контексте несовершеннолетние, подвергающиеся кибербуллингу, испытывают меньшую удовлетворённость жизнью, чем их сверстники, не имеющие этого негативного опыта (29% против 40%, UNESCO, 2017). В общем, очевидно, что буллинг ставит под угрозу мирное сосуществование несовершеннолетних в школьной среде, а также их удовлетворенность жизнью. Среди факторов, влияющих на проявление буллинга во всех его формах, являются эмоциональные компетенции.

В исследованиях, анализирующих развитие эмоциональных навыков, подчеркнуто, что наряду с другими аспектами они являются важным защитным фактором против негативных последствий виктимизации кибербуллингом, поскольку они могут смягчить проблемы их психического здоровья, обеспечивая несовершеннолетним ощущение удовлетворенности их жизнью. С другой стороны, дефицит навыков эмоционального регулирования играет решающую роль в агрессивном поведении на разных уровнях, поэтому эмоциональные компетенции могут оказать помощь в объяснении процессов домогательств со стороны сверстников [11].

Люди с высокими навыками в восприятии, выражении, понимании и управлении эмоциями разрешают эмоциональные конфликты успешнее и поэтому в большей степени удовлетворены своей жизнью. Тем не менее механизмы, связывающие улучшение сосуществования сверстников и субъективного благосостояния с социально-эмоциональными навыками у молодых людей, еще не изучены, и роль эмоциональных компетенций в качестве буфера негативного влияния кибербуллинга на удовлетворенность несовершеннолетних своей жизнью недостаточно изучена, что является перспективным направлением исследований.

Формирование навыков эмоционального регулирования как защитного фактора против буллинга и буфера негативных психологических последствий такого поведения требует разработки эффективных, научно обоснованных мер воздействия на развитие эмоциональных способностей несовершеннолетних, релевантных решению негативных влияний буллинга на всех участников, вовлечённых в этот процесс.

Преимущества эмоционально ориентированных компетенций сосуществования в образовательной среде и их положительное воздействие на превенцию буллинга в последние десятилетия становятся объектом более детальных исследований в России и за рубежом [12, 13]. Основанные на фактических данных подходы к обучению социальным и эмоциональным навыкам разрабатывались в течение последних 20 лет и в некоторых странах были интегрированы в образовательный процесс. Они доказали свою эффективность, оказывая влияние на повышение эмоциональных знаний и способностей всего школьного сообщества, в том числе взрослых и школьников всех классов и уровней обучения. Ключевой идеей является то, что включение обучения социальным навыкам и эмоциональным компетенциям в основной учебный план и обеспечение подготовки и поддержки всем членам школьного коллектива способно обеспечить улучшение сосуществования и благосостояния несовершеннолетних [14]. Большинство программ получили положительные результаты в психологической адаптации, сосуществовании, создании атмосферы взаимной поддержки, повышении самооценки и самоконтроля учащихся. Кроме того, определенные меры способствовали превенции симптомов депрессии и тревоги, конфликтов и агрессивного поведения в классном коллективе. В отношении превенции школьного насилия программы социо-эмоционального развития в период несовершеннолетия оказали положительное влияние на создание благоприятного климата в школьном окружении, что способствует снижению вероятности кибербуллинга.

Примером одной из таких программ может быть программа социально-эмоционального воздействия «Predema», разработанная исследователями университета Валенсия (Испания) [15]. Целью программы является обучение и приобретение навыков эмоциональных способностей через диалог между учителем и школьником, а также между самим школьником и его эмоциональной реальностью, позволяющим найти смысл в его познавательном опыте. Авторами программы определена последовательность задействованных механизмов формирования навыков, которая помогает понять процесс изменений состояния эмоциональных компетенций непосредственно после завершения программы и в отдаленном временном периоде. Социально-эмоциональное воздействие, во-первых, обеспечивает развитие и улучшение эмоциональных навыков несовершеннолетних (восприятие, понимание и регулирование эмоций); во-вторых, значительно повышает когнитивные аспекты их субъективного благосостояния, особенно удовлетворенность жизнью, и, наконец, снижает частотность всех видов буллинга через осознание участниками возможностей мирного сосуществования в классе.

Участники программы сообщили о снижении количества угроз и унижений через Интернет и мобильные телефоны сразу по ее окончании и через временной период, доказав ее краткосрочную и долгосрочную эффективность для такой уязвимой категории, как несовершеннолетние. Следует отметить, что преимущества социально-эмоционального воздействия на буллинг были доказаны и в предыдущих исследованиях, основанных на различных теоретических и методологических подходах [16].

Результаты использования программы показали значительное улучшение в оценке несовершеннолетними положительных аспектов своей жизни благодаря сформированным компетенциям. Эти преимущества стали очевидными, в том числе и в отдаленном временном периоде. Одним из объяснений этого может быть влияние эмоциональных компетенций на повышение качества их жизни. Как только несовершеннолетние стали способными интегрировать новые знания и эмоциональные компетенции в свою жизнь, их удовлетворенность общими аспектами жизни также повысилась благодаря новым ресурсам и стратегиям, приобретенным для установления и поддержания позитивных отношений со сверстниками [17].

Образовательные программы формирования эмоциональных компетенций подразумевают достижение двух целей: обеспечение мирного сосуществования сверстников, сокращая кибербуллинг, и повышение субъективного благосостояния несовершеннолетних в школьной среде. Рассматриваемые эмоциональные навыки и способности являются предикторами хорошей академической успеваемости, стратегий выживаемости и повышения качества жизни несовершеннолетних. Они могут стать ценным инструментом воздействия на психическое здоровье несовершеннолетних на этой критической стадии развития. Кроме того, эти результаты обеспечивают лучшее понимание других процессов воздействия на поведение несовершеннолетних. Овладение этой компетенцией является важным вызовом в образовательном контексте и требует реализации эмоционального образования, дополняющего или интегрированного в содержание обучения мирному сосуществованию.

Перспективными направлениями исследований могут стать определение степени эффективности этих программ для несовершеннолетних с высокой степенью риска кибербуллинга, оптимальных условий применения программ воздействия (место, время, количество участников), создание атмосферы уважения в среде несовершеннолетних. Возможно также вовлечение самих преподавателей в освоение социо-эмоциональных навыков для их действий в качестве социально-эмоциональной модели для подражания. Это обеспечит понимание влияния развития эмоциональных компетенций на меж- и внутриличностных уровнях, подчеркивая роль эмоциональных компетенций в мирном сосуществовании сверстников, предупреждая кибербуллинг и обеспечивая удовлетворенность несовершеннолетними своей жизнью.

Библиографический список

1. Olweus D., Limber S.P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. Am. J. *Orthopsychiatry 80*. 2010: 124 – 134.
2. Peachey A.A., Wenos J., Baller S. Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *OTJR 37*. 2017: 178 – 187.
3. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. J. Exp. *Criminol*. 2010; № 7: 27 – 56.
4. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Scientific research on bullying and cyberbullying: where have we been and where are we going. Aggress. *Violent Behav*. 2015; № 24: 188 – 198.
5. Smith P.K. School bullying. *Sociol. Probl. E Prat*. 2013; № 71: 81 – 98.
6. Tokunaga R.S. Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav*. 2010; № 26: 277 – 287.
7. *UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). School Violence and Bullying: Global Status Report,* 2017. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf
8. Silvers J.A., Insel C., Powers A., Franz P., Helion C., Martin R. The transition from childhood to adolescence is marked by a general decrease in amygdala reactivity and an affect-specific ventral-to-dorsal shift in medial prefrontal recruitment. *Dev. Cogn. Neurosci*. 2017; № 25: 128 – 137.
9. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка. *Вестник ГУУ*. 2018; № 2: 153 – 157.
10. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления. *Российский психологический журнал*. 2016; № 3: 293 – 311.
11. García-Sancho E., Salguero J.M., Fernández-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scand. J. Psychol*. 2017; № 58: 43 – 51.

12. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования*. 2019; № 2: 78 – 97.
13. Elipe P., Mora-Merchán J.A., Ortega-Ruiz R., Casas J.A. Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Front. Psychol*. 2015; № 6: 486.
14. Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A., Weissberg R.P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev*. 2017; № 88: 1156 – 1171.
15. Schoeps K., Villanueva L., Prado-Gascó V.J., Montoya-Castilla I. Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Front. Psychol*. 2018; № 9: 2050.
16. Del Rey R., Mora-Merchán J.A., Casas J.A., Ortega-Ruiz R. Elipe P. «Asegúrate» Program: effects on cyber-aggression and its risk factors [Programa «Asegúrate»: efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo]. *Comunicar*. 2018; № 26: 39 – 48.
17. Sánchez-Álvareza N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *J. Posit. Psychol*. 2016; № 11: 276 – 285.

References

1. Olweus D., Limber S.P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. Am. J. *Orthopsychiatry 80*. 2010: 124 – 134.
2. Peachey A.A., Wenos J., Baller S. Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *OTJR 37*. 2017: 178 – 187.
3. Ttofi M.M., Farrington D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. J. Exp. *Criminol*. 2010; № 7: 27 – 56.
4. Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R. Scientific research on bullying and cyberbullying: where have we been and where are we going. Aggress. *Violent Behav*. 2015; № 24: 188 – 198.
5. Smith P.K. School bullying. *Sociol. Probl. E Prat*. 2013; № 71: 81 – 98.
6. Tokunaga R.S. Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav*. 2010; № 26: 277 – 287.
7. *UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). School Violence and Bullying: Global Status Report,* 2017. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf
8. Silvers J.A., Insel C., Powers A., Franz P., Helion C., Martin R. The transition from childhood to adolescence is marked by a general decrease in amygdala reactivity and an affect-specific ventral-to-dorsal shift in medial prefrontal recruitment. *Dev. Cogn. Neurosci*. 2017; № 25: 128 – 137.
9. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Kiberbulling kak novaya forma ugrozy psihologicheskomu zdorov'yu lichnosti podrostka. *Vestnik GU*U. 2018; № 2: 153 – 157.
10. Makarova E.A., Makarova E.L., Mahrina E.A. Psihologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy internet-prestupleniya. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2016; № 3: 293 – 311.
11. García-Sancho E., Salguero J.M., Fernández-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scand. J. Psychol*. 2017; № 58: 43 – 51.
12. Novikova M.A., Rean A.A. Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt issledovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2019; № 2: 78 – 97.
13. Elipe P., Mora-Merchán J.A., Ortega-Ruiz R., Casas J.A. Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Front. Psychol*. 2015; № 6: 486.
14. Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A., Weissberg R.P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev*. 2017; № 88: 1156 – 1171.
15. Schoeps K., Villanueva L., Prado-Gascó V.J., Montoya-Castilla I. Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Front. Psychol*. 2018; № 9: 2050.
16. Del Rey R., Mora-Merchán J.A., Casas J.A., Ortega-Ruiz R. Elipe P. «Asegúrate» Program: effects on cyber-aggression and its risk factors [Programa «Asegúrate»: efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo]. *Comunicar*. 2018; № 26: 39 – 48.
17. Sánchez-Álvareza N., Extremera N., Fernández-Berrocal P. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *J. Posit. Psychol*. 2016; № 11: 276 – 285.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 377: 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00201

***Stashkevich I.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector for Research and Innovation, Chelyabinsk Institute of the Vocational Education Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: stashkevichiren@mail.ru*
***Malova Ye.O.**, Head of Laboratory of Pedagogy of A.S. Makarenko, Chelyabinsk Institute of the Vocational Education Development (Chelyabinsk, Russia), E-mail: male74@list.ru*

THE STANDARD OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A GUIDELINE IN EDUCATIONAL WORK. The article discusses results of studying the state of educational work in organizations of secondary vocational education in Chelyabinsk Region, updated by the tasks of the national project "Education". The authors note a large number of educational activities in the areas that are highlighted in the Education Development Strategy in the Russian Federation for the period up to 2025, and correlating with those that can be distinguished on the basis of the general competencies of students identified in the federal state educational standard of secondary vocational education (FSES SVE). To improve the quality of the upbringing process in SVE organizations, the authors propose using a project approach. In this case, the program of education and socialization (program), the result of which is the formation of the general competencies of students and the development of their positive personal qualities, consolidates the project portfolios in the FSES-oriented areas of educational work. Adaptability of the program to social challenges is ensured by the permanent introduction of contextual educational elements tested in the framework of the functioning of regional innovation platforms.

Key words: **program of education and socialization of students, project approach, FSES-oriented directions of educational work, general competencies, regional innovative platforms, contextual educational elements.**

***И.Р. Сташкевич,** д-р пед. наук, доц., проректор по научно-исследовательской и инновационной работе, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск, E-mail: stashkevichiren@mail.ru*
***Е.О. Малова**, зав. лаб. «Педагогика А.С. Макаренко», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск, E-mail: male74@list.ru*

СТАНДАРТ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье обсуждаются результаты изучения состояния воспитательной работы в организациях среднего профессионального образования Челябинской области, актуализированного задачами национального проекта «Образование». Авторы констатируют большое количество воспитательных мероприятий в направлениях, которые выделены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, коррелирующих с теми, которые могут быть выделены на основе общих компетенций студентов, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Для повышения качества процесса воспитания в организациях СПО авторы предлагают использовать проектный подход. В этом случае программа воспитания и социализации (программа), результатом реализации которой является формирование общих компетенций студентов и развитие их позитивных личностных качеств, консолидирует портфели проектов по ФГОС-ориентированным направлениям воспитательной работы. Адаптивность программы к социальным вызовам обеспечивается перманентным внедрением контекстных образовательных элементов, апробированных в рамках функционирования региональных инновационных площадок.

Ключевые слова: **программа воспитания и социализации студентов, проектный подход, ФГОС-ориентированные направления воспитательной работы, общие компетенции, региональные инновационные площадки, контекстные образовательные элементы.**

Одной из целей национального проекта «Образование», подготовленного для выполнения майского 2018 г. указа Президента Российской Федерации, обозначено воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1].

Среднее профессиональное образование, традиционно выполняющее функцию воспитания и социализации студентов, ориентируется в своей работе на Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р, выделяя актуальные направления воспитательной работы [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт предписывает организовывать образовательный процесс в СПО в единстве обучающего и воспитывающего компонентов так, чтобы у студентов формировались не только профессиональные, но и общие компетенции. Это позволяет говорить о воспитательной работе в профессиональных образовательных организациях как о воспитании профессионала и вслед за Белгородской научной школой [3] выделить следующие ее направления, коррелирующие с направлениями Стратегии:

- гражданско-патриотическое;
- культурно-творческое;
- спортивное и здоровьесберегающее;
- экологическое;
- студенческое самоуправление;
- профессионально ориентирующее (развитие карьеры);
- бизнес-ориентирующее (молодежное предпринимательство).

Таким образом, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальный проект «Образование» и ФГОС СПО служат методологической основой для развертывания воспитательного процесса, задают направления воспитательной работы и определяют ее основные результаты в виде перечня общих компетенций, которые необходимо сформировать у студентов в процессе получения ими среднего профессионального образования.

Совершенствование воспитательного процесса в среднем профессиональном образовании в соответствии с обозначенной методологической базой настойчиво требует изучения его актуального состояния. Анализ такового в системе профессионального образования Челябинской области на конец 2018 – 2019 учебного года, проведенный ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (далее – ГБУ ДПО ЧИРПО), дает возможность констатировать следующее.

Только 53% профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) региона формируют направления воспитательной работы в соответствии со «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и ФГОС СПО, что ставит под сомнение ее системность, должную многоаспектность и оценку результативности (рис. 1).

Однако все ПОО смогли соотнести проводимые мероприятия с направлениями, выделенными Белгородской научной школой на основе ФГОС СПО [3].



Рис. 1. Нормативно-правовая основа воспитательной работы в ПОО

Так, 1 707 мероприятий проведено за год в направлении гражданско-патриотического воспитания, 24% ПОО провели более 50 таких мероприятий.

1 107 мероприятий проведено в спортивном и здоровьесберегающем направлении, в 98% ПОО функционируют спортивные секции, в 14% ПОО более половины студентов занимаются в спортивных секциях.

В истекшем учебном году в ПОО региона проведено более 2 000 мероприятий в культурно-творческом направлении воспитательной работы, в ряде ПОО их количество достигало 132.

Около 5 тысяч мероприятий проведено только в трех направлениях воспитательной работы! Это много или мало? А сколько их надо провести для того, чтобы говорить о качественном воспитательном процессе?

Отрадно, что ПОО помимо огромного количества мероприятий реализуют и *проекты* воспитательной направленности, причем они охватывают все ФГОС-ориентированные направления воспитательной работы (табл. 1).

Это дает основание надеяться, что можно перейти от «мероприятийно-датового» подхода в организации воспитательной работы к проектному, ориентированному не на процесс, а на результат. А привязка проектов к ФГОС-ориентированным направлениям воспитания позволит в качестве результата использовать обозначенные во ФГОС общие компетенции (ОК). Нами предлагается модель программы воспитания и социализация студентов ПОО, представляющая собой портфели проектов по ФГОС-ориентированным направлениям воспитательной работы [4]. В настоящее время в системе профессионального образования Челябинской области развернута работа по заполнению обозначенных портфелей конкретными воспитательными проектами.

Здесь необходимо отметить, что в профессиональном образовании региона выстроена система работы, реагирующая на появляющиеся социальные вызовы, что позволяет постоянно совершенствовать воспитательный процесс в ПОО. Механизмом, внедряющим в образовательную практику ПОО инновационные формы, методы, средства и актуализирующим содержание воспитания в зависимости от текущей социальной ситуации, являются региональные иннова-

Таблица 1

Реализация воспитательных проектов в ПОО Челябинской области

№	Направление воспитательной работы	ОК ФГОС СПО	Количество ПОО, %	Количество вовлеченных студентов, %
1.	Профессионально-ориентирующее направление (развитие карьеры) и трудовое воспитание	ОК-1 ОК-2 ОК-3	86	2,5 – 100
2.	Гражданско-патриотическое направление	ОК-3 ОК-4 ОК-6	84	7 – 100
3.	Студенческое самоуправление	ОК-1 ОК-11	100	3,5 – 66
4.	Экологическое направление	ОК-7	79	3 – 100
5.	Культурно-творческое направление	ОК-4	84	2 – 82
6.	Спортивное и здоровьесберегающее направление	ОК-4 ОК-8	86	1 – 60
7.	Бизнес-ориентирующее направление (молодежное предпринимательство)	ОК-11	50	1 – 50

ционные площадки (далее – РИП), функционирующие на основании Постановления Правительства Челябинской области «О порядке признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений региональными инновационными площадками» от 19 ноября 2014 года, № 603-П; Приказа Министерства образования и науки Челябинской области «О Совете по вопросам формирования и функционирования региональных инновационных площадок на территории Челябинской области» от 11 июня 2015 года, № 01/1674). Координацию деятельности РИП осуществляет Совет по вопросам формирования и функционирования региональных инновационных площадок на территории Челябинской области.

На конец 2020 года в системе функционировали 19 РИП, то есть 43% ПОО, функции и полномочия учредителя в отношении которых осуществляет Министерство образования и науки Челябинской области, работают над реализацией региональных инновационных проектов, совершенствующих образовательный процесс.

Анализ деятельности РИП через призму задач воспитания позволяет «увидеть» новые подходы к их реализации посредством внедрения в образовательную практику апробированных в результате инновационной деятельности *контекстных образовательных элементов.* Под контекстными образовательными элементами мы понимаем такие новообразования в образовательной /социообразовательной среде ПОО, цель применения которых зависит от конкретной социальной ситуации.

Так, блок РИП, отрабатывающих механизмы практикоориентированного обучения [5], параллельно работает над включением *в воспитательный процесс наставников от предприятий*.

РИП профориентационной направленности включают, в том числе проекты, ориентированные на формирование у студентов способности к планированию своей карьеры, саморазвитию и приобретению профессиональных навыков и компетенций, востребованных бизнес-сообществом. Так, деятельность РИП в ГБПОУ «Челябинский техникум промышленности и городского хозяйства им. Я.П. Осадчего», включающая реализацию проекта «Твой карьерный трек» (студенты 16 – 20 лет), предусматривает решение задачи *посредством внеурочной деятельности создать условия для формирования устойчивого интереса к выбранной профессии / специальности.* В рамках реализации данной задачи выстроена система мероприятий (систематически проводятся классные часы «Я в профессии», конкурсы стенгазет, викторины, пресс-конференции, мастер-классы от профессионалов, подготовка визитных карточек по профессии/специальности, участие в профориентационных мероприятиях для школьников и дошкольников и т.д.), позволяющая получить более глубокие знания о своеобразии, значимости для общества и перспективах выбранной профессиональной сферы. Об успешности выстроенной системы позволяет судить тот факт, что убежденность студентов в том, что они правильно выбрали профессию/специальность, возросла с 61,5% до 63%.

Ряд РИП формируют *готовность к карьерному росту в рамках профессиональной деятельности.* Так, коллектив ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж», реализуя в рамках РИП четыре проекта – «Профессиональный компас», «Ступень к успеху», «Моя любимая профессия – профессия будущего», «Педагогический технофорум», апробирует комплекс *инновационных методов* (диагностический, системный, эвристический, аналитико-синтетический и др.), *форм организации образовательной деятельности* (исследовательские проекты, конференции, фестивали, форумы, профессиональные практики, творческие кружки, объединения, мастер-классы, встречи с работодателями), *средств реализации педагогических технологий по направлениям технического творчества* – художественно-технической направленности (фотолаборатория, центр оперативной печати, графического дизайна), компьютерно-технологической направленности (лаборатория компьютерной графики), спортивно-технической направленности (учебно-демонстрационный центр на базе «Максимум»).

Творческий коллектив ГБПОУ «Южноуральский энергетический техникум», лидирующий в организации работы научного общества студентов, в рамках РИП отрабатывает концептуальную идею, что осознанное овладение обучающимися исследовательской деятельностью гарантирует формирование комплекса общих компетенций и обеспечивает социализацию их личности. Внедрение рефлексивно-деятельностных технологий в образовательный процесс колледжа (как в учебный, так и воспитательный компоненты) позволяет диагностировать на высоком уровне сформированность у студентов профессионально-творческих исследовательских компетенций, коррелирующих с общими компетенциями.

Над совершенствованием гражданско-патриотического направления воспитания работает следующий блок РИП: «Развитие казачье-кадетского движения как основы духовно-нравственного воспитания обучающихся разных возрастных групп» в ГБПОУ «Златоустовский индустриальный колледж им. П.П. Аносова», «Формирование социальной активности обучающихся профессиональных образовательных организаций» в ГБПОУ «Копейский политехнический колледж им. С.В. Хохрякова» и «Студенческое самоуправление как средство воспитания патриотизма на основе национально-культурных традиций казачьего самоуправления» в ГБПОУ «Верхнеуральский агротехнологический техникум – казачий кадетский корпус».

В ГБПОУ «Копейский политехнический колледж им. С.В. Хохрякова» апробируется метод социально-образовательных проектов. В качестве инновации на этапе формулирования и инициации социально-образовательного проекта в качестве цели (мишени) проекта определяются два – три качества (или социальные компетенции), которые в рамках проекта будут формироваться у обучающихся. Это, как правило, компетенции второго уровня, входящие в состав глобальной компетенции «социальная активность» («гражданственность», «духовность», «ответственность», «креативность», «пассионарность» и др.). Таким образом, их сформированность по итогам каждого проекта может быть подвергнута оцениванию (измерению). В настоящее время педагоги колледжа успешно реализуют в рамках РИП более 20 индивидуальных и групповых проектов.

С РИП гражданско-патриотического и духовно-нравственного направления сопрягается деятельность РИП в ГБПОУ «Верхнеуральский агротехнологический техникум – казачий кадетский корпус», совершенствующая работу студенческого самоуправления (ОК-1 – ОК-11). Воспитательная среда техникума формируется как главный фактор интеграции естественных основ патриотизма, заложенных семейным воспитанием, национально-культурных традиций казачьего самоуправления и потенциалом студенческого самоуправления. Продуктивной является роль студенческого самоуправления в формировании активной гражданско-патриотической позиции студентов техникума благодаря поддержке и шефству казачьей общественности, духовенства и педагогов.

Характерной особенностью данного инновационного процесса является создание патриотически ориентированной социообразовательной среды, содержательное наполнение которой представлено предметно-пространственным, событийно-поведенческим и информационно-культурным компонентами. Системность патриотического воспитания в рамках социообразовательной среды обеспечивается комплексной программой деятельности студенческого самоуправления; жизненным укладом кадетского корпуса; активной волонтерской деятельностью; направлением «семейная педагогика», представленным шефством ветеранов казаков и членов семей студентов; музейно-краеведческим направлением; действующим информационно-коммуникационным контентом «Патриот» для осуществления постоянной связи актива самоуправления филиалов техникума; деятельностью народной дружины «Казачий страж»; развитой социальной инфраструктурой территорий.

Ныне функционирующие РИП бизнес-ориентирующего направления являются преемниками областных экспериментальных площадок по следующим проблемам: «Организация сельскохозяйственного производства как условие воспитания «Человека дела»» в ГБПОУ «Аргаяшский аграрный техникум» и «Формирование компетенций предпринимательской деятельности у студентов среднего специального учебного заведения, обучающихся по специальностям технического профиля» в ГБПОУ «Южно-Уральский многопрофильный колледж», реализовывавших свою деятельность с 2012 по 2015 годы [6].

Так, в ГБПОУ «Карталинский многоотраслевой техникум» реализуется модель Учебная фирма «Мечта», представляющая собой сеть научно-исследовательских (творческих) кружков, каждый из которых является частью организационной структуры управления *Учебной фирмы* [7]. Руководство кружковой работы осуществляется опытными педагогами при активном взаимодействии с социальными партнерами техникума. Занятия в кружках ведутся во второй половине дня и рассчитаны на 160 часов в год. В каждом кружке обучается 10 – 15 человек. С начала реализации проекта в кружковую работу вовлечены 205 студентов.

По результатам опроса в ходе реализации проекта у студентов стало изменяться понимание сущности предпринимательской деятельности. Также в условиях деятельности РИП были детализированы основные компетенции предпринимательской деятельности и диагностировано их формирование у студентов – «сотрудников фирмы».

В рамках РИП в ГБОУ ПОО «Магнитогорский технологический колледж им. В.П. Омельченко»» с целью создания дополнительных условий для формирования предпринимательской компетенции у студентов колледжа разработана и внедрена в образовательную практику *педагогическая технология «Школа молодого предпринимателя»* «BUSINESS JONIOR» [8].

«Школа молодого предпринимателя» представляет собой комплекс воспитательных мероприятий для подготовки студентов к работе в Учебной фирме с имитационными формами обучения. Основными направлениями Школы являются: бизнес-ориентирование, реализация дополнительных образовательных общеразвивающих программ (ДООП) и организация секций научного студенческого общества (НСО). Эти направления являются общими для «Азбуки предпринимателя» (для студентов 1-х и 2-х курсов) и «Стихии бизнеса» (для студентов 3-х и 4-х курсов), которые представляют собой формы Школы.

Об успешности работы Школы свидетельствуют результаты диагностирования: сентябрь 2018 г. – из 300 студентов только 5% готовы открыть свой бизнес, май 2019 – из 300 респондентов 11% составляют те, кто готов заниматься предпринимательской деятельностью.

Успешности продвижения проектного подхода в воспитании, как нам думается, будет способствовать наличие в ПОО таких элементов социообразовательной среды, как музеи истории профессиональной образовательной организации, музеи/комнаты боевой и трудовой Славы, клубы патриотической направленности, студенческие волонтерские организации и организации ветеранов, объединенные в Челябинскую областную общественную организацию ветеранов учреждений начального и среднего профессионального образования. Газеты, радио и

Таблица 2

Элементы социообразовательной среды
ПОО Челябинской области

Социообразовательный элемент	ПОО,%
Музей истории образовательного учреждения	79,6
Музей/комната боевой и трудовой Славы	64
Клубы, объединения, движения патриотической направленности	80
Студенческие волонтерские организации	93 (количество вовлеченных студентов до 56%)
Газета	64
Радио	14
Телевидение	9 2 (работают с местным ТРК)
Страница образовательной организации в социальных сетях:	100
ВКонтакте	95
Facebook	9
Одноклассники	27
Instagram	36
YouTube	7

телевидение в ПОО, сетевые сообщества служат площадками для реализации воспитательных проектов (табл. 2).

Успешность включения студентов в реализацию воспитательных проектов обеспечивает и качественную работу по профилактике асоциальных явлений в студенческой среде, таких как наркомания и наркопреступления, алкоголизм, вовлечение студентов в экстремистские и террористические организации и прочее.

В этой связи необходимо отметить, что педагогические коллективы ПОО активно участвуют в возобновленном в последние годы областном конкурсе на лучшую программу (свод мероприятий) в сфере профилактики наркомании и наркопреступности: 30 организаций в 2018 году и 24 – в 2019 году представляли свои программы на этот конкурс.

Большую работу ведут педагогические коллективы ПОО в направлении развития у студентов неприятия идеологии терроризма и привитие им традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Согласно данным мониторинга за 2019 год проведено 957 воспитательных и культурно-просветительских мероприятий подобной направленности. 95% ПОО привлекали к проведению данных мероприятий 367 представителей религиозных и общественных организаций, деятелей культуры и искусства.

Для придания системности в этом направлении профилактической работы в соответствии с федеральным и региональным Комплексными планами противодействия идеологии терроризма на 2019 – 2023 годы разработан и рекомендован к применению в ПОО «Типовой план противодействия идеологии терроризма в ПОО на 2019 – 2023 годы». В настоящее время ГБУ ДПО ЧИРПО осуществляет мониторинг его выполнения за 2019 год.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что воспитательный процесс в ПОО должен оперативно реагировать на постоянно возникающие социальные вызовы, быть гибким и эффективным, то есть обеспечивать индивидуальную воспитательную траекторию каждому студенту в соответствии с его личностными интересами. В этой связи мы приступили к формированию программы воспитания и социализации студентов ПОО так, чтобы каждый из них мог включиться в позитивную проектную деятельность во ФГОС-ориентированных направлениях воспитания, критериями успешности которой будет формирование общих компетенций студентов и соответствующих личностных качеств.

Библиографический список

1. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
2. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
3. *О развитии систем воспитания в профессиональных образовательных организациях, находящихся на территории субъектов Российской Федерации*. Available at: https://miccedu.ru/p/rabochie_kadry_dlya_peredovyh_tehnologij.html
4. Сташкевич И.Р. *ФГОС-ориентированный макет программы воспитания и социализации студентов ППО*. 2019. Available at: https://yadi.sk/d/8TUVWtTMmf5OJA
5. Саблуков В.А. О реализации проекта «Формирование профессиональных компетенций студентов на основе практико-ориентированного (дуального) обучения по специальности 15.02.09 «Технология машиностроения» в условиях кластерного взаимодействия. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2017; № 3: 54 – 63.
6. Аминева О.В., Камалова Р.Р., Серкова Г.Г. Воспитание «человека дела» в условиях профессиональной образовательной организации сельскохозяйственного профиля. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2014; № 1: 102 – 105.
7. Усова А.А. Формирование предпринимательских компетенций студентов профессиональных образовательных организаций при использовании педагогической технологии «Учебная фирма». *Инновационное развитие профессионального образования*. 2018; № 1: 67 – 71.
8. Пундикова О.А., Лихонина О.В. Механизмы организации образовательной деятельности ПОО в системе региональной инновационной площадки. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 2: 70 – 77.

References

1. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project
2. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
3. *O razvitii sistem vospitaniya v professional'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah, nahodyaschihsya na territorii sub`ektov Rossijskoj Federacii*. Available at: https://miccedu.ru/p/rabochie_kadry_dlya_peredovyh_tehnologij.html
4. Stashkevich I.R. *FGOS-orientirovannyj maket programmy vospitaniya i socializacii studentov PPO*. 2019. Available at: https://yadi.sk/d/8TUVWtTMmf5OJA
5. Sablukov V.A. O realizacii proekta «Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov na osnove praktiko-orientirovannogo (dual'nogo) obucheniya po special'nosti 15.02.09 «Tehnologiya mashinostroeniya» v usloviyah klasternogo vzaimodejstviya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2017; № 3: 54 – 63.
6. Amineva O.V., Kamalova R.R., Serkova G.G. Vospitanie «cheloveka dela» v usloviyah professional'noj obrazovatel'noj organizacii sel'skohozyajstvennogo profilya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2014; № 1: 102 – 105.
7. Usova A.A. Formirovanie predprinimatel'skih kompetencij studentov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij pri ispol'zovanii pedagogicheskoj tehnologii «Uchebnaya firma». *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2018; № 1: 67 – 71.
8. Pundikova O.A., Lihonina O.V. Mehanizmy organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti POO v sisteme regional'noj innovacionnoj ploschadki. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 2: 70 – 77.

Статья поступила в редакцию 19.02.20

УДК 37.035.6 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00202

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*

Vovk M.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of English Language Department, State Marine University n.a. F.F. Ushakov (Sevastopol, Russia), E-mail: look311atme@gmail.com*

STRATEGY OF HEROIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BASED ON THE FIGHTING TRADITIONS OF HERO-CITIES. The most important feature of this year is the 75th anniversary of the great Victory of the Soviet people in the great Patriotic War of 1941-1945. The people of Russia paid for this victory with their lives (more than 27 million) in order to let future generations of Russia and Europe have freedom, live independently, in peace and friendship. However, the political circles of the West are trying to rewrite history, steal the Great Victory from Russia and deprive the Russian people of the status of the victorious nation. It is possible to resist falsifiers and political liars only by exposing them, preaching the truth and activating the heroic and Patriotic education of citizens of the Russian

Federation and, first of all, students. Modern youth, who has acquired patriotic and life experience, is ready and able to continue the work of the older generations and do it to strengthen the economic and defensive power of the mother land, to take up arms in defense of Russia's borders, interests and independence. The article analyzes the basics of the term "traditions" and "combat traditions", their role in the education of students, and reveals the main provisions of the strategy of heroic and patriotic education of naval university cadets based on the combat traditions of the hero cities of Sevastopol and Novorossiysk. The purpose of the article is to substantiate and develop the main provisions of the strategy of heroic and patriotic education of students based on fighting traditions of hero-cities of the Russian Federation.

Key words: **combat traditions, hero city, cadet, patriotism, patriotic education, traditions, students, formation.**

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

М.Ю. Вовк, *канд. пед. наук, зав. каф. англ. языка, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Севастополь, E-mail: look311atme@gmail.com*

СТРАТЕГИЯ ГЕРОИКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА БОЕВЫХ ТРАДИЦИЯХ ГОРОДОВ-ГЕРОЕВ

Важнейшая особенность нынешнего года – это 75-я годовщина Великой Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. За эту победу наш народ заплатил жизнью более 27 млн человек для того, чтобы будущие поколения россиян и европейцев жили свободно, независимо, в мире и дружбе. Однако политические круги Запада пытаются переписать историю, украсть у нас Великую Победу и лишить наш народ статуса народа-победителя. Противостоять фальсификаторам и политическим лжецам можно только путем их изобличения, проповедованием правды и активизацией героико-патриотического воспитания граждан Российской Федерации и в первую очередь учащейся молодежи. Современная молодежь, овладевшая патриотическим и жизненным опытом, готова и способна принять эстафету от старших поколений и продолжить дело укрепления экономической и оборонной мощи Отечества, выступить с оружием в руках на защиту рубежей, интересов и независимости России. В статье на основе подходов отечественных ученых анализируется сущность термина «традиции» и «боевые традиции», их роль в воспитании учащейся молодежи, раскрываются основные положения стратегии героико-патриотического воспитания курсантов морского вуза на боевых традициях городов-героев Севастополя и Новороссийска. Цель статьи: обосновать и разработать основные положения стратегии героико-патриотического воспитания учащейся молодежи на боевых традициях городов-героев Российской Федерации.

Ключевые слова: **боевые традиции, город-герой, курсант, патриотизм, патриотическое воспитание, традиции, учащаяся молодежь, формирование.**

Забота о патриотическом воспитании учащейся молодежи всегда находилась в поле зрения руководства нашего государства, отечественных ученых, педагогического сообщества и российской семьи. Вырастить патриота – это всегда означало и означает, что сформирован еще один гражданин, не только любящий свою страну, свой край, свою землю, но и являющийся активным участником развития экономики государства, сторонником и радетелем суверенитета, свободы и политической независимости Отечества, на деле проявляющий себя как подлинный защитник Родины, готовый с оружием в руках выступить на защиту интересов и целостности Российской Федерации.

Реальным подтверждением этой заботы со стороны политического руководства страны стало создание нормативно-правовой базы патриотизма и патриотического воспитания, включающей Концепцию и пятилетние государственные программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, другие законодательные акты.

В частности, Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации определяет патриотическое воспитание как «составную часть общего воспитательного процесса», представляющего собой «систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [1]. Данное определение подтверждает тот факт, что нашему государству и российскому социуму нужны не только компетентные профессионалы, но и подлинные граждане-патриоты, способные защищать интересы Отечества в мирное и военное время.

Одним из направлений воспитательно-патриотической деятельности россиян и особенно учащейся молодежи является героико-патриотическое воспитание, понимаемое как систематическое и целенаправленное формирование любви и уважения к Российской Федерации и её доблестным Вооруженным Силам, гордости за легендарно-победоносное историческое прошлое нашей страны и народа, геройские поступки защитников Отечества, самоотверженно оборонявших нашу Родину и сохранивших её для современных поколений. Именно героическое прошлое государства, народа, армии и флота, их боевые традиции являются основой героико-патриотического воспитания.

Сущность понятий «традиции» и «боевые традиции». Во все времена молодежь с особым трепетом, уважением и почтением относилась и относится к традициям, в том числе и к боевым традициям нашего народа и прославленным вооруженным силам, познавших радость побед в большинстве сражений и боях по защите родного Отечества.

Что же следует понимать под понятием «традиции»?

Одним из надежных путей уяснить сущность данного феномена является проведение контент-анализа научной литературы. Итоги такового сведены нами в табл. 1.

Выполненный анализ позволил установить, что само слово «традиция» происходит от латинского traditio, которое переводится как «предание», передача, обычай, повествование. Основными сущностными положениями понятия «традиции» являются следующие:

– имеют историческое происхождение, т.е. они складываются и совершенствуются на протяжении длительного времени;

– являются ценностью определенного народа, социальной группы людей;

– выступают в роли социального и культурного наследия народа, социальной группы;

– передаются от старшего поколения молодому, подрастающему поколению;

– содержат в себе нормы поведения, навыки и понятия;

– включают в себя некие модели мышления, поведения, чувствования, деятельности;

– предусматривают механизм накопления и способы трансляции новым поколениям;

Таблица 1

Итоги контент-анализа термина «традиции»

Источник	Определение понятия «традиции»
Википедия	– множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической и общественной деятельности, передаваемых из поколения в поколение, выступающих одним из регуляторов общественных отношений [2];
Словарь Ефремовой	– то, что сложилось исторически (обычаи, нормы поведения, вкусы, образ действий и т.п.) и передается из поколения в поколение [3];
Энциклопедия культурологии	– социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени [4];
Философская энциклопедия	– механизм накопления, сохранения и трансляции научного опыта, специфических норм и ценностей науки, образцов постановки и решения проблем [5].

Таблица 2

Итоги контент-анализа термина «Боевые традиции»

Источник	Определение понятия «боевые традиции»
Словарь военных терминов	– соблюдение исторически сложившихся в армии и на флоте и передающихся из поколения в поколение правил, обычаев и норм поведения военнослужащих, связанных с образцовым выполнением боевых задач, несением воинской службы [6];
Краткий словарь оперативно-тактических и общевоенных терминов	– сложившиеся правила и обычаи, побуждающие воинов самоотверженно и беззаветно выполнять свой священный воинский долг перед Родиной [7];
Военно-морской энциклопедический словарь	– правила, обычаи и нормы поведения военнослужащих, исторически сложившиеся в армии и на флоте и передающиеся из поколения в поколение; связаны с образцовым выполнением боевых задач, несением военной службы [8, с. 834].

– выступают в роли одного из важнейших регуляторов социальных отношений.

Рассмотрим теперь сущность понятия «боевые традиции» (табл. 2).

Анализ табл. 2 позволяет заключить, что боевым традициям свойственны следующие специфические особенности [9]:

– относятся только к воинской деятельности, защите Отечества;

– имеют давнее историческое происхождение и сложились в ходе боевых действий по защите рубежей России и её интересов, городов-героев;

– служат основой правил, обычаев, нормы поведения и действий в воинской среде;

– передаются от старших поколений защитников Отечества новым поколениям;

– выступают в качестве эталона, нормой поведения личности в боевой обстановке;

– служат в качестве надежного ориентира в боевой учебе и военно-профессиональной деятельности воинов;

– тесно связаны с качественным выполнением боевых задач и несением воинской службы в мирное и военное время.

Боевые традиции – это неисчерпаемый кладезь, уникальный источник военно-профессионального и боевого опыта, накопленного в течение очень длительного времени, доставшийся молодым поколениям в наследство и служащий эталоном должного, образцом поведения и деятельности. Овладение ими позволяет быстрее обогатить личность необходимыми знаниями, мотивами поведения, разнообразить практику, а значит, добиваться большего, качественного и результативного в воспитании патриотов.

По мнению С.Н. Томилиной [9], М.Ю. Корниловой и А.Н. Томилина [10] и др., применение боевых традиций, в том числе и боевых традиций городов-героев Новороссийска и Севастополя, в воспитательно-патриотической деятельности позволяет повысить интерес учащейся молодежи к патриотической идее, вовлечь в активно-конструктивную патриотическую и волонтерскую деятельность, что положительно сказывается на формировании высокого уровня патриотизма у каждого юноши и девушки.

Основные положения Стратегии героико-патриотического воспитания учащейся молодежи на боевых традициях городов-героев. Анализ работ отечественных ученых позволяет заметить, что структура педагогической стратегии включает следующие компоненты: цель, конкретизированные задачи, принципы и направления деятельности, способы и формы работы, результат. Приступим к их рассмотрению.

В публикациях Е.И. Кривощёковой [11], В.И. Лесняк [12] и др. сущность героико-патриотического воспитания позиционируется как «укрепление чувства любви к Родине» у граждан России, видение себя единым целым со своей страной, осознание себя её активным и надежным защитником от военного посягательства любого агрессора. А.В. Нагорняк [13] включает в её состав «пропаганду героических профессий и знаменательных героических и исторических дат нашей истории, воспитание гордости за деяния предков, верности героическим традициям и чувства сопричастности к ним».

Г.Е. Осокин придерживается точки зрения, что героико-патриотическое воспитание следует рассматривать как интегративный фактор, придающий целенаправленность усилиям по формированию патриотического сознания граждан [14].

Такое понимание сущности героико-патриотического воспитания позволяет определить цель Стратегии – формирование у учащейся молодежи устойчивого патриотического сознания, ответственного и добросовестного отношения к готовности выполнения задач по защите интересов и рубежей Отечества.

Достижение данной цели будет возможным только при последовательном решении следующих задач:

– развитие внимания и заинтересованности учащейся молодежи к героическому прошлому и настоящему России, боевым подвигам и многочисленным фактам самоотверженности в бою российских воинов ради победы над ненавистным врагом;

– воспитание чувства гордости за славную историю Отечества и легендарный боевой путь Вооруженных Сил России, за героические деяния предков и современников, с честью выполнивших свой воинский долг в ходе контртеррористической операции в Афганистане, Чеченской Республике, в Сирии и других горячих точках;

– укрепление в мировоззрении и патриотическом сознании учащейся молодежи позитивного образа настоящего и будущего Российской Федерации;

– формирование логического и критического мышления у учащейся молодежи, обеспечивающее взвешенный подход к историческому прошлому, достижениям нашей страны и нашего народа, исключающее нигилизм и необоснованное отрицание;

– мобилизация учащейся молодежи на решительную борьбу с радикальными идеологиями, фальсификаторами истории, призывающими к пересмотру ценностей нашей Победы в Великой Отечественной войне над немецким фашизмом;

– утверждение в сознании учащейся молодежи понимания истинных намерений идеологических противников относительно мировоззренческой дезориентации и духовной деградации юношей и девушек, что ослабит национальную безопасность государства;

– воспитание у учащейся молодежи уважения, чувства благодарности к старшим поколениям, особенно к поколению победителей, ветеранов войны и труда, которые своим ратным и трудовым подвигом обеспечили Великую Победу;

– исключение любых проявлений и попыток разжигания конфликта поколений;

– активно-творческое участие учащейся молодежи в процессе подготовки и празднования знаменательных героических и исторических дат отечественной истории, дней воинской славы (победных дней) России;

– вовлечение юношей и девушек в волонтерскую работу по благоустройству и приведению в порядок воинских мемориалов, братских могил, памятников воинам-освободителям;

– участие учащихся вузов в поисковой работе по местам боев за оборону и освобождение Кубани, Крыма, Новороссийска и Севастополя;

– формирование и развитие у учащейся молодежи чувства верности к боевым и героическим традициям городов-героев Новороссийска и Севастополя, желания и стремления сохранить их и приумножить.

Основные принципы героико-патриотического воспитания разработаны В.И. Лутовиновым [15, с. 27]. Воспринимаем их как руководящие положения для разрабатываемой Стратегии, организации и проведения воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. Их краткая характеристика приведена в табл. 3.

Опора на вышеприведенную совокупность принципов обеспечит высокое качество, должную организацию, системность и целенаправленность героико-патриотического воспитания учащейся молодежи.

Важнейшими направлениями героико-патриотического воспитания являются:

– *духовно-нравственное* (содействует формированию у учащихся высших ценностей, идеалов и ориентиров, готовность им следовать в своей жизнедеятельности);

– *историческое* (предполагает глубинное изучение истории Отечества и формирование на этой основе любви и гордости за свое Отечество и российский народ, чувство высокой личной ответственности за настоящее и будущее России);

– *правовое* (способствует формированию осознанности своего конституционного долга за безопасность Отечества и личной причастности к его процветанию и защите);

– *патриотическое* (призывает к привитию учащимся отечественных ценностей, любви к Отечеству и своему народу, его культуре и традициям, формированию национального самосознания, российского образа жизни и их сохранению);

– *профессионально-деятельностное* (ориентирует на активное участие в укреплении экономической мощи государства, добросовестное и ответственное отношение к профессиональной деятельности и качественное выполнение функциональных обязанностей и служебных заданий);

– *психологическое* (требует формирования у учащейся молодежи высокого уровня морально-психологической устойчивости, иммунитета к западной пропаганде и деструктивной деятельности антипатриотических сил).

Таблица 3

Принципы Стратегии героико-патриотического воспитания

Принцип	Краткая характеристика
Научность	– требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки;
Гуманизм	– означает приоритет социального значения человека, создание условий для защиты его прав, полноценного развития и воспитания, оказания ему помощи в самоопределении и интеграции в общество;
Демократизм	– требует предоставления участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения;
Приоритетность исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций.	– призывает к верному осуществлению выбора при обращении к многообразию ценностей, содержащихся в информационном поле, и предпочтению отечественных ценностей и традиций;
Системность	– означает использование системного подхода в разработке и реализации героико-патриотического воспитания;
Преемственность и непрерывность в развитии молодежи с учетом особенностей ее различных категорий	– ориентирует на возможность обогащения, расширения содержания воспитательной работы от курса к курсу с учетом возрастных особенностей, изменения видов, характера деятельности, расширения социальных ролей студентов;
Многообразие форм, методов и средств, используемых в героико-патриотическом воспитании	– требует комплексного и логически верного подбора и применения педагогических форм, методов и средств, обеспечивающих эффективность воспитания;
Направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности на основе индивидуального подхода	– предполагает высокую организацию педагогических воздействий с учетом особенностей и уровня воспитанности учащегося вуза, а также условий его жизнедеятельности;
Тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания.	– призывает к организации тесного взаимодействия с другими видами воспитания учащихся, что положительно скажется на формирование настоящего патриота Отечества.

Комплексное проведение мероприятий патриотической направленности в рамках вышеназванных направлений составляет содержание героико-патриотического воспитания учащейся молодежи.

Для качественной организации воспитательно-патриотической деятельности следует применить следующие методы: а) *теоретические* (мини-лекции; проблемные лекции; групповые беседы; собеседования; дискуссии; встречи с ветеранами, участниками боев за оборону городов-героев Новороссийска и Севастополя; экскурсии по местам боевой славы; экскурсии в музеи на тематические выставки героико-патриотической направленности; научно-теоретические сообщения; целевые презентации, диспуты и др.); б) *практические* (конкурсы на знание истории Отечества, героических событий военной летописи; выставки курсантского (студенческого) творчества героико-патриотической направленности; викторины, соревнования, показательные выступления и др.).

Свою положительную роль сыграет образование исторических клубов, клубов по интересам героико-патриотической направленности. Следует продолжить поисковую работу, перезахоронение останков павших героев и уход за воинскими захоронениями.

Целесообразно применение современных способов проведения героико-патриотических мероприятий с применением инновационных технологий: создание вузовских блогов (Интернет-журналов); мозговой штурм, квест-игры, кейс-стади, модерация, коуч-технологии и др. В героико-патриотической деятельности наравне с *традиционными формами* (беседы, патриотические акции, тематические вечера, уроки мужества, встречи с героями войны, помощи ветеранам войны и труда на дому, концерты, праздники, конкурс сочинений и др.), практиковать *инновационные формы* работы: проектную деятельность, брифинги, дебаты, тренинги, телеигры, свободное рисование на темы героизма нашего народа, прогулки-экскурсии, студенческий театр, походы по местам боев, флэшмобы, тематические рейды, благотворительные ярмарки и др.

Главный результат данной Стратегии – формирование каждого выпускника вуза как подлинного патриота Отечества, знающего российскую историю, гордящегося героическим прошлым, доблестным настоящим и славным будущим Российской Федерации, готового к защите интересов, безопасности и рубежей государства, всех российских ценностей и российского образа жизни.

Библиографический список

1. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: https://docviewer.yandex.ru/
2. *Википедия.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Москва: Издательство АСТ, 2006; Т. 3.
4. *Энциклопедия культурологии.* Available at: https://dic.academic.ru /dic.nsf/
5. *Философская энциклопедия.* Available at: https://dic.academic.ru /dic.nsf
6. *Словарь военных терминов*. Составитель А.М. Плехов. Москва: Воениздат, 1988.
7. *Краткий словарь оперативно-тактических и общевоенных терминов*. Москва: Воениздат, 1958.
8. *Военно-морской энциклопедический словарь*. Под редакцией В.И. Куроедова. Москва: Воениздат, 2003.
9. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2015.
10. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя:* монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2017.
11. Кривощёкова Е.И. Основы патриотического воспитания. Available at: https://videouroki.net/razrabotki/
12. Лесняк В.И. *Педагогическая система героико-патриотического воспитания личности в условиях становления гражданского общества.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
13. Нагорняк А.В. Содержательно-организационная характеристика патриотического воспитания молодежи в современных условиях. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016; № 6: 100 – 103.
14. Осокин Г.Е. Героико-патриотическое воспитание молодежи как фактор противодействия радикальным идеологиям. *Казанский педагогический журнал*. 2017; № 2: 179 – 184.
15. Лутовинов В.И. *Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы*. Москва: АПК и ПРО, 2001.

References

1. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: https://docviewer.yandex.ru/
2. *Vikipediya.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki
3. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2006; T. 3.
4. *`Enciklopediya kul'turologii.* Available at: https://dic.academic.ru /dic.nsf/
5. *Filosofskaya `enciklopediya.* Available at: https://dic.academic.ru /dic.nsf
6. *Slovar' voennyh terminov*. Sostavitel' A.M. Plehov. Moskva: Voenizdat, 1988.
7. *Kratkij slovar' operativno-taktícheskih i obschevoennyh terminov*. Moskva: Voenizdat, 1958.
8. *Voenno-morskoj `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.I. Kuroedova. Moskva: Voenizdat, 2003.
9. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2015.
10. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya:* monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2017.

11. Krivoschekova E.I. Osnovy patrioticheskogo vospitaniya. Available at: https://videouroki.net/razrabotki/
12. Lesnyak V.I. *Pedagogicheskaya sistema geroiko-patrioticheskogo vospitaniya lichnosti v usloviyah stanovleniya grazhdanskogo obschestva*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2006.
13. Nagornyak A.V. Soderzhatel'no-organizacionnaya harakteristika patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 6: 100 – 103.
14. Osokin G.E. Geroiko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak faktor protivodejstviya radikal'nym ideologiyam. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 2: 179 – 184.
15. Lutovinov V.I. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi: koncepciya, programma, organizacionno-metodicheskie osnovy*. Moskva: APK i PRO, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 37.035.7 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00203

Shidov A.Z., *postgraduate, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: shidik@mail.ru*

IDENTIFICATION OF SIGNIFICANT MORAL AND SPIRITUAL QUALITIES OF CONTRACT SERVICEMEN. The article considers a problem of development in the system of moral and spiritual education of contract servicemen. The relevance of this problem is caused by the increase of the number of contract servicemen in the army. The task of this paper is to give a definition of the concept of spiritual and moral qualities of contract servicemen and to identify its structure and content. To archive the research goals, the author uses empirical research methods (questionnaires, surveys, group discussions) along with the general logical methods of analysis and generalizations. The research identifies the moral and spiritual qualities that have social significance, personal significance and professional significance for military personnel. Using experts' assessment, it is determined which of these moral and spiritual qualities are the most important for the personality of a contract serviceman. The research results are the targets for the creation of pedagogical programs for the development of the revealed spiritual and moral qualities of contract servicemen.

Key words: **education, contract servicemen, moral and spiritual qualities, classification.**

А.З. Шидов, *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: shidik@mail.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗНАЧИМЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ

В данной статье рассмотрена проблема развития системы духовно-нравственного воспитания военнослужащих-контрактников в армейской среде, актуальность которой вызвана ростом доли военнослужащих-контрактников в воинских коллективах. Целью работы является определение понятия *духовно-нравственные качества военнослужащих-контрактников*, выявление его структуры и содержания. Для достижения поставленной цели автор использует эмпирические методы исследования (анкетирование, опрос, групповые беседы) в совокупности с общелогическими методами анализа и обобщения полученных результатов. В работе выявляются общественно значимые, личностно значимые, военно-профессиональные и духовно-нравственные качества. На основе экспертной оценки определяются, какие из данных духовно-нравственных качеств являются наиболее значимыми для личности военнослужащего-контрактника. Полученные результаты являются целевыми ориентирами для разработки педагогических программ развития выявленных духовно-нравственных качеств военнослужащих-контрактников.

Ключевые слова: **воспитание, военнослужащие-контрактники, духовно-нравственные качества, классификация.**

В современных условиях выполнение задач, стоящих перед Вооруженными Силами России, требует от военнослужащих наличия не только военно-специальных знаний и навыков, но и высокого уровня развития гуманности, нравственности, общей культуры личности. Решение данной задачи предполагает исследование глубинных психологических процессов, происходящих в сознании военнослужащего, в том числе в духовно-нравственной сфере. Обращение к духовно-нравственной составляющей вызвано особенностями воинской деятельности и решающей, первостепенной ролью, которую играет нравственно-гуманистический аспект в военной профессии, что подтверждается многими отечественными учеными (Савинкин А.Е., Колесников А.А., Манерко И.В. и др.) [1].

Исследование исторического опыта показывает, что решающим фактором успеха многих полководцев и военных деятелей является наличие твердых идеологических убеждений и гуманистического мировоззрения. В связи с этим исследование проблем духовно-нравственного воспитания личности военнослужащего является важным звеном строительства современных вооруженных сил.

Необходимость исследования вопросов развития духовно-нравственной сферы военнослужащих также обусловлена наличием проблем в современном российском обществе, связанных с утратой духовно-нравственных ценностей и ориентиров. Многие ученые сегодня заявляют о наличии «кризиса духовности» [2], «деформации нравственных основ» личности [3], «утрате идеологических ценностей» [4], «периоде распада духовности» [5] и других проблемах духовно-нравственной сферы современного общества. Данные обстоятельства еще больше актуализируют проблему исследования вопросов духовно-нравственного воспитания военнослужащих.

Основой духовно-нравственного воспитания являются духовно-нравственные качества. Анализ современной научно-педагогической литературы показал большое внимание ученых-исследователей к вопросам духовно-нравственного воспитания различных категорий граждан и военнослужащих. По мнению ряда ученых (Соловьев В.С., Карсавин Л.Г. и др.), духовно-нравственные качества личности являются идентификационным признаком, который имеет решающее значение в саморегуляции поведения личности и жизнедеятельности индивида [6].

Буева Л.П. и Гусейнов А.А., рассматривая духовно-нравственные качества в рамках нравственно-этического подхода, представляют их в виде совокупности этических идеалов и моральных норм, определяющих ориентацию личности в процессе жизнедеятельности. Братусь Б.С., Шадриков В.В. придерживаются ценностно-гуманистического подхода, в котором подчеркивается гуманистическая ориентация поведения как основа ценностного отношения к миру. Представители религиозного подхода (Златоуст И., Задонский Т.) считают степень развития в иерархической системе духовно-нравственного восхождения верующего человека основной характеристикой личности [7]. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет судить об отсутствии целенаправленных исследований духовно-нравственного воспитания такой категории военнослужащих, как военнослужащие, проходящие военную службу по контракту или военнослужащие-контрактники.

Основываясь на взглядах современных ученых (Буева Л.П., Гусейнов А.А., Шадриков В.В., Братусь Б.С., и др.), под духовно-нравственными качествами военнослужащих-контрактников в исследовании будут подразумеваться общественно значимые ценности и ориентации, определяющие поведение военнослужащего и позволяющие ему в полной мере реализовать свой внутренний потенциал.

Классификацию духовно-нравственных качеств военнослужащих в современных условиях, основанных на функциональном предназначении, провела в своем диссертационном исследовании Манерко И.В., разделив их на следующие группы [8]:

а) общесоциальные (по отношению к обществу и государству);

б) военно-профессиональные (по отношению к военной службе);

в) межличностные (по отношению к воинскому коллективу, семье, родным, товарищам, сослуживцам и подчиненным);

г) внутриличностные (по отношению к самому себе).

При этом для проведения педагогических исследований и экспериментов по воспитанию духовно-нравственных качеств этого явно недостаточно. Для разработки целевых педагогических программ духовно-нравственного воспитания военнослужащих-контрактников необходимо развитие концептуальных оснований духовно-нравственных качеств, а также их обобщение, градация и классификация.

Для решения данных задач необходимо сначала определить, какие именно духовно-нравственные качества из всего их многообразия представляют интерес с точки зрения воспитания военнослужащих-контрактников. При этом мало выявить перечень духовно-нравственных качеств, необходимо провести их классификацию и структурирование.

С этой целью была сформирована экспертная группа, состоящая из командиров (начальников) (2 человека), заместителей командиров части (8

Таблица 1

Духовно-нравственные качества военнослужащих-контрактников

Общественно значимые духовно-нравственные качества:	*Личностно значимые духовно-нравственные качества:*	*Военно-профессиональные духовно-нравственные качества:*
– доброта – порядочность – патриотизм – гражданственность – взаимовыручка – благородство – великодушие – гуманность – справедливость – вера в Бога – любовь к семье – совесть	– трудолюбие – общая культура личности – принципиальность – скромность – достоинство личности – честолюбие – самообладание – тактичность – самостоятельность – стремление к самосовершенствованию – честность	– героизм – мужество – смелость – дисциплинированность – товарищество – верность присяге и воинскому долгу – инициативность – целеустремленность – решительность – храбрость – выносливость – бесстрашие перед лицом врага – сила воли – воинская честь – профессиональная компетентность

человек), командиров подразделений (24 человека) двух воинских частей Армавирского гарнизона. Общее количество экспертов составило 34 человека. Им был предложен список, включающий 40 духовно-нравственных качеств, которые необходимо было распределить по трем колонкам. В первую колонку нужно было вписать те качества, которые, по мнению экспертов, являются общечеловеческими, наиболее важными для общества и для других людей, которыми должен обладать каждый человек. Во вторую колонку предлагалось вписать те качества, которые, по мнению экспертов, имеют большое значение для каждой отдельно взятой личности как члена общества, учитывающие его индивидуальные ценностные ориентации и стремления. В третью колонку предлагалось включить те качества, которыми, по их мнению, должен обладать военнослужащий, как защитник народа и своего Отечества. Также предлагалось по своему усмотрению добавить те качества, которые не включены в список, однако, по мнению экспертов, имеют большое значение в жизни и деятельности военнослужащего контрактника.

Результаты распределились следующим образом (табл. 1).

Для определения важности того или иного духовно-нравственного качества в личности военнослужащего-контрактника экспертной группой была проведена работа по градации духовно-нравственных качеств. С этой целью им предложена анкета, в которой напротив названия каждого духовно-нравственного качества необходимо поставить его значение в жизни военнослужащего-контрактника по шкале от 0 до 10.

В результате математических расчетов в каждой группе были выявлены по 5 наиболее значимых духовно-нравственных качеств (табл. 2).

2. Личностно значимые духовно-нравственные качества (имеющие важное значение для каждой отдельно взятой личности как члена общества, учитывающие его индивидуальные ценностные ориентации и стремления).

3. Военно-профессиональные духовно-нравственные качества (присущие военнослужащему как защитнику народа и своего Отечества).

При этом наиболее значимыми для личности военнослужащего-контрактника являются:

Среди общественно значимых духовно-нравственных качеств:
1) патриотизм;
2) гражданственность;
3) гуманность;
4) справедливость;
5) совесть.

Среди личностно значимых духовно-нравственных качеств:
1) общая культура личности;
2) достоинство личности;
3) тактичность;
4) стремление к самосовершенствованию;
5) честность.

Среди военно-профессиональных духовно-нравственных качеств:
1) дисциплинированность;
2) верность присяге и воинскому долгу;
3) сила воли;
4) воинская честь;
5) профессиональная компетентность.

Таблица 2

Наиболее значимые духовно-нравственные качества военнослужащих-контрактников

Общественно значимые духовно-нравственные качества	*Личностно значимые духовно-нравственные качества*	*Военно-профессиональные духовно-нравственные качества*
1. Патриотизм	1. Общая культура личности	1. Дисциплинированность
2. Гражданственность	2. Достоинство личности	2. Верность присяге и воинскому долгу
3. Гуманность	3. Тактичность	3. Сила воли
4. Справедливость	4. Стремление к самосовершенствованию	4. Воинская честь
5. Совесть	5. Честность	5. Профессиональная компетентность

Полученные в результате эксперимента духовно-нравственные качества военнослужащих-контрактников могут являться целевыми воспитательными ориентирами при организации воспитательной работы с военнослужащими-контрактниками. Выявленные в исследовании определения духовно-нравственных качеств военнослужащих-контрактников позволят направить их деятельность в общественно значимое русло и стимулировать к дальнейшему саморазвитию и самовоспитанию.

Таким образом, в результате проведенного исследования определено понятие *духовно-нравственные качества военнослужащего-контрактника*, выявлена его структура, которая включает:

1. Общественно значимые духовно-нравственные качества (общечеловеческие, наиболее важные для общества и для других людей, которыми должен обладать каждый человек).

Полученные результаты представляют собой конкретный набор духовно-нравственных качеств личности военнослужащего-контрактника и являются целевыми ориентирами для проведения педагогической работы по духовно-нравственному воспитанию. Для решения задачи создания эффективной системы воспитания военнослужащих-контрактников необходимо провести разработку современной методики развития выявленных духовно-нравственных качеств в условиях армейской среды.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в выявлении в ходе эксперимента духовно-нравственных качеств, которые позволяют решить актуальную задачу современной педагогики по духовно-нравственному воспитанию военнослужащих-контрактников. Перспектива дальнейшего исследования видится в разработке педагогической методики воспитания выявленных духовно-нравственных качеств в армейской среде.

Библиографический список

1. *Императивы русской военной мысли*. Российский военный сборник. Под редакцией А.Е. Савинкина. Москва: Военный университет, Русский путь, 2002; Выпуск 19: 224 – 281.

2. Манерко И.В. Духовно-нравственные качества военнослужащего в социокультурном пространстве современной России: особенности и детерминация. *Пространство и Время.* 2011; № 1: 88 – 92.
3. Акатов Л.И. Формирование духовно-нравственной сферы как основа личностного становления человека. *Ученые записки.* Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015; № 1: 211 – 220.
4. Пономаренко А.А. Патриотизм как ценность духовно-нравственного воспитания военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов. *300 лет на страже закона и правопорядка*: *материалы Всероссийской научно-практической конференции,* 19 – 20 апреля, Хабаровск: ТОГУ, 2018: 213 – 217.
5. Скрынников Н.П. Военное духовенство и духовно-нравственное воспитание военнослужащих: современный аспект. *Вестник современных исследований*. 2019; № 2-6 (29): 104 – 110.
6. Манерко И.В. Духовно-нравственные качества личности военнослужащего российской армии: сущность и основное содержание. *Армия и общество*. 2009; № 3: 50 – 57.
7. Сопова Н.В. *Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассника на основе ценностной проблемной ситуации.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Воронеж, 2009.
8. Манерко И.В. *Духовно-нравственные качества личности военнослужащего современной Российской армии: сущность, особенности и направления развития: социально-философский анализ*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2011.

References

1. *Imperativy russkoj voennoj mysli*. Rossijskij voennyj sbornik. Pod redakciej A.E. Savinkina. Moskva: Voennyj universitet, Russkij put', 2002; Vypusk 19*:* 224 – 281.
2. Manerko I.V. Duhovno-nravstvennye kachestva voennosluzhaschego v sociokul'turnom prostranstve sovremennoj Rossii: osobennosti i determinaciya. *Prostranstvo i Vremya.* 2011; № 1: 88 – 92.
3. Akatov L.I. Formirovanie duhovno-nravstvennoj sfery kak osnova lichnostnogo stanovleniya cheloveka. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015; № 1: 211 – 220.
4. Ponomarenko A.A. Patriotizm kak cennost' duhovno-nravstvennogo vospitaniya voennosluzhaschih i sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *300 let na strazhe zakona i pravoporyadka*: *materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* 19 – 20 aprelya, Habarovsk: TOGU, 2018: 213 – 217.
5. Skrynnikov N.P. Voennoe duhovenstvo i duhovno-nravstvennoe vospitanie voennosluzhaschih: sovremennyj aspekt. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2019; № 2-6 (29): 104 – 110.
6. Manerko I.V. Duhovno-nravstvennye kachestva lichnosti voennosluzhaschego rossijskoj armii: suschnost' i osnovnoe soderzhanie. *Armiya i obschestvo*. 2009; № 3: 50 – 57.
7. Sopova N.V. *Formirovanie duhovno-nravstvennyh kachestv lichnosti starsheklassnika na osnove cennostnoj problemnoj situacii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2009.
8. Manerko I.V. *Duhovno-nravstvennye kachestva lichnosti voennosluzhaschego sovremennoj Rossijskoj armii: suschnost', osobennosti i napravleniya razvitiya: social'no-filosofskij analiz*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.02.20

УДК 373 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00204

***Zakharova V.S.**, postgraduate, Department of Preschool and Elementary General Education, Ulyanovsk Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: vic2488z@gmail.com*

TECHNOLOGY OF INTEGRATION OF MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL ORGANIZATION. The article considers the problem of integration of motor activity and the development of cognitive processes. An example of such integration is the technology of the motor-didactic game, which is considered through a set of sequential actions of the teacher. These actions are associated with the organization of motor-mental activity of the child, the creation of educational space, the space of interaction. based on initial methodological positions, focused on increasing the level of physical and mental development of preschool children associated with the development of memory and attention. The methodological basis of the developed model is the activity approach. The work proposes description of the sequence of stages of the implementation of this technology with the definition of the purpose and sequence of the educator.

Key words: **physical activity, cognitive abilities, preschool child, technology.**

***В.С. Захарова,** аспирант, ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: vic2488z@gmail.com*

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема интеграции двигательной деятельности и развития познавательных процессов. Примером такой интеграции определяется технология двигательно-дидактической игры, которая рассматривается через совокупность последовательных действий педагога. Эти действия связаны с организацией двигательно-умственной активности ребенка, созданием образовательного пространства, пространства взаимодействия, опирающихся на исходные методологические позиции, ориентированных на повышение уровня физического и умственного развития детей дошкольного возраста, связанного с развитием памяти и внимания. Методологической основой разработанной модели является деятельностный подход. Предлагается описание последовательности этапов реализации данной технологии с определением цели и порядка деятельности воспитателя.

Ключевые слова: **двигательная деятельность, когнитивные способности, ребенок дошкольного возраста, технология.**

Актуальная задача современного дошкольного образования – создание условий для успешного личностного и социального развития формирующейся личности. Эти условия характеризуются и интеграцией основных направлений развития ребенка, которые выделены в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Интеграция обеспечивается конструированием содержания деятельности, характером применяемых подходов, способами реализации образовательных задач. В исследовании нами обращено особое внимание на интеграцию двигательной деятельности и развития когнитивной сферы личности. Исследования, в которых изучалось влияние двигательной активности на познавательную сферу, связаны с работами в области медицины. В них отмечается положительное влияние физической нагрузки на психомоторное развитие и укрепление здоровья. Многие исследования содержат противоречивые оценки. В зарубежных исследованиях влияние физической активности на развитие когнитивных способностей рассматривают в связи с повышением уровня белка, кодируемого геном BDNF. Нейротрофин стимулирует и поддерживает развитие нейронов. В головном мозге он активен в гиппокампе, коре и в переднем мозге – тех областях, которые отвечают за обучение и память [1 – 4]. Результаты научных исследований в нашей стране в большей степени отражают влияние физических упражнений на развитие внимания, мышления [5, 6]. Развитие познавательных процессов происходит в процессе познания способов выполнения движений, возможностей своего тела, сенсорного развития при использовании спортивного оборудования. Двигательные действия опосредованно и непосредственно влияют на развитие познавательных процессов. Непосредственное влияние характеризуется развитием психических процессов, умственных действий (равнение, анализ, обобщение) при выполнении физических упражнений. Опосредованное влияние на развитие познавательных процессов характеризуется общим укреплением организма, физическим развитием, повышением функциональных возможностей центральной нервной системы, что влияет на умственную работоспособность и повышение качества познавательных психических процессов [7]. Ребенок дошкольного возраста решает задачу (умственную, двигательную), если присутствует игровой образ и игровой сюжет. В связи с этим нами выделена двигательно-дидактическая игра в качестве интегрированного средства развития ребенка. Технология двигательно-дидактической игры – это совокупность последовательных действий педагога, связанных с организацией двигательно-умственной активности ребенка, созданием образовательного пространства, пространства взаимодействия; опи-

рающихся на исходные методологические позиции, ориентированных на повышение уровня физического и умственного развития детей дошкольного возраста, связанного с развитием памяти и внимания.

Методологические позиции разработанной технологии представлены личностно-деятельностным подходом и принципами активности, интеграции, самостоятельности, вариативности, постепенности, принципом положительной мотивации, сотрудничества, сочетания индивидуальных и групповых форм.

Совокупность последовательных действий – диагностирование, планирование, организация последовательно применяемых ДДИ в соответствии с конкретным уровнем интеграции двигательной и умственной деятельности.

Личностно-деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и личности в целом (А.Н. Леонтьев). Данный подход обеспечивает взгляд на единство личности и деятельности, которое проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах влияет на изменения в структуре личности. А личность, в свою очередь, выбирает адекватные виды и формы деятельности, соответствующие потребностям личностного развития.

Сущность деятельностного подхода в обучении можно представить следующими положениями: цель обучения – это формирование способа действий, который формируется только в процессе самой деятельности; механизмом обучения является не передача готовых знаний, а управление деятельностью [8].

Деятельностный подход связан с формированием у ребенка способа действий, в нашем исследовании действий, связанных с оптимизацией двигательных и мыслительных усилий, требующих активизации процессов памяти и внимания. Этот способ деятельности формируется в процессе включения ребенка в интегративный образовательный процесс на основе взаимодействия, сотрудничества и поддержки.

Деятельностный подход при реализации технологии ДДИ раскрывается через систему *принципов*.

– *принцип активности* связан с определением роли внутренней программы в актах жизнедеятельности организма. Он утверждает деятельность как активный, целенаправленный процесс. Активность сопряжена с психическими процессами личности, в первую очередь внимания, мышления, памяти, воли. Активность проявляется не столько в успешной адаптации личности к существующим реалиям, сколько в их преобразовании на основе субъектного опыта. Активность характеризуется не только выполнением действий по заданным образцам (способы выполнения движений, установленные правила, определенные условия действий), но и характером их применения, вариативностью использования в соответствии с меняющимися условиями. Активность связана со стремлением к самостоятельной организации игры, занятиям физической деятельностью.

Активность обеспечивается внутренним стремлением ребенка к достижению поставленной игровой задаче, направленностью на соблюдение выделенных условий реализации двигательной задачи, осознанностью выполнения движений;

– *принцип интеграции* предполагает взаимосвязь всех компонентов образовательного процесса, всех элементов системы, связь между системами. Интеграция как объединение в одно целое нескольких частей (Большой толковый словарь русского языка С.И. Кузнецова), как соединение, слияние, объединение (словарь русских синонимов), результатом которого является достижение единства и целостности, согласованности внутри системы (социологический словарь), определяет, с одной стороны, необходимость отбора содержания и средств на основе объединения направлений образовательной деятельности детей; с другой, нацеленность на интегративный результат педагогического процесса, выраженный в комплексных личностных характеристиках. В нашем исследовании предусмотрено применение интегративных средств, обеспечивающих развитие двигательной и познавательной сфер формирующейся личности.

Принцип интеграции предполагает и тесное взаимодействие, интеграцию образовательно-развивающихся сред микросоциума и дошкольной образовательной организации. Микросоциум (города, сельской местности) характеризуется возможностью получения дополнительного образования в центрах развития, физкультурно-оздоровительных учреждениях, участием в общественных спортивно-физкультурных мероприятиях; физической активностью родителей и др.;

– *принцип вариативности* предполагает определенную позицию педагога, которая позволяет решать задачи, связанные с самореализацией каждого ребенка. Во многом это обеспечивается дидактическими материалами, предоставляющими возможность выбора, формами и видами усложняющихся заданий в соответствии с личностными предпочтениями, применяемыми технологиями. Степень вариативности определяется индивидуальным уровнем развития психических процессов, уровнем развития двигательных умений каждого ребенка, сформированностью двигательных качеств, планируемыми заданиями, спецификой проектирования двигательно-познавательного пространства. Вариативность применяемых двигательно-дидактических игр определяется степенью поддержания детского интереса к предлагаемым играм. При этом условия игры, умственные задания, способы выполнения движений, сами движения могут варьироваться;

– *принцип постепенности и последовательности* предполагает последовательное усложнение мыслительных задач и действий, повышение физической нагрузки в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными возможностями ребенка. Постепенность обосновывается особенностями запоминания, развития произвольности внимания. Постепенность обусловлена закреплением усвоенного материала, процессом поэтапного формирования умственных действий. Постепенность и последовательность запоминания обеспечивается внутренней эмоциональной включенностью ребенка в решение поставленной игровой задачи, что позволяет ребенку удерживать инструкцию до конца игры. Принцип постепенности связан с подбором игр в образовательном процессе. От простых заданий и несложных двигательных движений – к более сложным, требующим определенной мыслительной деятельности и предполагающим выполнение движений с определенной скоростью, точной координацией и т.д.

Принцип постепенности и последовательности раскрывается и через характер интеграции двигательно-умственной деятельности. *Адаптивно-подготовительный* уровень интеграции характеризуется подготовкой работы систем организма и предполагает выполнение физических упражнений с невысокой долей интенсивности и требующих незначительных умственных усилий. *Последовательно-операционный* уровень интеграции определяется использованием таких двигательно-дидактических игр, при которых наблюдается интенсивный характер выполнения действий в одной сфере, и малоактивный – в другой личностной сфере.

– *принцип сотрудничества* предполагает создание благоприятных условий для личностного развития, самореализации и самодвижения в развитии. Данный принцип связан с такой организацией жизнедеятельности детей, когда каждый ребенок уверен в поддержке со стороны взрослого, помощи со стороны других детей; организацией положительного эмоционального климата, атмосферы доверия, преобладания эмпатии в межличностных отношениях. Сотрудничество и поддержка необходимы для достижения поставленной цели, особенно в командных играх.

Реализация технологии двигательно-дидактической игры связана с организацией пространства взаимодействия, под которым мы понимаем условия для проведения игры; вид пространства, охватывающий человека и среду в процессе

Таблица 1

Последовательность деятельности воспитателя на этапах двигательно-дидактической игры

Этапы деятельности воспитателя	Задачи	Последовательность действий
Предварительный этап	Выявление исходного уровня развития когнитивных процессов, общий уровень физического развития, выполнения физических упражнений/ знакомство с результатами вводной диагностики. Определение направления в развитии мыслительных и физических качеств.	Диагностирование, наблюдение, планирование двигательно-дидактических игр, подбор физических упражнений, двигательных и умственных заданий к них. Определение этапов внедрения ДДИ.
Организационно-коммуникативный	Создание пространства взаимодействия ДДИ. Организация проведения игры и ее контроля.	Подбор или разработка дидактического материала, обеспечивающего проведение игры; объединение детей для ее проведения, объяснение правил игры, ее проведение. Наблюдение за деятельностью детей, внесение возможных корректировок по ходу выполнения действий (двигательных или мыслительных).
Рефлексивно-итоговый	Подведение итогов игры с детьми. Анализ результатов игры.	Обсуждение с детьми хода игры, определение трудностей, с которыми они столкнулись во время игры; внесение изменений в дидактические задачи как в сторону их усложнения, так и упрощения.

их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося [9]. Педагогическое пространство рассматривается через такие понятия, как форма, система, среда. При этом можно выделить территориальный аспект, который можно рассматривать в качестве формы, характеризующийся размещением материальных объектов; аспект целостной сопряжённости элементов, под которым понимаются субъекты педагогического процесса, средовой аспект, раскрывающийся через взаимодействие микросред, обеспечивающих педагогическое взаимодействие [10]. Важно, чтобы у ребенка было и «пространство подвижности». Безусловно, размеры групповых комнат позволяют применять игры малой физической активности в помещении, но даже такие ограничения не являются препятствием для использования двигательно-дидактических игр, к примеру, на координацию действий. При этом важно контролировать безопасность поведения детей. Участок детского сада позволяет проводить утренние пробежки по периметру, организовывать туристские слеты, зарницы. Данные формы оздоровительно-патриотической работы вызывают детский интерес, стимулируют к выполнению заданий, развивая скоростные, силовые способности, точность выполнения, что, с одной стороны, определяется уровнем развития познавательных процессов и, с другой, влияет на их развитие. Пространство взаимодействия расширяется организацией секций, кружков.

Пространство взаимодействия двигательно-дидактической игры – это среда игрового взаимодействия ребенка с самим собой, с другими детьми, детей и воспитателя при решении мыслительной и двигательной задачи, достижения результата интегрированной деятельности в процессе диалога, принятия совместного решения, взаимопомощи. Пространство взаимодействия предполагает самостоятельную деятельность ребенка в выборе способа действия, в осмыслении поставленной задачи.

Технология двигательно-дидактической игры обеспечивается совокупностью последовательных действий воспитателя (табл. 1).

ДДИ успешно реализуется при соблюдении следующих *педагогических условий:*

– взаимодействие с детьми на принципах гуманизма;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, специфики социокультурного окружения;

– учет уровня развития ребенка;

– готовность воспитателя (взрослого) к проведению развивающей игры;

– создание комфортной предметно-развивающей среды в дошкольной организации;

– создание ситуации успеха для каждого ребенка.

Реализация технологии строится на диагностической основе. Последовательность действий воспитателя обеспечивает развитие интереса детей к решению умственно-двигательных задач, поддерживает инициативу ребенка, его самостоятельность в принятии решения и выбора способа действия. Все это в целом помогает ребенку развиваться, совершенствовать физические и умственные способности.

Библиографический список

1. Cotman C. & Berchtold N. Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends Neuroscience*. 2002; № 25: 295 – 301.
2. Gomez-Pinilla F., Vaynman S. & Ying Z. Brain-derived neurotrophic factor functions as a metabotrophin to mediate the effects of exercise on cognition. *European Journal of Neuroscience*. 2008; № 28 11: 2278 – 2287.
3. Jeon Y. & Ha CThe effect of exercise intensity on brain derived neurotrophic factor and memory in adolescents. *Environmental Health and Preventive Medicine*. 2017; № 22 (1): 27.
4. Yamada K. & Nabeshima T. Brain-Derived Neurotrophic Factor/TrkB Signaling in Memory Processes. *Journal of Pharmacological Sciences*. 2003; № 91 (4): 267 – 270.
5. Бондаренко Е.В. *Влияние двигательной активности на развитие психомоторных и познавательных способностей школьников*. Автореферат … кандидата психологических наук, Ставрополь, 2002.
6. Головкина А.А. *Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста*. Автореферат … кандидата педагогических наук. Шуя, 2002.
7. Щербакова Т.А. *Целевое, содержательное и технологическое обеспечение интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста в процессе физического воспитания*. Автореферат … диссертации кандидата педагогических наук. Набережные челны, 2011.
8. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. *Образовательные технологии и общество*. 2001; № 4 (4): 48 – 55.
9. Пономарев Р.Е. *Образовательное пространство*. Москва: МАКС Пресс, 2014.
10. Лескова И.А. Педагогическое пространство как пространство возможностей реализации субъектной активности студента в процессе обучения в вузе. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 11 – 9: 2055 – 2060. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895

References

1. Cotman C. & Berchtold N. Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends Neuroscience*. 2002; № 25: 295 – 301.
2. Gomez-Pinilla F., Vaynman S. & Ying Z. Brain-derived neurotrophic factor functions as a metabotrophin to mediate the effects of exercise on cognition. *European Journal of Neuroscience*. 2008; № 28 11: 2278 – 2287.
3. Jeon Y. & Ha CThe effect of exercise intensity on brain derived neurotrophic factor and memory in adolescents. *Environmental Health and Preventive Medicine*. 2017; № 22 (1): 27.
4. Yamada K. & Nabeshima T. Brain-Derived Neurotrophic Factor/TrkB Signaling in Memory Processes. *Journal of Pharmacological Sciences*. 2003; № 91 (4): 267 – 270.
5. Bondarenko E.V. *Vliyanie dvigatel'noj aktivnosti na razvitie psihomotornyh i poznavatel'nyh sposobnostej shkol'nikov*. Avtoreferat … kandidata psihologicheskih nauk, Stavropol', 2002.
6. Golovkina A.A. *Integraciya dvigatel'noj i poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat … kandidata pedagogicheskih nauk. Shuya, 2002.
7. Scherbakova T.A. *Celevoe, soderzhatel'noe i tehnologicheskoe obespechenie intellektual'nogo razvitiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe fizicheskogo vospitaniya*. Avtoreferat … dissertacii kandidata pedagogicheskih nauk. Naberezhnye chelny, 2011.
8. Atanov G.A. Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2001; № 4 (4): 48 – 55.
9. Ponomarev R.E. *Obrazovatel'noe prostranstvo*. Moskva: MAKS Press, 2014.
10. Leskova I.A. Pedagogicheskoe prostranstvo kak prostranstvo vozmozhnostej realizacii sub`ektnoj aktivnosti studenta v processe obucheniya v vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 11 – 9: 2055 – 2060. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895

Статья поступила в редакцию 02.03.20

УДК 784.071.2:7.091.4 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00205

***Novosyolov V.A.**, choirmaster, folk ensemble "Zolotye kupola" (The Golden domes), Medvezje Ozerskaya CKS (Shchelkovo, Russia), E-mail: slava.novoselov2610@yandex.ru*

SPECIFIC FEATURES OF TRAINING AND PARTICIPATION OF A FOLK SONG ENSEMBLE IN CONTEST EVENTS IN NOT NATIVE TOWNS. One of the most important creative tasks for a folk song ensemble is a systematic participation in festivals and competitions on various levels. In order to conduct these activities director of such an ensemble should have certain competences. Therefore, taking part in the competition with other teams and ensembles requires a great amount of workload to be done. The ensemble director must commence the preparation with setting a goal, namely to participate in a festival or a contest, and studying an information letter about the event. After that, it is necessary to address the sponsors and organize a general meeting with all the participants. Besides the paperwork and application processing, it is necessary to organize and conduct the rehearsal work and the performance program. Implementation of stage includes the presentation of the program to the jury and other participants. The research paper is aimed to summarize the experience and to analyze our own observations of the creative processes in the adult folk song ensemble "Zolotye kupola", which works on the base of a cultural center of Medvezhje Ozera Village, Moscow Region. The author provides innovative methodological recommendations for young leaders and directors working with folk ensembles on supporting of a festival and contest activity of the group. These recommendations will help the unexperienced workers to avoid mistakes and minimize the risks of unsuccessful performances both in the local and side projects, making participation in such events for the ensemble members socially significant and memorable for many years.

Key words: **complementary adult education, folk song, folk group, festival, contest.**

***В.А. Новоселов**, хормейстер Народного коллектива, ансамбля народной песни «Золотые купола» МБУК ГОЩ «Медвежье-Озерская ЦКС», г.о. Щёлково, E-mail: slava.novoselov2610@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧАСТИЯ АНСАМБЛЯ НАРОДНОЙ ПЕСНИ В ВЫЕЗДНЫХ ФЕСТИВАЛЯХ-КОНКУРСАХ

Одной из важнейших задач творческой деятельности ансамбля народной песни является систематическое участие в фестивалях-конкурсах различного уровня. Для решения этой задачи руководитель коллектива должен обладать определенными компетенциями. Так, чтобы принять участие в состязании с другими творческими объединениями, необходимо провести огромную работу, начиная с подготовительного этапа, который включает в себя постановку руководителем задачи участия в фестивале-конкурсе, изучение информационного письма о фестивале-конкурсе, обращение к спонсору, проведение общего собрания участников будущей поездки, оформление конкурсных документов и их пересылку по электронной почте в оргкомитет мероприятия, творческую репетиционную работу по подготовке конкурсной программы и др. Этап реализации включает представление программы на суд жюри и участников конкурса. Целью настоящей статьи является обобщение опыта и анализ собственных наблюдений за творческой жизнью взрослого коллектива, ансамбля народной песни «Золотые купола», осуществляющего свою деятельность на базе Медвежье-Озерского сельского дома культуры Московской области. Автором предложены методические рекомендации для молодых руководителей народных ансамблей по сопровождению участия коллектива в фестивалях-конкурсах, что выступает в качестве элемента новизны данной работы. Рекомендации помогут молодому руководителю коллектива избежать ошибок и минимизировать риск неуспешного участия взрослого коллектива в конкурсах как на своей площадке, так и в выездных проектах, сделав участие в фестивале-конкурсе для его участников социально-значимым и запоминающимся на долгие годы.

Ключевые слова: **дополнительное образование взрослых, народная песня, народный коллектив, фестиваль-конкурс**.

Любой творческий коллектив, осуществляющий деятельность на базе учреждения культуры, обязан решать задачи, поставленные в официальных документах РФ [1], а также, что в последнее время особенно значимо, популяризировать культуру народов России средствами исполнительского искусства, при этом никаких ограничений по возрасту для участников коллектива нет.

Рассматривая взрослый творческий союз, отметим, что в каждом случае он имеет свои особенности. В нашем случае, исходя из опыта работы с ансамблем «Золотые купола», остановимся на модели взрослого народного коллектива, возраст участников которого 18+, без верхнего предела, причём в основном это люди «элегантного» возраста. Среди участников: студенты средних и высших (не музыкальных!) учебных учреждений (10%), ветераны труда и пенсионеры (70%), работающие люди «бальзаковского» возраста (20%). Забегая вперед, отметим, что в практике работы с разновозрастными категориями любителей народной песни распространённой ошибкой молодого руководителя коллектива является возложение большой нагрузки на старшее поколение при меньшей занятости молодежи, что постепенно влечет понижение интереса последней к результату общего дела. Следует избегать этой ошибки и привлекать подрастающее поколение к активному участию в творчестве: уделять внимание сценическому движению, сольному исполнительству и т.п. Особое значение приобретает отказ от каких-либо форм авторитаризма, что не раз подчеркивает профессор Б.Д. Критский [2, с. 83]. В работе с взрослыми нужно проявлять уважение, интерес к ним, ведь только так можно осуществлять эффективную совместную деятельность участников народного вокального коллектива.

Исходя из того, что в «элегантном» возрасте люди имеют большую мотивацию к проявлению себя в каком-либо хобби, желают быть полезными обществу, они нередко находят себя в творческих союзах художественной самодеятельности, в частности любительских ансамблях народной песни, организованных при Домах культуры, где рождается особая творческая лаборатория любителей песен, и успех существования союза определяется совместными усилиями участников коллектива, направленными на решение разного рода задач, таких как создание содержательного досуга, благотворное влияние собственным творчеством на личность другого человека, сохранение славных традиций своего региона. Особенно это актуально, если в коллективе есть представители подрастающего поколения.

Следует подчеркнуть, что народный коллектив, ансамбль народной песни – это вокальный коллектив, осуществляющий свою деятельность с опорой на культурные традиции народов России, имеющий в репертуаре лучшие образцы русской народной, авторской песни. Творческая деятельность таких коллективов охватывает множество аспектов, среди них:

– участие в выездных культурно-просветительских, социально значимых мероприятиях;
– пение в ансамблях, малых формах;
– участие в фестивалях-конкурсах, продвижение солистов;
– инсценировка вокально-песенного русского народного репертуара;
– использование в номерах элементов народной хореографии;
– активное участие во встречах с деятелями искусства;
– сотрудничество с коллективом-спутником и мн. др.

Заметим, что если коллектив, у которого отсутствует звание, имеет больше свободы выбора траектории своего существования, участия в том или ином фестивале-конкурсе, то коллектив, имеющий звание, должен осуществлять свою деятельность с учетом определенных норм, рекомендаций [3]. Чтобы удостоиться звания «Народный коллектив», следует принимать участие в фестивалях-конкурсах [3, с. 7 – 10], совершенствовать исполнительское мастерство, выкристаллизовывать самобытность, из традиционной народной культуры, отбирать её богатейшие традиции и преломлять их в деятельности, постоянно пополнять и обновлять репертуар лучшими образцами песенного искусства, приобретать новые творческие связи и др.

Форма дружеского диалога культур, взаимодействия людей в формате мероприятия «фестиваль-конкурс» сегодня прочно вошла в жизнь, ведь «фестиваль (от анг. и франц. festival, от лат. festivus – веселый, праздничный) – показ (смотр) достижений музыкального театрального или киноискусства» [4, с. 283]. Действительно, это особый праздник живого искусства, содружества людей, которые считают важным укреплять культурные связи между народностями. Конкурс, а учитывая, что в нашей статье речь идет о творческом народно-песенном коллективе, музыкальный конкурс, – «соревнование музыкантов (исполнителей, композиторов), проходящее на заранее объявленных условиях» [4, с. 170]. На основе собственного опыта работы с самодеятельным вокальным народным коллективом «Золотые купола» можем сказать, что для нас в конкурсе важным является элемент соревновательности, состязания, здоровой конкуренции. Однако фестиваль-конкурс позволяет избежать излишней состязательности, а переводит такого рода событие в творческое мероприятие, где каждый получает положительный заряд эмоций, реализует себя. Без участия в фестивалях-конкурсах сегодня не обходится ни один творческий коллектив. Для одних это возможность интересно провести время, для других – поиск новых знакомых по интересам, для третьих – смысл жизни, возможность хоть на время быть вместе с людьми, не испытывать одиночество. А кто-то стремится всерьез побороться за победу. Способность участия в конкурсах свидетельствует о жизнестойкости, разносторонней деятельности коллектива, его здоровой активности, желании заниматься популяризацией своего творчества.

Однако если участие творческих коллективов в фестивалях-конкурсах «у себя дома» не представляет существенных сложностей, то по-иному обстоит дело с участием в выездных мероприятиях. Прежде всего, следует условно развести участие в состязании на два этапа: подготовительный и этап реализации. Рассмотрим каждый.

Подготовительный этап начинается с постановки руководителем коллектива задачи участия в фестивале-конкурсе на ближайший творческий год: определяется ранг конкурса – от районного до международного, осуществляется внесение сведений об участии в конкретном фестивале-конкурсе в перспективный план работы коллектива.

Затем руководитель коллектива изучает информационное письмо о потенциальном фестивале-конкурсе, определяя целесообразность участия коллектива: место и дата проведения, организатор, наличие нужного жанра (песня или фольклор), формы представления творческого номера (ансамбль, хор, малые формы), требования к конкурсной программе, финансовые условия участия, критерии оценки, условия награждения и т.п.

Если конкурс оказывается коммерческим, участие в котором не всеми участниками ансамбля может быть поддержано, рассматривается возможность обращения к спонсору. Как показывает собственный опыт, финансовая спонсорская поддержка коллектива, где основной состав – пенсионеры и ветераны труда, является существенной социальной помощью. Привлечение инвестиций на поддержку поездок творческих коллективов – дело непростое, однако, имея некоторый опыт обращения к спонсорам, предлагаем рекомендации, как правильно составить специальное письмо-прошение:

– адресат (должность, род деятельности, Ф.И.О.), от кого направлено (должность, род деятельности, Ф.И.О.);
– сроки проведения фестиваля-конкурса с указанием места проведения, ранга (международный, всероссийский и т.п.), названия;
– социальная значимость участия в фестивале-конкурсе ветеранов труда;
– планируемый численный состав участников фестиваля-конкурса;
– номинации, в которых планируется принять участие (ансамбль, солист);
– основные расходы, с фиксацией суммы затрат, связанные с участием: оплата оргвзноса, приобретение ж/д билетов туда и обратно; взнос организаторам конкурса за проживание, питание, трансфер, обзорную экскурсию по городу коллектива-участника и т.п.; после описания всех затрат целесообразно указать итоговую сумму затрачиваемых денежных средств на поездку и форму, в которой следует произвести оплату (наличная или безналичная), с указанием реквизитов для спонсорской помощи и датой, когда спонсорская помощь реализуется в виде проведения оплат, связанных с участием в фестивале-конкурсе.

Не лишним будет указать срок составления отчета о расходовании средств на поездку, а к прошению прикрепить информационное письмо о фестивале-конкурсе. В заключение прошения указывается дата, Ф.И.О. руководителя, подпись, контактные данные для связи. Подготовленный документ лучше всего передать спонсору в ходе личной встречи или через его помощников, по электронной почте.

На данном этапе молодой руководитель может допустить досадные просчеты: поверхностное изучение положения, вследствие чего неудачно выбран конкурсный репертуар коллектива; формальный характер обращения к спонсору, при котором спонсор не увидел ясных причин своего участия в поддержке коллектива; избегание личной встречи с потенциальным спонсором, в то время как именно личная встреча играет чаще всего решающую роль в принятии спонсором положительного решения.

Помимо основных затрат (оплата дороги, оргвзноса и т.п.) по приезде на место может возникнуть необходимость в передвижении общественным транспортом, дополнительных услугах по размещению участников в гостинице, организации питания и др. Все эти вопросы руководителю коллектива следует заранее проработать, а затем обсудить на организационном собрании участников поездки. Необходимо выяснить:

– пожелания участников фестиваля-конкурса по условиям проживания в отеле;
– нужен ли завтрак (если коллектив прибывает рано утром);
– нуждается ли коллектив в организованной экскурсии по городу;
– сколько требуется личного времени для самостоятельного осмотра достопримечательностей.

В качестве рекомендации отметим, что руководителю коллектива предварительно необходимо собрать максимум информации о месте, где организуется фестиваль-конкурс, подыскать отели для размещения участников ансамбля, узнать номера телефонов такси, изучить маршруты общественного транспорта и т.п.

Далее руководитель коллектива производит оформление и отправку в оргкомитет пакета конкурсных документов: заявка на участие, фотография и резюме коллектива, согласие на обработку персональных данных (руководителя или каждого участника), договор об оказании услуг и т.п. Документы оформляются в строгом соответствии с требованиями оргкомитета. Сокращения в названиях учреждения, творческого коллектива, исполняемых произведений не допускаются во избежание неверного отражения сведений в дипломе участника или победителя. Фотография коллектива должна быть высокого качества.

После отправки пакета документов чаще всего приходит подтверждение о его поступлении, а также сведения о расчетах по организационному взносу. Во избежание недоразумений, оплату и оформление всех необходимых документов следует производить одному лицу.

Документы об участии в конкурсе руководитель (или помощник, по его поручению) накапливает в одной папке:

– положение о фестивале-конкурсе;
– договор об оказании услуг;
– копии паспортов участников фестиваля-конкурса;
– справка об общем состоянии здоровья каждого члена коллектива;
– копии ж/д биллетов туда и обратно;
– ведомость сбора средств на поездку всех членов коллектива, чеки и т.п.

Все эти документы могут потребоваться при составлении отчета о поездке.

Заблаговременно приобретаются билеты на поезд, при этом следует учесть время на отдых участников ансамбля перед выступлением, особенно если в коллективе имеются люди «элегантного» возраста. Оптимальным является приезд за день до мероприятия. Билеты лучше раздать участникам коллектива непосредственно перед посадкой в поезд или предоставить их проводнику вагона. Это помогает избежать недоразумений, связанных с потерей билета, сэкономить время посадки, избавиться от волнения.

Одновременно с приобретением билетов ведется работа по выбору отеля для проживания. Сервисы в Интернете, специализирующиеся на предоставлении такого рода услуг, помогут сделать верный выбор. Критериями выбора являются: комфортабельность, приемлемая ценовая политика, пешая доступность от вокзала и места проведения конкурса, возможность забронировать один из номеров для репетиции в день конкурса. Можно связаться с администрацией отеля по телефону и обсудить возникшие вопросы.

Творческая репетиционная работа является ключевым этапом подготовки к фестивалю-конкурсу. В данной работе мы имеем возможность представить лишь некоторые аспекты, связанные с репетиционным процессом. Главное, чего необходимо добиваться, – это чистота пения, музыкальность, эмоциональность, выразительность, соответствие репертуара возрасту и жанровой принадлежности ансамбля, раскрытие образа песни, гибкое ансамблевое исполнительство, вырисовывание индивидуального стиля коллектива. Сведения об этом можно почерпнуть из специальных источников [5].

Имеются разнообразные подходы к организации репетиционного процесса, однако должна постоянно осуществляться совместная работа руководителя и ансамбля по «выявлению самобытности исполнителей» [6, с. 3], к чему вообще должны стремиться коллективы, занимающиеся пропагандой народной культуры, фольклора. Уделяется внимание также использованию приема театрализации песен, развитию артистических способностей каждого участника коллектива. При организации репетиционного процесса необходимо обращаться к Положению конкретного конкурса, в раздел «критерии оценки».

Более продуктивная, осознанная работа ведется в том случае, если в коллективе практикуется рациональное деление на мини-группы (3 – 5 – 7 человек), чтобы иметь возможность работать по партиям, совершенствуя унисон, чистоту интонации, дикции, все виды ансамблей, строя и другие элементы хорового звучания.

Отличным приемом является ведение аудио- или видеозаписи репетиции, чтобы все участники процесса могли оценить свою исполнительскую практику и поработать над недостатками.

Полезным является проведение репетиций в просторном помещении, актовом зале. Связано это с тем, что при составе коллектива от двадцати человек, где часть поет, часть играет на народных инструментах, а некоторые участники вовлекаются в хореографические движения, появляется необходимость в расстановке каждого там, где он будет находиться в ходе выступления, при этом участник привыкнет к своему месту, как бы соотнесет себя с пространством.

Если на первых репетициях руководитель чувствует, что выбранное им произведение не совсем подходит для народного коллектива или не успеет «созреть» для показа на публике, заблаговременная замена произведения и сообщение об этом в оргкомитет исключит недоразумения и избавит от стресса участников ансамбля. Также молодому руководителю следует помнить, что репетиционный процесс не должен быть сведен лишь к натаскиванию или зубрежке конкурсной программы. Для создания творческого, продуктивного климата требуется вести социальную работу: подчеркивать достижения как каждого участника, так и коллектива в целом, находить время для общения между участниками репетиции, обмена впечатлениями о происходящем как в жизни, так и в мире музыки, приобщать к слушанию лучших образцов народной песни в творчестве авторитетных исполнителей и др. Однако не следует забывать, что именно репетиция – залог успешного выступления на конкурсе, поэтому основное внимание должно быть направлено на повышение качества выступления, представления своего творчества на суд аудитории.

По мере того как возрастает качество подготовки конкурсного репертуара, на репетиции приглашаются представители администрации Дома культуры, художник-модельер с целью просмотра конкурсных номеров и выяснения соответствия подобранного костюма, головного убора, музыкальных инструментов, реквизита и т.п. законам сцены, той или иной традиции, исполняемым песням. Рекомендации специалистов учитываются в последующей работе.

В ходе предконкурсных генеральных репетиций особенно значимо поддерживать коллектив, не огорчаться по поводу несущественных ошибок, побуждать каждого участника к наполнению звучания новыми красками; при этом коллектив воспринимается как единый организм, где каждый ощущает чувство ответственности за общее дело. Чем ближе к конкурсному дню, тем больше уменьшается нагрузка на голосовой аппарат взрослых участников коллектива, чтобы сохранить эмоциональный подъем, заряд энергии.

За неделю до отъезда руководитель оформляет всю требуемую документацию, проводит инструктаж по технике безопасности, особенностям пребывания в другом городе, формирует аптечку, предлагает список вещей, которые необходимо взять в поездку. Молодому руководителю следует обратиться к руководству с просьбой о возможности направить ему в помощь сопровождающего, так как нередко в другом городе возникают ситуации, когда необходимо в одно и то же время оперативно решать разные задачи.

Этап реализации начинается с момента отъезда, и прекрасно, если получится организовать транспорт для проезда на конкурс всем составом, – от этого только дружней становится коллектив. Перед отъездом необходимо проверить наличие у каждого сценического костюма, народного шумового инструмента. Если коллектив вынужден перемещаться в течение длительного времени на транспорте, участникам целесообразно поспать. По приезде участники фестиваля-конкурса размещаются в гостинице, принимают пищу, осуществляют пешую прогулку или отдыхают – в зависимости от времени суток.

Несколько позже, по обстоятельствам, руководитель проводит небольшую репетицию, в ходе которой целесообразно не прогонять от начала до конца конкурсное произведение, а взять из него только несколько отрывков и проработать их на упражнениях. Хорошо на этом этапе использовать потенциал малых жанров русского фольклора: пословицы, присловицы, поговорки [7, с. 284] – это прекрасный материал настройки певчих на нужный лад.

Если организаторы предоставляют возможность акустической репетиции на сцене, где пройдет конкурс, этим, бесспорно, следует воспользоваться: наметить выход и уход коллектива, выбрать общую силу звука (в зависимости от размеров зала), обратить внимание на то, как расставлено звукоусиливающее оборудование (микрофоны, сценические мониторы), чтобы при выходе на них ориентироваться солистам и отдельным группам коллектива.

Молодому руководителю коллектива необходимо заранее прийти на регистрацию участников конкурса, разместив коллектив в гримерке, где каждый настраивает себя, переодеваясь в народный сценический костюм, примеряя соответствующие атрибуты, создавая свой образ.

При представлении концертной программы на фестивале-конкурсе молодой руководитель должен помнить, что в этот момент должны господствовать только положительные эмоции от совместной деятельности. Дирижер на сцене не присутствует, что типично для ансамблей народной песни, поэтому, с одной стороны, участникам дается некоторая творческая свобода, но, с другой стороны, присутствует внимание, сосредоточенность на исполнительстве.

Процесс выступления необходимо запечатлеть на видеокамеру для последующего просмотра и конструктивного обсуждения «дома», а также сохранения записи (как и фотографий) в портфолио коллектива.

По окончании выступления нелишним будет остаться ансамблю в качестве зрителя, чтобы просмотреть выступления других коллективов. Это даст общее представление о том, кто приехал на фестиваль-конкурс, окунуться в их культуру. После церемонии награждения делаются яркие фото коллектива на фоне баннера с логотипом конкурса, а также с другими коллективами, отдельными участниками, представителями жюри.

Время, оставшееся до отъезда, можно уделить экскурсии, отдыху, прогулке – в зависимости от интересов каждого. Главное – договориться о месте и времени сбора.

Вернувшись с конкурса, на одной из репетиций желательно просмотреть видеозапись выступления и провести рефлексию за круглым столом, где каждый может выразить свое мнение, отметить, что удалось, на что следует обратить внимание, и что он получил для себя от поездки на конкурс. Такой разговор способствует повышению качества участия коллектива в фестивалях-конкурсах. Наградные документы, если таковые имеются, необходимо разместить на сайте Дома культуры и передать в творческий отдел.

Мы осознаем, что нам не удалось описать все особенности, связанные с участием взрослого коллектива в выездных фестивалях-конкурсах, так как каждый коллектив уникален, имеет свои условия для творчества, цели, задачи деятельности и т.п. Вместе с этим мы надеемся, что данная статья поможет молодому руководителю ансамбля народной песни в подготовке своего коллектива к фестивалю-конкурсу.

Библиографический список

1. *Основы законодательства Российской Федерации о культуре* (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (редакция от 18.07.2019). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/
2. *Из прошлого в будущее. Теория и практика вокально-хорового образования.* Избранные статьи. Составители Е.Д. Критская, А.Б. Критский. Москва: Экон-Информ, 2017.
3. *Положение о присвоении (подтверждении) звания «Народный», «Образцовый» любительским творческим коллективам, постоянно действующим в муниципальных культурно-досуговых организациях Московской области, а также в иных организациях культуры Московской области иной формы собственности.* Утверждено распоряжением Министерства культуры Московской области от 26.12.2018. № 15РВ–143.
4. *Энциклопедический музыкальный словарь.* Составители Б.С. Штейнпресс, И.М. Ямпольский. Ответственный редактор Г.В. Келдыш. Москва: Большая советская энциклопедия, 1956.
5. Руднева А.В. Состояние и пути дальнейшего развития русских народных хоров. *Сборник статей по вопросам работы хоров художественной самодеятельности.* Ответственный за выпуск А.И. Големба. Москва: Всесоюзный дом народного творчества имени Н.К. Крупской, 1957: 28 – 64.
6. *Специфика учебно-воспитательной работы в фольклорных певческих коллективах:* методическое пособие. Москва: ВНМЦ НТ и КПР, 1984.
7. *Малые жанры русского фольклора = Пословицы, поговорки, загадки.* Хрестоматия для филологических специальностей университетов и педагогических институтов. Составитель В.Н. Морохин. Москва: Высшая школа, 1979.

\

References

1. *Osnovy zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii o kul'ture* (utv. VS RF 09.10.1992 N 3612-1) (redakciya ot 18.07.2019). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/
2. *Iz proshlogo v buduschee. Teoriya i praktika vokal'no-horovogo obrazovaniya.* Izbrannye stat'i. Sostaviteli E.D. Kritskaya, A.B. Kritskij. Moskva: `Ekon-Inform, 2017.
3. *Polozhenie o prisvoenii (podtverzhdenii) zvaniya «Narodnyj», «Obrazcovyj» lyubitel'skim tvorcheskim kollektivam, postoyanno dejstvuyuschim v municipal'nyh kul'turno-dosugovyh organizaciyah Moskovskoj oblasti, a takzhe v inyh organizaciyah kul'tury Moskovskoj oblasti inoj formy sobstvennosti.* Utverzhdeno rasporyazheniem Ministerstva kul'tury Moskovskoj oblasti ot 26.12.2018. № 15PB-143.
4. *`Enciklopedicheskij muzykal'nyj slovar'.* Sostaviteli B.S. Shtejnpress, I.M. Yampol'skij. Otvetstvennyj redaktor G.V. Keldysh. Moskva: Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya, 1956.
5. Rudneva A.V. Sostoyanie i puti dal'nejshego razvitiya russkih narodnyh horov. *Sbornik statej po voprosam raboty horov hudozhestvennoj samodeyatel'nosti.* Otvetstvennyj za vypusk A.I. Golemba. Moskva: Vsesoyuznyj dom narodnogo tvorchestva imeni N.K. Krupskoj, 1957: 28 – 64.
6. *Specifika uchebno-vospitatel'noj raboty v fol'klornyh pevcheskih kollektivah:* metodicheskoe posobie. Moskva: VNMC NT i KPR, 1984.
7. *Malye zhanry russkogo fol'klora = Poslovicy, pogovorki, zagadki.* Hrestomatiya dlya filologicheskih special'nostej universitetov i pedagogicheskih institutov. Sostavitel' V.N. Morohin. Moskva: Vysshaya shkola, 1979.

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 37.035.6 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00206

***Fomina A.S.**, postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: as-sokolova@mail.ru*

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS ONE OF THE MAIN TOOLS FOR IMPLEMENTING THE PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS. The article deals with a problem of patriotic education of teenagers in modern Russia. The author analyzes the state of patriotic education during the existence of the USSR and after its break up. The work appeals to the state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation" and serves the main purpose of patriotic education of the adolescent, describes the leisure and cultural activity as a means of interaction between participants of the process of patriotic education of the younger generation, describes the levels of patriotic education of teenagers, development of which promotes the use of technology of cultural and leisure activities, indicates the tasks of patriotic education.

Key words: **patriotic education, adolescents, patriotism, cultural and leisure activities.**

***А.С. Фомина**, аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: as-sokolova@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания подростков в современной России. Автор анализирует состояние патриотического воспитания во время существования СССР и после его распада. Обращается к Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», обозначает основную цель патриотического воспитания подростков, характеризует культурно-досуговую деятельность как средство взаимодействия между участниками процесса патриотического воспитания подрастающего поколения, описывает уровни патриотического воспитания подростков, развитию которых способствует использование технологий культурно-досуговой деятельности, обозначает задачи патриотического воспитания.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, подростки, патриотизм, культурно-досуговая деятельность.**

В период существования Союза Советских Социалистических республик в патриотическом воспитании граждан партия следовала указаниям В.И. Ленина, считавшего, что победа в любой войне может быть определена состоянием духа тех воинов, которые непосредственно участвуют в военных действиях на поле боя. Слова В.И. Ленина послужили целью для воспитания своих граждан в духе патриотизма, готовности самопожертвования за Отечество, отваги и героизма.

В наши дни понятие «патриот» можно определить следующим образом: патриот – гражданин, испытывающий чувства любви и преданности к своей Родине и своему народу, готовый на подвиги и лишения во имя своей Отчизны.

В Советском Союзе в основе патриотического воспитания подростков лежала широкая пропаганда героических подвигов советского народа путем издания периодической и художественной литературы, выпуска в прокат фильмов о быте и подвигах героев. Наглядные примеры вызывали у подрастающего поколения стремление к бесстрашию, героизму и отваге.

Помимо широкой пропаганды героизма советского народа проводилась широкая работа против поверхностного отношения к историческому прошлому страны. К патриотическому воспитанию подрастающего поколения применялась практика преподавания правильной истории, одобренной резолюциями Центрального комитета.

После распада СССР в нашей стране на фоне изменений, которые проявлялись в политической, экономической и социальной сферах жизни общества, начали происходить процессы разрушения духовно-нравственных ориентиров и ценностей, которые весомо отразились на общественном сознании подрастающего поколения.

Резкое социальное расслоение постсоветского общества привело к образованию кризиса воспитания подрастающего поколения. Социально-политические процессы в стране повлекли за собой понижение роли искусства и культуры в целом. Как следствие, произошел упадок формирования и развития патриотизма у подростков.

Современную жизнь сложно представить без современных решений. Так, в XXI в., в эпоху информационных технологий функционирует единое мировое информационное пространство, благодаря которому осуществляется сбор, анализ, хранение, потребление, обмен сведений различного уровня, как между простыми обывателями, так и между организациями или целыми государствами.

Учитывая возросшую роль информации в современных условиях, необходимо обеспечить достойное формирование патриотической идеологии у подрастающего поколения, которая будет выполнять функцию некого стренера, позволяя гармонично развиваться личности подростка, не подвергая ее разрушительным действиям «информационного оружия».

Первый заместитель председателя Ассамблеи народов России, заместитель директора Института этнологии и антропологии РАН Владимир Зорин отметил: «Главная цель национальной политики в многоэтничном государстве – это формирование гражданского единства и межнационального согласия, воспитание патриотизма, любви к общей Родине и своей малой Родине» [1].

Более 10 лет в России действует Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», направленная на достижение результата в патриотическом воспитании подростков путем деятельного межведомственного, межотраслевого взаимодействия и общественно-государственного партнерства, основанных на совершенствовании и развитии имеющегося опыта работы в данном направлении, учитывая активно изменяющуюся ситуацию и психологические возрастные особенности граждан [2].

Должно отметить, что данная Государственная программа находит положительный ответ. Несколько последних лет отчетливо проявляется стремление подростков в познании прошлого нашей Отчизны. Подрастающее поколение все больше интересуют традиции и обычаи России, героические события истории страны.

Повышенный интерес подрастающего поколения к страницам своей истории указывает на необходимость поиска духовно-нравственных ориентиров подростками. Межведомственное и межотраслевое взаимодействие, участие специалистов в области культуры и досуга, а также родителей, являющихся главными идеологами в патриотическом воспитании подростков, способствует становлению у подрастающего поколения результативного отклика на динамичные изменения современной социокультурной ситуации, восприятию инновационных веяний в молодежной политике, а также способности грамотного использования полученных данных.

Говоря о развитии подростка, следует обратиться к понятию «личность» и процессам, связанным с ее формированием и становлением. Личность – основное понятие в психологии, социологии и философии. Оно традиционно выбрано для обозначения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности [3].

Однако, по мнению автора, личность следует также понимать как целостность всех характеристик, свойственных конкретному индивиду. Каждый индивид, каждая личность является уникальной системой, которая постоянно претерпевает изменения, адаптируясь в динамичной среде.

Раскрытие личностного потенциала подростка и его личностное становление неразрывно связано с процессом познания окружающего мира и достижения поставленных им целей.

Самое ценное достижение для личности подростка – это чувство собственного достоинства и необходимости обществу, вера в себя, вера в свои знания и умения. Эти качества способны сформироваться в процессе патриотического воспитания. Через любовь к себе, своей семье у подростков формируется чувство любви к своей стране.

Автор статьи согласен с мнением Лучкова Н.А. и Калугина Р.А., считающих, что доминирующей способностью, которой обладает человек от природы, является разум, однако важно и воздействие общества на человека – воспитание. Воспитывать современных молодых людей следует на трудолюбии, мужестве, благородстве жизненных целей, гуманизме, четкой нравственной гражданской позиции, формируя объективную оценку происходящих в мире событий [4].

Основная цель патриотического воспитания подростков – вырастить поколение благородных, убежденных людей, готовых к героическим поступкам, которых можно было бы с честью назвать словом «патриот».

В связи с тем, что досуговая деятельность обладает огромными возможностями в удовлетворении потребности в новых впечатлениях и развитии индивидуальных творческих способностей личности, в жизни современных подростков она приобретает все большее значение [5].

По мнению А.Д. Жаркова, культуру досуга следует понимать как многомерное социальное явление, как систему по созданию, хранению, распространению и потреблению духовных ценностей, норм, знаний, а также значений и символов [6].

Представители социологических наук, как правило, рассматривают досуговую деятельность в качестве элемента свободного времени, которое человек посвящает удовлетворению своих социальных, духовных и физических потребностей. Уже из своих потребностей или интересов индивид на досуге может отдавать предпочтение занятиям спортом, развитию физических навыков, посещению театров, выставок и т.д.

Виды досуговой деятельности настолько разнообразны, насколько развиты досуговые интересы и потребности каждой отдельной личности. Среди разнообразных социальных характеристик досуга А.Д. Жарков выделяет две, по его мнению, наиболее значимые:

- досуговая деятельность является, как правило, непроизводственной деятельностью;
- досуговые виды деятельности выбираются самостоятельно, по собственной инициативе [6].

Использование культурно-досуговой деятельности как средства взаимодействия между участниками процесса патриотического воспитания подрастающего поколения позволяет достигнуть включения подростков в различные процессы, простимулировать их инициативность, привить чувство любви и гордости за прошлое и настоящее своей Отчизны, укрепить интерес к будущему своей страны, а также развить желание защищать и отстаивать интересы Родины.

Культурно-досуговая деятельность способна обеспечить передачу основных социокультурных ценностей общества, сформировать духовные идеалы и нравственные нормы поведения подростка, которые смогут отвечать принципам патриотического воспитания и самоопределения личности подростка в социуме.

Следует отметить, что свободный досуг подростков может быть противоречивым и наполненным сложностями. Это связано с психологическими возрастными особенностями подростков. Они уже не дети и вправе самостоятельно наполнять свой досуг различной деятельностью, удовлетворяя свои потребности и интересы. Но не всегда подростки способны выбрать тот вид деятельности, который будет положительно влиять на полноценное формирование и становление их личности.

При этом, казалось бы, свободный досуг подростка может быть ограничен выбором взрослых, что не всегда достигает положительного результата и может не соответствовать уровню физического и нравственного развития подростка.

При правильной организации досуга подростки способны анализировать свои поступки и действия, при этом стараются придерживаться социально принятых норм и традиций, эталонов общества, так как самосознание является социальным по своему содержанию и невозможно вне процесса межличностной коммуникации. Таким образом, именно досуг формирует некий микросоциум, дающий детям, подросткам и юношеству возможность выступать в самых разнообразных социальных ролях, ребенок учится, принимает определенные правила и нормы, тем самым облегчая процесс адаптации и социализации [7].

Использование технологий культурно-досуговой деятельности способствует развитию следующих уровней структуры патриотического воспитания подростков:

– когнитивного (познавательного). Преумножение знаний подростка об истории своей Родины и народа формирует почтительное отношение к ее прошлому;

– мотивационного. Стимулирование подростка к активному включению в социальные процессы страны, формирование интересов, определяющих стремление личности к познанию неизведанного;

– эмоционального. Активизация внимания подростков на положительном образе Родины путем личного эмоционального восприятия, ощущение причастности к героическим событиям на эмоциональном уровне;

– творческого. Становление у подростка готовности вершить историю здесь и сейчас в нравственно одобряемом и социально приемлемом ключе [8].

Таким образом, опыт включения подростков в культурно-досуговую деятельность является особенно ценным. Связано это с тем, что культурно-досуговая деятельность стимулирует активность подростков и положительно влияет на развитие их моральных качеств.

Успешность использования культурно-досуговой деятельности в воспитании подростков обусловлена тем, что досуг основывается на принципе абсолютной добровольности, удовольствия, на эмоционально-чувственном восприятии.

Немаловажен факт того, что культурно-досуговая деятельность является одним из основных постулатом воплощения принципатов демократии: свобода слова, гласность, раскрепощенное сознание. Многообразие идей и здоровая конкуренция в культурно-досуговой деятельности позволяет утолить любые запросы подрастающего поколения. Подростки способны реализоваться и проявить себя в условиях досуга как практически, так и духовно.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что культурно-досуговая деятельность является одним из основных инструментов реализации патриотического воспитания подростков.

Перед специалистами культурно-досуговой деятельности встает необходимость решения следующих задач, неразрывно связанных с патриотическим воспитанием подростков:

– направление подростков на гуманизм и общечеловеческие жизненные ценности, постановку сверхзадач и объективную самооценку результатов собственной деятельности;

– становление нравственно ориентированного сознания и духовных потребностей индивида, чувства внутренней свободы и самоуважения, филантропии и сострадания;

– формирование чувств гражданственности и патриотизма, развития национального сознания и культуры;

– воспитание у подростков чувства потребности в приобщении к общечеловеческим и культурным ценностям, формирование общеэстетического вкуса и художественных ценностей, желания накопления и развития духовно-нравственных ценностей, приобщение к культуре своей Родины;

– знакомство подростков с общепринятыми нормами нравственности, формирование чувства уважения к национальным традициям, развитие уровня законопослушности, профессиональной этики;

– выявление и развитие индивидуальных личностных задатков на базе характерных особенностей конкретного индивида, развитие творческих способностей и стремления к саморазвитию;

– ориентирование подростков на ведение здорового образа жизни, желание создать семью и воспитать следующее поколение в духовно-нравственном ключе.

Патриотическое воспитание, являющееся одним из приоритетных направлений государства, должно быть постоянным и системным.

Создание системы патриотического воспитания посредством культурно-досуговой деятельности предполагает консолидацию учреждений культуры с общественными и образовательными организациями.

При создании условий для удовлетворения потребностей подрастающего поколения, таких как общение со сверстниками, чередование видов деятельности, развитие творческих способностей, повышение уровня своей нравственности, формирование толерантности и солидарности, взаимодействие учреждений культуры с общественными и образовательными организациями, позволит комплексно решить проблему патриотического воспитания подростков.

Библиографический список

1. Зорин В.Ю. *Выступление на совместном расширенном заседании совета Ассамблеи народов России и координационного совета Молодежной ассамблеи народов России «Мы – россияне» 31.12.2019 г.* Available at: https://www.oprf.ru/press/news/2019/newsitem/48068
2. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf
3. Абушенко В.Л. Личность. *Новейший философский словарь*. Составитель А.А. Грицанов. Минск: Издательство В.М. Скакун, 1998.
4. Лучков Н.А., Калугин Р.А. Трансформация государственно-патриотической идеологии на постсоветском пространстве. *Вестник ПАГС.* 2014; № 3 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-gosudarstvenno-patrioticheskoy-ideologii-na-postsovetskom-prostranstve
5. Шульга И.И. *Педагогическая анимация*: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019.
6. Жарков А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности*. Москва: Издательство Московского государственного университета культуры, 2007.
7. Андреева А.А. Особенности организации досуговой деятельности подростков. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015.
8. Гладких В.В. Досуговая деятельность высших учебных заведений как основа реализации гражданско-патриотического воспитания молодежи. *Вестник ТГУ*. 2011. № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dosugovaya-deyatelnost-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-kak-osnova-realizatsii-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-molodezhi

References

1. Zorin V.Yu. *Vystuplenie na sovmestnom rasshirennom zasedanii soveta Assamblei narodov Rossii i koordinacionnogo soveta Molodezhnoj assamblei narodov Rossii «My – rossiyane» 31.12.2019 g*. Available at: https://www.oprf.ru/press/news/2019/newsitem/48068
2. O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2015 № 1493. Available at: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf
3. Abushenko V.L. Lichnost'. *Novejshij filosofskij slovar'*. Sostavitel' A.A. Gricanov. Minsk: Izdatel'stvo V.M. Skakun, 1998.
4. Luchkov N.A., Kalugin R.A. Transformaciya gosudarstvenno-patrioticheskoj ideologii na postsovetskom prostranstve. *Vestnik PAGS*. 2014; № 3 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-gosudarstvenno-patrioticheskoy-ideologii-na-postsovetskom-prostranstve
5. Shul'ga I.I. *Pedagogicheskaya animaciya*: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2019.
6. Zharkov A.D. *Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury, 2007.
7. Andreeva A.A. Osobennosti organizacii dosugovoj deyatel'nosti podrostkov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2015.
8. Gladkih V.V. Dosugovaya deyatel'nost' vysshih uchebnyh zavedenij kak osnova realizacii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik TGU*. 2011. № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dosugovaya-deyatelnost-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-kak-osnova-realizatsii-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-molodezhi

Статья поступила в редакцию 10.02.20

УДК 37.05 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00207

***Shokorova L.V.**, Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru*

***Mamyrina N.S.**, Cand. of Art Criticism, V.M. Shukshin Altai State Humanitarian-Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: kafdiz@mail.ru*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN DESIGN IN CONDITIONS OF ACADEMIC MOBILITY. The article considers issues of improving the quality of training of design students at universities in conditions of internationalization of education and developing academic mobility. Problems of modern education in design are analyzed, its essential aspects are identified, which require reflection and improvement taking into account international and regional requirements, requests and needs of society. The authors emphasize the special role in the creation of a holistic educational space based on the deep development of national cultures, taking into account the regional component. In this context, the authors emphasize the importance of learning the experience of social communications, acquiring the experience of visual and technical activities and as the ability to transform artistic ideas in accordance with the requirements of social order. The article proposes a set of special provisions on successful entry of both Russian and foreign students into the world cultural and artistic process of design.

Key words: **higher art education, design, academic mobility, national-regional component.**

***Л.В. Шокорова,** канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru*

***Н.С. Мамырина**, канд. искусствоведения, доц., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kafdiz@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье рассматривается вопросы повышения качества подготовки будущих дизайнеров – выпускников вузов в условиях интернационализации образования и развивающейся академической мобильности. Анализируются проблемы современного дизайн-образования, выявляются его сущностные аспекты, требующие осмысления и совершенствования с учетом международным и региональных требований, запросов и потребностей общества. Авторами подчеркивается особая роль в создании целостного образовательного пространства, базирующегося на глубоком освоении национальных культур с учетом регионального компонента. В этом контексте авторы выделяют важность овладения опытом социальных коммуникаций, приобретения опыта изобразительной и технической деятельности как способности к трансформации художественных идей в соответствии с требованиями социального заказа. В статье предлагается комплекс специальных положений по успешному вхождению как российских, так и иностранных студентов в мировой культурно-художественный процесс дизайнерского проектирования.

Ключевые слова: **высшее художественное образование, дизайн, академическая мобильность, национально-региональный компонент.**

Процессы глобализации всех сфер общественной жизни привели к формированию «многоуровневой и многосторонней системы всемирной, экономической, политической и культурной интеграции» [1, с. 6]. В этих условиях актуализировались задачи модернизации высшей российской школы, направленные на унификацию системы образования и приведение ее в соответствие с общеевропейскими требованиями к качеству подготовки специалистов. Т.М. Трегубова отмечает, что решающим фактором необходимости интернационализации высшего образования является «национальная обособленность профессиональных школ, проявляющаяся в признании дипломов и специализаций, развитии международных форм образовательного аудита и оценки качества, вопросах международной аккредитации» [2, с. 35].

Преодоление этого конфликта возможно лишь в условиях формирования единого интеграционного образовательного пространства, способного существенно увеличить возможности самореализации выпускников вузов на международном уровне. Несомненно, интернационализация образования позволяет расширить выбор академических направлений подготовки, по каким-либо причинам недоступных в конкретном регионе, углубить знания как о других культурах, так и в своей профессиональной сфере, сформировать способности к межкультурной и межнациональной коммуникации, а также получить двойной диплом, разрешающий практиковать на зарубежном рынке труда.

Вместе с тем именно процессы интернационализации вызывают угрозу переосмысления культурных и социальных ценностей, обезличивания их этно-национальных особенностей, изменения эстетических ориентаций, приводящих к поиску новых идеалов и, как следствие, к потере идентичности и разрушению индивидуальной целостности личности молодого поколения. По мнению А.Б. Вебера, «в настоящее время происходит формирование унифицированной глобальной культуры сознания, лишенной или почти лишенной локального (национального, этнического, конфессионального) своеобразия» [3, с. 15]. Широкая распространенность и общедоступность массовой культуры как процесса «гомогенизации» активизирует нарастание стереотипности и единообразия в создании культурной продукции и визуальной среды, формируя восприятие современного потребителя и его отношение к окружающей действительности.

В этой связи наибольшую остроту приобретает проблема подготовки нового поколения дизайнеров, призванных «не только отражать и преобразовывать существующую действительность, но и создавать новую реальность в соответствии с гуманистическими и эстетическими идеалами, формирующую гуманистически и эколого-сообразную систему социальных отношений с учетом этно-национального компонента» [4, с. 236].

Существуя в разных формах и базируясь на границах совершенного и безобразно-агрессивного, дизайн оказывает мощнейшее воздействие на формирование личности и чувственности человека, развитие его эстетических начал и художественного вкуса, осознание этнической принадлежности к конкретной национальной общности, определяющей его идентичность как гражданской личности. Поэтому особое значение в подготовке дизайнеров-специалистов приобретает опора на национальные культуры с учетом их регионального своеобразия, освоение которых позволит создавать эстетически выразительные предметно-пространственные культурно-социальные среды, эффективно воздействующие на воспринимающее сознание современного социума.

Особую проблематичность в обучении дизайну вызывает разработка содержания национально-регионального компонента, что связано с интернациональным характером групп обучающихся, состоящих как из иностранных, так и российских студентов. Развивающийся международный характер современного образования и расширение партнерских связей способствовал привлечению в региональные вузы студентов из Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Таджикистана, Китая, Монголии, Кореи и т.д.

Являясь представителями социумов с различными культурами, традициями, системами норм и ценностей, иностранные студенты должны в короткие сроки не только войти в социальные отношения, преодолеть языковой барьер и сложности межнациональной коммуникации, но и освоить новую для них иноязычную российскую культуру. Вместе с тем определенные сложности вызывает и разный уровень базового образования в области искусства, иные технологии и методики обучения в стране прежнего проживания студентов, а также менталитет, накладывающий отпечаток на характер восприятия образовательной среды вуза и общение с преподавательским составом. Эти же проблемы возникают и у российских студентов, обучающихся или проходящих стажировку в зарубежных вузах.

Очевидно, что профессиональная подготовка дизайнера, в том числе иностранного, не может не отражать культурное своеобразие той страны, в которой он получает образование, но при этом требует глубокого погружения в окружающую на момент обучения социально-культурную среду конкретного региона. Такая установка в первую очередь связана со спецификой дизайнерской деятельности, основанием для которой выступает процесс проектирования конкретного продукта, обладающего рациональностью, удобством и эстетичностью. При этом ведущим фактором выступает и ориентация на экономические ценности, конкурентную необходимость в продвижении товаров, вызывающая смещение от эстетического образа продукта в сферу его потребительского имиджа, активно воздействующего на эмоциональное восприятие человека.

Как известно, наиболее эффективное восприятие дизайнерского продукта возникает у потребителей в условиях моментального узнавания определенного культурного кода или знака, генетически заложенного в сознании умения воспроизводить лежащие в структуре личности глубокого слоя воспоминания. Такое «бессознательное» формируется в процессе длительного воздействия на человека социально-культурной и природной среды со свойственными ей «вещными архетипами». «Все это объединяется понятием «культурная память», вбирающим в себя не только горизонтальные связи (с современным природным и культурным окружением), но и связи по вертикали с предшествующими и грядущими поколениями» [5, с. 53]. Поэтому так велико значение включения в продукт дизайнерского проектирования этнокультурных региональных компонентов.

Формирование проектной культуры начинающего дизайнера, в том числе иностранного студента, базируется на целенаправленном эмоционально-аналитическом наблюдении окружающей действительности, позволяющим выявить актуальные проблемы, требующие дизайнерского решения. Вместе с тем сознательное акцентирование внимания на реальных природных объектах позволяет студентам познавать их и переделывать в своих интересах. Воздействуя на органы чувств и прежде всего на зрение, воспринимающие объекты посредством сложного психического процесса их анализа, осмысления и переработки формируются в представления и понятия, выступающие основой художественного образа дизайнерского продукта.

В этом контексте представляется важным варьирование тем при проектировании новых объектов в рамках учебных заданий, акцентирование внимание на национальных традициях и особенностях природной среды прежнего места проживания иностранного студента. В частности, учебное задание по проектированию общественного интерьера может иметь направленность на оформление кафе в национальном стиле и т.д. Глубокие знания национально-культурных традиций, личностные ощущения этнообщности привнесут в результат проектирования неискаженные и размытые черты национального стиля, четкое эмоционально-чувственное и образное преобразование, позволяющее потребителям визуально воспринимать конкретные особенности определенной этнокультуры. Широкий блок гуманитарных и художественных дисциплин, характерный для фундаментального российского образования, позволит приобрести иностранным студентам не только глубокие теоретические знания и профессиональные умения и навыки, но и способствует успешному вхождению иностранных студентов в мировой культурно-художественный процесс дизайн-проектирования.

Сегодня среди молодого поколения и за рубежом, и в России преобладает мнение, что, овладев компьютерными технологиями и современными графическими редакторами, любой человек может стать дизайнером. Не имея профессионального образования и, как следствие, развитого художественного вкуса, не понимая целей и задач дизайн-проектирования и игнорируя достижения культурно-художественной составляющей своего произведения, такие «дизайнеры» создают китчевую продукцию, основанную только на коммерческой прибыли и

вызывающую визуальное неприятие и эмоциональное отрицание. Кроме того, повсеместное распространение продукции, не наполненной внутренним содержанием, формирует у потребителя иные эстетические ценности, которые в будущем могут превратиться в искаженный художественный идеал.

С.Б. Поморов, анализируя проблемы современного дизайн-образования, подчеркивает, что от выпускников вузов сегодня требуется широкий спектр навыков, «от владения традиционными художественно-графическими техниками до современных пакетов прикладных компьютерных программ» [6, с. 81]. Важнейшее значение имеет умение формировать оригинально-образный авторский замысел дизайнерского продукта, соответствующий социально-культурным и экономическим потребностям общества. При этом владение компьютерными технологиями выступает лишь инструментом выражения замысла, средством его грамотной визуальной подачи заказчику, но отнюдь не самодовлеющим процессом.

Мультидисциплинарность обучения дизайну заключается в единстве гуманитарных знаний, умения в изобразительной форме передать идею проекта и технических навыков ее визуального моделирования. Только дизайнер, «обладающий художественным видением и вкусом, способен создать целостное и выразительное изображение, полностью отвечающее заложенному в него смыслу, без чего дизайн не может осуществлять свое прикладное назначение» [7, с. 143]. Изучение различных национальных культур, а также иностранных языков дает прочную основу для развития интеллекта, формирует массив знаний и ценностей, активизирует мыслительные процессы, важные для создания нового креативно-концептуального дизайнерского продукта.

В отличие от гуманитарных фундаментальных знаний технические навыки в условиях активного развития информационных технологий достаточно устаревают. Обновление версий графических редакторов, различных приложений, печатного и станочного оборудования требует новых знаний и подходов, которые базируются на способности к саморазвитию. Навык собственного обучения, мировоззренческое восприятие и культурное освоение мира и есть те ключевые умения, которые приобретаются в вузе и закладывают основу для дальнейшей профессиональной самореализации.

Российские студенты, желающие получить образование в области дизайна за рубежом, также должны понимать, что хотя зарубежные вузы гораздо более оснащены и близки к переднему краю науки, существуют определенные сложности с освоением этой профессии. Обучение на родном языке всегда качественнее в связи с тем, что прерогатива родной речи – это возможность передать различные подсмыслы и контексты, позволяющие более ярко изложить мысль, а не только донести информацию. Вместе с тем после длительного проживания на иноязычной и этнокультурной территории процесс адаптации в родной, но ставшей инородной среде вызывает стрессовые ситуации.

Одним из наиболее эффективных способов получения зарубежного образования и соответственно двойного диплома, имеющего очевидные преимущества, является прохождение краткосрочных стажировок, которые значительно финансово дешевле, чем обучение по полномасштабной программе за рубежом. Организация таких стажировок требует от образовательных организаций гармонизации учебных планов и стандартов, а от желающих получить иностранное образование – основательной языковой подготовки. При этом не происходит длительная потеря контакта со своей страной и родными.

Также одним из способов получения зарубежного образования могут служить различные формы дистанционного обучения, в рамках которых возможно разрабатывать совместные дизайн-проекты с иностранными студентами. Такой формат обучения способствует взаимному обогащению как с культурной, так и с профессиональной точки зрения, формирует межкультурные коммуникации и умение работать в команде.

Таким образом, интернационализация образования, являясь одним из приоритетных направлений в странах Европы, в настоящее время активно внедряется в российскую высшую школу. Расширение международного сотрудничества в рамках академической мобильности, безусловно, открывает широкие возможности как российским, так и иностранным студентам для саморазвития и самореализации на мировом рынке труда. Эти обстоятельства требуют взаимного согласования в разработке гибких образовательных программ и учебных планов, внедрения разных форм дистанционного обучения и онлайн-курсов, базирующихся на глубинном освоении национальных культур и их региональном своеобразии. Приоритетом в обучении дизайну выступает овладение системой фундаментальных гуманитарных знаний с позиции собственной и иной культур, позволяющих осмыслить межнациональную полифоничность и сформировать толерантное мировоззрение, необходимое в условиях межкультурной интеграции в современное глобальное общество. Адаптация усвоенного опыта проявится в создании оригинальных и креативных дизайнерских продуктах, обладающих эстетическими и художественными качествами.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Трегубова Т.М. Формирование академической мобильности студентов профессиональных школ в условиях международной образовательной интеграции. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009; № 1: 35 – 39.
3. Вебер А.Б. В поисках новой парадигмы развития. Век глобализации. 2013; № 1 (11): 14 – 26.
4. Гольцева О.С. Освоение национально-этнического компонента в вузовской подготовке современного дизайнера. Мир науки, культуры, образования. 2018: 236 – 239.
5. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Москва: АСТ: Хранитель, 2007.
6. Поморов С.Б. Черты нового витка развития российского дизайн-образования. Современный дизайн и проблемы дизайн-образования: сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2018: 78 – 83.
7. Соколов М.В. Развитие дизайнерского мышления магистров в процессе проектирования объектов дизайна. Инноватика в современном образовании: от идеи до практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 143 – 149.

References

1. Verbickij A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999.
2. Tregubova T.M. Formirovanie akademicheskoj mobil'nosti studentov professional'nyh shkol v usloviyah mezhdunarodnoj obrazovatel'noj integracii. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2009; № 1: 35 – 39.
3. Veber A.B. V poiskah novoj paradigmy razvitiya. Vek globalizacii. 2013; № 1 (11): 14 – 26.
4. Gol'ceva O.S. Osvoenie nacional'no-`etnicheskogo komponenta v vuzovskoj podgotovke sovremennogo dizajnera. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018: 236 – 239.
5. Berdyaev N.A. Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka. Moskva: AST: Hranitel', 2007.
6. Pomorov S.B. Cherty novogo vitka razvitiya rossijskogo dizajn-obrazovaniya. Sovremennyj dizajn i problemy dizajn-obrazovaniya: sbornik materialov I Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2018: 78 – 83.
7. Sokolov M.V. Razvitie dizajnerskogo myshleniya magistrov v processe proektirovaniya ob`ektov dizajna. Innovatika v sovremennom obrazovanii: ot idei do praktiki: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2018: 143 – 149.

Статья поступила в редакцию 02.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00208

Bodina Ye.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Art, Culture and Arts Institute of Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: bodinae@mail.ru*
Solertovskaya N.K., *Cand of Sciences (Pedagogy), teacher of children's music school n.a. Joseph Haydn (Moscow, Russia), E-mail: Solertovskayan@mail.ru*

INTERPRETATION OF POLYPHONIC WORKS BY J.S. BACH IN THE PROCESS OF BECOMING A YOUNG MUSICIAN. The article considers artistic, expressive and technical features of J.S. Bach's polyphonic music as performed by young musicians. Typical rhythmic, melodic, tempo, dynamic, and articulation features of the interpretation of his vocal and instrumental works are described in accordance with style and tradition of Baroque music. A parallel is drawn between the vocal and clavier works of J. S. Bach, emphasizing their religious context, the nature of melody and thematicism. Typical difficulties faced by the teacher and students both

in the classroom and during the concert are indicated. The importance of developing and encouraging students' desire for a comprehensive study of the works being mastered for the purpose of their conscious performance is emphasized.

Key words: **polyphony, interpretation, symbolism of instrumental and choral melody, dynamic contrast, phrasing, accents, upbeat structure of themes and figures, images and dramaturgy of works.**

Е.А. Бодина, *д-р пед. наук, проф., Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «МГПУ», г. Москва, E-mail: bodinae@mail.ru*
Н.К. Солертовская, *канд. пед. наук, преп. ДМШ имени Й. Гайдна, г. Москва, E-mail: Solertovskayan@mail.ru*

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.С. БАХА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Статья посвящена рассмотрению художественно-выразительных и технических особенностей исполнения юными музыкантами полифонической музыки И.С. Баха. Описаны типичные ритмические, мелодические, темповые, динамические и штриховые особенности интерпретации его вокальных и инструментальных произведений, обусловленных стилистикой и традициями исполнения музыки барокко. В данной статье проведена параллель между вокальными и клавирными произведениями И.С. Баха, а также подчеркнут их религиозный контекст, характер мелодики и тематизма. Указаны типичные трудности освоения музыкальных произведений и их интерпретации, с которыми сталкиваются педагог и учащийся в процессе работы в классе, а также во время исполнения полифонических произведений И.С. Баха на концертах. Подчеркнута важность развития и поощрения у учащихся стремления к всестороннему изучению осваиваемых произведений с целью их сознательного исполнения.

Ключевые слова: **полифония, интерпретация, символика инструментальной и хоральной мелодии, динамический контраст, фразировка, акценты, затактовое строение тем и фигур, образы и драматургия произведений.**

Зададим себе вопрос: стоит ли понимать смысл исполняемых произведений, анализировать их или достаточно чувствовать красоту? В чем кроется причина нашей эмоциональной реакции на музыку, и как она влияет на наше исполнение? В связи с этим Ванда Ландовска отмечала: "Я уверена: то, что я делаю в области красочности, регистровки и т.д., очень далеко от исторической правды... Я изучаю, я скрупулёзно исследую, я люблю, и я воссоздаю. Средства не имеют значение... Когда я вырабатываю, например, регистровку, то ищу ту, которая кажется мне логичной, красивой и наиболее полно выявляющей баховскую просодию путем смены регистров в должных местах" [1, с. 343].

Цель настоящей статьи – педагогический анализ интерпретационных возможностей полифонической музыки И.С. Баха с позиции их художественно-формирующего влияния на обучающихся.

С самого начала заметим, что прославление субъективизма, пришедшее с романтической музыкой, привнесло увлечение виртуозностью и недостаток внимания к истории искусства. Это создает опасность «незащищенности» музыкальных произведений от произвола исполнителей и авторов обработок. Для того чтобы интерпретировать, а И.С. Баха – особенно, важно изучать историю музыки, творчество композиторов-предшественников (Куперена, Рамо, Фрескобальди, К.Ф.Э. Баха и др.).

Обратимся к вокалистам. При желании исполнить какую-либо арию из кантат, важно сразу обратиться к истории создания последних. Еще до Баха в протестантской церкви между чтением Евангелия и проповедью имел место духовный концерт. Также в баховское время происходило перерождение чисто вокального мотета в кантату с ариями, речитативами и богатым инструментальным сопровождением. Это происходило потому, что в свое время, в период Реформации, М. Лютер, переняв мессу как форму богослужения, исключил из нее "жертвенный акт", упрочив место и значение проповеди. Во времена Баха еще не было существенных различий между протестантской и католической музыкой, которые сейчас так подчеркиваются, издавались песенные сборники, в которых были представлены как композиторы-протестанты, так и композиторы-католики.

Сохранились рукописи, в которых Бах переписывал для себя разные церковные композиции для исполнения в воскресные дни в церкви Св. Фомы. Порядок частей мессы не менялся, но Introitus и Graduale менялись каждое воскресенье, и так случилось, что немецким напевам, соответствовавшим содержанию проповеди, суждено было придать особый характер каждой воскресной службе, когда в Graduale, между посланиями апостолов и Евангелием латинские напевы перемежались со строфами немецкой песни в исполнении хора или общины.

Но еще большее значение получили немецкие песни между чтением Евангелия и Credo, а также между Credo и проповедью, которые община пела хором, что способствовало созданию новых песен на евангельские темы, вобравших все влияние как духовного, так и светского искусства [2, с. 41]. Свободная духовная музыка увлекала композиторов. Бах создал пять циклов подобных кантат и только одну полную мессу, потому что перекладывать на звуки немузыкальный "Никейский Символ веры" было менее привлекательно.

По мысли А. Швейцера, драматически-музыкальное повествование – идеал, который Бах и его современники пытаются осуществить в своих кантатах. Так, в кантате "Ihr lieben Christen, freuet eush" Букстехуде, духовые преобладают и выступают в различных сочетаниях с органом, а в произведении по случаю освящения нового алтаря в церкви Св. Марии требуются три хора, трубы и литавры. В Гамбурге в распоряжении кантора церкви Св. Петра в 1730 году имелось семь певцов, а оркестр состоял из семнадцати инструменталистов, не считая трех труб и литавр [2, с. 59]. У Букстехуде потрясают библейские изречения, исполняемые в хорале, проведенном через всю кантату как лейтмотив, разработана символика безтактовой инструментальной хоральной мелодии; "впоследствии с помощью этой символики Бах выскажет свои глубочайшие мысли" [2, с. 60]. Но у Баха текст кантаты уже не основывается на библейском слове и хоральной строфе, становясь свободной поэзией. Драматическое теперь передается только в ариях (размышлениях), а речитатив, носитель действия, утрачивает мелодическую форму. К концу 18 века хоровое пение оттеснили на второй план, а церковной музыкой почти везде утвердилось сольное пение.

Религия у Баха органично входит в определение искусства. Даже светское искусство у него религиозно. Разнообразие деталей произведений Баха подчинено гармонии целого, в котором проступают ясные, величественные линии. Он – прежде всего органист, поэтому даже эмоциональное передает в определенной, строго продуманной акустической форме. Нет постепенного перехода между forte и piano, вместо этого – динамический контраст. В пределах одного периода сила звука не изменяется до начала другого периода, поэтому так важно проанализировать форму и строение пьесы.

Например, в сюитах танцевальные части надо исполнять в одной звучности (так, куранта, сарабанда, жига, гавоты, паспье и бурре исполняются forte). В пьесах, рассчитанных на использование двух уровней звучности, используются два варианта: или одна рука играет все время forte, а другая – piano, или нюансы forte и piano вместе с темой попеременно переходят из одного голоса в другой. Каданс должен выдерживаться в силе звучности той части, которую он заключает.

Наряду с динамикой больших линий и построений важно различать детализированную динамику (декламационную, связанную с вокально-речевым интонированием), одухотворяющую его линии. Потому Бах так любил клавикорд, и произведения для исполнения на клавикорде наиболее естественно исполнять на фортепиано.

Работая над интерпретацией музыки Баха, очень важно не смешивать динамические оттенки. При этом большое значение приобретают фразировка и акценты. Отсюда основной признак баховской школы – связная игра, требующая разнообразия в расчленении и группировке нот одной длительности. Каждая тема и пассаж расчленяются, словно исполняются на смычковом инструменте.

Темы и фигуры Баха имеют преимущественно затактовое строение, причем акцент не связан с "сильным временем", а лишь завершает мотив. Связь между нотами укреплялась аппликатурой, что обусловливало отсутствие равных нот и их относительное значение. Так, staccato употреблялось при разрыве legato в случаях: а) движения темы скачками; б) нарушения равномерного движения. Что же касается акцентировки, то безударные ноты, как правило, стремятся к ней, поскольку важно акцентировать не сильные доли такта, а те, на которые приходится акцент по смыслу фразировки.

В органных темах акцент почти всегда попадает на сильную долю такта, так как силой удара на этом инструменте нельзя отделить одну ноту от другой. Но фразировку не следует явно выделять, ее надо чувствовать. В связи с этим живость баховских темпов и основана на фразировке и акцентах. В кантатах по-другому: там о живости темпа свидетельствует простота текста. Основная сложность состоит в сохранении темпа. Так, rallentando в баховских ариях рекомендуется проводить не до самого конца, а вернуться к начальному темпу, чтобы оркестр продолжил без заметного ускорения.

Таким образом, фразировке Баха в целом присущ затактовый характер, он соединяет группы нот, начиная не с сильной доли, а со слабой, акцентируя таким образом не начало, а конец звукового комплекса. От интервалов, преры-

вающих естественную последовательность нот, следует отталкиваться, выделяя из соединения, особенно это относится к большим интервалам. При этом басовая линия исполняется, фразируется так, чтобы преодолеть сильную долю такта. Иногда Бах вводит «сдвиги» фразировки, нарушая монотонность, парализующую движение. Непрерывное Staccato встречается у него редко.

Для правильного исполнения многих баховских произведений надо понимать смысловое значение, которое композитор придает определенным мотивам [3]. Когда, следуя поэтическому замыслу, он вводит резкое противопоставление мотивов, нельзя смягчать их постепенным переходом. Особое внимание следует обращать на спокойное и простое исполнение трели. При этом оркестровые вступления и интерлюдии в ариях кантат должны звучать в хорошем forte, но когда вступает вокальный голос, все инструменты играют piano. Нарастание и уменьшение звучности осуществляется за счет изменения плотности фактуры произведения, увеличения голосов или инструментов, которые создают напряжение, а их уменьшение – разрядку.

Напомним, что Бах воспитан на итальянском вокальном искусстве, поэтому важно, чтобы «баховский певец» был обучен «легкости пения» к которой стремятся итальянская и французская школы. Пассажи надо воспринимать не как колоратуры, а как серьезные высказывания, поэтому более уместна напористость, нежели сдержанность. В итоге из естественной выразительной декламации исчезают сентиментальность и чувствительность.

Многие баховские партитуры дошли до нас без всяких указаний в отношении инструментовки. Повторяя кантату, Бах нередко заменял один солирующий инструмент другим. Швейцер замечал, что это не значит открыть двери любому произволу, а только осуществить при исполнении инструментальных партий то, что сделал бы сам композитор, если бы у него было время и хорошие исполнители [2, с. 610 – 611].

Отметим, что у Баха нет оркестрового сопровождения в обычном смысле слова, а есть взаимодействие вокального и инструментального «хоров», причем последнему принадлежит ведущая роль.

К концу XVIII столетия наблюдается тенденция к увеличению звучности. По мнению В. Ландовской, Бах – исключение. «Разве Бах не предвидел романтизма в своей Хроматической фантазии?», – спрашивает она и продолжает: «Бах был скорее консерватором. В то время, как у немецких музыкантов стало развиваться пристрастие к опере, он оставался приверженцем своего ученого контрапункта и вкуса мастеров предшествующего столетия... романтики ценили произведения Баха гораздо больше, чем Гайдна и Моцарта, находя в них близкие своему сердцу качества – величие и пафос» [1, с. 54].

Задача интерпретатора состоит в том, чтобы способствовать творческому восприятию слушателей. И результат оправдывает средства. Часто интерпретация произведений И.С. Баха сводится к застывшей формуле, именуемой обычно «абсолютной музыкой». «Слишком часто нам предлагают произведения прошлых времен в самом что ни на есть окоченелом виде, в наискучнейшей форме и требуют от нас поверить, что в таком обличье они согласуются с «традицией». Но в свое-то время как раз эти произведения подвергались критике за их чрезмерную страстность» [1, с. 100]. И теперь можно исполнением возбудить те же самые чувства.

Музыка неуловима и безгранична, вызывая образы, она оставляет нас свободными в их выборе. Чтобы быть интерпретатором, надо обладать образным мышлением! Также исполнитель должен находиться в поисках средств для воплощения своих фантазий. «В своей игре я подчеркиваю драматичность... – то есть «действие», – писала Ванда Ландовска. ...Должна ли я убеждать упрямцев, считающих баховскую музыку абсолютной и абстрактно-умозрительной, в том, что даже наиболее ученые его фуги могут быть поэмами?... Бах делает все сам, и тот, кто не понимает или не чувствует этого, должен воздержаться от слушания его музыки» [1, с. 395].

В связи со сказанным педагогу важно придать особое значение каждому звуковому образу, познакомить с идеальным звучанием, развивать вкус учащегося, направлять к осознанной и убедительной интерпретации, пониманию [4]. Необходимо также развивать способность охвата музыкального произведения в целом, одновременно разделяя и определяя все составные части. В этом проявляются и искусство слышания, и возможность понимания. Благодаря многократному знакомству с произведением, его черты становятся близкими. По Ландовской, истина каждой музыкальной фразы открывается путем многократных ее проигрываний, что, в свою очередь, способствует «созреванию» интерпретации.

Для адекватного воссоздания пьесы необходимо изучить ее строение. Сначала в целом охарактеризовать полифоническое произведение. При построении тональных планов для Баха закономерны противопоставление тонической и доминантовой тональностей в начале произведения как завязка интонаций и преобладание субдоминантовых тональностей в конце произведения. Ритмические формы разнообразны: от метризованной танцевальности до драматизированной песенности. Выразительность интонационного шага зависит от величины и ладовых функций составляющих его тонов. Движение от предакцента к акценту – основной принцип ритма в мелодике Баха [5, 6]. Реальные акценты совпадают с интонационными кульминациями. Крайние голоса более выразительны по сравнению со средними. Мелодическое и гармоническое начала взаимно обусловлены на функциональной основе, гармоническая вертикаль – одновременно результат сплетения мелодий и фактор, определяющий их движение.

Природа тематизма Баха – мелодическая, мелодии соотносятся как тематические начала. Различаются темы и тематические образования сопровождающего значения, наблюдается особая тематичность баса как гармонического фундамента. Тема выражает основной тезис, определяющий содержание, выявляет основные ладовые функции и их ясную последовательность. При развитии темы основное содержание неизменно, эмоциональный строй может меняться лишь при переносе темы из мажора в минор и наоборот.

Ванда Ландовска советовала начинающему интерпретатору и его наставнику сначала справиться со всеми техническими сложностями, а потом отрабатывать произведение медленно. Она считала, что именно упрощение, уменьшение внешних жестов и преувеличений может усилить выразительность. А чтобы играть фразу с любого места, можно предварительно подписать аппликатуру. Полезно также петь разучиваемое произведение для осознания пульсации фразы, ее выразительности.

Старинные трактаты сравнивают музыкальную интерпретацию с риторикой, так как важно разделять мелодическую линию цезурами, диктуемыми логикой, что придает рельефность музыкальным фразам, необходимую для их понимания. Предшествующую «дыханию» ноту нельзя укорачивать, она должна угаснуть. В полифонии характер темы, отличающийся от противосложения, следует подчеркнуть фразировкой, а также ровным туше.

При аккомпанировании следует избегать грубого звучания и рывков, если это не требуется для звукоизобразительности. Аккорды появляются в виде исключения наряду с певучими арпеджио. По традиции Бах обрамлял слова Иисуса звучанием струнных и органа, а другим персонажам аккомпанировали орган и клавесин.

Когда на уроке начинается разбор произведения И.С. Баха, необходимо продумывать образы и драматургию произведения, основываясь на реальных или фантастических событиях, находить связь с выразительными средствами музыкального инструмента. Это вызывает у учащихся восторг и энтузиазм. Очевидная логическая связь с музыкой ощущается детьми и воплощается в их физических состояниях. Поэтому так важно воспитывать не только исполнителей, но и слушателей концертов, организовывать ученические концерты с творческой интерпретацией музыкальных произведений как моделью интерпретаций и будущей исполнительской деятельности в целом. Именно в исполнительской интерпретации музыка Баха предстает во всей своей красоте и величии, обогащая духовный мир ребенка возвышенной образностью, рафинированными исполнительскими представлениями и практическими достижениями.

Библиографический список

1. Ландовска В. *О музыке*. Составитель Д. Ресто. Перевод с английского. Послесловие А.Е. Майкапара. Москва: Радуга, 1991.
2. Швейцер А. *Иоганн Себастьян Бах*. Москва: Классика-XXI, 2011.
3. Гельфанд Я. *Диалоги о фортепианной нотации и ее интерпретации*. Санкт-Петербург: Композитор Санкт-Петербург, 2008.
4. Браудо И.А. *Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе*. Москва: Классика-XXI, 2001.
5. Друскин М.С. *Иоганн Себастьян Бах*. Москва: Музыка, 1982.
6. Кушнарев Х.С. *О полифонии*. Москва: Музыка, 1971.

References

1. Landovska V. *O muzyke*. Sostavitel' D. Resto. Perevod s anglijskogo. Posleslovie A.E. Majkapara. Moskva: Raduga, 1991.
2. Shvejcer A. *Iogann Sebast'yan Bah*. Moskva: Klassika-XXI, 2011.
3. Gel'fand Ya. *Dialogi o fortepiannoj notacii i ee interpretacii*. Sankt-Peterburg: Kompozitor Sankt-Peterburg, 2008.
4. Braudo I.A. *Ob izuchenii klavirnyh sochinenij Baha v muzykal'noj shkole*. Moskva: Klassika-HHI, 2001.
5. Druskin M.S. *Iogann Sebast'yan Bah*. Moskva: Muzyka, 1982.
6. Kushnarev H.S. *O polifonii*. Moskva: Muzyka, 1971.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 378.637+376 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00209

***Kuzevanova A.A.**, teaching assistant, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aagrebenkova@mail.ru*

HUMANITARIAN APPROACH IN PREPARING A TEACHER FOR WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A SMALL RURAL SCHOOL. The work does an analysis of literature and finds out that the main methodological approaches in the professional training of a teacher can be system, activity, competence, axiological, personal, cultural and humanitarian approaches. The main content of the study is an analysis of the humanitarian methodological approach to training a teacher to work with children with disabilities in a small rural school. This approach is considered in this article as fundamental, due to the fact that at the present stage of education development, the humanitarian paradigm is characteristic, which causes an increase in interest in the humanitarian component in teacher training. This approach will allow the teacher of a small rural school to form his own understanding of professional activities with children with disabilities.

Key words: **humanitarian approach, teacher training, students with disabilities, small rural school.**

***А.А. Кузеванова**, ассистент, ФГБОУВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: aagrebenkova@mail.ru*

ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

На основе анализа литературы установлено, что к основным методологическим подходам в профессиональной подготовке педагога могут быть отнесены: системный, деятельностный, компетентностный, аксиологический, личностный, культурологический и гуманитарный. Основное содержание исследования составляет анализ гуманитарного методологического подхода к подготовке педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Данный подход рассматривается в статье как фундаментальный ввиду того, что на современном этапе развития образования характерной является гуманитарная парадигма, обусловливающая увеличение интереса гуманитарной составляющей в подготовке педагога. Такой подход позволит сформировать у педагога малочисленной сельской школы собственное понимание профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: **гуманитарный подход, подготовка педагога, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, малочисленная сельская школа.**

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает равный доступ к образованию всех категорий граждан, вне зависимости от их пола, расы, происхождения, положения в обществе, в том числе и психофизических особенностей развития. В этой связи гарантированность права каждого человека на образование напрямую влияет на изменение состава обучающихся образовательных организаций, проявляющееся в увеличении в классах количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [1].

Вследствие этого в образовательных организациях возникает ряд трудностей, к которым относится, наряду с другими (недостаточным обеспечением материальных, методических, нормативно-правовых аспектов), и неготовность педагога к работе с детьми с ОВЗ, несмотря на то, что он должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями (применять специальные подходы к обучению всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку и др.) [2].

Особенно значимой вышеуказанная проблема представляется для педагога малочисленной сельской школы. Обозначим, что в Алтайском крае почти 80% муниципалитетов являются сельскими районами, а около 700 образовательных организаций региона относятся к категории малочисленных и малокомплектных [3].

В процессе работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, педагог малочисленной сельской школы сталкивается с вопросами и трудностями, обусловленными, с одной стороны, недостаточным уровнем знаний, умений и навыков в области образования детей с нарушениями развития, с другой, отсутствием в штате образовательной организации специалистов дефектологического и психолого-педагогического профилей, нахождением в классе обучающихся с различными нозологиями и т.д.

Проблема подготовки и готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является предметом ряда исследований, отражающих особенности оценки профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивной практики (С.В. Алехина), различные аспекты моделирования профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (О.А. Козырева), специфику подготовки педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования (О.С. Кузьмина), необходимость профессиональной подготовки педагога к проектированию инклюзивного образовательного пространства (Е.С. Ромашевская), инклюзивную готовность педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (В.В. Хитрюк), специфику формирования профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе (С.В. Шандыбо), организационно-содержательные аспекты подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования (Ю.В. Шумиловская). При этом проблема организации и реализации профессиональной деятельности с обучающимися данной категории в условиях малочисленной сельской школы раскрывается в литературе недостаточно.

В связи с этим актуализируется необходимость рассмотреть вопросы подготовки педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы и, как следствие, обратиться к методологическим основам данного процесса.

Э.Г. Юдин указывает, что методологический подход определяется как методологическая ориентация исследования, определенная позиция, с точки зрения которой происходит рассмотрение объекта изучения, как принцип, обусловливающий общую стратегию и тактику исследования, выделяя при этом четыре уровня методологического знания [4]:

- философский уровень – в общем и целом представлен принципами познания и категориальным аппаратом науки;
- общенаучный уровень – включает в себя теоретические концепции, находящие применение в большей части научных дисциплин;
- конкретно-научный уровень – содержание составляют методы, принципы процедуры исследования определенной научной дисциплины;
- технологический уровень – обеспечивается методикой и техникой исследования.

Остановимся подробнее на характеристике подходов конкретно-научного уровня методологического знания к изучению процесса подготовки педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Это обусловлено тем, что на данном уровне определенный способ познания адаптируется для более узкой сферы знания, в нашем случае речь пойдет о методологических подходах к профессиональной подготовке педагога.

Конкретно-научный уровень методологического знания представлен системным, деятельностным, личностным, аксиологическим, культурологическим, компетентностным, гуманитарным подходами. Остановимся на рассмотрении их содержания.

Системный подход определяет подготовку как систему, комплекс связанных элементов, взаимодействующих между собой, составляющих не только целостное, но и иерархически выстроенное, структурированное образование (Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.).

Деятельностный подход позволяет рассматривать педагога как субъекта деятельности, овладеть им способами организации и построения деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.).

Аксиологический подход применительно к подготовке педагога ориентирован на формирование базовых ценностей своей профессиональной деятельности (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, А.С. Шамов и др.).

Культурологический подход (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) рассматривает подготовку педагога через призму культуры. Процесс подготовки педагога в контексте данного подхода напрямую связан с развитием его педагогической культуры.

Личностный подход (Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, И.С. Якиманская и др.) основывается на мысли о том, что процесс подготовки направлен на формирование личности педагога, ее активизацию и индивидуализацию.

Компетентностный подход определяет подготовку педагога, исходя из уровня его интегрированных знаний, умений, навыков (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.), готовности применять их в своей профессиональной деятельности.

Гуманитарный подход позволяет преобразовать педагога из преимущественно объекта образовательного процесса в его субъект, приобрести педагогу личный смысл профессиональной деятельности (В.И. Слободчиков, Г.Н. Прозументова, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, Н.М. Борытко и др.).

Ведущим методологическим подходом, на котором будет базироваться наше исследование, выступает гуманитарный подход, являющийся фундаментальным ввиду того, что на современном этапе развития образования характерной является гуманитарная парадигма, обусловливающая увеличение интереса к гуманитарной составляющей в подготовке педагога.

Философской основой гуманитарного подхода выступает онтология как теория бытия человека, в основе которой лежит понимание бытия во всей его целостности. Первостепенной целью образования с точки зрения вышеуказанного подхода представляется присвоение человеком высших ценностей бытия в процессе диалогического взаимодействия с другим, имеющим большое значение в жизни индивида, человеком [5].

Как отмечает В.И. Слободчиков, ведущей для гуманитарного (гуманитарно-антропологического) подхода является «идея о необходимости восхождения человека к полноте собственной реальности» [6, с. 30]. Становится ясно, что в основании гуманитарного подхода находится человек со всей его сложноорганизованной системой связей и отношений с окружающей действительностью.

Г.Н. Прозументова указывает, что организационно-содержательный аспект образования в контексте гуманитарного подхода представлен «животворящей» деятельностью субъектов образовательного процесса, порождением ими смыслов образования [7].

В дополнение к вышеизложенному Ю.В. Сенько отмечает, что образование – «это всегда возможность самообразования, оно и есть в каждом конкретном случае для образующегося (то есть самого себя образующего) индивида возможность раскрытия его сущностных человеческих сил». Подчеркнем, что, по мнению автора, смысл образования заключается в образовании смыслов [8, с. 5].

Гуманитарный подход, как отмечает Л.А. Никитина, «основан на понимании сущности образования человека как участие, «втянутость», «включённость» и «вход» субъекта деятельности в своё развитие и образование» [9, с. 8].

Одной из значимых характеристик данного подхода является то, что он нацелен на развитие «человеческого качества», составляющего человеческую сущность, во взаимосвязи с ценностной и культурной сторонами человеческих отношений [10].

Можно прийти к выводу, что образование в контексте гуманитарного подхода – это преобразование в первую очередь его участников, а не только педагогической деятельности (средств, технологий, методов, приемов). При этом взаимодействие участников будет выстраиваться в рамках субъектно-субъектных отношений.

Гуманитарный подход рассматривает педагогическую деятельность как со-деятельность, предполагающую активное участие обучаемого в педагогическом процессе [11].

М.Н. Фроловская обозначает, что в гуманитарной парадигме ценностным становится не знание, и не сам процесс его передачи, а понимание того, какое значение полученные знания имеют в жизни и педагога, и студента [12].

На то, что образование в контексте гуманитарного подхода представлено гуманитарным знанием, которое образуется и становится значимым только через обретение личностных смыслов, обращает внимание М.А. Викулина. Вместе с тем автор указывает, что содержание гуманитарного знания предусматривает переход от факта к смыслу, от отражения к пониманию, отмечая, что «безличное знание тогда становится значимым, когда обретает смысл и значение для конкретного человека» [13, с. 190].

Изучив специфику гуманитарного подхода, можно прийти к выводу, что он ориентирован на человека, базируется на идее диалогизма (субъект-субъектных взаимоотношений), признании приоритета инициативы педагога в выборе способов самовоспитания, самообразования, самореализации, основанных на конкретных целях и задачах, приобретении личного смысла и ценности деятельности педагога через переживание им опыта.

В нашем исследовании данный подход как методологическая основа профессиональной подготовки педагога позволит определить комплекс средств, методов, приемов, технологий, направленных на самостановление, саморазвитие и самоопределение педагога малочисленной сельской школы в области образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Данный комплекс позволит:

- перенести акцент в обучении педагога с овладения готовым знанием на его создание, выработку;
- осмыслить педагогам собственные профессиональные позиции, жизненные установки, профессиональное мироощущение в работе с детьми с ОВЗ;
- получить не только учебные результаты, связанные с освоением знаний, умений и навыков, но и образовательные – собственные результаты педагога, реализованные личные цели;
- приобрести педагогам компетенции в области работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в ситуациях, возникающих в практической деятельности, где нет однозначного ответа, а имеют место множественные варианты решений и др.

Реализация гуманитарного подхода в практике подготовки педагога даст ему возможность не только овладеть способами работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и сформировать у педагога собственное понимание значимости профессиональной деятельности с детьми с нарушениями развития в условиях малочисленной сельской школы, позволит самостоятельно принимать решение и действовать в различных ситуациях, возникающих в процессе развития, обучения и воспитания детей данной категории.

Таким образом, в статье была предпринята попытка дать методологическое обоснование процесса подготовки педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. В качестве ведущего, основополагающего методологического подхода был определен гуманитарный, являющийся, на наш взгляд, принципиально важным, так как позволяет педагогу созидать собственные смыслы деятельности в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва, 2014.
2. *Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*. Москва, 2013.
3. Шамарина Е.В. Подготовка педагогических кадров для сельской школы. *Материалы XII Международной научно-практической конференции,* 14 декабря, Уфа, 2017: 383 – 385.
4. Юдин Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, 1978.
5. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2011; № 8 (62): 20 – 24.
6. Слободчиков В.И. *Антропологическая перспектива отечественного образования.* Екатеринбург: Издательство Екатеринбургской епархии, 2009.
7. Прозументова Г.Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход. *Сибирский психологический журнал.* 2013; № 50: 122 – 131.
8. Сенько Ю.В. Экзистенциальные смыслы современного образования. *Человек и образование.* 2017; № 3 (52): 4 – 8.
9. Никитина Л.А. *Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Барнаул, 2014.
10. Шипилина Л.А. *Методология и методы психолого-педагогических исследований*. Москва: Флинта, 2011.
11. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе. *Социальные и гуманитарные знания*. 2001; №3: 33 – 46.
12. Фроловская М.Н. Гуманитарные основания профессионального образа мира педагога. *Концепт.* 2012; № 6: 21 – 28.
13. Викулина М.А. Гуманитарная сущность профессиональной подготовки современного учителя. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2014; № 4 (32): 186 – 195.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva, 2014.
2. *Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*. Moskva, 2013.
3. Shamarina E.V. Podgotovka pedagogicheskih kadrov dlya sel'skoj shkoly. *Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* 14 dekabrya, Ufa, 2017: 383 – 385.
4. Yudin `E.G. *Sistemnyj podhod i princip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki*. Moskva: Nauka, 1978.
5. Borytko N.M. Gumanitarno-celostnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-volgogradskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta>.* 2011; № 8 (62): 20 – 24.
6. Slobodchikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ekaterinburgskoj eparhii, 2009.
7. Prozumentova G.N. Upravlenie obrazovatel'nymi innovaciyami: gumanitarnyj podhod. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2013; № 50: 122 – 131.
8. Sen'ko Yu.V. `Ekzistencial'nye smysly sovremennogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2017; № 3 (52): 4 – 8.

9. Nikitina L.A. *Stanovlenie issledovatel'skoj kompetentnosti v metodicheskoj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah innovacionnogo razvitiya obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Barnaul, 2014.
10. Shipilina L.A. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskih issledovanij*. Moskva: Flinta, 2011.
11. Kolesnikova I.A. Priroda gumanitarnogo znaniya i ego missiya v sovremennom obschestve. *Social'nye i gumanitarnye znaniya*. 2001; №3: 33 – 46.
12. Frolovskaya M.N. Gumanitarnye osnovaniya professional'nogo obraza mira pedagoga. *Koncept.* 2012; № 6: 21 – 28.
13. Vikulina M.A. Gumanitarnaya suschnost' professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelya. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki.* 2014; № 4 (32): 186 – 195.

Статья поступила в редакцию 13.03.20

УДК 378.147 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00210

Ryakina O.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Linguistic Communication, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: olga.rjakina@mail.ru*
Zhihun Suy, *postgraduate, Department of pedagogy and methodology, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: 642838183@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF CHROMATIC HARMONIC PLAYING IN CHINA. The article focuses on the issues of the origin and development of vocational training on chromatic harmonics playing connected with the integration of Russian musical culture and education. The process of the formation of accordion art in China is considered in the context of socio-economic trends characteristic of the late 1800s – early 2000s. The analysis of historical facts (Beijing Treaty, Trekhgorye) helps the authors make an assumption about the earlier functioning of chromatic harmonics in the Chinese culture, at the end of 1900s, not at the beginning of the 2000s. The research raises the issues of the terminological differentiation of the button accordion and the accordion at the stage of their formation in Chinese musical art and education, and the publication of the first educational and methodical literature for learning to play the accordion.

Key words: **accordion, button accordion, chromatic harmonica, musical vocational education, terminological differentiation, educational and methodical literature.**

О.Р. Рякина, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. языковой коммуникации Российской академии музыки имени Гнесиных, E-mail: olga.rjakina@mail.ru*
Чжихун Сюй, *аспирант, Российская академия музыки имени Гнесиных, E-mail: 642838183@mail.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ХРОМАТИЧЕСКОЙ ГАРМОНИКЕ В КИТАЕ

В статье рассматриваются вопросы зарождения и развития профессионального обучения на хроматической гармонике, связанные с интеграцией русской музыкальной культуры и образования. Процесс становления баяно-аккордеонного искусства в Китае рассматривается в контексте социально-экономических тенденций, характерных для конца XIX века – начала XX века. На основе анализа исторических фактов (Пекинский договор, Трёхгорье) высказывается предположение о более раннем функционировании хроматической гармоники в китайской среде – в конце XIX века, а не в начале XX века. Поднимаются вопросы о терминологической дифференциации баяна и аккордеона на этапе их становления в китайском музыкальном искусстве и образовании, издания первой учебно-методической литературы для обучения игре на аккордеоне.

Ключевые слова: **аккордеон, баян, хроматическая гармоника, музыкальное профессиональное образование, терминологическая дифференциация, учебно-методическая литература.**

Музыкальное инструментальное исполнительское искусство Китая в настоящее время выходит на ведущие позиции в мировом пространстве и представляет интерес для российского музыкального образования. Значение исследований специфики китайской музыкальной культуры и образования обусловлено культурной интеграцией, которая стала устойчивой тенденцией XXI века, лежащей в основе развития профессионального образования разных стран. Как утверждает Лу Лэй, интерес к культуре Китая со стороны российского общества не прекращается с петровской эпохи [1], времени, когда прочно установились торгово-дипломатические и культурные связи между двумя странами.

Современное искусство игры на баяне и аккордеоне в Китае достигло больших результатов. Китайские баянисты и аккордеонисты стремительно повышают свой профессиональный уровень, все чаще становятся лауреатами международных конкурсов и занимают на мировой арене равные позиции с русскими и европейскими исполнителями. Значимость настоящего исследования подтверждается достижениями музыкантов в этой области и отсутствием работ об истории становления и развития профессиональной –баянно-аккордеонной школы в контексте диалога музыкального образования России и Китая. Более того, на русском языке можно найти весьма небольшое количество информации в области педагогической теории и практики, посвященной вопросам концертно-исполнительского и педагогического репертуара, исполнительской техники, качества образования в Китае, хотя педагогика музыкального образования баянного и аккордеонного искусства активно развивается в стране.

Исследования специфики китайской музыкальной культуры и музыкального образования долгое время оставались вне доступности для российских ученых. Языковой барьер и политическая разобщенность стран не позволяли делать какие-либо научные работы по этой теме. В последние десятилетия ситуация значительно изменилась в силу тесного сотрудничества двух крупных держав: музыкантов из России приглашают в Китай в качестве членов жюри, для проведения мастер-классов и официальной педагогической деятельности. В свою очередь, молодые музыканты из Китая все чаще стали приезжать в Россию для получения качественного профессионального образования. Вхождение Китая в мировое музыкально-педагогическое пространство является одной из ведущих проблем в данной области – академическая база музыкального образования в России имеет глубокие корни, в то время как в Китае она только начинает укрепляться.

Таким образом, проявляются и усиливаются противоречия между сложившейся системой китайской профессиональной баянно-аккордеонной школы и отсутствием музыкально-теоретического обоснования тенденций ее становления и развития на русском языке, между возрастающей интеграцией музыкального образования России и Китая и методической интерпретацией его взаимодействия в контексте обучения игре на баяне и аккордеоне.

Исследование проблем педагогики музыкального образования баянного и аккордеонного искусства, например, истории баянно-аккордеонного исполнительства, находят отражение в работах А. Басурманова, В. Бычкова, Д. Варламова, М. Имханицкого, Ф. Липса, А. Мирека, О. Шарова и других. В Китае соответствующая научная область начинает формироваться. В настоящее время написан ряд диссертаций, посвященных вопросам профессионального обучения в области музыкального искусства. Количество китайских студентов, обучающихся в России по специальности «Фортепиано», самое значительное, в связи с чем проведены исследования, затрагивающие вопросы становления фортепианной школы в Китае (работы Бэнь Мен, Ван И и др.). В Китае соответствующая научная область только формируется, поэтому история исполнительства на аккордеоне и баяне и методическая база пока изучены мало. Среди крупных исследований можно назвать работы Чан Имина, Ли Мина, Чжан Юаня и Лин Лю Вэна, кандидатское исследование Лэй Эн. В них затрагиваются вопросы происхождения и особенностям распространения инструментов в Китае, однако за рамками рассмотрения остается персональный вклад китайский педагогов в музыкально-исполнительскую практику.

Необходимо отметить кандидатское исследование по искусствоведению Ван Дэцун «Творчество китайских композиторов в контексте становления национального аккордеонного искусства» [2], которое стало одной из первых русскоязычных научных работ о китайском баянно-аккордеонном искусстве.

В контексте истории появления хроматической гармоники (баян, аккордеон) в отечественной научной музыкальной литературе идут дискуссии не только о месте её происхождения (Германия или Россия), но и о времени возникновения. Появление гармоники датируется 20-ми годами XIX века, когда Ф. Бушманом были созданы губная гармошка (аура), а затем модель ручной гармоники при помощи модификации нагнетания воздуха путем присоединения к комплекту язычковых камертонов ёмкости (складчатого меха), из которой воздушная струя попадала к язычку. Но из музыкально-педагогической литературы известно, что старинный (древний!) китайский национальный инструмент, звучание которого основано на свободно колышущемся язычке, лежит в основе создания хроматической гармоники, следовательно, и баяна, и аккордеона. Поэтому такому да-

тированию «противоречит время бытования шэна как первой губной гармоники (Древний Китай, 2700 лет до н.э.). Роль Ф. Бушмана – в изменении принципа звукообразования: горизонтальном движении меха, с прямым доступом воздуха из меха к язычку, без с амортизационной и распределительной камер, свойственных органам-позитивам» [3].

В каноническом конфуцианском трактате X века «Записки о музыке» находим упоминание о шэне: «Слыша звук … *шэна* …, умный властитель думает о тех своих подданных, которым поручено собирать народ» [4]. Прогностическое определение роли китайского народного музыкального инструмента шэна получило развитие в полифункциональности баяна и аккордеона: в настоящее время они активно востребованы в профессиональной и любительской, в самодеятельной и академической сферах музыкальной деятельности.

Прогностическая функция шэна, музыкального инструмента, с помощью которого «поручено собирать народ», проявилась и в контексте истории зарождения баянного искусства. В начале XX века китайские торговцы стали использовать баяны как «экзотику» и рекламу для привлечения покупателей.

В китайской музыкально-педагогической литературе существует две гипотезы появления баяна и аккордеона. Одна гипотеза заключается в том, что эти музыкальные инструменты пришли с юга, когда в провинции Юннань появились французские консульства. Французы привезли с собой аккордеоны, играли на этих инструментах. В связи с Ихэтуаньским восстанием, восстанием боксеров, вызванным крупномасштабными экономическими переменами в Китае, посольства стали закрываться, а служащие, оставаясь без работы, занялись музицированием и обучением игре на аккордеоне. Однако чужеземный инструмент не нашел широкого распространения среди жителей Юннани, они не восприняли его специфику, поэтому биографических сведений об этих людях почти не сохранилось, зафиксировано лишь имя некого Франсуа [5].

Вторая гипотеза зарождения баянно-аккордеонного искусства связна с северными провинциями Китая. На северо-востоке страны в 1903 году была построена Китайская восточная железная дорога между Россией и Китаем. Русские купцы и христианские паломники учили китайских коллег играть на баяне, что выгодно выделяло их среди конкурентов. В это время использовались диатонические двухрядные аккордеоны с готовой механикой, которые успешно осваивались музыкантами-любителями даже без специального музыкального образования [5].

Думается, что не только строительство железной дороги привело к распространению баяна и аккордеона именно на севере Китая. Благодаря общению жителей приграничных территорий китайцы уже были более или менее знакомы с русскими, в то время как активное взаимодействие с Западной Европой началось после «опиумных войн» (1839 (1840) – 1842 гг., 1856 – 1860 гг.) и далеко не в мирных условиях. Следует упомянуть и о том, что в 1860 году русский дипломат, князь Н.П. Игнатьев предотвратил разграбление Пекина союзниками, что подтверждается строками из личного письма к Н.П. Игнатьеву, в которых упоминается об отношении китайского населения к нему: «Уже большая часть массы отличает нас от англичан, по крайней мере, знает, что мы не враги и не воевали с ними. Что же касается до Вашего имени, то все почти знают И-дажэня (великий человек И) и что он спас столицу» [6], Н.П. Игнатьевым же был заключен Пекинский договор, одним из пунктов которого была беспошлинная торговля вдоль всей восточной границы [7].

Существует и еще один исторический факт общения, интеграции, межкультурного взаимовлияния России и Китая – это Трёхречье (Саньхэ цюй), район на северо-востоке Китая, где с конца XIX в. (есть упоминания и о XVII в.) живут русские. Ему посвящено множество исследований русских, китайских, японских этнографов, историков, культурологов. Так, было установлено, что первые русские поселения появились в 1870 году, уже в 1880 – 1882 году появилась казачья станица Драгоценка (Саньхэ). Здесь было много китайцев, которые имели лавки, харчевни, мастерские и т.д., торгово-промышленные филиалы разных фирм. Исследователи отмечают, что в поселениях сохранялись русские традиционные праздники, а «молодежь проводила свободные вечера на вечеринках и посиделках. Для посиделок у кого-либо снимали на вечер избу, приглашали гармониста или балалаечника. Чтобы не терять время, девушки брали с собой какое-либо рукоделие. Нередко до утра пели песни и плясали» [8]. Еще одно доказательство бытования гармони в конце XIX в. на территории Китая.

Китайские исследователи предполагают, что сначала в стране появилась ручная гармоника кнопочного типа, датируя ее появление началом XX века. В контексте исторических событий, описанных выше (Пекинский договор, заключенный в 1860 году, наличие русских поселений (70 – 80-ые года конца XIX века)), можно утверждать, что ручная хроматическая гармоника появилась в Китае уже в конце XIX века.

В контексте актуальной в научно-методической музыкальной области проблемы терминологической дифференциации баяна и аккордеона необходимо отметить, что в китайской литературе вплоть до 2000 года данные инструменты назывались одним словом – «шоуфэнцинь». В первом китайском учебном пособии Чжан Чжэн Цзыина «Самоучитель игры на аккордеоне», изданном в 1908 году, название инструмента «аккордеон» вынесено в заглавие, но из текста самоучителя можно понять, что он предназначен для обучения на ручной гармонике кнопочного типа. Ван Дэцун в своем диссертационном исследовании отмечает, ссылаясь на китайские источники, что аккордеоном в Китае называют язычковые инструменты как кнопочного, так и клавишного типов [2]. В это же время появляется «Учебное пособие по игре на аккордеоне», авторство которого не установлено. Эти учебно-методические материалы были нацелены на самостоятельное обучение, учитывали, что обучающиеся не знакомы с нотной грамотой. Так, самоучитель Чжан Чжэн Цзыина основан на японской музыкальной традиции, когда освоение инструмента идет при помощи рисунков и иероглифов, и репертуар включает китайский и японский фольклор. Во втором пособии уже используется цифровая нотация цяньпу как удобное и простое средство обучения нотной грамоте, которое стало активно использоваться в начале XX века в Китае. Его содержание отличается большей глубиной, затрагиваются элементы постановки игрового аппарата музыкантов, например, вопросы посадки аккордеониста, приводятся данные о строении инструмента, в репертуар включены произведения для дуэта и квартета, хотя и без указаний на авторство [2].

Таким образом, появляется литература, описывающая процесс обучения на аккордеоне, а автор первых книг об этом инструменте Чжэн Цзы Ин писала о школе в провинции Шаньдун, основание которой относится к 1925 году. По ее словам, в процессе обучения использовались диатонические двухрядные аккордеоны, похожие на гармонику, с готовой механикой, они завоевали популярность в силу общедоступности, низкой цены и простоте овладения инструментом. В школе велось начальное обучение на аккордеоне [9].

Следующим местом профессионального обучения стала Высшая школа музыки имени А.К. Глазунова в Харбине, центре русских эмигрантов, среди которых было немало профессионалов, например, директор Н. Гадаждин, получивший музыкальное образование в Санкт-Петербурге и Берлине. Аккордеон получает широкое распространение, на нем играют везде и всегда: на праздничных и воскресных гуляниях, митингах и литературных вечерах и т.д.

В проведенном историко-педагогическом анализе становления и развития баянно-аккордеонного искусства в Китае важными являются данные русских и китайских исследователей в области истории, этнографии, музыковедения, теории и методики обучения игре на аккордеоне, баяне, раскрывающие характер интеграции музыкального образования России и Китая.

Так, стремительному и успешному распространению баянно-аккордеонного искусства в Китае способствовали национальные корни звукообразования хроматической гармоники, способ звукоизвлечения в национальном инструменте шэн. Его прогностическая роль реализована в полифункциональности аккордеона и баяна как музыкальных инструментов, востребованных и в любительской, и профессиональной сферах музыкальной деятельности.

Появление аккордеона в Китае обусловлено не только мировыми экономическими процессами, но и территориальной близостью России и Китая. Именно эти тенденции способствовали развитию стремительного интереса к инструменту, в течение 20 – 40 лет аккордеон становится распространенным бытовым музыкальным инструментом, обучение на котором велось по слуху или цифровой системе, а в 20-ые годы XX века уже открываются первые школы с классами аккордеона, появляется учебно-методическая литература.

Библиографический список

1. Лу Л. *Взаимодействие национальных культур России и Китая в XX веке*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2004.
2. Ван Д. *Творчество китайских композиторов в контексте становления национального аккордеонного искусства*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Нижний Новгород, 2016.
3. Имханицкий М.И. Становление гармоники: новые аспекты. *Гармоника: история, теория, практика*: материалы Международной научно-практической конференции. Майкоп, 2000.
4. *Музыкальная эстетика стран Востока*. Москва, 1967.
5. Луй Э. *Формирование и развитие китайского искусства аккордеона*. Сиань, 2010.
6. Хохлов А.Н. Англо-франко-китайская война и вопрос о помощи России Китаю. *Документы опровергают. Против фальсификации истории русско-китайских отношений*. Москва: Мысль, 1982.
7. Сосна Н.А. Последствия миссии Н.П. Игнатьева в Китай в 1859 – 1860 гг. *Россия и АТР*. 2019; № 2 (104).
8. Аргудяева Ю.В. Трансляция забайкальскими казаками культурного наследия русских в северо-восточный Китай. *Культурное наследие Сибири*. Электронный научный журнал. 2014; № 3. Available at: http://sibnasledie.omsu.ru
9. Чжи У. *Обзор развития искусства игры на аккордеоне*. Пекин: Музыкальный издательский дом, 1992.

References

1. Lu L. *Vzaimodejstvie nacional'nyh kul'tur Rossii i Kitaya v XX veke*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2004.
2. Van D. *Tvorchestvo kitajskih kompozitorov v kontekste stanovleniya nacional'nogo akkordeonnogo iskusstva*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Nizhnij Novgorod, 2016.
3. Imhanickij M.I. Stanovlenie garmoniki: novye aspekty. *Garmonika: istoriya, teoriya, praktika*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Majkop, 2000.
4. *Muzykal'naya `estetika stran Vostoka*. Moskva, 1967.
5. Luj `E. *Formirovanie i razvitie kitajskogo iskusstva akkordeona*. Sian', 2010.
6. Hohlov A.N. Anglo-franko-kitajskaya vojna i vopros o pomoschi Rossii Kitayu. *Dokumenty oprovergayut. Protiv fal'sifikacii istorii russko-kitajskih otnoshenij*. Moskva: Mysl', 1982.
7. Sosna N.A. Posledstviya missii N.P. Ignat'eva v Kitaj v 1859 – 1860 gg. *Rossiya i ATR*. 2019; № 2 (104).
8. Argudyaeva Yu.V. Translyaciya zabajkal'skimi kazakami kul'turnogo naslediya russkih v severo-vostochnyj Kitaj. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2014; № 3. Available at: http://sibnasledie.omsu.ru
9. Chzhi U. *Obzor razvitiya iskusstva igry na akkordeone*. Pekin: Muzykal'nyj izdatel'skij dom, 1992.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00211

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Deputy Director for Educational, Methodological and Scientific Work, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*

SPECIAL ASPECTS OF TEACHING METHODS OF ACADEMIC SUBJECTS WITH THE HELP OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH. The paper deals with the possibility of increasing the internal motivation of students under study of non-core academic subjects in technical universities. Exemplified by an enlarged group of majors and program tracks "Technique and Technologies of Shipbuilding and Water Transport", the author puts emphasis on two universal and general professional competencies necessary for fulfilling certain labor functions of water transport specialists and formed by the academic subject "Physics" in the implementation of basic educational programs. The author associates the tasks of subject mastery with the competencies developed by the Federal State Educational Standard of Higher Education and points at indicators of their demonstration. At the same time, the author focuses on the differences in the requirements of the international professional standard of the crew, presented to different categories of ship specialists. The author shows that each topic, section of the subject "Physics" can be brought into correspondence not only with the competencies of a certain FSES HE, but also with special professional competencies for a specific category of ship personnel. The author affirms that this fact must be taken into account when selecting the content of problematic and project tasks of academic subjects, wording them not notionally, but using specific objects of the students' future professional activity. The author comes to a conclusion that this approach will show the importance of mastering a specific academic subject for students of a particular major or program track and build their individual educational paths by developing didactic and diagnostic-qualimetric support corresponding to this educational program.

Key words: **competence, educational program, state educational standard, academic subject content, individual educational path.**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., зам. директора по учебно-методической и научной работе, Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова филиала ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ

В статье рассматриваются возможности повышения внутренней мотивации студентов при изучении непрофильных учебных дисциплин в технических вузах. На примере укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта» автором выделены по две универсальные и общепрофессиональные компетенции, необходимые для выполнения определенных трудовых функций специалистов водного транспорта и формируемые учебной дисциплиной «Физика» при реализации основных образовательных программ. Задачи освоения данной предметной области автор ставит в соответствие формируемым компетенциям ФГОС ВО и указывает индикаторы их проявления. При этом автор акцентирует внимание на различиях требований международного профессионального стандарта деятельности плавсостава, предъявляемых к разным категориям судовых специалистов. Автор показывает, что каждую тему, раздел учебной дисциплины «Физика» можно поставить в соответствие не только компетенциям определенного ФГОС ВО, но и специальным профессиональным компетенциям для конкретной категории плавсостава. Автор утверждает, что этот факт необходимо учитывать при подборе содержания проблемных и проектных заданий учебных дисциплин, формулируя их не абстрактно, а используя конкретные объекты будущей профессиональной деятельности обучающихся. Автором делается вывод о том, что такой подход позволит показать значимость освоения конкретной учебной дисциплины для обучающихся определенной специальности или направления подготовки и выстроить их индивидуальные образовательные траектории, разработав соответствующее данной образовательной программе дидактическое и диагностико-квалиметрическое обеспечение.

Ключевые слова: **компетенция, образовательная программа, государственный образовательный стандарт, содержание учебной дисциплины, индивидуальная образовательная траектория.**

Компетентностно-ориентированный образовательный процесс предполагает овладение обучающимися универсальными, общепрофессиональными, профессиональными, специальными и иными компетенциями в соответствии с ФГОС соответствующего уровня образования [1], обеспечивая интегральную профессиональную компетентность [2] выпускника образовательной организации. Существует множество способов и методических приемов изложения программного материала учебной дисциплины у любого дипломированного преподавателя, однако наиболее действенным является стимулирование внутренней мотивации обучающегося для осознания необходимости осмысления и закрепления в памяти предлагаемого учебного материала [3].

И вот здесь возникает огромная проблема, заключающаяся в слабой вовлеченности обучающихся в учебный процесс, связанная с отсутствием познавательного интереса к преподаваемой учебной дисциплине и, как следствие, отсутствием доминирующего желания его изучения. Волевые установки дисциплинированных и особо ответственных обучающихся, обусловленные личностными их качествами, позволяют сформировать вектор воли, направленный на обеспечение усилий для, как правило, формального заучивания предлагаемого материала. Следствием такого подхода является недолговечность и поверхностность приобретаемых знаний и невозможность их дальнейшего практического применения [3].

Многочисленные наблюдения за деятельностью преподавателей, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, и за профессорско-преподавательским составом высшей школы показывают, что причина крайне низкой внутренней мотивации обучающихся, которые уже являются студентами, выбравшими определенную специальность или направление подготовки, кроется в отсутствие должного понимания педагогическими работниками сути компетентностного подхода при организации образовательного процесса в рамках своей учебной дисциплины [4].

К сожалению, несмотря на многолетнюю педагогическую практику и введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов очередного, 3++, поколения, основанных на компетентностно-ориентированном образовании, многие преподаватели по-прежнему работают в традиционной парадигме. Жалуясь на нехватку объема аудиторной учебной нагрузки, проводя контрольно-оценочные действия только с помощью устных опросов знаний фактологического материала, такие преподаватели не утруждают себя разработкой дидактического и диагностико-квалиметрического обеспечения учебного про-

цесса, позволяющего осуществить текущий контроль успеваемости с помощью практико-ориентированных проектных заданий [5].

Формирование внутренней мотивации студентов происходит только в случае осознания целесообразности предлагаемых знаний и их практического применения в своей будущей профессиональной деятельности. К сожалению, большинство преподавателей, особенно зрелого возраста, получивших свою квалификацию в традиционной академической парадигме, считают однозначной ценностью содержание своей учебной дисциплины, при этом даже не пытаясь использовать межпредметные и метапредметные связи [6] для выстраивания образовательной траектории своих подопечных, показав необходимость базовых знаний своей любимой предметной области с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

Преподаватели специальных дисциплин находятся в более выгодном положении для осознания студентами их познавательной практической ценности, что обусловлено заведомой однозначной связью содержания их учебных дисциплин, разделов, курсов с потенциальной профессиональной деятельностью обучающихся. При этом для студентов специальностей технической направленности даже естественно-научные и общепрофессиональные дисциплины, такие как физика, математика, информатика, материаловедение, электротехника и т.д., не являются априори необходимыми к изучению, не говоря уже о дисциплинах гуманитарного и социально-экономического блока. В этом случае показателем высокой квалификации преподавателя, эффективности его педагогической деятельности служат не только формальные критерии наличия базового образования, соответствующего профилю преподаваемой дисциплины, ученой степени, звания и т.д., что является, безусловно, необходимым условием профессиональной компетентности самого преподавателя. Владение проектировочными умениями, которые, основываясь на дидактической компетентности в заданной предметной области, позволяют показать ее значимость для контингента обучающихся определенной специальности или направления подготовки и выстроить их индивидуальные образовательные траектории, разработав соответствующее данной образовательной программе дидактическое и диагностико-квалиметрическое обеспечение [7].

Таким образом, компетентностный подход означает не только декларированную в ФГОС разного уровня образования ориентацию на интегральную профессиональную компетентность выпускника [2] с помощью перечня разнообразных компетенций, которые обеспечивают возможности различных видов их дальнейшей профессиональной деятельности, но и предполагает использование различных индикаторов проявления одних и тех же компетенций, которые являются латентными переменными образовательного процесса в целом, а также внутри отдельно взятой учебной дисциплины, междисциплинарного курса, профессионального модуля [1].

В обширном перечне результатов освоения основных образовательных программ укрупненной группы специальностей и направлений (УГСН) подготовки 26.00.00 – «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта», в частности 26.05.05 – «Судовождение» [8] и 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок» [9], в соответствующем ФГОС 3++ указаны:

- развитие системного и критического мышления, заключающееся в способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода и вырабатывать стратегию действий (УК-1);
- проектировочная компетентность, связанная с разработкой и реализацией проектов, проявляющаяся в способности управлять проектами на всех этапах его жизненного цикла (УК-2);
- осведомленность в естественно-научной и общеинженерной областях, проявляющаяся в способностях применять естественно-научные и общеинженерные знания, аналитические методы в профессиональной деятельности (ОПК-2); а также проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять экспериментальные данные (ОПК-3).

В соответствии с матрицей компетенций вышеперечисленные владения, базирующиеся на определенных знаниях и умениях, формируются различными учебными дисциплинами основных образовательных программ и проявляются в них с помощью различных индикаторов. Все они, бесспорно, служат основой для обобщенной интегральной [2] профессиональной компетентности выпускника любого направления подготовки с инженерной квалификацией в соответствующей технической области.

Изучение фундаментальных законов природы; теорий, методов классической и современной науки; формирование научного мировоззрения, ознакомление с основными направлениями и тенденциями ее современного развития; формирование навыков владения основными приемами и методами решения прикладных проблем; выработка положительной мотивации к самостоятельной работе и самообразованию являются целью изучения многих естественно-научных и общепрофессиональных учебных дисциплин. Однако фундаментом для дальнейшего развития и конкретизации предметной специализации, основой для последующей дифференциации познавательного процесса служит натуральная философия [10], основы которой заложены Ньютоном и получили дальнейшее развитие в теоретической и прикладной физике.

Несмотря на очевидную значимость представлений о естественно-научной и математической основах современной картины мира как целостной информационной системе, изучение «Физики» как учебной дисциплины сталкивается с глобальными трудностями [4]. И это в условиях, когда данный предмет является базовым при изучении в школе на уровне среднего общего образования и обязательным при поступлении на многие специальности бакалавриата технического профиля, как, например, в УГСН 26.00.00 – «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта», и обязательным при поступлении на программы специалитета.

Причина такого несоответствия кроется в том, что большинство квалифицированных и высокопрофессиональных преподавателей-предметников ставят знание физической картины мира самоценностью, при этом никак не сопоставляя эти знания, умения и владения с будущей профессиональной деятельностью выпускников в области эксплуатации водного транспорта и транспортного оборудования [11].

Прежде всего, необходимо заметить, что методология научного мышления [10], применяемая при исследовании природных явлений, позволяет осуществить компетентностное разрешение любой, даже далекой от научной, проблемной ситуации. Любая реальная ситуация содержит в себе явную или скрытую проблему. Способность обучающегося разрешать проблемные ситуации, формулируя возможные варианты развития предложенной ситуации и анализируя их с целью выбора наиболее правильного выхода из нее, является индикатором его методологической культуры и обеспечивает, в том числе его профессиональную компетентность [3].

Например, не очень ответственный студент Миша Иванов, не выполнивший домашнее задание, предполагает, что его однокурсница-отличница Маша Петрова задание выполнила. Обратившись к ней за помощью и переписав задание, Миша уверен, что его проблема решена, и двойку он не получит. Однако удостовериться в этом окончательно он, а вместе с ним и сама Маша смогут только после проверки домашних заданий преподавателем.

Можно усомниться в том, что нерадивый студент действует методологически верно. Первый этап методологии научного исследования предполагает наблюдение за объектом исследования, и Миша, знакомый со своими однокурсниками, точно знает, к кому обратиться. Предполагая, что отличница Маша могла сделать домашнее задание, Миша обращается к ней, переходя, пусть даже и неосознанно, на новый методологический этап выдвижения гипотезы. Переписав домашнее задание именно у Петровой, Миша уверен, что Маша сделала его правильно, пока только в теории, но это уже третий этап методологии. Окончательным экспериментальным подтверждением правильности произведенных действий оказывается удовлетворительная отметка Миши, который при переписывании упустил нечто важное, в отличие от Маши, самостоятельно и последовательно излагавшей ход решения.

Такой простой пример из студенческой жизни иллюстрирует универсальность научной методологии и позволяет установить психологический контакт между преподавателем и обучающимися, подчеркивая, что наука не является оторванной от реальной жизни и может быть доступна не только избранным ученым, чья деятельность предполагает научные исследования.

Преодоление психологических барьеров при изучении сложных учебных дисциплин, к которым традиционно относят «Физику», является основанием познавательного интереса, возникновение которого способствует внутренней мотивации обучающегося и, как следствие, его успешности в образовательном процессе [4].

Целью освоения дисциплины «Физика» в УГСН 26.00.00 – «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта» является создание у обучающихся (курсантов) основ широкой теоретической подготовки в области физики, позволяющей ориентироваться в потоке научной и технической информации и обеспечивающей им возможность использования физических принципов в тех областях техники, в которых они специализируются.

Поставим в соответствие задачи освоения учебной дисциплины «Физика» с формируемыми в результате освоения образовательных программ компетенциями ФГОС ВО и индикаторами их проявления в предметной области «Физика» (табл. 1):

Профессорско-преподавательский состав, реализующий программы подготовки экипажей морских судов, помимо компетенций ФГОС ВО обязан также учитывать в рамках своей учебной дисциплины, где это возможно (табл.2), требования Международной конвенции «О подготовке и дипломировании моряков и несении вахты» с поправками (ПДНВ) [12], предъявляемые к плавсоставу. ПДНВ фактически является профессиональным стандартом деятельности различных категорий судовых специалистов разного уровня: от вспомогательного рядового состава вахтенных матросов или мотористов; специалистов среднего звена, относящихся к уровню эксплуатации, до командного уровня управления офицеров морского флота. Это означает, что при изучении содержания программного материала по учебной дисциплине «Физика» необходимо придерживаться наиболее значимых разделов, тем и вопросов для специалистов морского флота, гарантируя уровень профессиональной компетентности выпускников морских образова-

Таблица 1

Компетенции ФГОС ВО и индикаторы их проявления
в предметной области «Физика»

Код компетенции	*Наименование компетенции*	*Задачи освоения «Физики»*	*Индикаторы проявления компетенций в предметной области*
УК-1	Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода и вырабатывать стратегию действий	Формирование основ научного мышления и мировоззрения; понимание границ применимости физических законов; умение оценивать степень достоверности полученных результатов	Знать: фундаментальные разделы физики
			Уметь: анализировать и систематизировать полученные знания
			Владеть: способами критического физического мышления
УК-2	Способен управлять проектами на всех этапах его жизненного цикла	Демонстрация тесной взаимосвязи физических законов и их применения в технике с целью подбора адекватных технических средств для достижения профессиональных результатов	Знать: основы проектной деятельности
			Уметь: моделировать физические и технологические процессы
			Владеть: способами применения новейших достижений в области физики и смежных наук
ОПК-2	Способен применять естественно-научные и общеинженерные знания, аналитические методы в профессиональной деятельности	Выработка приемов и навыков решения конкретных задач из разных областей физики, помогающих решать профессиональные задачи	Знать: методы теоретического и экспериментального исследования в физике
			Уметь: использовать физические законы при анализе и решении проблем профессиональной деятельности
			Владеть**:** методами проведения физических исследований и экспериментов
ОПК-3	Способен проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять экспериментальные данные	Ознакомление с современной научной аппаратурой и выработка начальных навыков проведения экспериментальных научных исследований различных физических явлений и оценки погрешностей измерений	Знать: основные методики выполнения экспериментов, исследований физических явлений и проведения измерений физических величин
			Уметь: планировать и организовывать эксперимент; работать с приборами и инструментами; профессионально оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы
			Владеть: методами проведения физических измерений и корректной оценки погрешностей; основными приемами обработки экспериментальных данных

тельных организаций и обеспечивая достижение оптимального педагогического действия преподавателя [4].

Таблица 2

Формируемые компетентности образовательных программ
в соответствии с требованиями МК ПДНВ

26.05.05 – «Судовождение»	*26.05.06 – «Эксплуатация судовых энергетических установок»*
A-II/1-1) – «Планирование и осуществление перехода и определение местоположения», (A-II/1-9) – «Маневрирование судна», (A-II/1-10) – «Наблюдение за погрузкой, размещением, креплением и выгрузкой грузов, а также за обращением с ними во время рейса».	(A-III/1-4) – «Эксплуатация главных установок и вспомогательных механизмов и связанных с ними систем управления», (A-III/1-6) – «Эксплуатация электрооборудования, электронной аппаратуры и систем управления», (A-III/1-7) – «Техническое обслуживание и ремонт электрического и электронного оборудования».

Рассмотрим более детально на примере отдельных разделов и тем, каким образом физическая картина мира проявляется в сугубо прикладной специфической области судовождения и эксплуатации водного транспорта.

Универсальные и общепрофессиональные компетенции, формируемые в процессе изучения курса «Физики» для специальностей 26.05.05 – «Судовождение» [8] и 26.05.06 – «Эксплуатация судовых энергетических установок» [9] одинаковы в соответствии с ФГОС 3++ (табл.1), однако область профессиональной деятельности инженеров-судоводителей и инженеров-механиков различна [12] (табл. 2). В связи с этим имеют различную значимость разные разделы и темы курса «Физики» для обеих специальностей.

В частности, для судоводителя индикаторами его профессиональной компетентности служит умение планировать и проводить переход; определять местоположение; маневрировать судном, изменяя направление скорости его движения с помощью руля, движителей, подруливающих устройств в целях обеспечения безопасности мореплавания или решения эксплуатационных задач [12]. На физическом языке это означает: производить расчет траектории движения судна и определять местоположение судна спустя любое время после начала движения. Это составляет комплексную цель кинематического описания любого типа движения. При этом теоретическая составляющая следующая: знать основные характеристики описания поступательного и вращательного движения, уметь применять их для описания различных видов движения, а практическая составляющая: овладеть способами записи кинематических уравнений движения, уравнений скорости и уметь решать их математически при описании движения конкретных физических объектов.

Любой судоводитель должен знать, что маневренность судна не является величиной постоянной и что причиной изменения скорости тела (и судно не является исключением) служат силы, действующие на него. И если конкретные силы, действующие на судно, являются предметом разделов специальных учебных дисциплин, связанных с изучением особенностей управления судном, технических средств судовождения, теории устройства судна и т.д., то, определения силы, момента силы и прочих основных характеристик являются теоретической основой комплексной цели динамики: выяснение причин возникновения различных типов движения.

Оптимальное размещение и крепление груза; знание моментов сил, вращающих судно при его погрузке и разгрузке; определение местоположения центра тяжести судна при определенной загрузке; определение перемещения точки приложения сил, действующих на судно в разные моменты времени и т.д. также являются проявлением профессиональной компетентности судоводителя, недостаточное овладение которой может привести к чрезвычайной ситуации на море, вплоть до затопления судна. Все эти базовые знания и умение применить их к реальной практической ситуации в профессиональной деятельности должны быть сформированы при изучении физических основ механики.

Инженер-механик, освоивший основную образовательную программу 26.05.06 – «Эксплуатация судовых энергетических установок», ориентирован на эксплуатацию главных судовых энергетических установок, электрооборудования, электронной аппаратуры и вспомогательных механизмов, а также связанных с ними систем управления. При этом он должен уметь производить техническое обслуживание и ремонт электрического и электронного оборудования, имеющегося на судне [12]. Такое содержание профессиональной компетентности предполагает получение целостной понятийной картины о физических основах функционирования судового энергетического оборудования; получение системы знаний об описании движения сплошной среды (элементах гидромеханики); о физических законах, лежащих в основе принципов действия тепловых и электрических машин, что является целью освоения различных разделов курса «Физики».

Статистическая физика и термодинамика являются фундаментальной базой для понятийного усвоения особенностей описания состояний макросистем,

заключающих множество частиц (газов) и тепловых процессов, в которых они участвуют. Общий принцип действия тепловых машин, рабочими телами которых служат газы, находит свое дальнейшее логическое развитие и практическое применение в последующих общепрофессиональных и профессиональных дисциплинах, при изучении конструктивных особенностей двигателей внутреннего сгорания, дизелей, турбин, паросиловых установок, холодильного оборудования и их эксплуатации и ремонта.

Знание источников электромагнитного взаимодействия, умение применять основные характеристики для описания электрических и магнитных полей, владение описанием электромагнитных явлений, изучаемых электродинамикой, позволят выпускнику в будущей профессиональной деятельности разобраться с устройством и наладкой, и, возможно, с ремонтом любого электрического и электронного оборудования.

Таким образом, каждую тему раздела учебной дисциплины «Физика» можно поставить в соответствие не только некоторым универсальным и общепрофессиональным компетенциям определенного ФГОС ВО, но и специальным профессиональным компетенциям ПДНВ для конкретной категории плавсостава.

Этот факт необходимо учитывать при подборе содержания проблемных и проектных заданий [3], формулируя их не с помощью абстрактных тел, а, где это возможно, используя конкретные объекты будущей профессиональной деятельности обучающихся [4]. Например: *рассчитать траекторию движения судна…; судовой винт совершает вращательное движение по закону…; скорость вращения вала судового двигателя изменилась на …; определить вязкость морской воды…; найти давление воздуха в камере сгорания дизельного двигателя…; описать цикл тепловой машины…; ротор судового генератора переменного тока вращается с частотой…; момент инерции лебедки…; айсберг плавает…; судно поперечных размеров…движется в магнитном поле Земли*…и т.д.

Это налагает определенную ответственность на преподавателя физики, который должен обладать не только коммуникативной, дидактической, внутрипредметной и прочей компетентностью, необходимой для успешной педагогической деятельности в своей предметной области. К своим личностным и профессиональным качествам должны быть добавлены владения метапредметными и межпредметными связями [6], позволяющие обеспечить дидактическое и диагностико-квалиметрическое сопровождение учебного процесса и выстроить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в рамках своей учебной дисциплины.

Таким образом, создание методической системы преподавания, ориентированной на профессиональную компетентность в той сфере деятельности, к которой готовится обучающийся образовательной организации, является индикатором профессиональной компетентности самого преподавателя. Следует отметить, что такой дидактический подход возможен для любой, даже гуманитарной учебной дисциплины, которая может быть востребована для формирования универсальных культурологических и гуманистических личностных качеств, повышения экономической грамотности обучающихся, развития их лидерских качеств, умения работать в команде и т.д. Такой компетентностный подход гарантирует повышение качества образования, формируя разносторонне развитую личность, способную решать серьезные профессиональные и нравственные задачи в личных интересах и интересах общества в определенной сфере деятельности.

Библиографический список

1. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. Разработка модели компетентности выпускника университета. *Известия Южного федерального университета: Педагогические науки*. 2012; № 1: 85 – 93.
2. Сафонцев С.А., Черных О.В. *Интегративный подход к измерению компетентности как латентной переменной.* Ростов-на-Дону: Издательство РКСИ, 2011.
3. Сафонцева Н.Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Педагогические науки.* 2012; № 7: 47 – 50.
4. Сафонцева Н.Ю. Концепция модернизации методической системы преподавания физики в условиях непрерывного профессионального образования. *Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2006; № 7: 174 – 178.
5. *Формирование профессиональных компетенций в высшей школе.* Под редакцией Т.П. Гордиенко, А.Н. Томилина, Е.В. Хекерта. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2019: 46 – 65.
6. Сафонцева Н.Ю. Черкашина А.Г. Роль междисциплинарных связей учебных планов компетентностно-ориентированного образования*. Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана:* материалы докладов XXVIII Международных психолого-педагогических чтений. Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009; Ч. III: 74 – 80.
7. Сафонцева Н.Ю. *Теоретические аспекты проблемы проектирования педагогических объектов в условиях непрерывного профессионального морского образования.* Ростов-на-Дону: Издательство РО ИПК и ПРО, 2005.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности26.05.05 «Судовождение»*. Москва, 2018.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования-специалитет по специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок»*. Москва, 2018.
10. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. *Основы современной натуральной философии:* методические указания по физике. Ростов-на-Дону: ООО ВУД, 2001.
11. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. *Морское образование Юга России*. Ростов-на-Дону: Издательство РО ИПК и ПРО, 2007.
12. *О подготовке и дипломировании моряков и несении вахты.* Международная конвенция. London: IMO, 2017. Available at: http://www.imo.org

References

1. Safoncev S.A., Safonceva N.Yu. Razrabotka modeli kompetentnosti vypusknika universiteta. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta: Pedagogicheskie nauki*. 2012; № 1: 85 – 93.
2. Safoncev S.A., Chernyh O.V. *Integrativnyj podhod k izmereniyu kompetentnosti kak latentnoj peremennoj*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RKSI, 2011.
3. Safonceva N.Yu. Problemno-proektnyj metod obucheniya v didaktike vysshej shkoly. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: Pedagogicheskie nauki.* 2012; № 7: 47 – 50.
4. Safonceva N.Yu. Koncepciya modernizacii metodicheskoj sistemy prepodavaniya fiziki v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki.* 2006; № 7: 174 – 178.
5. *Formirovanie professional'nyh kompetencij v vysshej shkole.* Pod redakciej T.P. Gordienko, A.N. Tomilina, E.V. Hekerta. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2019: 46 – 65.
6. Safonceva N.Yu. Cherkashina A.G. Rol' mezhdisciplinarnyh svyazej uchebnyh planov kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah Yuga Rossii, Central'noj Azii i Kazahstana:* materialy dokladov XXVIII Mezhdunarodnyh psihologo-pedagogicheskih chtenij. Rostov-na-Donu.: IPO PI YuFU, 2009; Ch. III: 74 – 80.
7. Safonceva N.Yu. *Teoreticheskie aspekty problemy proektirovaniya pedagogicheskih ob`ektov v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo morskogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RO IPK i PRO, 2005.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti26.05.05 «Sudovozhdenie»*. Moskva, 2018.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya-specialitet po special'nosti 26.05.06 «`Ekspluataciya sudovyh `energeticheskih ustanovok»*. Moskva, 2018.
10. Safoncev S.A., Safonceva N.Yu. *Osnovy sovremennoj natural'noj filosofii:* metodicheskie ukazaniya po fizike. Rostov-na-Donu: OOO VUD, 2001.
11. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. *Morskoe obrazovanie Yuga Rossii*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RO IPK i PRO, 2007.
12. *O podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty.* Mezhdunarodnaya konvenciya. London: IMO, 2017. Available at: http://www.imo.org

Статья поступила в редакцию 12.03.20

УДК 355.13 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00212

Tenishcheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Tsyganko Ye.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: lena_tsyganko.@mail.ru*
Kuznetsova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

OPPORTUNITIES OF SIMULATOR IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MARINE SPECIALIST IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE STCW CONVENTION. The article explores a problem of training marine specialists for the activities in the English-speaking environment using simulators in accordance with the requirements of the International Maritime Convention (STCW). The Maritime English is an important means of solving the profes-

sional tasks, therefore the authors have developed a technology for the competent operational adaptation of future marine specialists to working conditions in a mixed crew. This technology specifies the using of business games on modern simulators in the situations of professional interaction on the concept of integrative-contextual learning. The analysis of experimental training results, as well as of the role of the subject, social and psychological contexts of the business game in forming professional competence is given.

Key words: **integrative-contextual training, professional competence, foreign language component, marine specialists, business game, simulator.**

***В.Ф. Тенищева**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru*

***Е.Н. Цыганко,** канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E mail: lena_tsyganko.@mail.ru*

***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНАЖЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ КОНВЕНЦИИ ПДНВ

В статье исследуется проблема подготовки морского специалиста к деятельности в иноязычной среде с помощью тренажеров в соответствии с требованиями Международной морской конвенции (ПДНВ). Иноязычная коммуникация является средством решения профессиональных задач, поэтому авторы разработали технологию подготовки морских специалистов к оперативной адаптации в условиях работы в смешанном экипаже. В этой технологии с позиции концепции интегративно-контекстного обучения демонстрируется специфика использования деловых игр на современных тренажерах в ситуациях профессионального иноязычного взаимодействия. Раскрывается роль предметного, социального и психологического контекстов деловой игры на тренажере в формировании профессиональной компетенции, приводятся результаты экспериментального обучения.

Ключевые слова: **интегративно-контекстное обучение, профессиональная компетенция, иноязычный компонент, морские специалисты, тренажер, деловая игра.**

Профессия инженера морского транспорта тесно связана с иностранным языком как средством регуляции технологических процессов. Уровень его квалификации определяется не только государственными образовательными стандартами Российской Федерации, но и требованиями международных морских конвенций. Например, сфера компетенции инженера-судомеханика согласно «Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несения вахты 78/95» (табл. A-III/1) включает использование английского языка в письменной и устной форме, позволяющее выполнять обязанности механика при эксплуатации всех систем внутрисудовой связи. Международная морская организация (ИМО), классификационные общества и государственные организации обращают особое внимание учебных заведений на качество обучения при использовании морских тренажеров, поскольку они обладают мощным ресурсом для развития когнитивных навыков курсантов благодаря воссозданию высокой степени реальности при моделировании технологии деятельности морского инженера [1].

Тренажер представляет собой техническое средство профессиональной подготовки, предназначенное для формирования и совершенствования профессиональных навыков и умений оператора для управления материальным объектом путем многократного выполнения инструментальных действий. Широкое использование тренажеров машинного отделения обучения подразумевает его высокую эффективность. Исследователями отмечается важность тренажера не только как успешного учебного, но и экзаменационного инструмента [2], указывается на необходимость воссоздания коммуникативного контекста во время тренажерных занятий [3]. Однако вопросы формирования операционных механизмов профессиональной компетенции, способы интеграции ее иноязычного компонента в общую систему регуляции деятельности в ходе тренажерной подготовки не рассматриваются.

Тренажерные системы классифицируются по четырем категориям, которые гарантируют, что тренажерная подготовка обеспечит соответствующий уровень физического и поведенческого реализма в соответствии с целями обучения и оценки результатов, как указано в разделе A-I / 12 Кодекса ПДНВ. Категория 1 – технический тренажёр завершённого задания (Full Mission type); категория 2 – многоцелевой (Multi-Task type); категория 3 – ограниченного действия (Limited Task type) и категория 4 – специального назначения (Special Task type). Тренажеры категории 1 используются для полного погружения с максимально возможным контролем среды моделирования. На них установлены полные инженерные системы, включая звуковые и реалистичные визуальные эффекты, и они позволяют отрабатывать модели управления как в штатной ситуации, так и аварийных условиях работы. Категория 2 моделирует общую среду технической операции. Категория 3 воссоздает среду для определенной инженерной системы, чтобы обеспечить предварительное обучение для освоения конкретных задач. Категория 4 обеспечивает ознакомительную подготовку для последующей отработки задач повышенной сложности на других тренажерах [4].

В Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова используются тренажеры разных категорий, например, на судомеханическом факультете установлены многоцелевые тренажеры Transas 5000 и Дизель Сим Norcontrol, позволяющие осуществлять отработку алгоритмов деятельности с большей скоростью и эффективностью. Возможность повторов позволяет воспроизвести текущую ситуацию для уточнения и обсуждения способов отработки штатных и чрезвычайных ситуаций, например, аварийную остановку главного двигателя, аварийный режим работы, пожар в машинном отделении, отключение питания и т.п.

Проблема оперативной адаптации к условиям профессиональной деятельности в иноязычной среде смешанного по национальным и языковым признакам экипажа встает перед будущим специалистом уже на этапе обучения в вузе [5]. И наиболее эффективный способ моделирования профессиональных ситуаций в иноязычной среде – это организация деловых игр на тренажере, в которых в максимально полном объеме могут быть воссозданы контексты будущей профессиональной деятельности курсанта. С позиций теории контекстного обучения (А.А. Вербицкий) деловая игра представляет собой «…форму воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания конкретной профессиональной деятельности, моделирования технологий производства и систем отношений работников, характерных для данного вида труда, знания его предметно-технологического и социального контекстов», которая состоит из двух моделей – имитационной и игровой, задающие контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности [6, с. 195].

Исследуя вопрос тренажерной подготовки будущих специалистов в рамках интегративно контекстного подхода [7, с. 308 – 325], мы пришли к выводу, что наиболее высоким уровнем обучения профессиональной деятельности в иноязычной среде является групповое обучение на тренажере, поскольку в ходе делового общения в процессе разрешения оперативных задач в ситуациях, моделирующих реальную профессиональную деятельность инженера, отрабатывается и коммуникативная составляющая процесса взаимодействия группы специалистов. В процессе отработки профессиональных операций имеющиеся разрозненные блоки навыков и умений по иностранному языку и специальным предметам интегрируются в общую систему деятельностей – моделируемую технологическую и реальную иноязычную речевую, которые составляют основу стандартных алгоритмов управления системами и способов оперативного принятия решений, в том числе в «нештатных» ситуациях. Предметное содержание деловой игры на тренажере представляется типовой задачей труда морского специалиста в условиях поликультурной среды смешанного экипажа, в ходе освоения которой с использованием иностранного языка происходит формирование профессиональных смыслов, составляющих профессиональную компетенцию будущего специалиста. Типовые производственные задачи, связанные с использованием иностранного языка, осваиваются в рамках деловых игр на тренажере в ходе отработки способов регуляции технологических процессов и освоения коммуникативных ролей на основе фразеологического материала стандартного словаря-разговорника, отражающего коммуникативную составляющую профессиональной деятельности морского специалиста.

Исследование эффективности тренажерной подготовки на основе цикла деловых игр проводилось на базе Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова в 2019 году. В нем принимали участие 70 курсантов пятого курса судомеханического факультета, в том числе в условиях совместной тренажерной подготовки с курсантами-судоводителями [8]. Занятия на тренажерах проводились в девятом семестре обучения совместно с преподавателями специальной кафедры и английского языка в общей сложности в количестве 108 часов. Методика проведения деловых игр сводилась к моделированию междисциплинарной деятельности курсанта в иноязычной среде, что достигалось отработкой определенных стандартных профессиональных операций, выполняемых вахтенным инженером-судомехаником в процессе совместной деятельности в

иноязычной среде. Отрабатывались основные алгоритмы деятельности вахтенного механика, такие как подготовка и ввод в эксплуатацию топливной системы дизель-генераторов, системы сжатого воздуха, системы смазки дизель-генераторов, подготовка и пуск дизель-генератора и его подключение к шинам, перевод на основные насосы охлаждения и запуск основных ответственных потребителей и т.п.

Итоговый контроль и оценка результатов образовательного процесса осуществлялись в процессе сдачи государственного экзамена также посредством моделирования в деловой игре штатных и аварийных ситуаций в иноязычной среде на тренажере автоматизированной судовой энергетической установки (СЭУ) Diesel Sim, который представляет собой комплекс пульта управления инструктора; оборудования центрального и других постов управления СЭУ; компьютера для реализации математической модели СЭУ в реальном масштабе времени; а также мнемосхемы всех систем и оборудования машинного отделения. С пульта управления, который оснащен дисплеем, инструктор-преподаватель имеет возможность изменять заданные условия и создавать проблемные задачи, также могут быть смоделированы аварийные ситуации, введены неисправности в системах и процессах СЭУ, создана имитация шума в машинном отделении с помощью усилителей звука, изменены условия плавания, загрузки судна, масштабы времени и т.п.

В качестве примера приведем моделирование процедуры подготовки главного двигателя к запуску. В основе данной операции лежат оригинальные проверочные листы, разработанные согласно требованиям международной морской конвенции SOLAS. Проверочный лист представляет собой алгоритм действий определенной производственной операции. В случае подготовки главного двигателя к запуску он включает целый ряд этапов: от получения на английском языке разрешения старшего механика, роль которого выполняет инструктор, на подготовку оборудования и двигателей к запуску, включая проверку всех средств связи машинного отделения с навигационным мостиком и другими постами управления, запись на английском языке в вахтенном журнале распоряжения старшего механика, команд вахтенных помощников и капитана, а также результатов всех замеров и проверок и времени выполнения основных операций.

В ходе экспериментальной работы курсанты воспроизводили профессиональные действия и решали профессиональные задачи с использованием морского английского языка. Каждый курсант-судомеханик в условиях совместной деятельности должен был осмотреть двигатель и доложить вахтенному механику о любых неисправностях; поддерживать связь с «мостиком» и выполнять совместные с ним действия для определения отключения привода дистанционного управления из рулевой рубки и подготовки двигателя к запуску.

Каждое правильно выполненное действие курсанта сопровождалось загоранием ламп индикации, включением шума, имитирующего работу той или иной системы. «Несрабатывание» системы означало, что процедура была выполнена неверно. Курсанту необходимо было вернуться на предыдущие ступени выполняемой операции и выяснить причину. В ходе решения задачи определялось, насколько правильно и оперативно выполняются алгоритмы профессиональных действий в соответствии с ситуацией.

В начале деловых игр на тренажере было выявлено отсутствие готовности к предстоящей деятельности у большинства курсантов, которое было вызвано незнанием алгоритма тестирования оборудования; медленной адаптацией к особенностям произношения на английском языке инструктора и членов команды; отсутствие оперативности принятия решения в случае возникновения неисправности и принятие неверного решения для ее устранения. Анкетирование курсантов показало, что для 65,7% из них наибольшую трудность представляли задания на устранение неисправностей, требующие эмоциональной напряженности, которая обусловлена необходимостью включения механизма оперативности по принятию решения. Курсанты испытывали недостаток профессиональных навыков, слабо ориентировались в профессионально предметной стороне процесса и в результате боялись сделать ошибку в серии выполняемых действий, при этом 21,4% из них столкнулись с проблемой сложности понимания иноязычной речи на слух и выражения своих действий на английском языке – они боялись сделать ошибку грамматического либо лексического плана.

Для определения уровня профессиональной подготовки курсантов использовалась методика компонентного анализа процесса решения операторских задач в иноязычной среде. Были выделены такие компоненты, как точность понимания смысла иноязычной информации **(Т);** оперативность принятия решения **(О),** которая оценивалась по факту соблюдения временного регламента, отводимого на выполнение операции; адекватность выполнения моделируемой операции **(А)**; соблюдение регламента общения (**РО**). В процессе выполнения задания на основе иноязычной информации, курсантам предстояло самостоятельно определить задачу и найти способы ее оперативного решения. Результаты решения задачи в виде оценок в условных баллах «1» или «0», суммы условных баллов за усвоение компонента и показателя усвоения компонента в процентах заносились в карту компонентного анализа, представленную в табл. 1, и протокол тестирования. Наблюдаемые качества оценивались как выраженные при критериях усвоения компонента от 85 до 100%.

Таблица 1

Карта компонентного анализа решения профессиональной задачи

Сведения о деловой игре	*Компоненты*			
Операции	*Т*	*О*	*А*	*РО*
	Оценки в условных баллах («1» или «0»)			
1. Анализ задачи и принятие решения				
2. Выполнение действия по обслуживанию системы				
3. Доклад о выполненных действиях, и т.п.				
Сумма условных баллов за усвоение компонента				
Показатель усвоения компонента,%				

В ходе взаимодействия и взаимовлияния различных компонентов освоения типовой задачи труда происходило формирование алгоритмов профессиональной деятельности в иноязычной среде. В результате участия в деловых играх у курсантов снизился барьер напряженных психических состояний, выработались умения оперативно воспринимать информацию и на ее основе адекватно выполнять профессиональные действия, сопряженные с иноязычным общением. После завершения деловых игр на тренажере 94,29% курсантов отметили в анкетах, что они приобрели уверенность в себе при общении с другим оператором на иностранном языке, таким образом формирование навыков коллективной работы при решении оперативных задач и проблем привело к снижению барьера напряженных психических состояний. На это указывают и результаты изменения средних показателей усвоения компонента оперативности принятия решения, которые по итогам трех деловых игр на тренажере приведены в табл. 2. Средний показатель усвоения компонента оперативности выполнения деятельности по итогам третьей деловой игры составил 86%, что позволило оценить этот параметр как выраженный в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Таблица 2

Сводная таблица изменений средних показателей усвоения компонента оперативности

Средний показатель усвоения компонента, % по итогам первой деловой игры	*Средний показатель усвоения компонента, % по итогам второй деловой игры*	*Средний показатель усвоения компонента, % по итогам третьей деловой игры*
47,14	71,43	86,00

В целом деловые игры на тренажере, проводимые на судомеханическом факультете университета с 2016 года, позволили повысить качество подготовки судомехаников по сравнению с традиционной моделью обучения – за четыре года обучения средний балл курсантов на интегрированном государственном экзамене вырос на 0,43 единицы и составил в 2019 году 4,53 балла.

В условиях глобализации работы морского специалиста возрастает важность его подготовки в соответствии с Конвенцией ПДНВ, в которой изложены международные стандарты к его квалификации, включающие высокий уровень развития профессиональной компетенции, в которую глубоко и адекватно интегрирована иноязычная компонента. Требования российских стандартов компетентности и Конвенции ПДНВ могут быть выполнены, если в ходе обучения будут реализованы профессиональные модули, включающие деловые игры на тренажере на основе интегративно контекстной педагогической модели, которая позволяет воссоздать в учебной деятельности технологические процессы, которые регулируются иноязычной речевой деятельностью студента.

Проектирование деловых игр на тренажере по циклу специальных и иноязычных дисциплин на базе моделей технологических процессов на морском транспорте предполагает разработку адекватного методического обеспечения посредством воссоздания предметного, социокультурного и психологического содержания профессиональной деятельности морского специалиста в технологиях освоения типовой задачи труда. Деловые игры на тренажере выступают в качестве системообразующего фактора междисциплинарной интеграции, поскольку отвечают требованиям стандартов нового поколения и Конвенции ПДНВ, и именно в деловой игре, воссоздающей предметное, социокультурное и ситуационно-психологическое подобие труда будущего специалиста, формируется его профессиональная компетенция, развивается готовность к деятельности в иноязычной среде, которая проявляется в его способности оперативно решать профессиональные задачи и разрешать проблемные ситуации в штатных и напряженных ситуациях средствами иностранного языка.

Библиографический список

1. Ann Britt Skjerve, Andreas Bye. *Simulator-based Human Factors Studies Across 25 Years. The History of the Halden Man-Machine Laboratory*. London: Springer-Verlag London Limited, 2011.
2. Burak Zincirl, Caglar Dere1, Cengiz Deniz1. *Scenario Based Assessment Method for Engine Room Simulator Courses*: The 13th International Conference on Engine Room Simulators, 20 – 21 September, Odessa: National University "Odessa Maritime Academy", 2017: 165 – 171.
3. Vasilios D. Tsoukalas, Dimitrios A. Papachristos, Nikolaos K. Tsoumas and Elisabeth C. Mattheu. *Marine Engineers' Training: Educational Assessment for an Engine Room Simulator*. Athens, Athens Merchant Marine Academy, Technological Educational Institute of Piraeus. WMU Journal of Maritime Affairs. 2008; Vol. 7, № 2: 429 – 448.
4. Stefan Kluj. The Environmental Awareness in the Engine Room Simulator Training: The 13th International Conference on Engine Room Simulators. – Odessa, September, 20 – 21, National University "Odessa Maritime Academy", 2017: 35 – 38.
5 Баляева С.А., Хвингия Т.Г., Калинина С.А. Проблемы модернизации учебного процесса в морском университете. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2019; Выпуск 2 (238): 15 – 21.
6 Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования*: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2017: 195.
7 Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстный подход к подготовке инженера-судоводителя в компетентностной образовательной парадигме. *Психология и педагогика контекстного образования*: коллективная монография. Москва – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018: 308 – 325.
8 Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Филоненко В.А., Петьков В.А. *Технология междисциплинарного взаимодействия в иноязычной среде как средство профессиональной подготовки морских специалистов. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. Санкт-Петербург, 2019; № 3 (169): 351 – 356.

References

1. Ann Britt Skjerve, Andreas Bye. *Simulator-based Human Factors Studies Across 25 Years. The History of the Halden Man-Machine Laboratory*. London: Springer-Verlag London Limited, 2011.
2. Burak Zincirl, Caglar Dere1, Cengiz Deniz1. *Scenario Based Assessment Method for Engine Room Simulator Courses*: The 13th International Conference on Engine Room Simulators, 20 – 21 September, Odessa: National University "Odessa Maritime Academy", 2017: 165 – 171.
3. Vasilios D. Tsoukalas, Dimitrios A. Papachristos, Nikolaos K. Tsoumas and Elisabeth C. Mattheu. *Marine Engineers' Training: Educational Assessment for an Engine Room Simulator*. Athens, Athens Merchant Marine Academy, Technological Educational Institute of Piraeus. WMU Journal of Maritime Affairs. 2008; Vol. 7, № 2: 429 – 448.
4. Stefan Kluj. The Environmental Awareness in the Engine Room Simulator Training: The 13th International Conference on Engine Room Simulators. – Odessa, September, 20 – 21, National University "Odessa Maritime Academy", 2017: 35 – 38.
5 Balyaeva S.A., Hvingiya T.G., Kalinina S.A. Problemy modernizacii uchebnogo processa v morskom universitete. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; Vypusk 2 (238): 15 – 21.
6 Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: MPGU, 2017: 195.
7 Tenischeva V.F. Integrativno-kontekstnyj podhod k podgotovke inzhenera-sudovoditelya v kompetentnostnoj obrazovatel'noj paradigme. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Moskva – Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2018: 308 – 325.
8 Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N., Filonenko V.A., Pet'kov V.A. *Tehnologiya mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya v inoyazychnoj srede kak sredstvo professional'noj podgotovki morskih specialistov. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. Sankt-Peterburg, 2019; № 3 (169): 351 – 356.

Статья поступила в редакцию 12.03.20

УДК 37.035.6 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00213

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*
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*
Heckert N.Ye., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

STRATEGY OF DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATION, SELF-IMPROVEMENT OF STUDENTS' PATRIOTIC QUALITIES. The most important task of modern educational institutions of higher education is not only the professional training of competent specialists, but also the education of each graduate as a real citizen, patriot of his country. The solution of this problem requires that the educational institution has its own concept of patriotic education, as well as a set of strategies for educational and patriotic activities, including the main strategies for the education of patriots. One of these strategies should be a strategy for the development of self-education, self-improvement of students' patriotic qualities. The article shows the relevance of the topic, introduction to the problem, analyzes the nature of the terms "self" and "self-improvement", describes the main provisions of development strategy of self-education, self-improvement students of their patriotic qualities during training in high school.

Key words: **activization, patriotism, patriotic education, patriotic qualities, development, self-education, self-improvement, strategy, students.**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*
С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*
Н.Е. Хекерт, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ САМОВОСПИТАНИЯ, САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ СВОИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ

Важнейшей задачей современных учебных заведений высшего образования является не только профессиональная подготовка компетентных специалистов, но и воспитание каждого выпускника как настоящего гражданина, патриота Отечества. Решение данной задачи требует наличия в учебном заведении собственной концепции патриотического воспитания, а также комплекса стратегий воспитательно-патриотической деятельности, включающей основные стратегии по воспитанию патриотов. Одной из таких стратегий должна стать стратегия развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств. В статье показана актуальность рассматриваемой темы, введение в проблему, анализируется сущность терминов «самовоспитание» и «самосовершенствование», раскрываются основные положения стратегии развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств в период обучения в высшей школе.

Ключевые слова: **активизация, патриотизм, патриотическое воспитание, патриотические качества, развитие, самовоспитание, самосовершенствование, стратегия, учащаяся молодежь.**

Актуальность рассматриваемой темы определена следующими факторами:

– сложностью современной военно-политической обстановки в мире, обусловленной нарастанием военной угрозы со стороны стран НАТО, чьи военные формирования (авиационные, ракетные, бронетанковые, мотострелковые) продолжают дислоцироваться и наращивают свою военную мощь вблизи границ России, на территории бывших социалистических стран и советских республик;

– внутренними проблемами и трудностями граждан в социально-экономической сфере, негативно сказывающиеся на настроения граждан, их политической активности;

– неуклонным ростом требований социума и работодателей к профессиональной компетентности выпускников вузов, их государственно-патриотической позиции;

– необходимостью поиска новых форм и методов формирования патриотизма у учащейся молодежи, их вовлечения в воспитательно-патриотическую деятельность.

Опрос, проведенный среди курсантов второго курса ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, показал, что у 63% респондентов снизился интерес к политической жизни и политическим событиям в стране; 72% разочарованы ростом цен и снижением уровня благосостояния россиян; 76% считают, что сегодня патриотизм утрачивает свою значимость, и только финансовое и материальное богатство детерминирует успешность и благополучие личности. На этом фоне 97% курсантов полагают, что они будут устраиваться на работу, на судах, плавающих под иностранными флагами, на которых заработная плата в разы больше, чем в отечественных судовладельческих компаниях.

По мнению 99% курсантов, участвующих в опросе, мероприятия воспитательно-патриотической деятельности, проводимые в морском вузе, в совокупности с проводимыми занятиями, вполне достаточны для формирования патриотических качеств и патриотической позиции личности. Вместе с тем, всего 1,2% курсантов сообщили, что они систематически занимаются самовоспитанием, самосовершенствованием в сфере патриотизма.

Итоги опроса подтверждают необходимость усиления воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью, поиска новых направлений, форм и методов работы.

Анализ научной литературы позволил установить, что процесс формирования каждого выпускника высшего учебного заведения как компетентного профессионала, интеллигента, гражданина и патриота Отечества наравне с целенаправленным воспитательно-патриотическим воздействием требует активного применения в процессе обучения возможностей самовоспитания. Ресурс этого феномена в практике патриотического воспитания курсантов морского вуза, как видим, используется крайне слабо.

Сущность и характерные особенности самовоспитания. В отечественной педагогике самовоспитание рассматривается как одно из важнейших и непременных условий, как высший этап воспитания и становления личности.

История зарождения данного феномена уходит в далекое историческое прошлое. Оно было известно философам античной Греции, древнего Египта, Индии, Китая. Его возможности на Руси применяли князья и православные монахи.

Следы самовоспитания находим в педагогическом арсенале К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко и др.

Так, К.Д. Ушинский [1] еще в юности разработал для себя программу моральных правил и поведения. Она является своеобразным планом саморазвития, самовоспитания и предусматривала совершенствование личностных качеств, систему поведения и общения, меры сдерживания, ежедневный анализ проделанного.

Уникальную и оригинальную программу самовоспитания составил для себя в юности и Л.Н. Толстой [2], которая включала следующие компоненты: критика себя как личности и своих недостатков; обязательное выполнение всего того, что сам наметил; не подглядывать в книги, если что забыл, а стараться самому все вспомнить; постоянные тренировки и напряженная работа ума.

В трудах А.С. Макаренко [3] содержатся понятия: «перспектива ближайшая», «средняя перспектива» и «далекая перспектива», которые являлись основой для самовоспитания учащихся.

Что же следует понимать под термином «самовоспитание»?

Обращение к академическим словарям и энциклопедиям позволил составить табл. 1, содержащую дефиниции, раскрывающие сущность данного феномена.

Таблица 1

Дефиниции термина «самовоспитание»

Источник	Дефиниция
Педагогический терминологический словарь [4]	– сознательная, целенаправленная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных;
Психологический словарь [5]	– выработка человеком у себя таких личностных качеств, которые представляются ему желательными;
Толковый словарь С.И. Ожегова [6]	– воспитание самого себя;
Философский словарь [7]	– сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности.
Энциклопедия социологии [8]	– формирование человеком своей личности в соответствии с сознательно выбранными целями, идеалами и убеждениями.

Как видим из содержания табл. 1, термин «самовоспитание» является междисциплинарным (изучается философами, социологами, педагогами, психологами и др.), и в его трактовке содержится специфический подход каждой дисциплины. В то же время общим для всех наук является акцентирование внимания на биосоциальную сущность самовоспитания; стремление личности к самоулучшению путем личной настойчивой работы над собой, своими качествами и недостатками.

В советской и российской науке различные аспекты самовоспитания основательно исследовали А.Я. Арет, Н.И. Бражник, Е.В. Ежак, Т.Ф. Иванова, А.И. Игнатовский, И.С. Кон, А.И. Кочетов, А.Г. Ковалев, В.А. Лозовой, П.Н. Осипов, А.В. Прохоров, Л.И. Рувинский, Ю.А. Самарин, В.А. Сухомлинский, М.Н. Тухватуллин и др.

Рассмотрим основные подходы отечественных ученых к данному явлению. С этой целью выполнен контент-анализ научных трудов, итоги которого обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Авторские определения термина «самовоспитание»

Автор	Определение термина «самовоспитание»
Калюжный А.С. [9]	– это сознательная, планомерная и управляемая личностью деятельность, направленная на формирование и развитие личностного потенциала, необходимого для достижения жизненно важных целей;
Осипов П.Н. [10]	– сознательное и целенаправленное освоение человеком многообразного социального опыта, в том числе и профессионального, совершенствование себя в различных направлениях развития в соответствии с интересами личности и общества;
Сластенин В.А. [11]	– это систематическая сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности;
Ларионова И.А. [12]	– это сознательная и системная работа над собой, направленная на развитие своей личности в соответствии со сложившимися идеалами, ценностями и убеждениями; – это всегда сознательная деятельность, т.е. самодеятельность человека, являющаяся средством самореализации и самоактуализации;
Совиньски А.Я. [13]	– процесс самовоспитания – это автономно управляемый процесс, включающий ряд процедур, предпринимаемых индивидуумом по отношению к самому себе с учетом желаемого образца или идеала личности, благодаря которым в субъекте возбуждаются интеллектуальные, мотивационно-эмоциональные и волевые процессы и которые ведут к обогащению и развитию собственной личности;
Коджаспирова Г.М. [14]	– это … сознательное изменение человеком своей личности в соответствии с требованиями общества и личного плана развития, … формирование навыков психической и физической саморегуляции;
Кочетов А.И. [15]	– это осознанное, управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются заложенные им силы и способности.

Анализ дефиниций, содержащихся в табл. 1 и 2 позволяет заключить, что самовоспитание представляет собой осознанную, основательно продуманную и целенаправленную деятельность, направленную на совершенствование личностных качеств, гарантирующих человеку соответствие требованиям социума и государства, позволяющих ему успешно социализироваться и эффективно трудиться.

Самовоспитание – это специфический вид деятельность, применяемый для развития личности учащегося вуза, в том числе и его патриотических качеств.

Самовоспитание является: а) сложным динамическим процессом вследствие того, что намеченные стратегические цели и задачи их реализации, а также содержание изменяются в зависимости от ряда факторов и условий; б) процессом интериоризации внешних воздействий во внутренние регуляторы поведения и жизнедеятельности личности.

А.И. Кочетов [15] выделяет следующие положительные особенности самовоспитания: является важным средством духовного становления человека; органически сочетает личные и общественные интересы; присуще каждому поколению современных людей; предполагает целенаправленное формирование

положительных качеств и преодоление имеющихся недостатков; учит каждого человека контролировать себя, следить за своим поведением; ускоряет развитие психики: внимания, ума, наблюдательности, памяти, речи; закрепляет и углубляет результаты воспитания; способствует самоутверждению человека в жизни; служит в качестве фундамента успеха в любом деле; это надежный путь к признанию обществом.

Вышеизложенное позволяет вычленить характерные особенности самовоспитания:

– предполагает глубокую осознанность человеком этого феномена, применение которого способствует развитию и совершенствованию личности;

– предназначено для качественного улучшения личностных качеств человека;

– служит в роли значимой силы саморазвития личности;

– базируется на адекватной самооценке личности, соответствующей реальным способностям, характеру и темпераменту человека;

– требует осуществления глубоко критического анализа индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей личности;

– предусматривает активную деятельность самой личности, преобразующую действительность и саму личность;

– предоставляет возможность самостановления личности, качественной подготовки себя и своих качеств к будущей жизнедеятельности.

Главенствующими факторами самовоспитания, обеспечивающими его высокую эффективность, являются: общественная направленность, самоконтроль, самокритичность объективная самооценка, требовательность к себе [15].

Побудителями самовоспитания учащейся молодежи являются требования социума; требования преподавателей; жизненные устремления; притязания личности на признание в группе или коллективе; критика сокурсников, преподавателей, руководства вуза; пример передовиков; успехи в учебно-воспитательной и общественной деятельности коллег.

Основные положения стратегии развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств в период обучения в вузе.

Понимание значимости самовоспитания для воспитательно-патриотической деятельности обусловило применение стратегиального подхода к данному феномену.

В педагогике под термином «стратегия» понимается «искусное руководство, сознательно сконструированная совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения …» [16].

Педагогическая стратегия развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств в период обучения в вузе (*далее самовоспитания*) рассматривается нами как систематизированная деятельность руководства и профессорско-преподавательского состава вуза, воспитателей и командиров рот, направленная на творческое конструирование и реализацию перспективной программы действий, включающей стратегические цели и задачи, педагогические ресурсы, алгоритм действий и конечный результат самоорганизации и саморазвития курсантами себя как патриотов Отечества.

Исходным положением является осознание учащимися вуза феномена самовоспитания как непременного компонента развития личности, как специфического психолого-педагогического механизма, существенно влияющего на эффективность процесса формирования гармонично развитой личности профессионала и патриота Отечества. Игнорирование самовоспитания негативно и ущербно сказывается на полноценном воспитании современной личности.

Отличительными признаками педагогической стратегии самовоспитания являются:

– установление целей, выбор её главных направлений и способов деятельности;

– направленность на результативное достижение намеченной цели и решение педагогическими средствами поставленных задач;

– проектирование некоего «поля» активности, креативности, побуждения учащихся вуза к творческому поиску эффективного способа организации процесса самовоспитания.

Основными компонентами педагогической стратегии являются: цель, задачи, принципы, направления, этапы, результат.

Главной целью самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств в период обучения в вузе является создание условий, способствующих активизации личной деятельности курсанта по совершенствованию своих положительных патриотических качеств, преодолению имеющихся отдельных отрицательных качеств и привычек, что способствует укреплению патриотизма и патриотической позиции личности.

Для достижения главной цели самовоспитания целесообразно решение следующих стратегических задач:

– уточнение и определение своего патриотического идеала личности;

– мотивирование курсантов к целенаправленной работе над своими патриотическими качествами;

– совершенствование уровня аналитического и критического мышления, сознания и интеллекта в сфере патриотизма;

– углубление знаний, навыков и умений о патриотизме и патриотическом воспитании;

– претворение новых знаний о патриотизме в глубокие и твердые патриотические убеждения как базиса патриотического мировоззрения и направляющей силы патриотического поведения и деятельности;

– значительное улучшение повседневного поведения;

– укрепление воли и возвышение комплекса патриотических чувств;

– систематизации занятий по физической культуре и спорту (физзарядка, физпаузы, самостоятельные спортивные занятия, тренировки);

– подготовка профессорско-преподавательского состава к оказанию действенной помощи курсантам в организации и проведении самовоспитания.

Субъектом и организатором процесса самовоспитания выступает сам курсант.

Процесс самовоспитания базируется на следующей совокупности принципов: осознанности, деловитости, системности, непрерывности, настойчивости, опоры на субъектность курсанта, инициативности и активности, гармоничности, рационального использования времени.

Структура процесса самовоспитания показана на рис. 1.

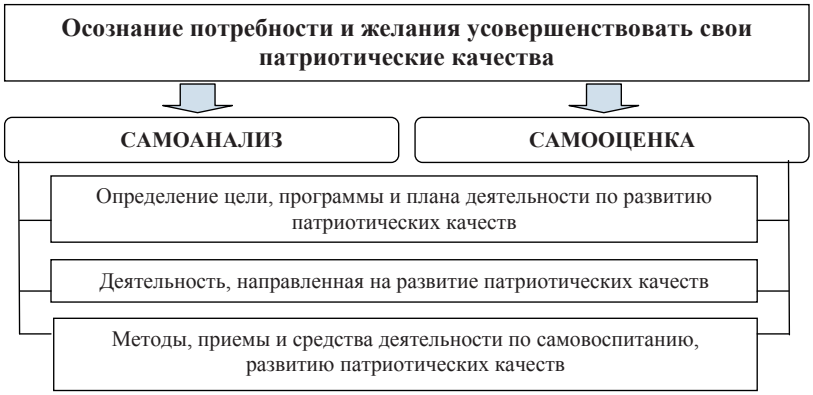


Рис. 1. Структура процесса самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств в период обучения в вузе

Основными направлениями самовоспитания являются:

– формирование убеждения учащихся о важности, потребности и значимости самовоспитания для развития патриотических качеств (содержит: привитие курсантам понимания существенности самовоспитания, разъяснение его позитивности; формирование желания заниматься работой над собой и своими патриотическими качествами);

– разъяснение учащимся вуза методов и способов организации самовоспитания, его эффективного проведения и подведения итогов (предусматривает: ознакомление курсантов с теорией и практикой самовоспитания, передовым опытом разработки собственной программы и её реализации, методикой самооценки, самоконтроля);

– организация предметной помощи учащимся и регуляция процесса самовоспитания (содержит: мероприятия индивидуальной и групповой работы; педагогическую помощь; педагогическую диагностику).

Стратегия самовоспитания реализуется в течение пяти этапов (табл. 3).

Предварительный этап предусматривает определение патриотического идеала учащегося вуза (включает: формулировку патриотического девиза; определение конечной цели патриотических стремлений и патриотической деятельности; уточнение цели учебы в вузе; установление предпочтений патриотической направленности; выражение своего отношения к патриотам и врагам Отечества; установление патриотических ценностей).

На втором этапе (познавательном) организуется изучение своих патриотических качеств, достоинств и недостатков в патриотической сфере, патриотических интересов и увлечений, цели в жизни, учебе, отношения к Отечеству, патриотическим ценностям. Важнейшее требование – осуществление объективной самооценки.

Третий этап – программный. На этом этапе определяется, какие патриотические качества необходимо развивать у учащегося вуза. За основу берутся требования к патриотическим качествам социума, родителей, преподавателей, ректората и деканата, сокурсников, командования курсантской роты, а также личные требования. С их учетом каждым учащимся разрабатывается персональная программа самовоспитания и развития патриотических качеств.

Таблица 3

Этапы самовоспитания учащейся молодежи
по развитию патриотических качеств

Этап	Содержание
Предварительный	Определение цели и смысла своей жизни как патриота Отечества.
Познавательный	Познание самого себя, своих патриотических качеств и недостатков.
Программный	Разработка программы самовоспитания патриотических качеств.
Деятельностный	Реализация программы самовоспитания, систематическое проведение тренировок и упражнений по вырабатыванию и развитию необходимых патриотических качеств.
Самоконтроля	Ежедневная, еженедельная и ежемесячная оценка результатов работы над собой, поставка новых задач самовоспитания.

Четвертый этап – деятельностный, он посвящен реализации разработанной программы самовоспитания (содержит: систему самовоспитания – мероприятия, направленные на расширение знаний о патриотизме, патриотических качествах, патриотических ценностях; проведение комплекса тренировок и упражнений по вырабатыванию и развитию необходимых патриотических качеств). Кроме того, учащийся приучает себя к соблюдению установленного распорядка дня, обязательной реализации мероприятий программы, привитию элементов бережно отношения к рабочему времени, соблюдению правил поведения и дисциплины, обеспечению гигиены труда и отдыха. На данном этапе постепенно формируется личностный стиль деятельности по формированию себя как патриота Отечества, расширяется и обобщается когнитивный компонент патриотизма.

Для пятого этапа, этапа самоконтроля, характерно систематическое проведение объективной оценки достигнутых результатов по саморазвитию и самосовершенствованию патриотических качеств. Охватывает: персональную оценку достигнутого; рациональную рефлексию; выделение положительных и отрицательных элементов; корректировку программы; постановку новых задач самовоспитания.

Успешность самовоспитания зависит от: а) понимания личностью её сущности и структуры; б) желания, заинтересованности и мотивации учащегося вуза в достижении высоких конечных результатов; в) комплекса индивидуальных особенностей личности и их проявления; г) способности учащегося вуза управлять своим поведением; д) умения проявлять свои волевые свойства (собранность, организованность, дисциплинированность, исполнительность, настойчивость, ответственность и др.).

Результатом самовоспитания и самосовершенствования являются развитые патриотические качества личности учащегося вуза к концу обучения в вузе.

Контроль процесса самовоспитания реализуется путем проведения постоянного мониторинга деятельности курсантов, оцениванием промежуточных и конечных результатов при помощи анкетирования, тестирования, интервью-гайд, индивидуальных бесед, изучения отчетной документации (дневников, планов, программ), собеседований.

Таким образом, предложенная стратегия обеспечивает достижение значимых результатов деятельность по самовоспитанию и саморазвитию патриотических качеств личности. Непременными требованиями стратегии являются: 1) присутствие интереса и желания учащихся заниматься самовоспитанием; 2) логическая продуманность, глубокий и всесторонний анализе каждым учащимся своих положительных качеств и имеющихся недостатков, определение, чего он хочет добиться в процессе самовоспитания и в какие сроки; 4) планирование, систематизация и целенаправленность работы.

Полный успех в самостоятельном развитии патриотических качеств гарантируется только при обеспечении единства воспитания и самовоспитания, соблюдения учащимися вуза требований и логики предложенной стратегии.

Библиографический список

1. Яковенко Л.Н. *Психология и этика деловых отношений*: Сборник тестовых заданий по дисциплине. Курск: Издательство Курск. ГСХА, 2010.
2. *Программа развития молодого Л.Н. Толстого*. Available at: https://rpp.nashaucheba.ru/
3. Макаренко А.С. *Методика организации воспитательного процесса*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950.
4. *Педагогический терминологический словарь*. Available at: https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/
5. *Психологический словарь*. Available at: https://vslovare.info/slovo/ filosofskiij-slovar/samovospitanie/268929
6. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*: *10 0000 слов, терминов и выражений*. Москва: Мир и образование, 2015.
7. *Философский словарь*. Available at: https://vslovare.info/slovo/filosofskiij-slovar/samovospitanie/268929
8. *Энциклопедия социологии*. Available at: https://www.endic.ru/
9. Калюжный А.С. Самовоспитание в структуре личностно–ориентированного воспитания студентов отечественной высшей школы. *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева*. 2012; № 3: 72 – 83.
10. Осипов П.Н. Воспитание и самовоспитание конкурентоспособных специалистов как приоритет современного образования. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; № 16: 198 – 204.
11. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002.
12. Ларионова И.А. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста. *Педагогическое образование в России*. 2013; № 2: 14 – 17.
13. Совиньски А.Я. *Самовоспитание как интегральный критерий эффективного воспитания старшеклассников*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
14. Коджаспирова Г.М. *Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах:* учебное пособие. Москва: Айрис-пресс, 2008.
15. Кочетов А.И. *Как заниматься самовоспитанием*. Минск: Высшая школа, 1985.
16. Янова М.Г. *Педагогические стратегии формирования организационной культуры будущего учителя*. Available at: https://www.sworld.com.ua

References

1. Yakovenko L.N. *Psihologiya i `etika delovyh otnoshenij*: Sbornik testovyh zadanij po discipline. Kursk: Izdatel'stvo Kursk. GSHA, 2010.
2. *Programma razvitiya molodogo L.N. Tolstogo*. Available at: https://rpp.nashaucheba.ru/
3. Makarenko A.S. *Metodika organizacii vospitatel'nogo processa*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1950.
4. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. Available at: https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/
5. *Psihologicheskij slovar'*. Available at: https://vslovare.info/slovo/ filosofskiij-slovar/samovospitanie/268929
6. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: *10 0000 slov, terminov i vyrazhenij*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2015.
7. *Filosofskij slovar'*. Available at: https://vslovare.info/slovo/filosofskiij-slovar/samovospitanie/268929
8. *`Enciklopediya sociologii*. Available at: https://www.endic.ru/
9. Kalyuzhnyj A.S. Samovospitanie v strukture lichnostno-orientirovannogo vospitaniya studentov otechestvennoj vysshej shkoly. *Vestnik NGGTU im. R.E. Alekseeva*. 2012; № 3: 72 – 83.
10. Osipov P.N. Vospitanie i samovospitanie konkurentosposobnyh specialistov kak prioritet sovremennogo obrazovaniya. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; № 16: 198 – 204.
11. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2002.
12. Larionova I.A. Samoobrazovanie i samovospitanie kak sredstva formirovaniya sub`ektnosti specialista. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; № 2: 14 – 17.
13. Sovin'ski A.Ya. *Samovospitanie kak integral'nyj kriterij `effektivnogo vospitaniya starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
14. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika v shemah, tablicah i opornyh konspektah:* uchebnoe posobie. Moskva: Ajris-press, 2008.
15. Kochetov A.I. *Kak zanimat'sya samovospitaniem*. Minsk: Vysshaya shkola, 1985.
16. Yanova M.G. *Pedagogicheskie strategii formirovaniya organizacionnoj kul'tury buduschego uchitelya*. Available at: https://www.sworld.com.ua

Статья поступила в редакцию 13.03.20

УДК 378.14 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00214

Abdrahimova L.A., *postgraduate, Department of Preschool and Elementary General Education, UlGPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: e.abdrahimova@mail.ru*
Zakharova L.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Preschool and Primary General Education, UlGPU n.a. I.N. Ulyanova (Ulyanovsk, Russia), E-mail: ulseagull@mail.ru*

A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF NON-LINGUISTIC GRADUATE STUDENTS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE. The article presents a model of pedagogical support of development of motivation of students to learn a foreign language, where each block performs a specific function, allowing to build the process taking into account the specific educational situation and opportunities of a student, the degree of development of motivation to learn a foreign language, level of development of communicative skills, foreign language skills. The methodological basis is personal-activity, axiological, and acmeological approaches. The contents and technology block of the model reflects the applied interactive teaching methods, the applied support tactics: mentoring, interaction, and partnership. The specific tactics of support is determined by the initial level of motivation development, the formation of language and communication skills of the undergraduate student. The main conditions for implementing the model are highlighted. These include the design of individual educational routes-purposefully designed differentiated educational programs, ICT technologies, the focus of the content of the subject module on the need for knowledge of a foreign language.

Key words: **pedagogical support, motivation, model, undergraduate, foreign language, pedagogical conditions.**

Л.А. Абдрахимова, *аспирант, ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: e.abdrahimova@mail.ru*
Л.М. Захарова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: ulseagull@mail.ru*

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлена модель педагогического сопровождения развития мотивации магистрантов к изучению иностранного языка, каждый блок которой выполняет определенную функцию, позволяющую выстраивать данный процесс с учетом конкретной образовательной ситуации и возможностями магистранта, степени развития мотивации к изучению иностранного языка, уровня развития коммуникативных умений, владения иностранным языком. Методологической основой являются личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический подходы. Содержательно-технологический блок модели отражает применяемые интерактивные методы обучения, используемые тактики сопровождения: наставничество, взаимодействие, партнерство. Конкретная тактика сопровождения определяется исходным уровнем развития мотивации, сформированностью языковых и коммуникативных умений магистранта. Выделены основные условия реализации модели. К ним отнесены: проектирование индивидуальных образовательных маршрутов – целенаправленно проектируемых дифференцированных образовательных программ, ИКТ-технологии, направленность содержания предметного модуля на необходимость знания иностранного языка.

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, мотивация, модель, магистрант, иностранный язык, педагогические условия.**

Потребность в изучении иностранного языка в современном мире объясняется социокультурными (умение вести межкультурный диалог с носителями языка, общекультурное развитие), профессиональными (ознакомление с новыми технологиями обучения и воспитания, требования ФГОС ВО, условие профессионального развития и роста) причинами.

Для магистрантов неязыкового профиля («Организация дошкольного образования») изучение иностранного языка связано с рядом трудностей. Прежде всего, отсутствует явная мотивация к его изучению в целях профессионального роста, на его изучение отводится незначительное количество времени, ярко выраженной потребности в его изучении у будущих заместителей по учебно-методической работе, старших воспитателей, заведующих дошкольными организациями не наблюдается. По итогам проведенного анкетирования магистрантов выявлен преобладающий мотив изучения иностранного языка – общекультурный.

Поскольку изучение языка необходимо в связи с выделенными компетенциями ФГОС ВО 3++ «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия», то необходим поиск оптимальных путей и подходов к развитию у магистрантов профессиональной мотивации к изучению иностранного языка, что позволит студентам осуществлять коммуникацию с носителями языка, выстраивать с ними профессионально-культурный диалог с учетом особенностей и специфики общения.

Педагогическое сопровождение развития профессиональной мотивации студентов к изучению иностранного языка мы понимаем как *целенаправленную деятельность по созданию условий, мотивирующих студентов к изучению иностранного языка, на поддержание его стремления к совершенствованию языковых умений, развитию межкультурной коммуникации, построенную на основе субъект-субъектных отношений.*

Педагогическое сопровождение развития профессиональной мотивации студентов к изучению иностранного языка обеспечивается рядом условий, которые связаны:

– с созданием психологически комфортной, мотивирующей среды в процессе профессионального становления, созданием ситуации успеха;
– реализацией личностно ориентированного обучения;
– использованием интерактивных технологий;
– взаимодействие преподавателей психолого-педагогических дисциплин и иностранного языка.

В рамках проводимого нами исследования была разработана модель педагогического сопровождения развития мотивации магистрантов к изучению иностранного языка (рис. 1). Теоретико-методологическим основанием данной модели являются *личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический подходы.* Исследуя *личностно-деятельностный подход,* нужно рассмотреть две его составляющие: личностный и деятельностный. Личностный подход предполагает учет индивидуально-психологических особенностей обучающегося, развитие личностных качеств, познавательных процессов, мотивации к изучению иностранного языка [1]. Деятельностный подход позволяет рассматривать деятельность как условие развития личности. Он в своей основе опирается на активность и тем самым связан с личностным компонентом личностно-деятельностного подхода. Реализация *личностно-деятельностного* образования направлена на определение личностно значимой позиции в выборе изучаемых предметов, в том числе иностранного языка; применяемых технологиях в соответствии с уровнем развития мотивации к его изучению, степенью владения языком. Личностно-деятельностный подход – это определенная методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности студента, развитие его индивидуальности. *Аксиологический подход* строится на теории ценностей и рассматривает обучающегося как высшую ценность. Таким образом, данный подход лежит в основе современного образования. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.И. Додонова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, П.Г. Щедровицкого и др. Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения [2]. Аксиологический подход как методология данного исследования характеризуется своей конкретной направленностью на развитие мотивации к изучению иностранного языка. Обучающийся-магистрант должен осознать роль иностранного языка не только в своем личностном росте, развитии межкультурной коммуникации, но и понять значение владения им для профессионального роста.

Аксиологический подход в нашем исследовании позволяет выстроить систему ценностей, лежащих в основе содержания обучения (язык как элемент культуры; характер общения и взаимодействия педагога и магистранта, личность обучающего и обучаемого).

Предметом акмеологии является целостный человек в период его творческого развития, самореализации. Акмеология в современной научной литературе рассматривается с позиций наивысших достижений человека. *Акмеологический подход* применительно к нашему исследованию предполагает среди важнейших условий творческого роста педагога развитие навыков культурного взаимодействия, применение современных мировых технологий и образовательных прак-

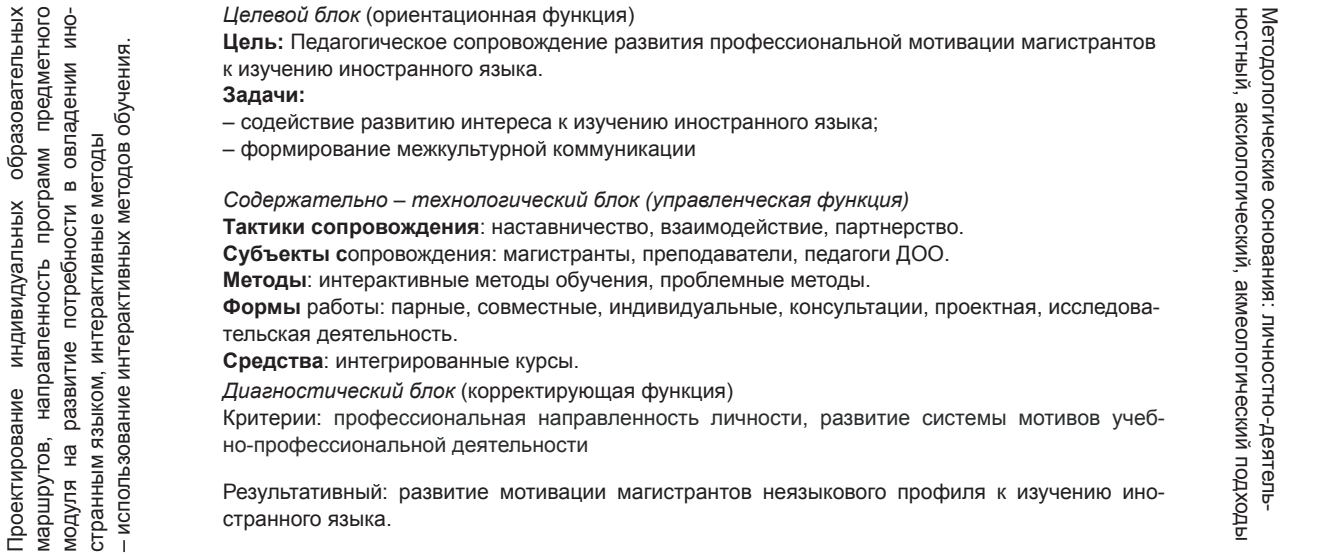


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка

тик, возможность транслировать профессиональные достижения на мировом уровне [3]. Таким образом, данный подход лежит в основе профессионального развития педагога, совершенствования его компетенций.

Каждый блок модели педагогического сопровождения выполняет определенную функцию, позволяющую выстраивать данный процесс с учетом конкретной образовательной ситуации и возможностей магистранта, степени развития мотивации к изучению иностранного языка, уровня развития коммуникативных умений, владения иностранным языком.

Содержательно-технологический блок модели педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка характеризует выбираемые тактики педагогического сопровождения. Конкретный способ сопровождения определяется исходным уровнем развития мотивации, сформированностью языковых и коммуникативных умений магистранта. *Тактика наставничества* характеризуется созданием особого, доверительного стиля общения преподавателя и магистранта, при котором преподаватель направляет и руководит его деятельностью при выполнении исследовательской работы, практических заданий социокультурно-профессиональной направленности, оказывает помощь в выборе способов решения учебной задачи. Тактика «взаимодействие» предполагает совместную деятельность при решении определенных исследовательских задач, когда происходит распределение функций при достижении поставленных целей при руководстве преподавателя. *Партнерство* характеризуется совместным обсуждением, выдвижением предполагаемых гипотез, проектированием и моделированием. На каждом этапе педагогического сопровождения роль и значение иностранного языка при решении профессиональных задач возрастает, что определяет необходимость его дальнейшего совершенствования и применения не только магистрантами, но и преподавателями, реализующими программы предметного модуля. *Субъектами* педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка являются магистранты, преподаватели иностранного языка, преподаватели предметного модуля и педагоги дошкольных организаций. При этом чаще всего магистранты могут, в свою очередь, выполнять функции наставничества в отношении педагогов ДОО при изучении научно-методической литературы на иностранном языке, ее анализе и систематизации материала, его рецензировании. Особое внимание обращается на выбор образовательной организации, педагоги которой осознают значимость проводимой работы, совместно с преподавателями реализуют поставленные задачи в области развития профессиональной мотивации магистрантов.

Приоритетными *методами* обучения при реализации педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка будут являться интерактивные методы проблемного обучения, которые ориентированы на осознание и анализ конкретной (учебной, профессиональной) ситуации, ее решение, поиск возможных вариантов ответов.

Особое внимание нами было обращено на создание интегрированного курса, предусматривающего реализацию комплексного подхода к проектированию его содержания. Структура интегрированного курса ориентирована на последовательность использования практико-ориентированных заданий, выполнение которых требует наличия коммуникативных, аналитических умений, определенного уровня владения иностранным языком.

Содержательно-организационный модуль выполняет функции управления, поскольку позволяет выбрать конкретные тактики педагогического сопровождения, организовать применение наиболее эффективных методов и форм работы магистрантов, осуществлять контроль за выполнением поставленных задач.

Диагностический блок характеризуется корректирующей функцией, поскольку диагностика уровня владения языком, сформированность мотивов учебно-профессиональной деятельности, являющиеся основными критериями нашего исследования, позволяют корректировать применяемые методы, подбирать соответствующие тактики педагогического сопровождения.

К основным педагогическим условиям эффективного функционирования разработанной модели педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка нами отнесены: проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, направленность программ предметного модуля на развитие потребности в овладении иностранным языком, поддержание интереса к изучению культуры народа – носителя языка; использование интерактивных методов обучения.

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» рассматривается исследователями как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.).

Образовательную программу в таком случае следует рассматривать как некий маршрут магистранта в образовании. Формирование индивидуального образовательного маршрута в полной мере соответствует современным задачам высшего образования. Магистратура как второй уровень высшего образования обладает возможностями для краткосрочности обучения, увеличения числа общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые в ней формируются, увеличение доли исследовательской деятельности магистрантов. Все это позволяет корректировать организацию учебного процесса в магистратуре с учетом принципа взаимодействия преподавателя и магистранта при выстраивании траектории обучения, начиная с проектирования и заканчивая анализом результатов [4].

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов при развитии мотивации магистрантов к изучению иностранного языка позволяет учитывать уровень владения иностранным языком при разработке программы обучения, подбирать средства поддержки, обеспечивающие развитие ситуации успеха, уверенности в своих возможностях. При этом дифференцируются и тактики сопровождения.

Вторым педагогическим условием является определение содержания программ предметных модулей, предполагающее знание иностранного языка (на начальном уровне).

Реализация второго условия предполагает тесное взаимодействие преподавателей иностранного языка и предметного обучения. Проектирование заданий при изучении предметно-профессионального модуля ориентирует магистрантов на использование знаний иностранного языка, осознание их недостаточности при решении конкретной задачи, что, в свою очередь, мотивирует их на заучивание фраз, выражений профессионального общения, на развитие навыков коммуникации. Поскольку основным видом деятельности магистрантов является исследовательская, то знание иностранного языка необходимо, прежде всего, для анализа и изучения международных исследований по конкретной проблеме дошкольного образования; умения презентовать результаты собственных исследований на конференциях, научных публикациях; написания аннотаций и

т.д. Реализация данного условия связано и с усвоением специфики дошкольного образования.

Третье педагогическое условие предполагает применение интерактивных методов обучения, использование социокультурного аспекта. Использование компьютерных программ позволяет формировать речевые навыки, ускорить процесс запоминания. Использование ИКТ-технологий обеспечивает положительную мотивацию обучения, позволяет делать процесс обучения творческим, ориентированным на развитие познавательной активности. В целях повышения мотивации к изучению иностранного языка особое внимание уделяется поддержанию интереса к культуре народа изучаемого языка, проведению Дня всех влюбленных, Дня Всех Святых, соблюдению традиций и обычаев Рождества. Особое внимание уделяется использованию игровых коммуникативных упражнений, обеспечивающих снятие напряжения, зажатости обучающихся.

Таким образом, интеграция содержания и практико-ориентированной деятельности, целенаправленная совместная деятельность преподавателей иностранного языка и преподавателей предметного блока, интерактивные методы обучения, применение разных тактик сопровождения обеспечивают постепенное развитие профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Смолькина Л.И. *Личностно-деятельностный подход как условие гуманизации подготовки специалистов средней профессиональной школы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
2. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике. *Известия Тульского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 3: 202 – 208.
3. Бочарова Е.П. Акмеологический подход к образованию. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке.* 2008; № 4: 5 – 10.
4. Акиншина И.Б., Мирошниченко Л.Н. Формирование индивидуального образовательного маршрута магистрантов в процессе изучения делового иностранного языка. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2016; Т. 30, № 14 (235).

References

1. Smol'kina L.I. *Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod kak uslovie gumanizacii podgotovki specialistov srednej professional'noj shkoly*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
2. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskij podhod v pedagogike. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 3: 202 – 208.
3. Bocharova E.P. Akmeologicheskij podhod k obrazovaniyu. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke.* 2008; № 4: 5 – 10.
4. Akinshina I.B., Miroshnichenko L.N. Formirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta magistrantov v processe izucheniya delovogo inostrannogo yazyka. Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; T. 30, № 14 (235).

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00215

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak branch OF the Bashkir state University, Sterlitamak, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Ishkildina Z.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak branch OF the Bashkir state University, Sterlitamak, E-mail: shkildina.zulfiya@mail.ru*
Kostsova S.A., *senior teacher, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru*
Sayfullina G.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: dekanat67@yandex.ru*
Usmanova S.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: sofochka67@yandex.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article is dedicated to the view on the crucial role of moral education in the development of a child's personality. This problem has become of great importance in the modern system of education. The authors consider the point of view that in the moral education of children, the leading place is occupied by a secondary school, where the formation of moral concepts and beliefs take place and stable habits and skills of moral behavior of students are developed. The problem of moral education in modern society has acquired special significance. This is due, first of all, to profound changes that gradually led to the awareness of the scientific and pedagogical community of the need to radically revise not so much the content of education as the existing means and methods of moral education of the younger generation in the entire educational space.

Key words: **education, morality, moral education, children of primary school age.**

Л.Б. Абдуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
З.К. Ишкильдина, *канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: shkildina.zulfiya@mail.ru*
С.А. Косцова, *ст. преп., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru*
Г.Ф. Сайфуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: dekanat67@yandex.ru*
С.Г. Усманова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: sofochka67@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена положению о решающей роли нравственного воспитания в развитии личности ребенка. Данная проблема приобрела огромное значение и в современной системе воспитания. Авторами рассматривается точка зрения о том, что в нравственном воспитании детей ведущее место занимает общеобразовательная школа, где происходит формирование нравственных понятий и убеждений и вырабатываются устойчивые привычки и навыки нравственного поведения учеников. Проблема нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела особое значение. Это связано, прежде всего, с глубокими изменениями, которые постепенно привели к осознанию научной, педагогической общественностью необходимости коренного пересмотра не столько содержания образования, сколько существующих средств и методов нравственного воспитания подрастающего поколения во всем образовательном пространстве.

Ключевые слова: **воспитание, нравственность, нравственное воспитание, дети младшего школьного возраста.**

Известные ученые Я.А. Коменский, И. Гербарт, К.Д. Ушинский и другие придавали большое значение именно вопросу нравственного воспитания в формировании и дальнейшем развитии личности подрастающего человека.

По мнению М.Г. Яновской, нравственное воспитание является двусторонним процессом, основанным на взаимодействии воспитателя и воспитуемого, а во взаимодействии школьник является не только объектом, но и субъектом воспитания [1].

Исследователь И.П. Подласый понимает нравственное воспитание как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение детей в целях формирования у них нравственных качеств личности, которые соответствовали бы требованиям общественной морали [2].

Известный ученый И.Ф. Харламов отмечает, что нравственное воспитание осуществляется путем формирования у воспитанников нравственных отношений в процессе учебной и внеклассной работы, в ходе которой вырабатываются соответствующие личностно-этические качества [3].

И.Ф. Харламов считает, что нравственное воспитание должно быть направлено на всестороннее формирование и развитие личности каждого школьника. В процессе воспитания осуществляется не только становление нравственного отношения школьника к самому себе, но и к своей Родине, к окружающим людям, труду, к своим обязанностям.

На основе нравственного воспитания у каждого ребенка вырабатываются такие понятия, как долг, честь, совесть, достоинство, то есть социальные требования общества превращаются во внутренние стимулы личности каждого воспитанника. Внутренние качества личности выполняют, по И.Ф. Харламову, роль "компаса" нравственного поведения, помогают детям ориентироваться в жизненных ситуациях, регулировать свое поведение [3].

В общеобразовательной школе несколько звеньев обучения – начальное, среднее и старшее. На каждом из них решаются свои задачи воспитания. Ю.К. Бабанский считает, что в начальном звене важной задачей является нравственное воспитание. Именно в этом возрасте дети на основе знания простейших норм нравственности учатся применять их в различных жизненных ситуациях [4].

Идеал воспитания – создать здорового человека с твердой волей, сильным и великодушным характером, умственно и нравственно развитого. Для этого необходимо формировать здоровые способности, задерживать болезненные и вредные наследственные склонности, пробуждать живой интерес к окружающему, стремление к личному самоусовершенствованию и рождать в душе воспитываемого неутомимую жажду деятельности на пользу ближнего. Самое неотразимое влияние воспитание оказывает на развитие и направление привычек, обусловливающих весь склад характера человека, его деятельность, здоровье, нравственность и душевное настроение. Привычка к труду имеет огромное влияние на все стороны физического, умственного и нравственного развития младшего школьника. Приученный к труду ребенок будет несравненно успешнее заниматься в школе, которая, в свою очередь, представит ему новый материал для развития усидчивости и трудолюбия.

Если в физическом, эстетическом воспитании для достижения цели бывает достаточно организовать и осуществить систему хорошо подобранных воспитательных дел, то в нравственном воспитании все немного сложнее. Вдумчивые педагоги не без оснований утверждают: не от метода здесь нужно идти, не от формы, какими бы привлекательными, новыми и технологичными они не казались, а от индивидуальности каждого младшего школьника, воспитанника, особенностей конкретной ситуации и уже в соответствии с ними планировать воспитательные дела, избирать приемы и методы. Если это требование нарушается, то работа будет формальной. В структуру воспитательных дел нравственной направленности педагог включает сведения о человеческой морали, добивается ясного понимания того, что мораль – форма человеческого сознания, часть человеческой культуры. Понимание сущности, норм и принципов морали приводит младших школьников к нравственным суждениям, с помощью которых они оценивают поступки – свои и других школьников. На основе нравственных понятий, оценок и суждений формируются нравственные убеждения, которые, в конечном счете, и определяют поведение и поступки младшего школьника. Нравственно убежденный школьник глубоко уверен в справедливости моральных норм, признает необходимость их выполнения.

Нравственное воспитание начинается с пробуждения в школьнике добрых чувств. Забота о людях, уважение к ним, внимание к их нуждам и самочувствию зреют в нежном сердце ребенка с младенческого возраста как ответ на родительскую любовь и заботу. Любовь к школьнику – естественное чувство родителей и учителей. Школьник, лишенный ласки, внимания, душевной теплоты со стороны родителей или учителей, не получает стимулов для пробуждения и развития благородных человеческих чувств. Он приучается смотреть на людей лишь с точки зрения своей выгоды, замыкается, вырастает черствым человеком. Первым нельзя потакать. Вторые должны быть удовлетворены. Любовь должна быть дополнена требованием дисциплины, уважения к другим школьникам.

Но часто воспитание, как в семье, так и в школе сводится к надзору за школьником. Надзор, конечно, необходим. Но это лишь предпосылка к воспитанию. В задачу учителя входит, прежде всего, организация деятельности школьника, в процессе которой вырабатываются необходимые качества. Дети любят читать. Далеко не все дети читают классическую художественную литературу. А где еще так глубоко раскрываются и пропагандируются самые высокие гуманные чувства, красота подлинно человеческих отношений. Но в жизни, как и в книгах, школьник видит не только хорошие, но и дурные примеры. Бывает, что хорошим он не подражает, а следует дурным. Дома никто не ругается, а он сквернословит. Мораль требует не только воздержания от безнравственных поступков, но и борьбы с ними. Недостаточно предохранять ребенка от дурных влияний, нужно научить его активно противостоять им. Поэтому разъяснение школьнику мотивов нравственных поступков, раскрытие общественного содержания моральных норм является очень важным и необходимым условием воспитания критического отношения к своим поступкам и поведению других школьников. Нельзя, однако, отрывать беседы на моральные темы от личного опыта школьника, превращать их в нотации.

Знание моральных норм есть предпосылка нравственного поведения, но одного этого знания недостаточно. Критерием здесь могут быть только реальные поступки младшего школьника, их побудительные мотивы; желание, готовность и способность сознательно соблюдать нормы морали могут быть воспитаны только в процессе длительной практики самого школьника, только упражнениями в совершении нравственных поступков.

Школьник, который привык удовлетворять все свои потребности и нужды за счет других, но не привык сам заботиться ни о ком и ни о чем, не вырастет нравственным человеком, даже если он выучит наизусть все нормы морали. В школе младший школьник – член детского коллектива. Внимание родителей и учителей следует направить на то, чтобы помочь ему активно включиться в жизнь этого коллектива. Соблюдение правил, выполнение школьником общественных поручений – непременное условие его морального развития. За хорошие поступки школьника поощряют, за плохие – наказывают. Поощрение и наказание как средства воспитания практикуются издавна. Поощрение является стимулом, необходимым для выработки привычек нравственного поведения, всякое наказание – неприятность. На практике применяется множество различных форм наказания: замечание, выговор и т.д. Наказание порождает чувство озлобления и недоверия детского коллектива к учителям, если оно воспринимается как несправедливое. Телесные наказания озлобляют школьника и лишают главного – возможности влиять на мысли, чувства и побуждения школьников. Чем быстрее будет преодолен в сознании родителей и учителей этот вредный пережиток прошлого, тем успешнее будут решаться задачи воспитания нравственности у школьников.

Задача психологии и педагогики воспитания заключается в том, чтобы определить содержание критериев нравственной воспитанности и вооружить учителя такими методами, которые давали бы максимально точную и надежную информацию о ходе формирования личности школьника.

Современная психология рассматривает психическое развитие ребенка не только как сложный процесс его приобщения ко всему опыту, накопленному и обобщенному человечеством, но и как процесс переработки школьником этого опыта, усвоения его и выработки на этой основе собственного активного и творческого отношения к действительности, в том числе и к самому себе, к своей личности и ее развитию. Нравственное формирование школьника не составляет исключения. Оно осуществляется не как простое усвоение школьником общественных норм и нравственных критериев, принятых в данном обществе. Усвоенные нравственные образцы и нормы переплавляются в опыте ребенка, перерабатываются им. В результате что-то отвергается, что-то принимается и органически входит в его личность, в систему его потребностей, становится его внутренней средой, определяющей собственные требования школьника к себе.

Поэтому нравственное воспитание не исчерпывается усвоением нравственных знаний и умений.

Исходя из вышесказанного, определяются следующие задачи нравственного воспитания учащихся начальных классов:

– воспитание нравственных привычек у школьников;
– формирование культуры поведения детей в семье, в общественных местах;
– воспитание уважительного отношения к людям;
– формирование культуры общения с взрослыми людьми, со сверстниками;
– обучение детей вежливости и сдержанности, скромности и деликатности, чуткости и внимательности;
– воспитание культуры речи, вежливости в разговоре, в обращении к людям, четкой дикции и правильной жестикуляции;
– воспитание бережного обращения с окружающей средой с соблюдением соответствующих правил, умения видеть, беречь и творить прекрасное;
– обучение навыкам правильной организации досуга в школе и в своей семье;
– формирование чувства долга и разумных потребностей у школьников.

В вышеперечисленных задачах раскрывается технология воспитания у школьников целостной структуры нравственных ценностей. Выполнение этих задач требует организации взаимодействия всех сторон процесса нравственного воспитания: нравственного просвещения, нравственных убеждений и привычек, то есть актуализируются все стороны нравственного воспитания.

Если мы построим логическую структуру нравственного воспитания, то получим следующий порядок:

1) овладение школьниками знаниями нравственных правил и норм поведения;

2) формирование нравственных убеждений;

3) на основе первого и второго этапов – воспитание нравственного поведения у детей.

По мнению С.Л. Рубинштейна, воспитание и развитие нравственных качеств занимает важное место в формировании личности младших школьников. Они составляют основу нравственного поведения. Именно в младшем школьном возрасте дети хорошо усваивают нравственные понятия и учатся оцени-

вать их в поступках и действиях окружающих людей и в собственных поступках [5].

Нравственное воспитание и развитие личности младших школьников определяется некоторыми факторами. И.С. Марьенко выделяет следующие факторы: 1) биологические (природные), 2) социальные, 3) педагогические [6].

Из перечисленных факторов наиболее управляемым является педагогический фактор, поэтому он и играет решающую роль в развитии нравственных качеств и выработке нравственных отношений у детей.

Нравственное воспитание осуществляется в процессе различных видов деятельности обучающихся. Именно в деятельности возникают отношения, меняются мотивы и цели, усваиваются нравственные нормы и ценности.

Исходя из этого, одну из важных задач педагога можно определить как задачу правильной организации деятельности детей. «Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития» [7].

Таким образом, нравственное воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования у учащихся положительных нравственных качеств и отношений в процессе разнообразной учебной и внеклассной деятельности в общеобразовательной школе.

Учеными разработаны определенные подходы, рекомендации по нравственному воспитанию детей, которые могут использовать учителя в практической деятельности по организации нравственного воспитания младших школьников.

Библиографический список

1. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности. *Классный руководитель*. 2013; № 4: 24 – 32.
2. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
3. Харламов И.Ф. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2007.
4. Бабанский Ю.К. *Педагогика*. Москва, 1998.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
6. Марьенко И.С. *Нравственное становление личности*. Москва, 1998.
7. Пионтковский В. В. Нравственная культура как педагогическая проблема. *Учитель*. 2014; № 4: 67 – 69.

References

1. Yanovskaya M.G. Nravstvennoe vospitanie i `emocional'naya sfera lichnosti. *Klassnyj rukovoditel'*. 2013; № 4: 24 – 32.
2. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: VLADOS-press, 2004.
3. Harlamov I.F. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2007.
4. Babanskij Yu.K. *Pedagogika*. Moskva, 1998.
5. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
6. Mar'enko I.S. *Nravstvennoe stanovlenie lichnosti*. Moskva, 1998.
7. Piontkovskij V. V. Nravstvennaya kul'tura kak pedagogicheskaya problema. *Uchitel'*. 2014; № 4: 67 – 69.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 376 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00216

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)*

MENTAL ACTIVITY AS THE BASIS TO FORM PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A TEACHER. The article discusses a topic of professional consciousness of a future teacher as one of the modern problems of modern society. The authors consistently cover the issue of formation of a teacher's thinking abilities, and how it qualitatively affects the development of his pedagogical reflection. This gives the right to say that it is necessary to analyze pedagogical thinking as a form of consciousness and professional activity in order to study the phenomenon that determines the formation of a teacher – "thinking activity". The article presents a pedagogical analysis of views of famous teachers, philosophers and thinkers, who have studied teachers' mental activity in different years. All this leads the authors to the conclusion that pedagogical thinking cannot be reduced to a simple set of procedures and operations of thinking. Pedagogical thinking is a complex education that reflects the desire for autonomy and independence of the subjects of our activity.

Key words: **thought activity, reflection, pedagogical thinking, pedagogical activity, teacher's thinking, professional consciousness, teacher's mission, innovative community.**

Н.Ю. Абраменко*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Приамурского государственного университета 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*

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

В данной статье рассматривается тема профессионального сознания будущего учителя как одна из современных проблем современного общества. Авторы последовательно освещают вопрос о формировании мыслительных способностей учителя, а также о том, как это качественно влияет на развитие его педагогической рефлексии. Это дает нам право говорить о необходимости анализа педагогического мышления как формы сознания и профессиональной деятельности для изучения феномена, определяющего становление педагога – «мыслительной деятельности». Большая часть статьи посвящена педагогическому анализу взглядов известных педагогов, философов и мыслителей, изучавших умственную деятельность учителя в разные годы. Все это приводит авторов к выводу, что педагогическое мышление не может быть сведено к простому набору процедур и операций мышления. Педагогическое мышление – это сложное образование, отражающее стремление к самостоятельности и независимости субъектов нашей деятельности.

Ключевые слова: **мыслительная деятельность, рефлексия, педагогическое мышление, педагогическая деятельность, мышление учителя, профессиональное сознание, миссия учителя, инновационное сообщество.**

Выделяя основания, которые определяют становление профессионального сознания будущего педагога, обычно начинают с того, что подвергают ревизии привычный ряд важнейших для учительской деятельности составляющих. При этом, как правило, ссылаются на признанные в педагогике авторитеты. Например, считается, что практическая деятельность учителей неэффективна, если они не способны любить детей и свое дело (Л.Н. Толстой); учиться в течение всей своей профессиональной жизни (К.Д. Ушинский); быть оптимистами и владеть собой (А.С. Макаренко); быть хорошими людьми (П.П. Блонский призывал: «Учитель, будь человеком»); иметь большое щедрое сердце (В.А. Сухомлинский).

И этот ряд можно продолжить. При этом очень часто упускается из виду весьма важный момент, без которого ни один учитель как профессионал состояться не может. Не берутся в расчет важнейшие обстоятельства, а именно: каким образом формируются его мыслительные способности, что и как качественно влияет на развитие его педагогической рефлексии. Другими словами, не рассматривается и не анализируется педагогическое мышление как форма сознания и профессиональной деятельности, а без такой работы невозможно осуществить исследование феномена, определяющего становление педагога, – мыслительную деятельность.

Именно рефлексия позволяет осуществлять трудный и бесконечный для педагога процесс по «переделке» самого себя, то есть то, что имел в виду Платон, когда писал об архонтах: «…они, увидев благо само по себе, должны взять его за образец и упорядочить… самих себя на весь остаток жизни» [1]. Рефлексия

охватывает не только рациональный анализ прожитого и пережитого в ежедневном педагогическом общении, но и то, что находится на уровне невысказанного и бессознательного. Так, исследователь коллективного бессознательного К. Юнг утверждал, что «…разум – всего лишь одна из возможных духовных функций, … разумом охватывается только одна сторона феноменов мира… Во все стороны от нас лежит иррациональное, несогласуемое с разумом. И это иррациональное является также психической функцией, …ведь человек не только разумен и таковым не будет никогда. Нужно, чтобы все школьные наставники твердо зарубили себе это на носу. Иррациональное не следует искоренять – оно не может быть искоренено».

Оценивая педагогическую деятельность своих коллег, воспитателей детских домов, А.С. Макаренко отмечал, что в практическом деле, связанном с организацией воспитания, нельзя опираться лишь на учителей-энтузиастов и подвижников, так как их доля среди педагогов-практиков сравнительно невелика. Он писал: «Из всей массы подобных работников нужно выделить: 0,01% творцов и действительно энтузиастов, 0,5% людей с добрым сердцем, отдающих себя чужим ребятам до отказа, 40% людей малоспособных и неактивных, 20% определенных лодырей и 5% морально дефективных. Кто не согласен с моим расчетом, имеет право утверждать, что малоспособных людей будет не 40%, а 20%, что лентяев будет десять процентов, а людей с добрым сердцем пять процентов. Все это ненамного изменит общую картину и никого не заставит поверить, что в организации воспитания уместна ставка на энтузиаста, подвижника или доброе сердце». Таким образом, А.С. Макаренко делал ставку не на индивидуальный опыт и творчество отдельного педагога, а на коллектив воспитателей-единомышленников, который, будучи вооруженным современными знаниями и творческим мышлением, способен организовать жизнь, трудовую деятельность и учебу десятков и сотен воспитанников. Великий педагог сомневался в педагогических возможностях выпускников педагогических вузов своего времени, и, вероятно, у него были для этого серьезные основания, так как, по его мнению, это проистекало «от невероятных потуг… педагогики сделаться как можно скорей настоящей наукой…».

А.С. Макаренко писал, что возня с новомодными идеями когда-нибудь, может, и поможет педагогике встать на научную дорогу, но в нынешнее время молодые педагоги, окончившие педагогический вуз и глубоко убежденные, что в их знаниях действительно заключена какая-то педагогическая премудрость, на практической работе отнюдь не лучше обычных учителей, а по сравнению с опытными педагогами, которые немало видели, они уже совсем не пойдут в ни какое сравнение.

Схожую точку зрения высказывал и его замечательный современник В.Н. Сорока-Росинский, который выделял в педагогической деятельности наиболее характерные группы педагогов. Он писал: «В педагогике и дидактике очень много говорится об индивидуальном подходе к учащимся, о личности педагога, как, пожалуй, о самом важном факторе воспитания, о значении примера, который подает педагог. Но ничего не говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу, о том, что такое его личность. Учитель чаще всего воспринимается как простая арифметическая некоторых достоинств, которыми ему необходимо владеть. Имеются они у него на все 100% – отличный педагог, на 75% – хороший, на 50% – посредственный, ниже 50% – плохой. Разумеется, это не так: каждый педагог – это вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определенный склад характера, особая порода… И породы эти надо знать не для того, чтобы на них смотреть, а чтобы учесть их особенности, если личность педагога и в самом деле является одним из орудий воспитания. Каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать и сильные, и слабые свои стороны, и все особенности этого орудия, т.е. своей личности, как учителя и воспитателя».

В связи с этим особую актуальность представляют философские взгляды Г.П. Щедровицкого, который утверждал, что рефлексия позволяет понять и оценить, как меняется и развивается мыслительная деятельность любого специалиста, в частности и педагога, в связи с решением конкретных задач, которые составляют основу его деятельности.

Он писал: «Рефлексия – один из самых интересных, сложных и в какой-то степени мистический процесс в деятельности; одновременно рефлексия является важнейшим элементом в механизмах развития деятельности… Представления, накопленные в предшествующем развитии философии, связывают рефлексию, во-первых, с процессами производства новых смыслов, во-вторых, с процессами объективизации смыслов в виде знаний, предметов и объектов деятельности, в третьих, со специфическим функционированием: а) знаний, б) предметов и в) объектов в практической деятельности» [2].

Мышление педагога в содержательно-генетической логике можно связывать с его деятельностью, и эта деятельность является одновременно деятельностью исследователя и практика, преобразующего действительность. Осуществляя целенаправленную воспитательную деятельность, на будущих педагогов следует распространить и жизненные правила Г.П. Щедровицкого, в которых он на основе личного опыта раскрывает требования к свободной и творческой личности, поступающей в соответствии со следующими принципами: «нельзя быть частичным производителем, надо искать такую область деятельности, где возможно быть целостным, и все, что необходимо для работы, для творчества, для деятельностного существования, всегда может быть унесено с собой. Короче говоря, существование человека как действующей личности не должно быть связано с местом, с должностью, которую человек занимает. Чтобы быть личностью, надо быть свободным… И второе…, надо всегда предельно четко рассчитывать все возможные альтернативы…В-третьих…, никогда не… обращаться за помощью к людям вышестоящим…» [2].

Отчасти эти принципы могут быть распространены и на мыслительную деятельность, ту специфическую область педагогической деятельности, в которой педагог сохраняет самодеятельность, автономию и самостоятельность.

В общественной жизни деятельность и действие должным образом существуют вместе с мышлением и коммуникацией. По этой причине и само выражение «мыследеятельность» больше отвечает реальности, и вследствие чего может заменить и даже удалить выражение «деятельность» как при проведении исследования, так и в практической организации.

В связи с этим Л.А. Степашко рассматривает особенности педагогической интерпретации образовательного процесса в аспекте жизнедеятельности через развертывание коллективной познавательной мыследеятельности. Она утверждает: «Разнообразие и разноуровневость содержания и форм коллективной мыследеятельности насыщает образовательный процесс эмоционально, интенционально, одухотворяя учение – усвоение – развитие коллективными ценностями, питая его персональными энергиями» [3].

В соответствии с этим мыслительная деятельность выступает в качестве той реальности, которую можно проектировать, организовывать, прогнозировать и выстраивать. Она также поддается исследованию при изучении творческого наследия не только в теории, но и в практике организации учебно-воспитательного процесса тех или иных образовательных учреждений, в произведениях талантливых педагогов.

При рассмотрении влияния педагогической рефлексии на становление личности педагога в первую очередь обращает на себя внимание такая ценностная категория мышления, как сомнение. Действительно, процесс поиска истины без сомнения невозможен, точно так же, как ни в чем не сомневающийся интеллигент – не интеллигент, так как сомнение является препятствием для формирования опасного для деятельности педагога самомнения. Более того, сомнение выступает в качестве стимула к самообразованию, без которого учитель перестает быть учителем. Умение сомневаться даже в самом очевидном есть своеобразный барьер, препятствующий принятию неоправданных и несправедливых педагогических решений, негативное проявление которых ощущается через десятилетия. Педагог не может быть всегда правым. Ему важно научиться соглашаться с доводами коллег и своих учеников. Сомневаясь, педагог приходит к неприятному для себя выводу, что он есть, с одной стороны, человек нравственный, а с другой – не очень. И эти две противоположности странным образом переплетаются и борются в нем, то сопереживают ученической неудаче, то срываются на истерический крик в подобных же обстоятельствах, когда гримаса злости до неузнаваемости уродует выглядевшее еще минуту назад симпатичным лицо. Стремление поступать по совести делает педагога уважаемым, а нравственные поступки дают ощущение полноты бытия и особого учительского счастья. В то же время гипертрофированное сомнение приводит к замедлению профессионального роста, а часто и к отказу принимать решения, в которых, как указывал А.С. Макаренко, всегда присутствует элемент педагогического риска, что в конечном итоге является причиной смены профессиональной деятельности. Без сомнений нет и озарений. В педагогике инсайт приобретает личностно-ценностный характер, так как связан с пониманием человека, глубинами его душевного строения. Можно предположить, что именно в момент творческого озарения В.А. Сухомлинский отмечал, что высокая миссия педагога для него состоит в том, чтобы быть творцом детского счастья, врачевателем и исцелителем детских душ и, чтобы в человеческом сердце не поселилось страдание и горе. Вся сложность и мучительная трудность, вся изумительная роскошь и радость, все тревоги, все боли и огорчения, муки и торжество воспитания в том и заключаются, чтобы в сердце ребенка поселились счастье и радость» [4]. Педагогическое озарение есть выражение памяти и глубины человеческих чувств, которые проявляются в умении слушать и понимать маленького человека. Сомнение и озарение позволяют преодолеть соблазн воспользоваться методом педагогического «взрыва», который ввел в научный оборот и настойчиво пропагандировал А.С. Макаренко. Педагогическое творчество заключается не только в поиске нетрадиционных методов обучения и воспитания, но и в принятии тех или иных решений в условиях неопределенности. Сколько такта и душевного проникновения нужно, чтобы сказать воспитаннику: «Ты умный, но для того, чтобы быть правым, этого мало: нужно еще быть и справедливым». Или другое: «Ум, коль он только что ум, недорогого стоит. Настоящую цену ему дает благонравие. Без него умный человек – сущее наказание» [4].

Непременной спутницей творческого инсайта является ассоциативность педагогического мышления, которая выражается в умении учителя переноситься за пределы учебно-воспитательного процесса, организуемого в школьном здании, в умении осуществлять кооперацию с внешкольными научными и общественными институтами, что неизбежно приводит к новым нетрадиционным подходам к делу обучения и воспитания. И если мы сегодня затрудняемся ответить на вопрос «Чему учить?», то вполне в наших силах рассмотреть и осмыслить другую проблему современного образовательного процесса, которая может быть обозначена известным вопросом «Как учить?» Педагогическая рефлексия позволяет не только это осознать, но и призвана найти пути, чтобы этот обозначившийся (далеко не в нашем времени) тревожный разлад преодолеть. При этом

важно обратить внимание на то, что «активность и рефлексивность процесса приобретения знаний создают внешние инструментальные возможности личности и особенное внутреннее их состояние, образуя в психике интегрированные структуры знания, содержащие его декларативные и процедурные аспекты и увеличивающие психосоциальную сферу взрослеющего человека. Унифицированность и паллиативность метода научного познания – ничто иное, как проявления его приспособленности к характерной школьной среде, которая интегрирует с профессиональными институтами общества, с одной стороны, и к характерным проявлениям внешней среды, с другой. Эта дихотомия даёт возможность создания психических состояний, соотносимых с социальной действительностью, и которые принадлежат всем участникам школьного сообщества, и при этом создаёт индивидуальность согласно проживаемому времени» [5].

Педагогическая рефлексия и творческий поиск В.А. Сухомлинского и коллектива учителей из знаменитой Павлышской средней школы привели их к пониманию необходимости глубокой кооперации с научно-исследовательскими коллективами, взявшими на себя руководство ученическими исследовательскими работами в области селекции сельскохозяйственных культур, которыми интересовались школьники.

Педагогические исследования, осуществляемые в области интегрирования школьных и научно-исследовательских коллективов, привели к тому, что появилось понимание того, как должна выглядеть и конструироваться такая среда. В связи с этим нам представляется, что созданию учебно-научных инновационных комплексов способствуют организационно-деятельностные игры (ОДИ), которые можно рассматривать как методологическую основу для установления своеобразных предписаний для специалистов, а именно: как им мыслить и действовать.

В.М. Розин, который отводит крупному методологу Г.П. Щедровицкому роль первооткрывателя ОДИ, пишет: «В современной ретроспективе переход к оргдеятельностным играм выглядит вполне закономерным: если в обычных условиях, на территории определённой дисциплины многие специалисты не хотели принимать методологические требования и нормы, то в игре их ставили в такие жесткие, искусственные условия, которые давали возможность не только распредмечивать (размонтировать) сложившееся мышление специалистов, но и в какой-то степени успешно вменять им методологические схемы и схемы деятельности» [2]. По его мнению, методология определяет культуру мышления, а для педагога ее можно рассматривать как точку роста мышления, в которой практика и мышление сливаются в одно целое, подчеркивая тем самым целостность педагогического процесса. Таким образом, педагогическое мышление не может быть сведено к простому набору процедур и операций мышления, оно является более сложным образованием, отражающим стремление к автономии и самостоятельности субъектов мыследеятельности.

Осмысление педагогических возможностей инновационных сообществ предполагает целый перечень вопросов-проблем, связанных с тем, насколько «этот мир педагогически упорядочен, насколько оценка субъекта образовательного процесса соответствует «здравому смыслу», какие ценности повседневности он утверждает, в какой мере вызывает доверие индивида наличный опыт (ценности – повседневности) данного социума, детерминируется не только личное и групповое поведение индивидов, но и развитие их субъективных миров – на уровне взаимодействия смыслового личного и смыслового коллективного опыта, прежде всего связанного с ценностным отношением индивида к миру его повседневной жизни» [6].

Немаловажное значение для оптимального функционирования всего комплекса нововведений, выражением которых и является учебно-научное инновационное сообщество, приобретает методологическое требование преемственности между традиционными и инновационными подходами в определении характера отношений, выбора средств, содержания образования, методов достижения поставленных целей. В этом плане важно, чтобы образовательный процесс, выступая транслятором духовного опыта человечества, традиционно представленного в учебных дисциплинах, охватывал всю аксиологическую сферу «субъективного мира индивида»…, включающего публичность общественного мнения и признание его контролирующих и регулятивных функций в самореализации индивида, в межличностном и межгрупповом общении; осознанное, заинтересованное, личностное отношение субъектов к трансцендентальным ценностям как сверхсмыслам, регуляторам духовно-нравственного поведения личности, критериям совместной деятельности и общения» [6].

В реальной воспитательно-образовательной практике педагогическая деятельность и педагогическое действие существуют совместно с мышлением и коммуникацией, которая, как правило, выступает в форме общения и диалога. «Диалог… ныне обогащается новыми смыслами в связи с современной философией диалога… Для того, чтобы диалог в образовательном процессе онтологически «являл» «живое отношение двух сознаний», педагогическая деятельность должна быть нацелена на оптимальное преодоление естественно рождающейся в интерсубъективном смысловом социуме дистанции между «самостями»…Рассмотрение диалога в образовательном процессе как свободного коммуникативного акта естественно подводит нас к осмыслению отношений его субъектов на философском уровне – оппозиции «Я – Ты», «Я – Другой», «Я – Мы» и т.д.» [6].

При этом диалог осуществляется в различных формах и на различных уровнях, как на уровне чувствований, так и на традиционном вербальном уровне. В связи с этим особое место в представлениях «коммуникация» должно занимать и занимает Слово. Посредством Слова учитель «стремится к созданию условий для такой трансляции смыслов и ценностей культур, как над-индивидуального опыта, которая бы обеспечивала субъектам образовательного процесса возможность общения: уверенность в том, что они «говорят на одном языке», поиски групп, от которых «Я» ожидает резонирования в ответ на свои вопросы и ожидания, где и происходит примерка «Я» субъекта к идеологии социума…» [6].

Мыслительная деятельность приобретает ценностные очертания и в связи с эмпирическим характером воспитания, методы которого основаны на изучении личности воспитанников не только учителями, но и их родителями. Педагог призван постоянно побуждать взрослых внимательно наблюдать за характером ребенка с целью выявления наклонностей и способностей как способствующих становлению личности, так и пагубно влияющих на ее развитие. Развитая рефлексия позволяет анализировать поступки детей и собственное поведение по отношению к ним, становиться более гибким и самокритичным. На определенном этапе развития взрослые дети уже способны руководить своим разумом, преодолеть стереотипы и инерцию сознания, нужно только убедительно указать им на истинное добро и причину, в которой укоренилось зло. Убеждения возникают в результате рассуждений и сомнений. На необходимость рассуждать с детьми указывал еще Дж. Локк, утверждая, что «живая беседа» способствует не только развитию ребенка, но и мыслительных способностей воспитателя. По его мнению, искусство воспитателя заключается в умении выбирать в качестве предметов для рассуждения те, которые отвечают детским способностям и уровню понимания. Рассуждения, являясь неотъемлемой частью мыслительной деятельности, мобилизуют человеческий разум. Ценность их в том, что они постоянно заставляют обращаться к здравому смыслу. Способность рассуждать, причем в речевой форме, есть важный показатель мыслительной деятельности педагога, ценностный показатель его профессиональности и ценностный метод в воспитании как детей, так и их родителей.

Этот процесс философия образования рассматривает в качестве объективно-культурного фактора, определяющего сущность изменившейся по содержанию общественной функции педагогической деятельности. Поэтому вне философии образования трудно рассчитывать на разумное педагогическое мышление. В связи с этим именно в учителе универсальная форма мышления должна быть представлена на должном уровне.

Таким образом, развивая мыслительную деятельность будущих педагогов, мы способствуем развитию у них рефлексивно-аналитических, организаторских, коммуникативных, проектировочных и конструктивных компетенций, что позволяет им прогнозировать и анализировать собственную деятельность, обнаруживать в ней противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления. Выступая же в качестве воспитателя, будущий педагог должен мысленно выстроить взаимосвязанную цепочку прогнозирования, проектирования и планирования воспитательной деятельности, которая позволит ему приобщить учащихся к системе общечеловеческих ценностей; воспитать у них уважение к закону, сформировать отношение к труду как способу обретения свободы, душевного равновесия, личного счастья; приобщить к здоровому образу жизни, что в конечном итоге поможет воспитанникам разобраться для себя в смысле происходящих общественно-политических и социально-экономических процессов.

Библиографический список

1. Брамбо Р. *Философы Древней Греции*. Москва, 2002.
2. Розин В.М. Формирование научных представлений и личности. *Мир психологии*. 2004; № 1: 122 – 141.
3. Степашко Л.А. *Философия образования: онтологический аспект*. Хабаровск, 2002.
4. Сухомлинский В.А. Что такое добро и зло. *Свободное воспитание*, 1993: 2 – 31.
5. Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы. *Педагогика*. 2004; № 2: 20 – 27.
6. Салтанов Е.Н. Трудовое и нравственное воспитание в педагогике К.Д. Ушинского. *Педагогика*. 2004; № 4: 56 – 62.

References

1. Brambo R. *Filosofy Drevnej Grecii*. Moskva, 2002.
2. Rozin V.M. Formirovanie nauchnyh predstavlenij i lichnosti. *Mir psihologii*. 2004; № 1: 122 – 141.
3. Stepashko L.A. *Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskij aspekt*. Habarovsk, 2002.
4. Suhomlinskij V.A. Chto takoe dobro i zlo. *Svobodnoe vospitanie*, 1993: 2 – 31.
5. Karpov A.O. Nauchnoe obrazovanie v kontekste novoj pedagogicheskoj paradigmy. *Pedagogika*. 2004; № 2: 20 – 27.
6. Saltanov E.N. Trudovoe i nravstvennoe vospitanie v pedagogike K.D. Ushinskogo. *Pedagogika*. 2004; № 4: 56 – 62.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 378.811.11 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00217

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
Lukinykh A.A.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*
Somikova T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
Stepina S.D., *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: SStepina22@gmail.com*

DEPENDENCE OF ACADEMIC MOTIVATION TO STUDY ENGLISH ON DURATION OF STUDYING AND THE TYPE OF EDUCATIONAL RESOURCES USED IN LEARNING AMONG YUGRA STATE UNIVERSITY BACHELOR STUDENTS. Under conditions of the increasing globalization in the world, good knowledge of English has become an important constituent of professional competence of graduates with various majors, which highlights the importance of research focusing on non-language university students' motivation for studying English. This article concentrates on determining the character and strength of non-language bachelor students' motivation for learning English, studying the dependence of this motivation on duration of studying the discipline and the type of educational resources used in learning the subject. The researchers employ N.C. Badmaeva's modification of A.A. Rean and V.A. Yakunin's method to analyze academic motivation. It has been proved that students using such resources as educational sites and video materials have a stronger motivation to study English. It has been found that students who studied English before University have a weaker motivation to master the language as compared with those who were not taught English at school.

Key words: **academic motivation, academic motive, communicative competences, English language, foreign language.**

М.Ю. Андуганова, *канд. фил. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
А.А. Лукиных*, канд. фил. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*
Т.Ю. Сомикова, *канд. фил. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
С.Д. Степина, *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: SStepina22@gmail.com*

ЗАВИСИМОСТЬ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ОТ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ХАРАКТЕРА ПРИВЛЕКАЕМЫХ РЕСУРСОВ

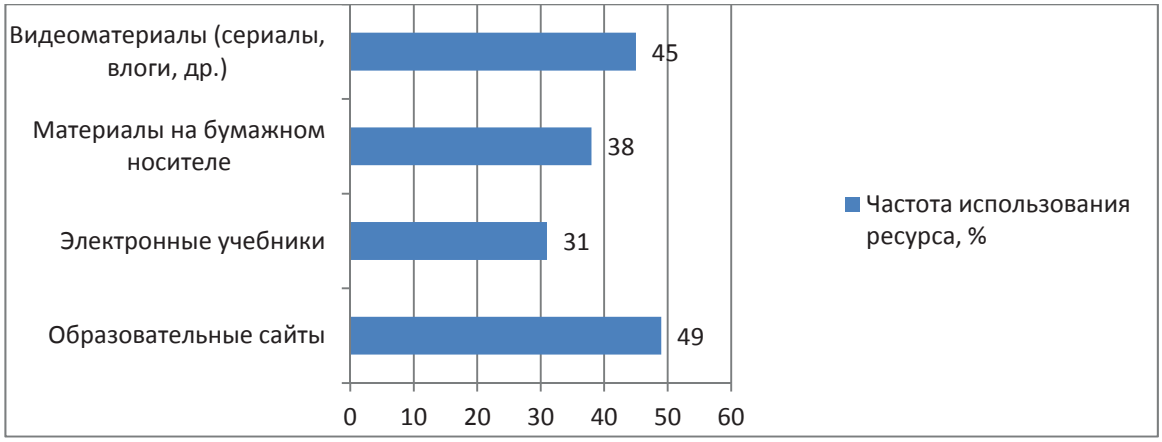
В условиях растущей глобализации мирового пространства хорошее знание английского языка становится важной составляющей профессиональной компетентности выпускаемых вузом специалистов самых разных направлений подготовки, что делает актуальным исследование мотивации к изучению английского языка у студентов неязыкового профиля. Данная статья ставит целью изучить характер и степень мотивации бакалавров неязыковых профилей к освоению английского языка в зависимости от продолжительности обучения предмету и вида образовательных ресурсов, используемых в процессе изучения дисциплины. В исследовании была использована методика диагностики мотивов учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой. Доказана более высокая мотивированность студентов, использующих такие ресурсы, как образовательные сайты и видеоматериалы. Обнаружилось снижение мотивации у тех, кто изучал английский язык в школе, по сравнению с теми, кто его не изучал до поступления в университет.

Ключевые слова: **Учебная мотивация, мотив учебной деятельности, коммуникативные компетенции, английский язык, иностранный язык**.

На фоне растущей глобализации мирового пространства в экономической, политической, культурной и религиозной сферах человеческой деятельности повышаются требования работодателей к имеющемуся у специалиста уровню владения английским языком как наиболее часто используемым языком международного общения. В связи с этим владение английским языком на достаточном для осуществления профессиональной деятельности уровне становится важной составляющей профессиональной компетентности выпускаемых вузом бакалавров самых разных направлений подготовки, что отражено в принятых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования [1]. Для каждого направления подготовки в категории «Коммуникация» обозначена такая универсальная компетенция, как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах <…> на иностранном(ых) языке(ах)» [2]. Новые стандарты требуют пересмотра формулируемых задач, реализуемого содержания и применяемых методов обучения студентов-бакалавров иностранному языку, нахождение новых способов повышения эффективности преподавания данной дисциплины в высшей школе. Такую глобальную перестройку методики преподавания иностранного языка в высшей школе целесообразно начать с исследования мотивации современных студентов к изучению предмета. Именно мотивация определяет возможную конечную эффективность всего процесса обучения, изначально проектируя вероятностный лимит освоения дисциплины, задавая направление, устойчивость и степень активности учебной деятельности.

Данная научная работа является продолжением комплексного исследования мотивации к освоению английского языка студентов-бакалавров Югорского государственного университета, которое направлено на определение основных мотивов первокурсников неязыковых направлений подготовки к изучению английского языка, а также выявлению зависимости характера и степени выраженности мотивации к освоению дисциплины от различных факторов [3, 4]. В этой статье поставлена следующая цель: изучить характер и степень мотивации бакалавров неязыковых профилей к освоению английского языка в зависимости от продолжительности обучения предмету и вида образовательных ресурсов, используемых в процессе изучения дисциплины.

Диаграмма 1



Обобщив имеющиеся трактовки мотива учебной деятельности [5 – 7], в данном исследовании мы определяем мотив как конкретную причину, которая побуждает студентов к познавательной деятельности продуктивного характера по освоению содержания образования. Под мотивацией учебной деятельности мы понимаем динамическую и иерархично организованную систему мотивов учебной деятельности [3, с. 156; 4, с. 460]. В исследовании применялась методика диагностики мотивов учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [8], материалом исследования послужили результаты анкетных опросов 100 студентов Югорского государственного университета, обучающихся на первом курсе разных направлений подготовки бакалавриата. Выявленные мотивы изучения английского языка были разбиты на четыре группы: 1) саморазвитие, 2) использование языковых навыков в последующей профессиональной деятельности, 3) применение полученных знаний для развлечений, досуга, путешествий 4) эмиграция, с последующей оценкой выраженности каждой группы мотивов. После этого исследовалась зависимость характера и силы мотивации студентов к изучению английского языка от таких факторов, как пол, профессиональная направленность [4] и опыт практического применения английского языка в общении [3].

Еще один немаловажный фактор влияния на мотивацию к изучению иностранного языка, на котором мы сосредоточим внимание в данной статье, – характер ресурсов, используемых учащимися в процессе освоения дисциплины. Для определения списка этих ресурсов со студентами была проведена беседа, в ходе которой были зафиксированы все возможные ресурсы, которые впоследствии для более универсальной формулировки анкетного вопроса были объединены в четыре группы: 1) видеоматериалы (сериалы, видеоблоги, др.), 2) материалы на бумажном носителе (учебники, справочники, др.), 3) электронные учебники (электронные копии традиционных учебных материалов на бумажном носителе), 4) образовательные сайты. В анкете референтам предлагалось выбрать одну или несколько групп ресурсов, к которым они обращались при изучении английского языка, из списка этих четырех групп. Диаграмма 1 отражает процентное соотношение привлечения к процессу изучения английского языка разных по характеру групп ресурсов:

Данные диаграммы показывают, что наиболее популярными на сегодня являются образовательные сайты, то есть, образовательные Интернет-ресурсы для обучения в онлайн-режиме (49% опрошенных используют данный ресурс). Чуть менее широко, но достаточно часто, привлекаются для изучения иностранного языка видеоматериалы: художественные и документальные фильмы, сериалы, новостные программы, видеоблоги на английском языке (45%). Довольно актуальными остаются традиционные учебные материалы на бумажном носителе (38%), им уступают по частоте использования электронные учебники (31%).

Мы проследили характер мотивации студентов в зависимости от типа ресурсов, привлекаемых к изучению иностранного языка, и представили результаты подсчетов в диаграмме 2:

Из диаграммы 2 следует, что те, кто изучает английский язык с целью его применения в путешествиях, для развлечений и досуга, широко используют все ресурсы для совершенствования языковых навыков, но преимущество отдают видеоматериалам (25%). Те, кто стремится к саморазвитию при изучении английского языка, предпочитают образовательные сайты (22%), хотя достаточно часто используют также видеоматериалы (17%) и электронные учебники (17%). Те студенты, которые нацелены на применение языковых навыков в профессиональной деятельности, в большей степени используют образовательные сайты (22%) и видеоматериалы (21%).

Для определения силы мотивации к освоению английского языка для каждой группы образовательных ресурсов были произведены расчеты согласно выбранной методике. Результаты расчетов представлены в диаграмме 3:

Диаграмма 2

Зависимость мотивации от характера ресурсов, привлекаемых к изучению дисциплины,
% выраженности основных мотивов для каждой группы ресурсов

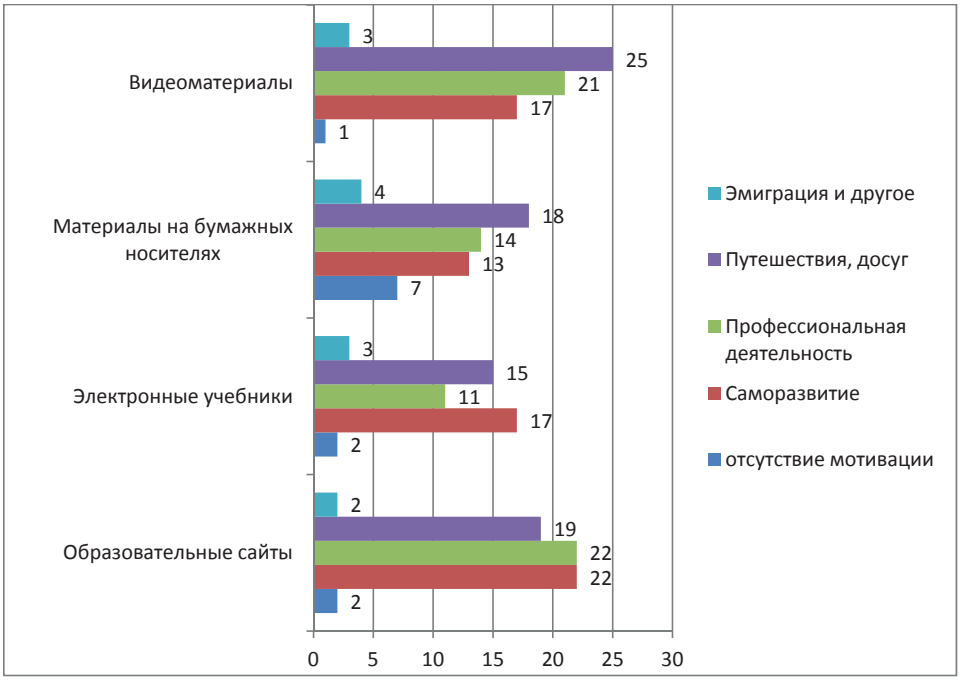
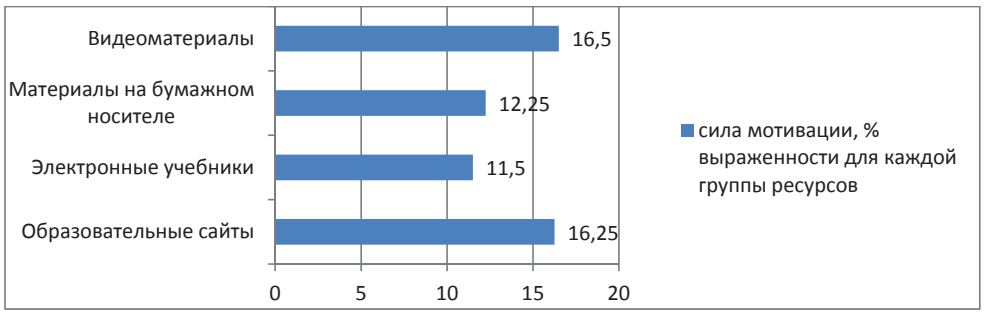


Диаграмма 3

Зависимость силы мотивации к освоению английского языка от используемых в процессе обучения ресурсов,
% для каждой группы ресурсов



Таким образом, наиболее мотивированы к изучению английского языка студенты, использующие для совершенствования своих языковых навыков видеоматериалы (16,5%) и образовательные сайты (16,25%). У тех, кто использует традиционные учебные материалы на бумажном носителе или их электронные копии, сила мотивации не так выражена (12,25% и 11,5% соответственно).

На следующем этапе исследования мы проанализировали контрольную выборку студентов первого курса бакалавриата Югорского государственного университета с точки зрения продолжительности изучения предмета. Участвующие в данном исследовании студенты имеют разный по продолжительности опыт изучения английского языка – от 1 года до 17 лет, при этом большинство учащихся в обследованной группе изучают английский язык 10 – 11 лет. Мы проследили характер мотивации студентов с разным по продолжительности опытом изучения английского языка и представили результаты подсчетов в диаграмме 4:

Из диаграммы 4 следует, что стремление к саморазвитию является значимым мотивом для освоения английского языка практически на протяжении всего его изучения, но особенно сильно проявляется на 1-м и 17-м гг. Освоение английского языка с целью его применения в путешествиях, для развлечений и досуга наиболее выражено в первые четыре года обучения, вытесняя все остальные виды мотивации на 3-м и 4-м году изучения, хотя данная цель освоения предмета не теряет своей актуальности и в дальнейшем, до 13-го года обучения сохраняя свое присутствие – от 22 до 63%. Нацеленность изучения английского языка на применение языковых навыков в профессиональной деятельности также присут-

Диаграмма 4

Зависимость мотивации от продолжительности изучения дисциплины,
% выраженности основных мотивов для каждого года изучения

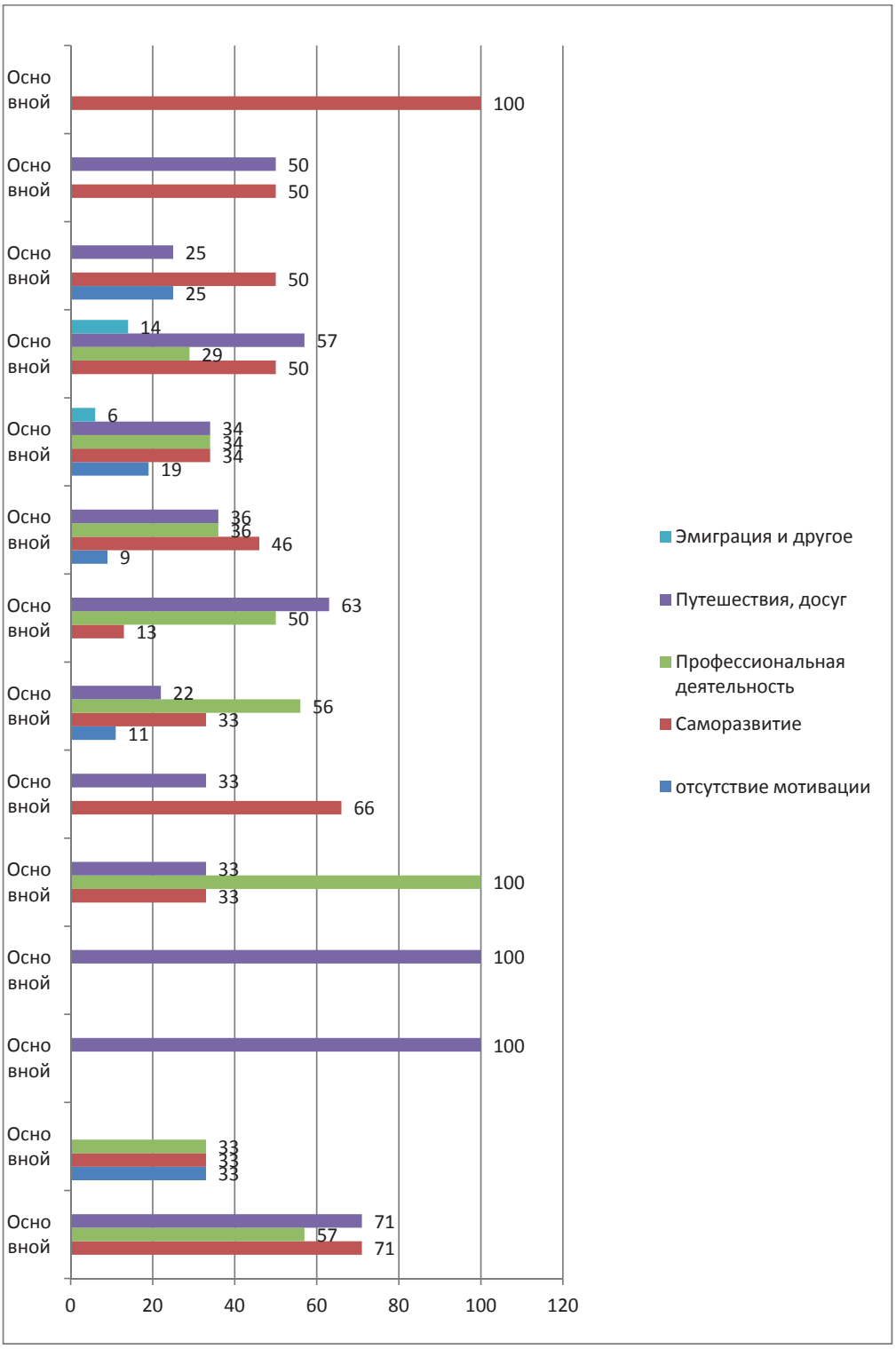
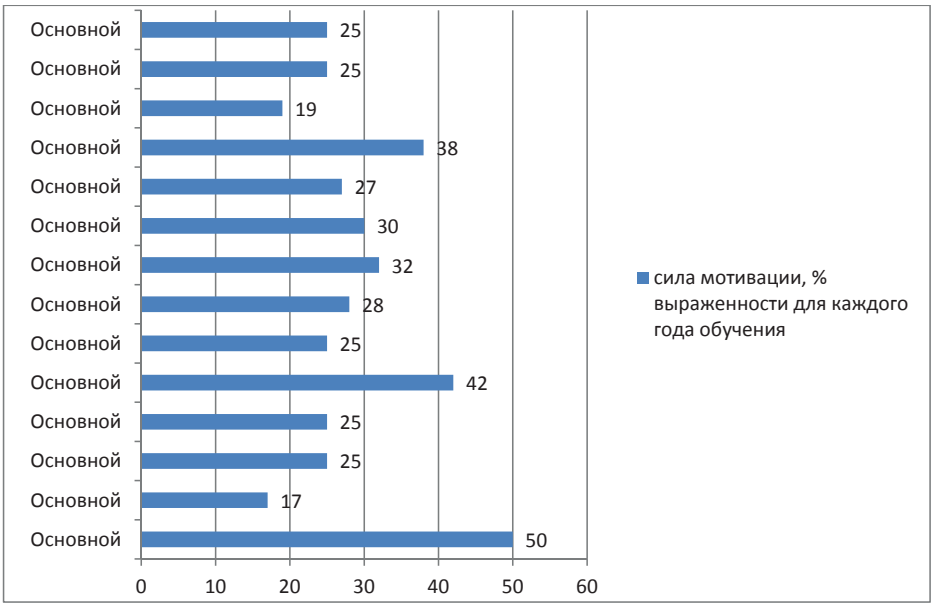


Диаграмма 5

Зависимость силы мотивации к освоению английского языка от срока его изучения, % для каждого года изучения дисциплины



ствует у студентов с разным по продолжительности опытом изучения дисциплины, но наиболее выражено у тех, кто изучает предмет один, пять, семь и восемь лет, полностью отсутствуя на 3-м и 4-м годах обучения, а также после одиннадцати лет изучения языка. Студенты задумываются об использовании языка как средства для эмиграции лишь после десятого года изучения дисциплины. Что касается отсутствия мотивации к изучению английского языка, наибольший процент немотивированных студентов среди тех, кто изучает дисциплину два, десять и двенадцать лет.

Для определения силы мотивации к освоению английского языка для каждого года изучения дисциплины были произведены соответствующие расчеты по ранее обозначенной методике. Результаты расчетов представлены в диаграмме 5.

Таким образом, наиболее мотивированы к изучению английского языка (50%) студенты, ранее не изучавшие его. Чуть менее выражена сила мотивации (42%) у студентов, изучающих предмет 5 лет (возможно, из-за отсутствия преподавания предмета определенное количество лет в школе), а также у тех, кто стандартно изучал английский язык все годы обучения в школе со второго класса (38%). В целом данные диаграммы говорят о том, что современный уровень преподавания английского языка в школе не способствует повышению мотивации к изучению предмета.

На основе проведенного исследования можно заключить, что сила мотивации бакалавров первого курса Югорского государственного университета к освоению английского языка находится в зависимости от качества и разнообразия ресурсов, используемых в процессе преподавания предмета, причем более значимы для студентов представляются современные ресурсы, такие как образовательные сайты и видеоматериалы, включая художественные и документальные фильмы, сериалы, телевизионные передачи, влоги. Учитывая важность данного фактора в структуре мотивации учебной деятельности, представляется целесообразным в большей степени использовать именно эти ресурсы в преподавании иностранного языка. Это поможет исправить и выявленную в ходе исследования ситуацию с общим снижением мотивации к освоению английского языка у тех, кто изучал предмет в школе, по сравнению с теми, кто его не изучал до поступления в университет. Прямой зависимости мотивации к овладению языковыми навыками от продолжительности изучения английского языка не выявлено.

Библиографический список

1. *ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата*. Портал федеральных общеобразовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24
2. *Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 04.03.01 Химия.* Портал федеральных общеобразовательных стандартов высшего образования. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/040301_B_3_09082017.pdf
3. Андуганова М.Ю., Лукиных А.А., Сомикова Т.Ю. Зависимость мотивации к изучению английского языка от опыта его практического применения у студентов-бакалавров Югорского государственного университета. *Историческая и социально-образоательная мысль.* 2019; Т. 11, № 6: 153 – 164.
4. Андуганова М.Ю., Лукиных А.А., Сомикова Т.Ю., Степина С.Д. Профессиональная и гендерная обусловленность мотивации к освоению английского языка у студентов-бакалавров. *Вестник Марийского государственного университета.* 2019; Т. 13, № 4: 459 – 467.
5. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Available at: https://bookap.info/book/ilin_motivatsiya_i_motivy/gl56.shtm
6. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Available at: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/14319/mod_resource/content/0/Leontev_Potrebnosti_motivy_ehmocii.pdf
7. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. Available at: http://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml
8. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ, 2004: 151 – 154.

References

1. *FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata*. Portal federal'nyh obscheobrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24
2. *Prikaz ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 04.03.01 Himiya.* Portal federal'nyh obscheobrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/040301_B_3_09082017.pdf
3. Anduganova M.Yu., Lukinyh A.A., Somikova T.Yu. Zavisimost' motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka ot opyta ego prakticheskogo primeneniya u studentov-bakalavrov Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta. *Istoricheskaya i social'no-obrazoatel'naya mysl'*. 2019; T. 11, № 6: 153 – 164.
4. Anduganova M.Yu., Lukinyh A.A., Somikova T.Yu., Stepina S.D. Professional'naya i gendernaya obuslovlennost' motivacii k osvoeniyu anglijskogo yazyka u studentov-bakalavrov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; T. 13, № 4: 459 – 467.
5. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Available at: https://bookap.info/book/ilin_motivatsiya_i_motivy/gl56.shtm
6. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i `emocii*. Available at: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/14319/mod_resource/content/0/Leontev_Potrebnosti_motivy_ehmocii.pdf
7. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste*. Available at: http://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml
8. Badmaeva N.C. Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. Yakunin, modifikaciya N.C. Badmaevoj). *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej*. Ulan-Ud`e, 2004: 151 – 154.

Статья поступила в редакцию 09.03.20

УДК 378.811.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00218

Ahmadi M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
Shorehdeli M. Aliyari, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
Ghamarpoor T., *PhD candidate, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: t.ghamarpoor@modares.ac.ir*

EDITING OF RUSSIAN LANGUAGE LEARNING BOOKS FOR THE SEVENTH GRADE WITH CONSIDERATION OF THE HISTORY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN IRANIAN SCHOOLS. The history of teaching foreign languages in Iran dates back to the establishment of Dar-ol-Fonoon (the Academy of Sciences), and the English and French languages have been the pioneers. Due to the expansion of Iran's foreign relations with other countries, the policy of the Iranian government is to promote other languages at the level of schools and universities. The work shows the community's need for French, German, Italian, Russian and Spanish languages. A plan has been put in place on the agenda of Iran's Ministry of Education. This has led the researchers to study putting Russian in the high school curriculum and seek to develop related educational resources for the first year of high school. In the formulation of the mentioned educational resources, students' age, the characteristics of native language, Islamization, localization, efficiency and up-to-date resources are of great importance. Phonetics, grammar and vocabulary for the development of teaching resources will be based on the acquisition of four language skills. Due to the age range of students, the use of audio-visual equipment will play a significant role in the educational process.

Key words: **school, educational level, Russian as a foreign language, Russian, Farsi.**

М. Ахмади*, канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
М. Алияри Шорехдели*, канд. филол. наук, ст. преп., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
Т. Гамарпур*, аспирант, университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: t.ghamarpoor@modares.ac.ir*

СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА 7 КЛАССА С УЧЁТОМ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ ИРАНА

История обучения иностранным языкам в Иране начинается с открытием первого высшего учебного центра «Дар-аль-фонун». В Иране обучающие иностранным языкам больше интересуются английским и французским языками. С развитием внешних отношений с другими странами Исламская Республика Иран занимается развитием обучения иностранным языкам в школах и в университетах. По потребности общества в развитии обучения иностранным языкам, а также по решению Министерства образования, касающегося обучению французскому, немецкому, итальянскому, русскому и испанскому языкам, нами будет рассмотрен процесс составления учебника русского языка в 7 классе иранских школ. В составлении учебника необходимо обратить внимание на возраст учащихся, особенности их родного языка, исламизацию, адаптацию, эффективность и коммуникацию. Фонетика, грамматика и словарный запас при составлении учебника должны находиться в центре внимания с целью приобретения четырех видов речевой деятельности. Использование аудиовизуальных средств, учитывая возраст учащихся, будет играть огромную роль.

Ключевые слова: **школа, уровень обучения, русский язык как иностранный, русский язык, персидский язык.**

Интерес к изучению иностранных языков существовал всегда, поскольку знание языка другого народа приносило известную пользу еще в древние времена как во время мира (торговые и культурные связи), так и во время войн (чтобы проще управлять завоеванным народом). А в эпоху, когда у государств-завоевателей появились колонии, преподавание языка метрополии аборигенам стало насущной задачей. И уже на заре зарождения методики преподавания иностранного языка актуальным был вопрос о том, как его преподавать. Он непосредственно связывался с другим вопросом: какова цель изучения языка? От цели изучения языка зависели и методы его преподавания. Если обратиться к сегодняшнему дню, то важнейшими остаются эти же вопросы [1, с. 94].

Преподавание иностранных языков не только в России, но и в Иране всегда считалось почетным и ценным занятием. История обучения иностранным языкам уходит вглубь веков. Иран считается одной из самых древних цивилизаций в истории человечества, и по особому географическому, коммерческому, экономическому положению и древней культуре, политической и военной силы и многим другим причинам всегда вызывал и вызывает интерес и внимание других стран мира.

Мехди Дехмарде и Амир Немати в статье «Языковое положение и исторический процесс изменения иностранных языков в Иране» указывают на то, что процесс исторического изменения иностранных языков в Иране подразделяется на 7 периодов:

1. Иностранные языки в древнем Иране.
2. Иностранные языки в исламский период (от арабского завоевания до монгольского нашествия).
3. Иностранные языки в монгольский и тимуридский периоды.
4. Иностранные языки в период Сефевидов, Афшаридов и Зендов.
5. Иностранные языки в период Каджаров.
6. Иностранные языки в эпоху Пехлеви.
7. Иностранные языки в период Исламской Республики Иран [2].

Во время династии Сефевидов стали распространяться арабский и турецкий языки. При династии Каджаров начался интерес к изучению европейских иностранных языков. Это из-за появления новой эпохи, возникновения Промышленной революции, Великой французской революции и Первой мировой войны. Интерес к изучению иностранных языков послужил причиной поездки многочисленных студентов за границу для изучения новых наук и техник. Некоторые студенты отправлялись государством. Кроме того, некоторые богатые иранские семьи отправляли своих детей за границу за личный счёт [3, с. 35]. Возвращение выпускников из Европы играло огромную роль в развитии иностранных языков (английского, французского и немецкого языков).

Во время Каджаров в Исфагане наряду и в других городах англичанами и французами открылись школы. Некоторые иранцы, такие как Мирза Хасан Рошдие, по образцу европейских учебных систем обосновали новые школы [4, с. 124]. В 1851 году Мирза Таги Хан Амир Кабиром был открыт первый высший учебный центр в Иране «Дар-оль-фонун», в котором преподавание велось на французском языке [5, с. 306]. При Каджарах еще открылась школа в Моширие, которая была построена с целью обучения французскому, английскому и русскому языкам и занималась подготовкой опытных переводчиков и политиков [6, с. 100].

В это время бурно развивались отношения между Ираном и западными странами, в первую очередь с Францией. Поездка Насереддин Шаха в 1873, 1878, 1889 годах во Францию способствовала промышленным, торговым, культурным и политическим отношениям между двумя странами. С этого периода широко развивается обучение французскому языку, и он становится официальным научным языком и языком связи с Европой.

Во время династии Пехлеви наряду с французским языком началось развитие английского языка и из-за дружных отношений между Ираном и США появлялось больше желания в изучении английского языка. Постепенно в школах Ирана английский язык занял место французского.

В Исламской Республике Иран в связи с установкой исламской идентичности большое внимание уделяется и развитию арабского языка. С начала 1970-х годов согласно решению Министерства образования о многоязычном обучении в школах наряду с английским и арабским языками преподаются еще и немецкий, и французский языки, и недавно шла речь даже о преподавании русского языка. Ученики в школах по собственному интересу и желанию могут выбрать тот или иной язык. В государственных школах обучение иностранным языкам осуществляется, начиная с 7-го класса. Хотя в некоторых частных школах оно может начинаться и с 1-го класса.

Обучение иностранным языкам в школах Ирана бывает обязательным или факультативным. Обучение английскому и арабскому является обязательным, а обучение французскому, немецкому языкам – факультативными.

Учебники по обучению английскому языку в школах после Исламской революции несколько раз изменились. Это больше всего из-за того, что старые учебники были направлены в первую очередь на грамматику и меньше обращали внимание на язык как средство общения. Коммуникативная задача в таких учебниках уходила на второй план. В содержание учебников включено нижеследующее:

A (New words). В этой части ученики знакомились с новыми словами без использования персидского языка.

B (Reading). Здесь целью являлось чтение текста и его понимание.

D и E (Speak Out, Write it Down). В этих частях представлялись грамматические правила.

F (Language Functions). Эта часть содержала знакомство учеников с разговорными структурами.

G (Pronunciation Practice). В этой части ученики знакомились с правилами произношения.

I (Vocabulary). В этой части ученики знакомились с новыми словами, используемыми в упражнениях урока [7, с. 4].

С 2013-го года изменилось содержание учебников английского языка. В новых учебниках большое внимание уделялось устной разговорной речи с целью развития коммуникации. Был создан сборник «English for schools» в 6 томах, включающий два трехтомных подкомплекса под названием «Prospect» и «Vision» [8, с. 6].

Трехтомный сборник «Prospect» написан для обучения английскому языку в 7, 8 и 9 классах, а трёхтомный сборник «Vision» – в 10, 11 и 12 классах. Этот комплекс является новым учебным сборником, который включает книгу для ученика, книгу для учителя, книгу упражнений, компактный диск для ученика, компактный диск для учителя под названием «Полет над небом» [8, с. 7]. В этом сборнике уделяется внимание одновременному обучению четырем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо, чтение). Обучение грамматике начинается с 9-го класса.

Для обучения французскому языку в школах, начиная с 2007-го года, также были составлены сборники в 6 томах. Уроки разработаны с участием центральных персонажей из вымышленной семьи Дабири, в которой трое детей. Все они – участники уроков и говорят на французском языке на разные темы. Целью обучения также является коммуникативная. Ученики изучают язык как средство общения [9, с. 5].

Обучение немецкому языку в школах Ирана осуществляется по учебникам, в содержании которых рассказывается об иранской семье Хамиди. Методика обучения считается старой, большое внимание уделяется грамматике и лексике по отдельности.

Поскольку арабский язык в Иране считается вторым языком, в своей статье мы не будем рассматривать учебники по изучению этого языка в школах.

Эти учебники были исламизированы и адаптированы согласно общей политике Исламской Республики Иран в школах с точки зрения картинок, примеров и имен.

Недостатки при реализации программы обучения иностранным языкам (не английским):

1. Составление учебного содержания.
2. Мотивация учеников и их родителей.
3. Реализация в школах.
4. Обучение учителей.

По нашему исследованию лексический объём в учебниках вышеуказанных языков следующий:

Класс	Старый учебник английского языка	Новый учебник английского языка	Учебник французского языка	Учебник немецкого языка
7 класс	183	209	189	110
8 класс	216	141	192	326
9 класс	333	91	126	430
10 класс	458	321	225	582
11 класс	346	342	164	613
12 класс	325	375	189	784

В настоящее время обучение иностранным языкам в иранских школах начинается с 7 до 12 класс.

По нашему плану впервые нами будет составлен учебник для учеников 7-го класса школ Ирана. Рабочая программа обучения русскому языку в 7-м классе иранских школ составляется для 25 уроков на 28 занятиях. В этой программе обращается внимание на фонетические, лексические и грамматические минимумы. При составлении учебника необходимо учитывать возраст учащихся, особенности их родного языка, исламизацию, адаптацию, эффективность и коммуникацию. Фонетика, грамматика и словарный запас при составлении учебника будут способствовать приобретению четырех видов речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование). Ученикам 13 лет. Родным языком учащихся является персидский. Ученики в этом классе будут изучать минимумы имен существительных, имен прилагательных, имен числительных, наречий, местоимений (личных, притяжательных, указательных, вопросительных) и глаголов.

Программа для преподавания русского языка предлагает такое содержание работы над словом: деление предложений на слова, отдельные грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов, личных и указательных местоимений, предлогов и союзов (без употребления терминов).

Соответственно, задача учителя 7-го класса – научить ребят соотносить слово и изображение предмета, различать на слух похожие, но не одинаковые слова, строить словосочетание, предложение, правильно произносить слова, которые различаются местом ударения в русском языке, произносить слова в соответствии с нормами русского литературного произношения.

Методика обучения русскому языку как иностранному является наукой, которая изучает цель, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале русского языка. Для обучения иранских учеников русскому языку как иностранному важно знать пути формирования знаний, умении и навыков.

Правильное и логичное планирование учебного процесса является важным условием успешного обучения русскому языку как иностранному. При планировании уроков необходимо обратить внимание на: а) годовой план, б) тематический план, в) поурочный план. При реализации содержания урока и усвоения русского языка участвуют и учитель, и ученики, поэтому при составлении учебника необходимо представить систему «содержания обучения». В таком учебнике упражнения будут содержать взаимодействие учителя и учеников.

В процессе обучения русскому языку как иностранному на занятиях используются следующие общеметодические методы, методы учителя и методы ученика, находящиеся разумеется, в тесном взаимодействии:

Методы преподавания	**Методы учения**
Показ	Ознакомление
Объяснение	Осмысление
Организация тренировки	Участие в тренировке
Организация применения	Практика
Коррекция	Самокоррекция
Оценка	Самооценка [10, с. 178].

Под средствами обучения русскому языку необходимо понимать все материалы, согласно которым будут поставлены цели обучения и выбраны пути решения конкретных задач. При обучении русскому языку в 7-м классе мы рекомендуем использовать как и традиционные средства, так и современные технические средства. Вспомогательные средства предназначены как для учителя, так и для учеников.

В 7-м классе ученики обязаны соблюдать правила поведения при аудировании, понимать материал после одного – двух прослушиваний, соотносить рисунок и предложение или текст, подтверждать или отрицать утверждение.

Среди видов речевой деятельностей говорение является продуктивным видом. Оно связано с другими видами речи. Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности учеников. Работу по чтению следует организовывать так, чтобы чтение учеников (вслух или про себя, индивидуально или в парах, небольших группах) регулярно использовалось как вид речевой деятельности. При этой речевой деятельности огромное значение имеет чтение самого учителя.

В качестве главных направлений оптимизации хода системы обучения русскому языку необходимо назвать следующие:

1. Следование принципу коммуникативности на всех этапах обучения и усвоения учебного материала.
2. Активизация учащихся на уроке.
3. Индивидуализация процесса обучения.
4. Учет мотивов изучения русского языка на разных этапах занятий.
5. Гибкий, творческий подход преподавателя к отбору учебного материала и способам его введения и активизации.

При обучении русскому языку в 7-м классе иранских школ необходимо уделять внимание нижеследующим аспектам:

- **Фонетика**

Трудности фонетики русского языка для иранских учеников:

1. Глухость и звонкость (звонкие: л, м, н, р); (глухие: х, ч, ц, щ); (б-п, в-ф, г-к, д-т, ж-ш, с-з).
2. Твёрдость и мягкость (твёрдые: а, о, у, э, ы); (мягкие: я, ю, е, ё, и).
3. Изменение гласных в безударных положениях, например, *молоко, холодно*.
4. Интонационные конструкции, например, *как Вас зовут?*

Методы обучения произношения:

1. Звуки, которые в русском языке произносятся так же, как в персидском языке.
2. Звуки, которые совершенно отсутствуют в персидском языке (ы, ц, щ).
3. Звуки, которые похожи, но по-разному произносятся: т (твердый и мягкий).

Этапы обучения фонетике таковы:

1. Этап демонстрации звука, звук в отдельности, а потом в составе словосочетания и предложения (ы – мыло).
2. Этап объяснения, способ произношения, объяснения должны быть короткими и понятными.
3. Этап упражнения, упражнения дифференциации.
4. Этап практики, употребление и чтение слов и словосочетаний.

Фонетические упражнения:

1. Упражнение вслушивания: слушайте слова, во время произношения звука ы поднимите руки.
2. Воспроизведение:

а) слушайте и повторяйте при паузе;

б) слушайте и повторяйте вместе с говорящим;

в) слушайте и читайте внутренней речью;

г) слушайте, читайте и повторяйте;

д) слушайте, читайте и расставляйте ударение в тексте.

- **Лексика** – как для осуществления продуктивной речевой деятельности (говорения, письменной речи), так и рецептивной (аудирования, чтения).

Цель обучения лексике – формирование лексического навыка. Без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей.

Трудности овладения лексикой для иранских учеников:

1) большой материал;
2) сложность структуры слова;
3) значение слова;
4) сочетаемость слова.

Методы обучения лексике:

1. Ознакомление (семантизация), знакомство со значением слова.
2. Толкование – объяснение слова.
3. Объяснение с опорой на контекст.
4. Использование синонимов.
5. Объяснение через антонимы.
6. Объяснение через анализ структуры слова.

Виды лексических упражнений:

1. Упражнения для формирования лексического навыка и закрепления слова в памяти:

а) покажите предмет, который можно назвать словом;

б) как по-русски называется этот предмет?

в) упражнение в имитации: слушайте и повторяйте;

г) ответьте на вопросы.

2. Развитие словообразовательной и контекстуальной догадки (определение значения слова с контекстом).

3. Речевые упражнения:

а) ответьте на вопросы;

б) перескажите прочитанный текст и используйте свои слова.

● **Грамматика**

При обучении русскому языку как средству общения грамматика русского языка имеет прикладный характер. Она нужна учащимся для того, чтобы:

а) правильно строить иноязычную речь;

б) правильно понимать иноязычные высказывания;

в) в случае необходимости уметь сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать требуемые грамматические формы и конструкции.

Методы обучения грамматике:

1) семантизация – ознакомление с новым материалом;

2) практическая теоретика; есть два варианта: индуктивный (от примера к правилам) и дедуктивный (от правила к примерам).

Виды грамматических упражнений: подготовительные и речевые.

Подготовительными упражнениями называют упражнения, формирующие навыки употребления той или иной грамматической формы в речи, имеющие коммуникативную задачу.

1. Задания к упражнениям должны иметь коммуникативный характер:

– Вместе точек вставьте ...

– Слова, данные в скобках, употребите в нужной форме.

2. Упражнения должны быть построены так, чтобы обеспечивали быстрое их выполнение.

– Дайте мне, пожалуйста, Ваш телефон. – А у меня нет телефона.

Среди подготовительных упражнений выделяются по характеристике действий учащихся четыре вида упражнений:

а) имитативные, они называются так потому, что их выполнение предусматривает многократное прослушивание и повторение готовых образцов. Учащиеся не должны ничего конструировать или изменять:

– дайте краткие ответы на вопросы;

– Вы уедете пятого октября? – Да, пятого октября;

б) подставочные, при их выполнении учащиеся должны в тренируемую конструкцию подставить другую лексическую единицу:

– Вы уедете пятого октября? – Нет, шестого октября;

в) трансформационные, в этих упражнениях учащиеся трансформируют предложенную лексическую единицу, употребляя ее в нужной форме.

Поинтересуйтесь, что было в указанный день:

– Я никогда не забуду пятого октября.

– А что было пятого октября?

г) репродуктивные, в этих упражнениях учащиеся сами продуцируют высказывания с использованием тренируемой формы:

– Когда Вы едете? – Куда Вы едете летом? – Где Вы были вчера?

3. Упражнения должны быть ситуативно отнесенными:

– У вас есть словарь? – Нет, у меня нет словаря.

Речевыми упражнениями называют упражнения, развивающие речевые умения, умеющие коммуникативную задачу, обусловленную форму высказывания.

1) ситуативные упражнения:

– Давайте соберемся пятого.

– Пятого я не могу, у меня тренировка, давайте лучше шестого.

– А шестого я не могу, у меня важная встреча;

2) игровые упражнения:

– Кто лучше знает Москву? (две команды начинают рассказывать).

Лингвострановедение занимается проблемами одновременного изучения иностранного языка и иностранной культуры. Оно, с одной стороны, представляет иранскому ученику сведения о России, необходимые для адекватной коммуникации. С другой стороны, лингвострановедение обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (лексики, фразеологии, афористики, форм речевого этикета, невербальных средств языка из текстов). Лингвострановедческая информация с первых уроков должна вводиться в тексты и план уроков.

Предлагаемый учебник будет состоять из 25 уроков и рассчитан на 392 часа в учебном году. Структура уроков единообразная, наличие стабильных коммуникативных блоков позволяет имплицитно заложить в нее определенные алгоритмы восприятия и усвоения.

Каждый урок включает в себя:

1. Формулировку речевого этикета.
2. Презентативно-изъявительную часть, задачей которой является формирование грамматических навыков.
3. Текст с новыми словами.
4. Комплекс упражнений в качестве домашнего задания и материалы для промежуточного контроля.

В конце учебника будет даваться словарь, который поможет учащимся определить принадлежность языковых единиц к конкретному тематическому блоку (уроку).

Библиографический список

1. Власова Н. *Основы методики РКИ и методики преподавания иностранных языков*. Available at: https://www. Pulib.sk/
2. Дехмарде М., Немати Лимаи А. Языковое и историческое происхождение развития иностранным языкам в Иране. *Журнал научных исследований по гуманитарным наукам.* 2017; № 1: 75 – 97. Available at: https://www.civilica.com/
3. Хазери А.М. *Процесс отправления иранских студентов за границу*. Тегеран: Самт, 1993.
4. Доррани К. *История обучения и педагогики в Иране до и после Ислама*. Тегеран: Самт, 1997.
5. Варахам Г. *Политическая система и общественные организации Ирана во время Гаджара*. Тегеран: Моин, 2006.
6. Каримиан А. Новые иранские школы с 1908-го до 1930-го гг. *Журнал персидской литературы*. 1998; № 3: 92 – 107.
7. Бирджанди П. и др. *Учебник английского языка в 9-м классе иранских школ*. Тегеран: Издательство иранских учебников, 2015.
8. Хейрабади Р. и др. *Учебник английского языка в 11-м классе иранских школ*. Тегеран: Издательство иранских учебников, 2018.
9. Шахиди Л. и др. *Учебник французского языка в 7-м классе иранских школ*. Тегеран: Издательство иранских учебников, 2011.
10. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.

References

1. Vlasova N. *Osnovy metodiki RKI i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Available at: https://www. Pulib.sk/
2. Dehmarde M., Nemati Limai A. Yazykovoe i istoricheskoe proishozhdenie razvitiya inostrannym yazykam v Irane. *Zhurnal nauchnyh issledovanij po gumanitarnym naukam.* 2017; № 1: 75 – 97. Available at: https://www.sivilica.com/
3. Hazeri A.M. *Process otpravleniya iranskih studentov za granicu*. Tegeran: Samt, 1993.
4. Dorrani K. *Istoriya obucheniya i pedagogiki v Irane do i posle Islama*. Tegeran: Samt, 1997.
5. Varaham G. *Politicheskaya sistema i obschestvennye organizacii Irana vo vremya Gadzhara*. Tegeran: Moin, 2006.
6. Karimian A. Novye iranskie shkoly s 1908-go do 1930-go gg. *Zhurnal persidskoj literatury*. 1998; № 3: 92 – 107.
7. Birdzhandi P. i dr. *Uchebnik anglijskogo yazyka v 9-m klasse iranskih shkol*. Tegeran: Izdatel'stvo iranskih uchebnikov, 2015.
8. Hejrabadi R. i dr. *Uchebnik anglijskogo yazyka v 11-m klasse iranskih shkol*. Tegeran: Izdatel'stvo iranskih uchebnikov, 2018.
9. Shahidi L. i dr. *Uchebnik francuzskogo yazyka v 7-m klasse iranskih shkol*. Tegeran: Izdatel'stvo iranskih uchebnikov, 2011.
10. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 371.3 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00219

Doleker M., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: muratdoleker@hotmail.com*

THE FUNCTIONING OF RUSSIAN MOTION VERBS WITH MEANING OF APPROACHING AND MOVING AWAY IN THE CONTEXT OF THE TURKISH LANGUAGE: SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS. Learning Russian verbs of movement causes some difficulties for a foreign audience. To overcome them, it is important to take into account which language is the native language of foreign students. In order to create a general approach to teaching Russian motion verbs, verbs with the meaning of approaching and moving away are chosen as an example. The article discusses the key stages of explaining motion verbs with the prefixes *при-* and *у-*, and offers a system of exercises and tasks for Turkish speaking students. In addition, the article considers the comparison of prefixes that are similar in semantics and functioning. The system of exercises and tasks includes receptive, reproductive and productive exercises. In addition, we offer a task such as translating from Russian into Turkish.

Key words: **motion verbs, system of exercises, Russian as a foreign language for Turkish speaking students.**

М. Долекер, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: muratdoleker@hotmail.com*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИБЛИЖЕНИЯ И УДАЛЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА: СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ

Изучение русских глаголов движения вызывает некоторые трудности у иностранной аудитории. Для их преодоления важно учитывать, какой язык является родным для группы студентов. С целью создания общего подхода к обучению русским глаголам движения в качестве примера выбраны глаголы со значением приближения и удаления. В статье рассматриваются ключевые этапы объяснения глаголов движения с приставками *при-* и *у-*, а также предлагается система упражнений и заданий (СУЗ) для тюркоговорящих учащихся. Кроме того, в статье рассмотрено сопоставление приставок, близких по семантике и функционированию. СУЗ включает рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения. В дополнение предложен такой вид задания, как перевод с русского языка на турецкий.

Ключевые слова: **глаголы движения, система упражнений и заданий, русский язык как иностранный для тюркоговорящих учащихся.**

Русский язык является одним из официальных языков Организации Объединенных Наций. С каждым днем политическое, экономическое и социальное значение России в мире растет. При этом русский язык и культура привлекают большое количество людей, которые планируют не только поработать в России или какой-нибудь другой русскоговорящей стране, но и сделать себе престижную карьеру в сфере политики, экономики, образования. С учетом этих фактов можно констатировать, что изучение русского языка как иностранного (РКИ) не теряет своей актуальности. Однако сложность данной дисциплины требует особого внимания к ее преподаванию. Методические подходы к обучению русскому языку развиваются с помощью исследований лингвистических, психологических, педагогических и других наук. Количество национально ориентированных учебников и учебных пособий по данному предмету неуклонно увеличивается.

В процессе преподавания РКИ некоторые лексико-грамматические темы представляют особую сложность для учащихся. Например, для турецких студентов большую проблему создает изучение глагольного вида, так как в их родном языке она не имеет эквивалента. Значительные трудности вызывает употребление русских глаголов движения, отражающее специфику национальной языковой картины мира [1, с. 73].

Для обучения глаголам движения существует множество методов. Рекомендуется на начальном этапе преподавать бесприставочные глаголы, а на последующих этапах переходить к приставочным. При обучении глаголам движения, как и при преподавании любой другой лексико-грамматической темы, следует учитывать родной язык учащихся. Например, в турецком основными глаголами, обозначающими движение, являются *gitmek* – ‘идти, уходить’ и *gelmek* – ‘приходить, приближаться’. Данные слова обозначают движение при помощи транспорта и без него, перемещение по земле, воздуху и воде. Учитывая этот факт, следует применять специфический подход для обучения русским бесприставочным глаголам движения. Некоторые учебники и учебные пособия предлагают для изучения сразу все бесприставочные глаголы движения. При помощи некоторых схем и картинок проводится семантическое различие между однонаправленными и разнонаправленными глаголами движения. Затем все глаголы движения делятся на две группы: *«идти»* и *«ходить»*. Сколько бы учащийся ни пытался выучить все эти глаголы, он все равно не будет употреблять большинство из них, поскольку они не отвечают коммуникативным потребностям начального этапа обучения. Такой подход создает лишнюю нагрузку на студента. На самом деле в начале обучения глаголам движения нужно объяснить в первую очередь различия между глаголами *идти* и *ходить*.

И.Г. Милославский классифицирует глаголы движения по другому принципу. Ученый выделяет девять типов направления действия в пространстве: приближение, присоединение к чему-либо; удаление, отделение от предмета или лица; доведение до определенной точки в пространстве; действие, которое направляется наружу; действие, которое направляется внутрь; действие, которое направляется вниз или под предмет; действие, направленное вверх; действие, направленное мимо предмета; действие, направленное сквозь предмет [2, с. 239 – 240]. Б. Гюнеш в статье «Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках» отмечает, что в обучении русским глаголам движения данный подход будет эффективен [3, с. 67]. При этом ученый делает акцент на том, что в процессе преподавания не нужно ограничиваться парными глаголами, поскольку в турецком языке при выражении значения движения очень активно употребляются и такие слова, как *yürümek* – ‘шагать’, *ilerlemek* – ‘продвигаться’ и т.п. Хотя идея Б. Гюнеша довольно интересна, однако изучение русских глаголов движения одновременно с другими глаголами, обозначающими перемещение в пространстве, скорее всего, приведет к появлению новых ошибок в речи учащегося.

В статье рассмотрены глаголы движения со значением приближения и удаления в сопоставлении с турецкими эквивалентами.

В русской речи достаточно активно употребляются глаголы движения, обозначающие приближение и удаление, с приставками *пр- и у-*. Многие из лексем включены в словарь наиболее употребительных слов русского языка [4, с. 201 – 204, 267 – 276]. Поскольку данные приставки имеют антонимичное значение, полезно преподавать их вместе. Такой подход применяется в некоторых известных учебниках и учебных пособиях. Так, в классификации Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной глаголы движения с приставкой *при-* отнесены к средствам обозначения прибытия или доставки объекта. А для обозначения удаления от места, где находится субъект или объект, употребляются глаголы движения с приставкой *у-* [5, с. 142]. Л.П. Юдина включает эти префиксы в группу приставок пространственного значения [6, с. 518].

В русском языке глаголы движения со значением приближения и удаления имеют некоторые особенности. При преподавании этих глаголов турецким учащимся нужно начать с того, что глаголы движения несовершенного вида с приставкой *при-* обозначают перемещение туда и обратно: *Три дня назад Виктория* ***приносила*** *книги.* (То есть либо Виктории и книг сейчас здесь нет, либо нет только Виктории, а книги здесь).

Форма прошедшего времени глаголов совершенного вида может иметь конкретно-фактическое или перфектное значение. Имеется в виду наличие предмета в определенном месте. Ср., например, глаголы *приезжать* несовершенного вида и *приехать* совершенного: *В июле сестра и ее дочь* ***приезжали*** *к Артуру в отпуск.* (Сейчас их нет там, они уже уехали, *приезжали* обозначает ‘были у Артура’); *В июле сестра и ее дочь* ***приехали*** *к Артуру в отпуск.* (Они сейчас у Артура, *приехали* означает ‘находятся у Артура’). Первое предложение можно перевести на турецкий таким образом: *Temmuz'da Artur'a kız kardeşi ve kızı tatile* ***gelip gittiler***. В турецком языке значение ‘прибыть и потом покинуть место’ можно передать через деепричастный оборот. Дословный перевод турецкого варианта на русский язык будет следующим*: В июле к Артуру сестра и ее дочь, в отпуск* ***придя, ушли***. Второе предложение можно перевести на турецкий язык так: *Temmuz'da Artur'a kız kardeşi ve kızı tatile* ***geldiler***. Дословно: *В июле к Артуру сестра и ее дочь в отпуск* ***пришли***.

Глаголы движения с приставкой *при-* обоих видов не имеют значения длящегося незаконченного действия. Рассмотрим сначала примеры с глаголами совершенного вида: *Он* ***придет*** *вечером. Он* ***пришел*** *вечером. Когда он* ***придет****, попросите его подождать.* В этих случаях обозначается однократное действие. Ср. глаголы несовершенного вида: *Он* ***приходит*** *вечером. Когда он* ***приходит****, его просят подождать. Он будет* ***приходить*** *на консультации каждый раз. Когда он* ***приходил****, его просили подождать.* В этих случаях обозначается многократно повторяющееся или обычное действие: *Он* ***приходил*** *вечером.* Здесь выражается действие однократное, законченное, близкое к значению глагола

быть [7, с. 56 – 57]. В турецком языке ситуация иная. Глагол *gelmek* свободно употребляется для обозначения длящегося незаконченного действия. Например: *Eve* ***geliyorken*** *marketten ekmek aldım* (перевод: *Когда я* ***шел*** *в домой, в магазине купил хлеб*). В этом предложении субъект совершает действие именно на пути домой, то есть в процессе. С глаголом *gelmek* можно передать значение многократного повторяющегося действия: *Okula* ***gelirken*** *her zaman babaannesine uğrardı* (перевод: *Когда он* ***шел*** *в школу, всегда заходил к бабушке*).

Иногда у иностранных учащихся вызывают трудности непереходные глаголы движения с приставками *при-* и *в-*. В процессе преподавания следует четко отметить, что непереходные глаголы движения с приставкой *в-* обозначают движение внутрь чего-либо, а непереходные глаголы движения с приставкой *при-* передают значение достижения цели движения в настоящем, прошедшем или будущем времени. В турецком языке непереходные глаголы движения с приставкой *при-* обычно ассоциируются с глаголом *gelmek*, а непереходные глаголы движения с приставкой *в-* переводятся как *girmek*. Для того чтобы учащиеся поняли разницу между ними, рекомендуется дать им примеры для сравнения. Например: *Он* ***пришел*** *ко мне* (перевод на турецкий язык: *O bana* ***geldi***). *– Он* ***вошел*** *в мой кабинет; Мы* ***приехали*** *в Москву. – Мы* ***въехали*** *в Москву.*

Другая сложность возникает в изучении переходных глаголов движения с приставками *при-* и *от-*, так как они ярко выражают значение ‘доставить объект’. Русские переходные глаголы движения с приставкой *при-* обычно переводятся на турецкий язык как *getirmek*, а глаголы с приставкой *от-* – как *götürmek*. Тем не менее при преподавании данных глаголов нужно обращать внимание на их аналогичное функционирование. Они имеют такие схожие особенности, как цель перемещения объекта, схема распространения предикативной основы (*принести кому, куда, к кому — отнес кому, куда, к кому*). Эти факты приведут к непониманию различий между данными глаголами и их неправильному употреблению в речи турецкой аудитории на русском языке.

Для того чтобы учащиеся не допускали ошибок в употреблении глаголов с префиксами *при-* и *от-*, нужно объяснить, что глаголы с приставкой *при-* обозначают конечное действие, то есть финиш, а глаголы с приставкой *от-* обозначают и старт, и финиш действия. Например, глагол *привезти* имеет значение ‘доставить’, а глагол *отвезти* означает ‘удалив, доставить’: *Аркадий* ***привез*** *сына в деревню на летние каникулы; Мария* ***отвезла*** *цветы на дачу.* В итоге если в фокусе находится адресат (получатель) и место, куда доставляется объект, то употребляется глагол с приставкой *при-*. Если в фокусе объект и субъект движения, тогда употребляется глагол с приставкой *от-*. То есть переходные глаголы с приставкой *при-* используются для обозначения доставки объекта говорящим собеседнику (*я — тебе*) или собеседником говорящему (*ты — мне*): *Я* ***привез*** *вам письмо от ваших питерских друзей. — Когда ты* ***привезешь*** *мне мемуары Горбачева?* А переходные глаголы движения с приставкой *от-* используются для обозначения доставки объекта третьему человеку или в какое-нибудь место по схеме *«я — ему/ей/им», «ты — ему/ей/им»*: *Ты должна* ***отнести*** *ему книги; Я* ***отнесу*** *ей платье; Ты уже* ***отвез*** *фотоаппарат на ремонт?* [6, с. 536].

Глаголы движения с приставкой *у-* обозначают удаление от субъекта надолго и далеко. В турецком языке русские непереходные глаголы движения с приставкой *у-* обычно переводятся как *gitmek, ayrılmak, çekilmek* [8, с. 325]. Тут, конечно, турецкий глагол *çekilmek* употребляется как *уйти в защиту* (savunmaya *çekilmek*). Часто при глаголах с приставкой *у-* употребляются предлоги *из, от, с*: *уходить из комнаты, уехать из страны, убегать от полицейских*.

Глаголы движения с приставкой *у-*, как и глаголы с приставкой *при-*, могут передавать значение движения, направленного не только «откуда», но и «куда»: *уехать в Турцию, уйти на восток, унести в гараж.* Однако в отличие от глаголов движения с приставкой *при-* они могут обозначать незаконченное действие. Например: *Когда будете* ***уходить****, выключите свет* (тут речь идет о процессе)*; Когда будете* ***уходить****, выключайте свет* (здесь повторяющееся действие). При этом глаголы движения с приставкой *при-* не могут иметь такое значение, как процесс и незаконченное повторяющееся действие. С другой стороны, глаголы движения с приставкой *у-*, как и глаголы с приставкой *при-*, могут иметь значение повторяющегося завершенного движения, однонаправленного или комплексного: *Лекция была неинтересной, и слушатели* ***уходили*** *с нее один за другим* (повторяющееся завершенное однонаправленное движение); *Вечером собрались все члены клуба. Они* ***приходили*** *один за другим* (повторяющееся завершенное однонаправленное движение).

Глаголы движения несовершенного вида в форме прошедшего времени с приставкой *у-*, так же как глаголы с приставкой *при-*, могут иметь близкое значение с глаголом *ходил*: *Что он делал утром? — Он* ***ходил*** *к соседу* (он был у соседа, то есть глагол *ходил* сообщает о местопребывании лица); *Вечером она была дома? – Нет, она* ***уезжала*** *к бабушке за город* (здесь подчеркивается отсутствие в определенном месте). При помощи глагола *уходить* можно передать информацию об отсутствии субъекта в определенном месте без точного указания, куда он уходит (уходил), так как сам глагол информативно передает это значение: *Вечером Анны не было дома, она* ***уходила****.* А глагол *ходить* нельзя употреблять без распространителя для передачи какой-либо информации. Можно сказать *«Вани не было на работе, он* ***уходил****»,* но нельзя сказать *«Вани не было на работе, он* ***ходил****»*.

В турецком языке для обозначения отсутствия в определенном месте свободно употребляются глаголы *gitmek, çıkmak*: *Dün akşam Hakan evde miydi? – Hayır, dışarı* ***çıkmıştı*** (перевод: *Вчера Хакан был дома? – Нет, он* ***уходил*** *на улицу*). Слово *dışarı* обычно переводится как ‘улица’, однако оно также означает ‘пространство за пределами чего-либо, снаружи, на дворе’. В данном диалоге турецкий глагол *çıkmak* нельзя употреблять без распространителя. С другой стороны, когда русские глаголы движения совершенного вида с приставкой *у-* в форме прошедшего времени переводятся на турецкий язык, глагол *gitmek* и *çıkmak* не нуждается в распространителе *dışarı* или других: *Elif odada yoktu, çoktan* ***gitmişti****/* ***çıkmıştı*** (перевод: *В комнате Элиф не было, она давно* ***ушла***).

Иностранные учащиеся часто допускают ошибки при употреблении глаголов движения с префиксами *у-* и *вы-*. Русские непереходные глаголы движения с приставкой *вы-* обычно переводятся на турецкий язык как *çıkmak*. При этом в некоторых контекстах глаголы движения с приставкой *у-* тоже переводятся как *çıkmak*. Глаголы с приставкой *у-* обозначают действие, при котором субъект оставляет какое-либо место на неопределенный срок или навсегда. Глаголы с приставкой *вы-* обозначают действие, при котором субъект покидает место на незначительное время, то есть он находится недалеко и скоро вернется. Такое значение могут иметь и глаголы с приставками *от-* и *по-* [9, с. 63]. Для четкого разграничения особенностей употребления этих глаголов необходимо объяснить это учащимся на примерах. Допустим: *Мастер закончил работу и* ***ушел*** *домой. – Мастер* ***вышел*** *за молотком, скоро вернется* (во втором предложении субъект покинул место за короткое время и скоро придет); *Преподаватель закончил урок и* ***ушел.*** *– Преподаватель* ***отошел****, подождите его немного!* (Во втором предложении сообщается, что субъект скоро вернется)*; Археологи закончили полевые исследования и* ***уехали*** *в свою страну. – Во время полевых исследований археологи* ***поехали*** *в свою страну* (в этом примере сообщается, куда отправился субъект).

В преподавании какой-либо грамматической темы большое значение имеет не только ее объяснение, но и практические задания, поскольку учащийся может усваивать знания благодаря целенаправленно подготовленной системе упражнений и заданий.

В любой учебной деятельности оптимальное сочетание подходов, ориентированных на форму и смысл, зависит от возраста ученика, его характера и продолжительности учебы, возможности практики изучаемого языка вне класса, подготовки учителя и других факторов. Однако если говорить о развитии коммуникативных способностей, то результаты исследований в большинстве своем поддерживают интеграцию формоориентированных упражнений со смыслоориентированным опытом. Грамматика важна, и, судя по всему, учащиеся лучше всего могут сосредоточиться на ней, когда она соотносится с их коммуникативными потребностями и опытом [10, с. 269].

Ещё Дж. Канселаар говорил о трех последовательных стадиях в коммуникативном обучении иностранному языку: рецептивной, репродуктивной и продуктивной. Для каждой из них его предшественниками были предложены определенные типы упражнений [11, с. 253].

Упражнения рецептивной стадии. В рецептивных упражнениях учащиеся знакомятся со словами и их значениями. Работа на данной стадии оказывает сильное влияние на то, каким впоследствии будет качество продуктивного использования слов. Один из основных постулатов коммуникативного метода заключается в том, что слова должны быть предложены в содержательных контекстах. Слова представлены в памяти в виде сетей взаимосвязанных элементов. Знакомство со словами в контексте предложения помогает учащимся выстраивать открытую семантическую сеть (или систему) на иностранном языке. Это ускорит время доступа при реальном использовании языка: когда человек будет говорить на определенную тему, в памяти активируются все связанные с ней слова.

Однако если учить слова списком, где они даются в паре с переводом, то эта лексика не будет так легко встраиваться в сеть иностранного языка. Добиться свободного владения им не получится, поскольку все процессы на иностранном языке будут запускаться родным языком и, следовательно, происходить значительно медленнее. Более того, изучение слов таким способом может привести к интерференционным ошибкам, поскольку две языковые системы будут недостаточно четко разделены.

Упражнения репродуктивной стадии. На репродуктивной стадии учащимся нужно дополнить незаконченные предложения или тексты. Существует много возможностей для построения текстов по заданию. Это могут быть следующие упражнения: вставить в текст пропущенные слова, поучаствовать в диалоге по ролям, собрать предложение по частям, поработать с ключевыми словами, составить текст из предложений, пронумеровав их в нужной последовательности, и т.п.

Упражнения продуктивной стадии. Сложно провести границу между репродуктивными и продуктивными упражнениями. Некоторые менее структурированные репродуктивные упражнения напрямую обращаются к продуктивным навыкам. Истинно продуктивные упражнения, напротив, характеризуются меньшей степенью контроля. В этих упражнениях необходимо обращать внимание на все аспекты порождения языка одновременно. Примерами продуктивных упражнений могут служить написание письма или участие в разговоре.

В соответствии с данными принципами после ознакомления с русскими глаголами движения учащимся следует дать упражнения, где те же слова будут представлены в контексте.

Упражнение 1. Сравните предложения и скажите, где находится лицо или предмет в момент речи.

Образец: Инженеры приехали в фабрику для проверки (инженеры находятся в фабрике) – Во вторник инженеры приезжали в фабрику для проверки (инженеры были на фабрике, но сейчас их нет там).

1. Группа археологов приехала в античный город Гёбекли-Тепе. – Прошлым летом группа археологов приезжала в античный город Гёбекли-Тепе.

2. Мария принесла вам последний роман Виктора Пелевина. – Мария приносила вам последний роман Виктора Пелевина, но вас здесь не было.

3. Антон уехал из Москвы. – В прошлом году Антон уезжал из Москвы.

4. Специалисты музея увезли некоторые исторические полотна из-за неблагополучного состояния здания. – Специалисты музея увозили на время некоторые исторические полотна из-за неблагополучного состояния здания.

Цель упражнений такого типа – помочь учащимся понять различия в значениях между глаголами движения совершенного и несовершенного вида с приставками *при-* и *у-* в прошедшем времени.

Следующий тип упражнений предусматривает выбор верного слова при построении предложения.

Упражнение 2. Дополните предложения, выбрав подходящий вариант.

Образец: Каждую субботу мой дядя *приезжает* к нам.

В субботу мой дядя *приедет* к нам.

1. Обычно наши дети … из школы домой в 4 часа (*приходят – придут*).

2. Скоро он … работать в Казань на 3 года, так как руководитель компании подписал приказ о его командировке (*прилетает – прилетит*).

3. Три года назад она продала квартиру и совсем … из Москвы (*уезжала – уехала*).

4. – Что делал Николай утром?

– Сегодня утром Николай … на яхте в Крым (*уплывал – уплыл*).

У турецких учащихся часто возникает вопрос о том, как надо ответить, если тот, о ком говорят, в момент речи отсутствует. В таком случае для отработки можно предложить следующий тип упражнений.

Упражнение 3. Ответьте на вопросы по образцу. Учитывайте тот факт, что в момент речи тот, о ком говорится в предложении, может отсутствовать (варианты возможных ответов даны в скобках).

Образец:

– Кто-то забыл журнал?

– Приходила Аня. Это она забыла журнал.

1. От кого вы узнали, что Саша приехал? (*Утром приходила Аня и говорила, что она видела Сашу около подъезда*).

2. Кто вам сообщил, что конкурс песни переносится? (*Вчера к нам приезжал организатор и сообщил, что члены жюри не согласились участвовать в программе*).

Такие упражнения, предусматривающие открытые ответы, не только приспосабливают студентов к репродуктивному ответу, но и позволяют преподавателям изучить ошибки, которые учащиеся могут совершить.

Для того чтобы учащиеся научились различать значения прибытия и удаления, можно предложить им задание, где нужно утвердительно ответить на вопросы, используя глаголы движения с приставками *при-* и *у-*.

Упражнение 4. Ответьте на вопросы, используя глаголы движения с приставками *при-* и *у-* (варианты возможных ответов даны в скобках).

Образец: Нам сообщили, что в понедельник прибыла российская делегация по делам молодежи. Можно ли организовать небольшую встречу с делегацией? – К сожалению, делегация *уехала* во вторник.

1. Весной в вашем городе выступала рок-группа из Москвы? (*Да, рок-группа из Москвы приезжала выступать в нашем городе*).

2. Дни французского театра начинаются завтра. Французские артисты, наверное, уже здесь? (*Да, они приехали сегодня*).

3. Эту посылку передал вам почтальон? (*Да, после обеда в офис приходил почтальон и оставил эту посылку*).

4. К большому сожалению, мы пропустили Фестиваль сыра. Сыровары, наверное, пробыли в нашем городе не больше 5 дней? (*Да, они уехали вчера*).

Следующие типы заданий должны касаться различий между приставками, близкими по смыслу.

Упражнение 5. Вставьте на место пропусков подходящие глаголы движения с приставкой *при-* или *в-*.

Образец: Иван *пришел* в кабинет директора, чтобы оставить отчет последнего месяца. – Иван хотел *войти* в кабинет директора, но секретарь ему не разрешил.

1. Погода была настолько прекрасной, что Анна не хотела … в душный офис. – Если хотите, … к нам в офис закончить работу.

2. В комнату … мухи, и я часами не мог выгнать их из комнаты. – Когда Коля подумал, что нет никакого выхода из этой ситуации, к окну его комнаты … милая голубка.

Упражнение 6. Вставьте на место пропусков подходящие глаголы движения с приставкой *вы-* или *у-*.

Образец: Степан Геннадиевич только что *вышел* из своего кабинета. – Степан Геннадиевич два часа назад *ушел* домой.

1. Почему он … из комнаты? Ведь врачи запретили ему это!

2. Николай узнал, что его научный руководитель … в Пекин на месяц.

3. Информационное бюро НАТО сообщило, что генерал-майор Томпсон … из Москвы 22 февраля.

4. Мальчик … из сарая и направился домой.

Упражнение 7. Вставьте на место пропусков подходящие переходные глаголы движения с приставкой *при-* или *от-*.

Образец: Я *привез* все эти подарки вам. – Я купил все эти подарки для бабушки. А когда я смогу *отвезти* их ей?

1. Машина опять не заводится. Не понимаю, почему она стала так часто ломаться. Пора уже … ее на ремонт.

2. – Я не могу найти конспекты лекций Степанова.

– Не волнуйся, вечером я … свои конспекты тебе.

При преподавании глаголов движения можно также предложить учащимся задания, направленные на проверку полученных навыков и умений. Для этого будет целесообразно включить упражнения на перевод. Такой вид работы эффективен при изучении и повторении лексического и грамматического материала. Перевод помогает учащимся понять разницу в системе двух языков, дает студенту возможность работать самостоятельно, используя диалог для тренировки [12, с. 18]. Упражнения данного типа обязательно нужно включать в программу обучения турецкой аудитории.

Упражнение 8. Переведите предложения на турецкий язык.

1. Русский ученый, который когда-то уехал из России в США, принес в студию Телеканала 1 фотографии своей семьи и рассказал, почему он решил вернуться на родину (*Bir zamanlar Rusya'dan ABD'ye* ***gitmiş*** *olan Rus bilim adamı, Telekanal 1 stüdyosuna ailesinin fotoğraflarını* ***getirdi*** *ve neden vatanına geri dönmeye karar verdiğini anlattı*).

2. В школе дети вдруг почувствовали себя плохо, и потом их увезли больницу. (*Okulda çocuklar birden kendilerini kötü hissettiler ve daha sonra onları hastaneye* ***götürdüler***).

Упражнение 9. Переведите предложения на русский язык.

1. Yazılım şirketinde çalışan Hakan, Çin'deki şubede baş mühendis olarak 4 yıllığına çalışmak üzere Pekin'e gitti (*Хакан, который работает в компании по разработке программного обеспечения, уехал в Пекин на 4 года, чтобы работать главным инженером в китайском филиале*).

2. – Bu dergiler de nereden çıktı?

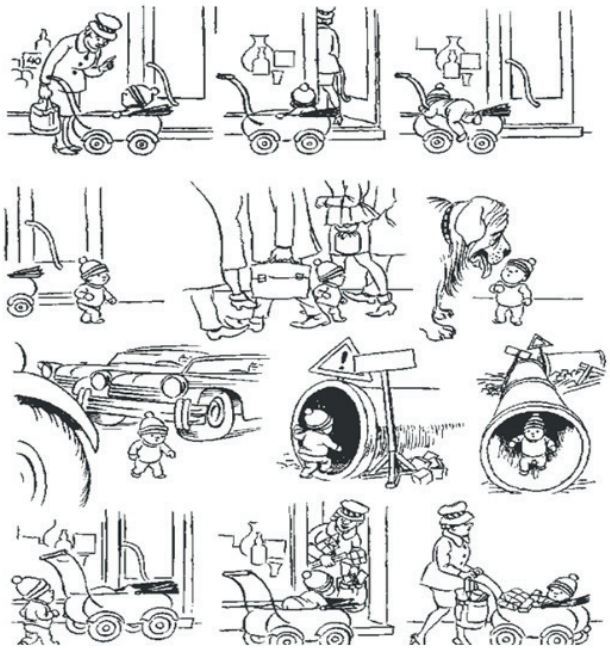
– Sabah onları postacı getirdi.

– *Откуда взялись эти журналы?*

– *Утром их принес почтальон*.

В качестве репродуктивного упражнения можно показать студентам ряд картинок и предложить описать их, используя глаголы движения.

Упражнение 10. Посмотрите на картинки и расскажите о происходящем. Используйте глаголы движения.



(*Женщина оставляет ребенка на улице. Она* ***входит*** *в магазин. Ребенок* ***вылезает*** *из коляски и* ***уходит***).

В качестве продуктивного упражнения можно предложить учащимся рассказать о своем обычном дне, используя глаголы движения. Может быть, такой тип упражнений не подойдет для каждого приставочного глагола движения. Однако после изучения бесприставочных и приставочных глаголов движения, отвечающих основным коммуникативным потребностям, такие задания будут эффективны при повторении данной лексико-грамматической темы.

Упражнение 11. Напишите о вашем ежедневном передвижении по городу. Постарайтесь использовать бесприставочные и приставочные глаголы движения в вашем рассказе.

(*Каждый день я просыпаюсь в 07:00.* ***Выхожу*** *из дома в 08:00. Я* ***приезжаю*** *на работу на автобусе в 08:45*).

В целом можно констатировать, что при обучении глаголам движения нужен национально ориентированный подход, поскольку каждый язык имеет уникальный лексико-грамматический строй. Кроме того, в преподавании нужен семантический подход, который классифицирует приставочные глаголы по семантическим признакам. Следует объяснять каждую особенность любого приставочного глагола движения с учетом родного языка учащегося. Система практических заданий не должна состоять только из подстановочных упражнений. Ее нужно разделить на три стадии: рецептивную, репродуктивную и продуктивную. Такой подход будет способствовать формированию коммуникативной компетентности.

Библиографический список

1. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира. *Мир русского слова*. 2013; № 2: 72 – 80.
2. Милославский И.Г. *Краткая практическая грамматика русского языка*. Москва, 2015.
3. Гюнеш Б. Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках. *Русский язык за рубежом.* 2013; № 3: 66 – 72.
4. *Глаголы движения с приставкой при- и у-. 4 000 наиболее употребительных слов русского языка*. Москва, 1981.
5. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. *Система работы по теме «Глаголы движения»*. Москва, 1985.
6. Юдина Л.П. Система глаголов движения и их функционирование. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва, 2009; Глава 34: 511 – 540.
7. Рожкова Г.И. Изучение глаголов движения в русском языке. *Вопросы методики преподавания русского языка нерусским.* Москва, 1958: 39 – 60.
8. *Ужти. Rusça Modern Sözlük.* Стамбул, 2011.
9. Скворцова Г.Л. *Глаголы движения – без ошибок.* Москва, 2015.
10. Savignon S.J. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. 1991; № 25 (2): 261 – 277.
11. Kanselaar G. The Didactics of Foreign Language Teaching with Multimedia. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 1993; № 2 (2): 251 – 265.
12. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Бирюкова Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе. *Вестник «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2018; № 4: 14 – 20.

References

1. Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika i russkaya yazykovaya kartina mira. *Mir russkogo slova*. 2013; № 2: 72 – 80.
2. Miloslavskij I.G. *Kratkaya prakticheskaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva, 2015.
3. Gyunesh B. Osobennosti semantiki glagolov dvizheniya v russkom i tureckom yazykah. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2013; № 3: 66 – 72.
4. *Glagoly dvizheniya s pristavkoj pri- i u-. 4 000 naibolee upotrebitel'nyh slov russkogo yazyka.* Moskva, 1981.
5. Bitehtina G.A., Yudina L.P. *Sistema raboty po teme «Glagoly dvizheniya»*. Moskva, 1985.
6. Yudina L.P. Sistema glagolov dvizheniya i ih funkcionirovanie. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj.* Moskva, 2009; Glava 34: 511 – 540.
7. Rozhkova G.I. Izuchenie glagolov dvizheniya v russkom yazyke. *Voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka nerusskim.* Moskva, 1958: 39 – 60.
8. *Ujti. Rusça Modern Sözlük.* Stambul, 2011.
9. Skvorcova G.L. *Glagoly dvizheniya – bez oshibok.* Moskva, 2015.
10. Savignon S.J. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. 1991; № 25 (2): 261 – 277.
11. Kanselaar G. The Didactics of Foreign Language Teaching with Multimedia. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 1993; № 2 (2): 251 – 265.
12. Kurilenko V.B., Scherbakova O.M., Biryukova Yu.N. Glagoly dvizheniya: strategii obucheniya na nachal'nom `etape. *Vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke»*. 2018; № 4: 14 – 20.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 377.5 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00220

***Dyachenko N.S.**, postgraduate, methodologist, Khakass Polytechnic College (Abakan, Russia), E-mail: yrieva-nadya@mail.ru*
***Karabanova L.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Center for Professional Education Development, Khakass Polytechnic College (Abakan, Russia), E-mail: l_b_k_65@mail.ru*
***Halimova N.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nmhal@mail.ru*

COMPETITIVE MOVEMENT AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPO STUDENTS. The article reveals issues of relevance of organization of competitive movement in the system of secondary professional education in modern conditions. The leading role of WorldSkills competitions in the development of professional competencies is shown. Experience in organizing and conducting professional competitions and events in the Republic of Khakassia is presented. A model of competitive movement for the development of professional competencies among students of professional educational organizations, created on the basis of regional practice, is proposed. The effectiveness of the model implementation, forms and effects of its application are presented.

Key words: **professional education, WorldSkills standards, competitive movement, professional competitions, professional competences, competitive movement model, forms of professional competence development.**

***Н.С. Дьяченко,** аспирант, методист, Хакасский политехнический колледж, г. Абакан, E-mail: yrieva-nadya@mail.ru*
***Л.Б. Карабанова**, канд. пед. наук, зав. Центром развития профессионального образования Хакасского политехнического колледжа, г. Абакан, E-mail: l_b_k_65@mail.ru*
***Н.М. Халимова,** д-р пед. наук, доц., проф., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nmhal@mail.ru*

КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО

В статье раскрываются вопросы актуальности организации конкурсного движения в системе среднего профессионального образования в современных условиях. Показана ведущая роль конкурсов по методике WorldSkills в развитии профессиональных компетенций. Представлен опыт по организации и проведению профессиональных конкурсов и мероприятий в Республике Хакасия. Предложена модель конкурсного движения по развитию профессиональных компетенций у студентов профессиональных образовательных организаций, созданная на основе региональной практики. Представлена результативность реализации модели и эффекты ее применения.

Ключевые слова: **профессиональное образование, стандарты WorldSkills, конкурсное движение, профессиональные конкурсы, профессиональные компетенции, модель конкурсного движения, формы развития профессиональных компетенций.**

Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 года объявлено национальной целью для развития образования. В программе развития образования обозначены содержательные вызовы системе образования в целом. Это связано с тем, что образование должно отвечать на глобальные вызовы не только дня сегодняшнего, но и дня завтрашнего, то есть иметь опережающее развитие. Одной из задач целевой программы развития образования является «модернизация профессионального образования» [1]. Кроме этого, в Послании Федеральному Собранию от 4 дека-

бря 2014 года Президента Российской Федерации сформулировано требование, в котором четко обозначено, что «развитие системы подготовки рабочих кадров должно происходить в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями» [2].

Повышение качества и конкурентоспособности профессионального образования, а также обеспечение квалифицированными кадрами экономики регионов осуществляется в рамках реализации проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» национального проекта «Образование». Реализация проекта «Молодые профессионалы» направлена на обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами, в том числе стандартами WorldSkills Россия.

Выполнение задач национальных программ и проектов требуют изменения подхода к организации подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Структура и качество подготовки профессиональных кадров должны ориентироваться на новые технологии в производстве.

Качество в системе среднего профессионального образования измеряется уровнем сформированности компетенций студентов. Таким образом, Е.С. Богачева отмечает: «В развитии современного российского среднего профессионального образования главным образом выражена направленность на принципиально новое качество профессионального образования, основные социальные смыслы которого заключаются в том, что у обучающихся в процессе профессионального обучения должны быть сформированы общие и специальные профессиональные компетенции, удовлетворяющие современные потребности государства, общества, рынка труда и потребности развития потенциала личности каждого обучающегося» [3].

«Профессиональная компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков сотрудника, позволяющих ему эффективно и продуктивно выполнять профессиональные задания в своей предметной области» [4].

Обеспечение конкурентоспособности российского образования предполагает соответствие качества подготовки кадров мировым стандартам и развитие профессиональных компетенций студентов до уровня мировых стандартов, что предусматривает изменение содержания и условий обучения, максимально приближенных к условиям высокотехнологичного производства, введение системы независимой оценки компетенций и др.

Одним из направлений работы по введению системы независимой оценки компетенций является конкурсное движение. Проанализировать, насколько студенты профессиональных образовательных организаций готовы к самостоятельной профессиональной деятельности, и оценить уровень сформированности профессиональных компетенций позволяют конкурсы профессионального мастерства.

Профессиональный конкурс традиционно считается универсальным механизмом, позволяющим выявить «лучших». В любом профессиональном конкурсе помимо соревновательной части присутствует оценка уровня развития профессиональных компетенций. В этом случае конкурс – это поиск наиболее эффективных методик оценки профессиональной деятельности. Многие исследователи отмечают, что конкурс – это и новая технология повышения квалификации специалистов, и новая методика подготовки эффективных лидеров в профессиональной сфере.

В аналитическом докладе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» отмечено, что применительно к среднему профессиональному образованию до сих пор не разработаны мониторинговые инструменты, аналогичные тем, что используются на уровне общего образования (PISA, TIMSS, PIRLS). Институтом, формирующим единую «систему координат» и позволяющим оценить качество подготовки студентов системы СПО из разных стран, является WorldSkills International (WSI) [5, с. 49].

«WorldSkills International (WSI) – международное движение, целью которого является популяризация рабочих профессий, распространение современных квалификационных стандартов по всему миру. Со времени своего возникновения в 1953 году WorldSkills International организует международные конкурсы профессионального мастерства. Соревнования проводятся по нескольким десяткам компетенций, все они соответствуют современным технологическим стандартам. Конкурсные задания, требования к оборудованию, используемому участниками, правила оценки – все элементы соревновательной процедуры четко нормированы и обеспечивают единство требований к организации соревнований и оценке результатов участников» [6].

Неотъемлемой частью повышения качества подготовки специалистов является формирование в каждом регионе системы профессиональных конкурсов и мероприятий с целью предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста, развития компетенций и демонстрации способностей и готовностей к профессиональной самореализации.

Результативность участия в конкурсах профессионального мастерства, в том числе по стандартам WorldSkills Russia, является одним из основных показателей национального (регионального) проекта «Молодые профессионалы», где к 2020 году в конкурсное движение должно быть вовлечено 50% студентов профессиональных образовательных организаций [1].

Возникает проблема: как обеспечить развитие профессиональных компетенций на уровне стандартов WS не менее чем у 50% студентов профессиональных образовательных организаций, если подготовка к конкурсам профессионального мастерства – это организация работы с ограниченным числом профессионально одаренных студентов по индивидуальным образовательным траекториям в рамках дополнительного образования.

Анализ научных подходов, российского опыта по внедрению конкурсного движения по развитию профессиональных компетенций студентов позволил установить определенные акценты в работе.

Например, в Челябинской области, в Копейском политехническом колледже «система подготовки экспертов и участников чемпионатов реализуется в рамках проекта – «Открытие Центра конкурсной подготовки». Центр конкурсной подготовки (функционирует с сентября 2017 года на правах структурного подразделения колледжа) занимается разработкой программ дополнительного образования с учетом содержания конкурсных заданий чемпионатов WorldSkills, организацией тренировочного процесса в ходе подготовки к чемпионатам, развитием кадрового потенциала колледжа, осуществляемого посредством обучения и расширения состава регионального экспертного сообщества в разрезе профессиональных компетенций. Показателем успешности деятельности центра служат результаты участия студентов колледжа в чемпионатах WorldSkills. Таким образом, конкурсное движение прочно вошло в практику подготовки студентов СПО, но пока не является напрямую образовательной областью» [7].

Проблемное поле по развитию профессиональных компетенций студентов СПО на уровне стандартов WorldSkills в Республике Хакасия характеризуется несоответствием условий организации труда в приоритетных отраслях региональной экономики, а значит отсутствием потребности в кадрах, способных к выполнению профессиональной деятельности на высокотехнологическом оборудовании. Устаревшая материально-техническая база системы СПО, недостаточное владение педагогических кадров современными технологиями производства приводит к низкой активности в развитии профессиональных компетенций по стандартам WorldSkills и в результате – к низкой мотивации студентов в освоении компетенций на мировом уровне.

Сегодня в системе СПО соотносят требования Федеральных государственных образовательных стандартов с требованиями профессиональных стандартов, а также с требованиями подготовки высококвалифицированных кадров движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Учет обозначенных требований позволяет реализовать установки формирования профессиональных компетенций на уровне стандартов WorldSkills Russia и интересы работодателей в части освоение основных и дополнительных видов профессиональной деятельности.

Цель статьи – описание региональной практики организации конкурсного движения с применением методики WorldSkills для развития профессиональных компетенций студентов профессиональных образовательных организаций Республики Хакасия.

В 2016 году отдел профессионального образования Министерства образования и науки Республики Хакасия (МОиН РХ) поставил перед Хакасским институтом развития образования (ХакИРОиПК) задачу по внедрению конкурсного движения в образовательный процесс профессиональных колледжей, техникумов и училищ Республики Хакасия.

Организация региональных конкурсов профессионального мастерства – это совместная работа МОиН РХ, Совета директоров профессиональных образовательных организаций и команд «ведущих» образовательных организаций, имеющих площадки, оснащенные современным оборудованием. Статус «Ведущий региональный колледж (техникум)» в Республике Хакасия имеют семь из семнадцати профессиональных образовательных организаций.

«Ведущие» организации играют особую роль при организации и проведении конкурсов. На их базе ежегодно с 2017 года организуются соревнования Регионального чемпионата «Молодые профессионалы» по компетенциям WorldSkills Russia. Опыт подготовки и проведения 4 региональных чемпионатов находит отражение в модели конкурсного движения по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия, организации конкурсов и мероприятий в регионе, системы оценивания компетенций на уровне требований стандартов WorldSkills.

Разработанная нами модель состоит из блоков и уровней развития профессиональных компетенций (далее - ПК), что находит отражение в ее описании и схематическом представлении (рис. 1).

Реализация модели представлена по блокам, а взаимосвязь элементов блоков по горизонтали и по вертикали:

Блок А. Организаторы конкурсов. Организаторами конкурсов и мероприятий в Республике Хакасия выступают (см. Блок А, столбец 2):

– Министерство образования и науки Республики Хакасия (далее – МОиН РХ);

– Региональный координационный центр WorldSkills Russia Республики Хакасия, действующий на базе ХакИРОиПК с 2016 по 2019 гг., с 2019 г на базе Хакасского политехнического колледжа (далее – РКЦ WSR в РХ);

- Региональный координационный центр «Абилимпикс» Республики Хакасия, действующий на базе ГБПОУ РХ ХКПТЭС;

– профессиональные образовательные организации, имеющие статус «Ведущий региональный колледж (техникум)» по приоритетным областям подготовки кадров в Республике Хакасия (далее – «ведущие» ПОО);

Модель конкурсного движения по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия

Блок С. Приоритетные области подготовки кадров					*Блок В. Целевой уровень профессиональных компетенций (ПК)*			
Строительство Промышленные и инженерные технологии Обслуживание транспорта и логистика Искусство, дизайн и сфера услуг Информационно-коммуникационные технологии				*Блок Е. Уровни* 5. Международные	Студенты	Граждане	Школьники	Педагоги
					Блок G. Формы развития ПК			
					Чемпионат WSI	Конкурсы	Чемпионат Junior WSR, Юниор WSR	Конкурсы
			4. Всерос-сийские	*Блок F. Задачи* Оценка Модели	Олимпиады, конкурсы, чемпионат WSR	Конкурсы	Чемпионат Junior WSR, Юниор WSR	Обучение в МЦК, стажировка
		3. Отраслевые	Внешняя оценка ПК, отбор проф.одаренных, трудоустройство		Конкурсы, стажировка, практики	Конкурсы	Экскурсии на предприятия	Стажировка по профилю
	2. Сетевые (регио-нальные)	Развитие ПК с применением сетевых форм взаимодействия и принципов внешней оценки			Декады, недели компетенций, конкурсы, олимпиады, чемпионат WSR, ДЭ, Абилимпикс	Конкурсы, проф. обучение, ДПО	Проф. пробы, кружки доп. образования в ПОО, олимпиады, конкурсы	Стажировка по проф.стандарту «педагог», конкурс «Мастер года» по WSR
1.Внутренние	Формирование ПК, выявление и отбор одаренных участников				Тренинги, практики, проф. обучение, конкурсы по модулям	Тренинги, проф. обучение	Дни СПО: квесты, деловые игры, проф. пробы	Мастер-классы, тренинги
	Блок А. Организаторы							
ПОО	МОиН РХ, ведущие ПОО, РКЦ WSR РХ, РКЦ Абилимпикс	Предпри-я-тия	МЦК, ФУМО, ВО, пред-при-ятия	Союз WSR, предпри-ятия				

Блок D. Ведущие региональные колледжи (техникумы):
ГБПОУ РХ «Хакасский политехнический колледж» (ГБПОУ РХ ХПК);
ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономик и сервиса» (ГБПОУ РХ ХКПТЭС);
ГБПОУ РХ «Техникум коммунального хозяйства и сервиса» (ГБПОУ РХ ТККХиС);
ГБПОУ РХ «Абаканский строительный техникум» (ГБПОУ РХ АСТ);
ГБПОУ РХ «Черногорский техникум торговли и сервиса» (ГБПОУ РХ ЧТТиС);
ГАПОУ РХ «Саяногорский политехнический техникум» (ГАПОУ РХ СПТ);
ГАПОУ РХ «Аграрный техникум» (ГАПОУ РХ АТ)

Рис.1. Модель организации и проведения конкурсов и мероприятий по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия

– профессиональные сообщества и предприятия реального сектора экономики.

Научно-методическое сопровождение осуществляет ГБПОУ РХ «Хакасский политехнический колледж» – центр развития профессионального образования.

Блок Б. Целевой уровень профессиональных компетенций (ПК). Участниками профессиональных конкурсов и мероприятий являются обучающиеся по программам СПО, педагогические работники СПО, работающие граждане, школьники, работодатели и другие представители сектора экономики.

Блок С. Приоритетные области подготовки кадров. В блоке представлены пять областей подготовки кадров в соответствии с приоритетными проектами и задачами развития экономики Республики Хакасия. В каждой области выделены «ведущие» ПОО, отвечающие за развитие профессиональных компетенций в регионе.

Блок D. Ведущие региональные колледжи (техникумы). В блоке представлен перечень «ведущих» ПОО. «Ведущие» ПОО выступают как главные центры сети, обеспечивают сотрудничество с ПОО - сетевыми партнерами по формированию и развитию компетенций, со школами, с предприятиями отрасли экономики, межрегиональными центрами компетенций, федеральными учебно-методическими объединениями по укрупненным группам специальностей, организациями высшего образования (см. Блок А, столбцы 1, 3, 4, 5). Данные организации оснащены современным оборудованием и являются основными площадками проведения конкурсов и мероприятий, региональных этапов чемпионата WorldSkills, всероссийских и международных конкурсов.

Блок Е. Уровни. Модель организации и проведения профессиональных конкурсов и мероприятий по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия представлена пятью уровнями. Развитие ПК начинается с уровня 1. Внутреннего (внутренние конкурсы и мероприятия ПОО). Победители внутренних конкурсов принимают участие в региональных конкурсах, в отраслевых конкурсах по областям подготовки кадров и получают рекомендации к участию в конкурсах профессионального мастерства на уровне России. У победителя появляется возможность войти в сборную российскую команду и стать участником конкурса на международном уровне. В модели движение по уровням показано направлением движения стрелки.

Блок F. Задачи. В блоке представлены задачи по организации профессиональных конкурсов и мероприятий на каждом из пяти уровней. Первоочередной задачей является развитие ПК с применением сетевых форм взаимодействия и принципов внешней оценки. Задача усложняется к уровню организации отраслевых чемпионатов и включает организацию внешней оценки ПК, отбор профессионально одаренных обучающихся и их трудоустройство. Основной задачей высшего, пятого уровня является оценка реализации модели, то есть оценка работы всей системы СПО республики по развитию профессиональных компетенций.

Блок G. Формы развития ПК. Реализация модели осуществляется «ведущими» ПОО, что отражает направление движения «стрелки» в Блоке В. В целевом уровне «Студенты» представлены формы работы по каждой целевой группе модели. Формами работы являются тренинги, мастер-классы, квесты, деловые игры, фестиваль профессий «Дни СПО» и другие практико-ориентированные мероприятия.

В республике сложился определенный порядок реализации модели. Контрольной точкой является региональный этап чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia), который проходит в январе – феврале с 2017 года. В первом полугодии после чемпионата «ведущие» ПОО организуют «методические декады» по областям подготовки кадров. Декады начинаются с организации регионального этапа Всероссийской олимпиады профессионального мастерства для обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена. Затем для обучающихся проводятся региональные конкурсы по профмодулям («Лучший автомеханик», «Агроспециалист» и другие), олимпиады по учебным дисциплинам («Материаловедение», «Черчение», «Инженерная графика» и другие), творческие конкурсы (например, защита портфолио достижений), деловые игры, мастер-классы. К участию в мероприятиях приглашаются школьники. Декады заканчиваются конференциями с приглашением работодателей и учителей

школ. Проводятся круглые столы, семинары, заседания учебно-методических комиссий. На секциях конференции студенты и школьники защищают проекты и исследовательские работы.

Во втором полугодии «ведущие» ПОО организуют «недели по компетенции», которые проходят ежемесячно. Разрабатывается программа, в которой количество «недель по компетенции» равно количеству модулей конкурсного задания по компетенции чемпионата WorldSkills. Каждая программа недели предусматривает тренинги для студентов и преподавателей по выполнению конкурсного задания по модулю. В ноябре – декабре проводятся отборочные конкурсы по компетенциям, например, «Арт-объект» по компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы», «Бизнесмены» – «Предпринимательство», «Планета мастерства» – «Парикмахерское искусство» и другие. Для участия в неделях по компетенции в каждом ПОО – сетевом партнере – проводятся внутренние предварительные конкурсы среди обучающихся по программам СПО.

Представленный порядок реализации модели составлен на основе опыта работы команды педагогов по компетенции «Сварочное производство» ГБПОУ РХ ТКХиС с учетом опыта других «ведущих» ПОО. Данный порядок находится в апробации по компетенциям: «Столярное дело», «Сухое строительство и штукатурные работы», «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», «Парикмахерское искусство».

Модель охватывает и педагогов СПО (см. Блок В. Целевой уровень - педагоги). Для развития профессиональных компетенций на уровне стандартов WorldSkills преподавателей и мастеров производственного обучения профессионального цикла в Республике Хакасия в ноябре – декабре проводится конкурс профессионального мастерства «Мастер года». С 2017 года конкурс проводится на базе ПОО, являющимися площадками регионального этапа чемпионата WorldSkills по заданиям чемпионата. Главным экспертом на площадке конкурса оргкомитетом назначается сертифицированный или региональный эксперт по компетенции. К оцениванию результатов выполнения заданий по модулям привлекаются работодатели. Участие в конкурсе позволяет педагогам и работодателям на практике освоить методику оценивания компетенций по требованиям WorldSkills.

Работа с будущими абитуриентами (см. Блок В. Целевой уровень - школьники) также относится к одному из направлений реализации модели. Ежегодно в начале ноября во всех ПОО проходит региональный фестиваль профессий «Дни СПО». В школах республики формируются группы для знакомства с компетенциями. Составляется график посещений. Программа фестиваля предусматривает мастер-классы, квесты, профессиональные пробы. Мероприятия проводятся обучающимися СПО. Осуществляется набор на программы дополнительного образования (технические кружки «Умный дом», «Робототехника», «Школа парикмахеров», «Энергоотряды» и другие), программы профессионального обучения (например, трактористов в ГАПОУ РХ АТ). «Ведущие» ПОО организуют профессиональные пробы по заявке школ, являются площадками по компетенциям WorldSkills Юниор.

Имеется первый опыт проведения конкурсов совместно с работодателями (см. Блок В. Целевой уровень - граждане). ГБПОУ РХ ТКХиС был инициатором и площадкой конкурса «Лучший мастер ЖКХ», ГАПОУ РХ СПТ – площадкой регионального этапа Международного чемпионата по технологической стратегии в металлургии «Metall cup», открытого молодежного форума ТИМ «Бирюса-2017», конкурса «Лига рабочих специальностей CASE-IN» и другие.

На протяжении 2017 WorldSkills Юниор 2020 гг. осуществлялся эксперимент по апробированию модели организации и проведения конкурсов и мероприятий по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия.

Данные об эффектах внедрения разработанной модели были получены путём сравнения результатов регионального чемпионата за 4 года.

Количество компетенций регионального чемпионата WorldSkills в Республике Хакасия каждый год увеличивается. По сравнению с 2017 годом число компетенций выросло с 10 до 31, что связано с введением дополнительных актуальных компетенций, а также соревнований WorldSkills Юниор в возрастной категории 14 - 16 лет и «Навыки мудрых» в возрастной категории 50+.

Количество участников выросло на 108%. За четыре года в чемпионате приняли участие более 500 конкурсантов, среди которых боролись за победу обучающиеся СПО в возрастной категории от 16 до 22 лет, школьники в возрастной категории 14 - 16 лет, молодые специалисты в возрасте до 22 лет, а также конкурсанты в возрасте старше 50 лет.

На 14,3% увеличилось количество образовательных организаций, принявших участие в IV Региональном чемпионате.

Анализ персональных результатов участников по компетенциям регионального чемпионата 2019 года показал, что 37% участников профессиональных образовательных организаций Республики Хакасия, принявших участие в чемпионате, показывают подготовку выше среднего результата, в 2020 году этот показатель составил 39,5%. Рост эффективности подготовки участников к чемпионату обусловлен организацией регулярных тренировок по отработке навыков в конкретной компетенции, отборочных соревнований в рамках подготовки к региональному чемпионату, участием в открытых чемпионатах других регионов; работой с обучающимися по индивидуальному образовательному маршруту.

Количество награжденных медалями в 2019 году увеличилось на 30,6% по сравнению с 2018 годом. Количество золотых медалей увеличилось на 43,8%. Наличие золотых медалей дает право участия в отборочных чемпионатах по компетенциям на федеральном уровне.

1,9% из общего числа обучающихся в системе СПО Республики Хакасия приняли участие в чемпионате 2019 года, до 2,6% показатель увеличился в 2020 году.

Наиболее значимыми персональными достижениями обучающихся по программам СПО является участие в финале Национального чемпионата WorldSkills Russia. В 2017 году конкурсант в компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы» занял 2 место (526 баллов) в рейтинге из 10 участников.

В 2018 году 2 конкурсантов из Республики Хакасия прошли отборочные соревнования в финал Национального чемпионата, студентка ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса» заняла 1 место в рейтинге из 12 (540 баллов) по компетенции «Технологии моды».

Растет активность предприятий, которая заключается в оказании спонсорской помощи в приобретении материалов и оборудования, необходимых для проведения соревнований, а также участие в конкурсах в качестве независимых экспертов.

Основным эффектом организации профессиональных конкурсов и мероприятий является 100% трудоустройство участников профессиональных конкурсов и мероприятий как признание достижений и результатов конкурса работодателями.

Таким образом, реализация модели конкурсного движения по развитию профессиональных компетенций в Республике Хакасия пока не позволила решить главную из поставленных задач, согласно которой к 2020 году в конкурсное движение должно быть вовлечено 50% студентов профессиональных образовательных организаций, но решены такие задачи, как:

- определены профессиональные конкурсы и мероприятия, исходя из приоритетных задач развития экономики Республики Хакасия;
- обеспечены возможности демонстрации профессиональных компетенций на региональном, федеральном и международном уровнях для различных возрастных и профессиональных категорий граждан;
- выявлен, обобщен и транслируется актуальный опыт по организации профессиональных конкурсов и мероприятий в средствах массовой информации;
- обеспечена внешняя оценка профессиональных компетенций и признание работодателями уровня и качества выявления активностей, лучших практик и уникальных ресурсов профессиональных образовательных организаций;
- в развитие чемпионатного движения вовлечены работодатели и другие представители реального сектора экономики.

В соответствии с развитием приоритетных отраслей экономики Республики Хакасия, таких как промышленное производство, строительные работы, сельское хозяйство, растет спрос на рабочие профессии. Работодатель концентрирует свое внимание на профессиональных знаниях и умениях специалиста, способности работать на более технологичном оборудовании, и система среднего профессионального образования взяла на себя ответственность подготовки кадров с учетом лучших мировых практик, в том числе через организацию конкурсного движения с применением методики WorldSkills.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/
2. *Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 04.12.2014 г.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/
3. Богачева Е.С. *Среднее профессиональное образование: компетенции как институциональные параметры качества*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новочеркасск, 2011.
4. Кузьмина А.А., Матвеева Т.Ю. *Разработка системы мониторинга профессиональных компетенций персонала организации*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-sistemy-monitoringa-professionalnyh-kompetentsiy-personala-organizatsii/viewer
5. Абанкина И.В., Беликов А.А., Гапонова О.С., Дудырев Ф.Ф. и др. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». *Институт образования*. 2017; Выпуск 3 (20): 49.
6. *WorldSkills в России*. Available at: https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills
7. Малиновский Е.С., Конкурсное движение WorldSkills как механизм инновационного развития профессиональной образовательной организации. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018; Выпуск 3: 38 - 43.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/
2. *Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu ot 04.12.2014 g*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/
3. Bogacheva E.S. *Srednee professional'noe obrazovanie: kompetencii kak institucional'nye parametry kachestva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novocherkassk, 2011.
4. Kuz'mina A.A., Matveeva T.Yu. *Razrabotka sistemy monitoringa professional'nyh kompetencij personala organizacii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-sistemy-monitoringa-professionalnyh-kompetentsiy-personala-organizatsii/viewer
5. Abankina I.V., Belikov A.A., Gaponova O.S., Dudyrev F.F. i dr. Global'naya konkurentosposobnost' rossijskogo obrazovaniya. Materialy dlya diskussii Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola `ekonomiki». *Institut obrazovaniya*. 2017; Vypusk 3 (20): 49.
6. *WorldSkills v Rossii*. Available at: https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills
7. Malinovskij E.S., Konkursnoe dvizhenie WorldSkills kak mehanizm innovacionnogo razvitiya professional'noj obrazovatel'noj organizacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2018; Vypusk 3: 38 - 43.

Статья поступила в редакцию 05.03.20

УДК 796.332:(796.015.134+796.015.136):796.08 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00221

***Shvalyova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva–t@mail.ru*

***Kuznetzova Zh.V.**, senior teacher, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*

***Yermokhin A.V.,** senior teacher, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ermohin-a@mail.ru*

TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS BASED ON GAME TASKS. The article discusses a problem of preparing a football sports reserve. The idea of the leading role of technical and tactical training for young football players is justified. The main content of the study is dedicated to the development of a technique for the technical and tactical training of young football players based on set of game tasks in the training process. The proposed sets of game tasks, which are based on elements of technical skills, not only develop physical skills of young football players, but also contribute to development of technical skills in playing soccer. Such approach will be interesting to coaches and specialists working in the field of studying the training of young football players. The article analyses the scientific research of considered problem made by leading authors, identifies reasons of unsuccessful performances of the country national team and suggests ways to solve it. In conclusion, the results of the research and its analysis are disclosed.

Key words: **football, techniques, passing ball, hitting ball, taking away ball, dummies, game technique, movement abilities, game tasks.**

***Т.А. Швалева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E -mail: shvaleva–t@mail.ru*

***Ж.В. Кузнецова**, ст. преп., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан*

***А.В. Ермохин,** ст. преп., Хакасский государственный университет имени Н.Ф., Катанова г. Абакан, E-mail: ermohin-a@mail.ru*

ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ

В данной статье рассматривается проблема подготовки спортивного резерва в футболе. Обосновывается идея о том, что ведущее значение в подготовке юных футболистов принадлежит технико-тактической подготовке. Основное содержание исследования посвящено разработке технико-тактической подготовке юных футболистов на основе комплексов игровых заданий в тренировочном процессе. Предложенные комплексы игровых заданий основаны на элементах технических приемов, которые не только развивают двигательные способности у юных футболистов, но и способствуют освоению технического мастерства игры в футбол. Такой взгляд будет интересен тренерам и специалистам в области изучения подготовки юных футболистов. В статье анализируются научные исследования ведущих авторов по изучаемой проблеме, выясняются причины неудачных выступлений национальной сборной страны и предлагаются пути решения данной проблемы. В заключение представляются результаты исследования и их анализ.

Ключевые слова: **футбол, технические приемы, передачи мяча, удары по мячу, отбор мяча, финты, техника игры, двигательные способности, игровые задания.**

В настоящее время выступления молодёжной и юношеской сборных команд нашей страны на крупных международных соревнованиях неутешительны. Многие специалисты отмечают отсутствие ярких, технически и тактически подготовленных молодых игроков, что отражает уровень подготовки спортивного резерва в футболе. Подчеркивают, что в футболе наблюдаются технические приемы координационной сложности, и это связано с большими тренировочными нагрузками.

Поэтому необходимо в тренировочном процессе расширять возможности целенаправленного подбора средств и методов для технической подготовки игры юных футболистов. В последние годы в научной литературе стали публиковаться подробные методические рекомендации по технике, тактике и методике подготовки футболистов. Во многих работах обобщался передовой практический опыт проведения учебно-тренировочной работы, намечалась цикличность тренировки, этапы подготовки. Но эти рекомендации в основном касаются мастеров высокого класса, а не юных футболистов.

Целью работы является обоснование эффективности применения разработанных нами комплексов игровых заданий в тренировочном процессе. Важную роль в изучении технической подготовки игроков сыграли научные труды профессора Н.А. Бернштейна, который успешно разрабатывал методы изучения движений, развитие координационных способностей, построение движений по уровням. Его работы являются настольной книгой для подготовки спортсменов в современном спорте. Другой исследователь, Лобановский В.В., утверждает, что при подготовке юных футболистов необходимо уделять внимание не только общефизической, но и (и это главное) технико-тактической подготовке, так как она является основным компонентом игры [1]. Другой автор, Адамбеков К.И., изучая подготовку футболистов, выделяет в ней технику полевого игрока и технику вратаря, в которых рассматриваются техники передвижений и владения мячом, способствующие повышению спортивного мастерства. Он считает, что техническая подготовка с использованием целесообразных средств и методов поможет в дальнейшем решении проблемы повышения качества техники юных футболистов [2]. Научные исследователи, такие как Годик М.А., Шамардин А.И., Халиль И. изучают командные, групповые и индивидуальные действия в тактической подготовке юных футболистов. Они в своих работах выделяют особенности построения тренировки на разных этапах подготовки с учётом возрастных закономерностей развития футболиста и уровня физической подготовленности. Использование разносторонности техники и тактики игры в тренировочном процессе и соревновательной деятельности способствуют регулированию объёма физической нагрузки [3].

Другие авторы, такие как Герасименко А.П., Рогачев, А.Ф., Князев, В.Д., установили необходимость соблюдать соответствие уровня подготовки юного футболиста возрастным закономерностям развития его организма и структуры соревновательной деятельности. Они предусматривают необходимость целенаправленного построения тренировочного процесса по периодам и циклам [4]. Золотарев А.П. в научных работах исследует вопрос подготовки спортивного резерва в футболе, начиная с младшего школьного возраста и базовых основ технической подготовки [5].

Игроки в футболе должны владеть разнообразными техническими приемами игры, поэтому, используя игровые приемы и их разновидности в сочетании с другими упражнениями, мы обосновали критерии оценки игровых приемов и их характеристик (табл. 1).

Анализ научных исследований дает основание говорить о том, что подготовка футболистов рассматривается с различных сторон (физической, техниче-

Таблица 1

Критерии оценки игровых приемов

Критерии	Их характеристики
1. Количество приемов, применяемых игроком в игре.	Умение игрока рационально использовать разнообразные игровые приемы в каждой игровой ситуации на протяжении всей игры.
2. Стабильность и надежность применяемых приемов независимо от сбивающих факторов.	Напряженность матча, статус игры, активное противодействие соперников, реакция болельщиков, непогода, владение игроком техническими навыками, психологическая установка.
3. Эффективность и целесообразность применяемых приемов в игре.	Зависит от условий игровой ситуации, количества соперников в данной ситуации, владение навыками обманных движений и запасом технических приемов игроков для данной ситуации (разновидности ударов по мячу, виды передвижений, виды остановок мяча и т.д.).
4. Легкость, непринужденность и рациональная скорость выполнения приемов в игре.	Зависит от воспитания физических способностей, скорости двигательной реакции на перемещающийся объект, быстроту одиночного движения, автоматизации навыка.

ской, тактической, волевой и др.), которым необходимо уделять особое внимание.

Техническое мастерство игрока характеризуется как выполнением определенного количества приёмов, которые он использует в игре, так и вариативностью выполнения им отдельного приема, а также и в сочетании с другими техническими приёмами. Важным условием в игре является умение игрока применять технические приемы в каждой конкретной игровой ситуации (отбор мяча, остановка и передача мяча, передвижение, финты, удары по мячу), так как одновременно происходит активное сопротивление сопернику. От применения в игре технических приемов каждого игрока зависит конечный результат в соревновательной деятельности. Наблюдая за игроками в тренировочном процессе, мы смогли увидеть качественную сторону владения техническими приемами, которые необходимо совершенствовать и закреплять в различных игровых ситуациях. На основании выявленных результатов мы разработали методику обучения техническим приемам на основе игровых заданий.

Педагогический эксперимент проводился в течение 2018 – 2019 гг. на базе МБОУ «КДЮСШ» в группе 13 – 14-летних футболистах г. Абакана с целью обоснования эффективности применения разработанных нами комплексов игровых заданий в тренировочном процессе. Для решения поставленных задач были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В основе нашей методике лежит обучение техническим элементам, к которым разработаны подводящие и специальные упражнения, игровые задания, объединенные в комплексы. Всего разработано 10 комплексов. В каждом комплексе по 15 заданий. Все игровые задания построены на базе технических элементов и системы развития силовых, скоростно-силовых и координационных способностей, которые заложены в двигательных способностях игроков. Эти комплексы применялись в определенной последовательности в соответствии с задачами тренировки, а выполнение игровых заданий тесно связано с интенсивностью и объемом физической нагрузки занимающихся. Формирование двигательных навыков у игроков происходит по-разному. Одни быстро осваивают тот или иной прием, а другие - не очень. Это зависит от физических задатков и их развития. Поэтому в тренировочном процессе необходимо выделять игроков по игровым амплуа, ведущую роль в котором будут играть яркие индивидуальности, обладающие уникальной физической, психологической и технико-тактической подготовкой. Они способны в процессе матча творчески применять технические приемы, решать тактические задачи и быть лидером своей команды.

Ниже мы представляем один из комплексов игровых заданий, которые использовались в определенной последовательности на каждом занятии и чередовании, с усложнением заданий, рационально спланированной дозировкой, интенсивностью и объемом физической нагрузки, темпом, скоростью движения как в микроцикле, так и в каждой тренировке. Например, такой технический элемент, как удары по мячу: на одном занятии использовали точный удар по катящемуся мячу, а на другом - медленный удар и удар между флажками. По такому же принципу порядок построения был и в других упражнениях. Представляем один из комплексов.

Таблица 2

Комплекс № 5 Игровые задания

Приемы	Выполнение упражнений / в парах, в тройках, в группах
Медленный удар по мячу в цель	Упражнение выполняется в парах. Каждый игрок выполняет удар по неподвижному мячу в стенку с расстояния 3 - 4 м без разбега по 20 ударов точно в цель. Задача футболистов – прочувствовать место соприкосновения ноги с мячом и точно ударить по мячу. Результат оценивается по количеству попаданий и ударов в цель.
Точный удар в цель	Упражнение выполнятся в тройках на точное попадание в цель каждого игрока. На вертикальной опоре (щит) изображается квадрат 1х1 м. Игрок должен с расстояния 10 м выполнить 20 ударов в данную цель. Удары выполняются по неподвижному мячу. Результат оценивается по количеству попаданий ударов в цель.
Удар по воротам, пройдя между флажками.	Игроки разбиваются на пары. Расстояние между партнерами 25 м. В середине сооружаются ворота шириной 1,5 – 2 м. из стоек. Оценивается рез-т по количеству попаданий и ударов в цель. Партнеры поочередно направляют мяч друг другу ударом серединой подъема так, чтобы мяч проходил сначала между флажками, а потом в ворота. Задача каждого игрока меньше сделать ошибок при ведении мяча. Результат оценивается в секундах и по количеству раз.
Удар по катящему мячу в ворота.	Игроки разбиваются на пары. Один из партнеров выполняет передачу сбоку, а другой совершает удары по катящемуся мячу с разбега в цель (ворота, мишень на стенке). Выполнив по 10 ударов с обеих ног, бьющий игрок меняется ролями с партнером. Результат оценивается по количеству попаданий.
Дальний удар по коридору	На поле обозначается коридор шириной 20 м. Игроки поочередно выполняют удары по мячу верхом с разбега по 3 попытки. Побеждает тот, кто пошлет мяч на большее расстояние по коридору.
Передача мяча в кругу.	На площадке чертится круг диаметром 20 м. Один из игроков встает внутри круга. Остальные размещаются по линии круга на одинаковом расстоянии друг от друга. Игрок, стоящий внутри круга, поочередно посылает мяч каждому из участников указанным тренером способом. Игрок должен принять и передать мяч тоже указанным способом.
Передача мяча и перемещения.	Игроки (6 человек) располагаются по кругу. Один из игроков по сигналу выполняет передачу мяча (способ) одному из партнеров и перебегает на его место. Тот также выполняет передачу товарищу и перемещается на его место и т.д.
Передача мяча в разном построении и в движении.	Передвигаясь по кругу, игроки выполняют передачи мяча в одно или два касания вначале в одну сторону, затем в другую. То же выполняют в двух колоннах, шеренгах, врассыпную.
Линейная передача мяча партнеру	Два игрока встают в 10 м друг от друга. По сигналу они одновременно начинают ведение мячей друг другу ударом внутренней стороной стопы, а затем ударом по катящемуся мячу возвращают его обратно. При передачах необходимо следить, чтобы мячи не сталкивались.

С подачи партнера, передача по катящему мячу.	Два игрока стоят на середине поля. Один игрок встает сбоку от партнера и внутренней стороной стопы низом направляет ему мяч. Получив мяч, с разбега по катящемуся мячу направляет его партнеру. Игроки, передавая мяч друг другу, продвигаются до конца поля. То же самое выполняют два игрока при встречной эстафете. Результат оценивается в секундах.
Удар серединой подъема.	Одновременно удары выполняются по двум воротам. Игроки делятся на команды и каждый игрок команды выполняет удар с прямого разбега по воротам. Каждый игрок выполняет задание по 10 раз.
Остановка мяча с последующим ударом.	Встать в 5 м от стенки и направить мяч низом так, чтобы, отскочив от стенки, он откатился назад. Остановив мяч (любым способом), вновь ударом направить его в стенку и т.д. Соревнуются сразу по две команды.
Прием и передача, остановка мяча	Игроки разбиваются на пары. Партнеры встают друг против друга на расстоянии 8 – 10 м. Посылая поочередно мяч друг другу, они выполняют передачи и остановки мяча разными способами и по заданию тренера.
Мяч в центр и по кругу.	Игроки встают по кругу, диаметр которого 12 м. Один из игроков занимает место в центре круга. Центровой поочередно передает мяч игрокам по кругу. Игрок, получивший мяч, останавливает его и передает партнеру по кругу, а тот обратно ему. Затем мяч игрок вновь возвращает центровому в круг. Футболисты закрепляют навыки остановки и передачи мяча.
Мяч из круга в круг	Игроки делятся на две колонны. Перед каждой колонной чертится круг диаметром 2 м. Первые номера команд встают в круг с мячом. По сигналу они направляют мяч направляющим игрокам своих команд. Те, остановив мяч, направляют его обратно, а сами бегут в конец своей колонны. Игра заканчивается, когда каждый игрок в командах выполнит по три передачи. Победа дается команде, быстрее выполнившей задание. Расстояние от колонны до круга 6 – 7 м.
Отбор мяча.	Упражнения выполняются в парах. 1. Один игрок ведет мяч и неожиданно выполняет 7рывок вправо (влево) или по ходу движения. Противник движется ему навстречу и должен отобрать мяч. 2. Игрок выполняет ведение с мячом и после быстрого бега резко останавливается, выполняет рывок в другом направлении. Противник должен отобрать мяч. 3. Ведение мяча между фишками, противник должен догнать и отобрать мяч. 4. Ведение мяча с остановками, поворотами и рывками, выпадами. Противник должен отобрать мяч. 5. Салки вокруг столба. Упражняются два игрока. В центре круга диаметром 2 м устанавливается стойка. Один из партнеров при помощи обманных движений, стремится уйти от преследователя. Выходить из круга запрещается. Партнеры периодически меняются ролями.

Составление комплексов игровых заданий мы начинали с таких приемов, как удары по мячу ногами разными способами (удары внутренней и внешней сторонами стопы, серединой, внутренней и внешней частями подъема, носком, пяткой.) Другой комплекс включает задания с остановками мяча и перемещениями. Также предлагалось участвовать в играх 3х3, 4х4, 5х5, 6х6. На следующем этапе на основе изученных простых приёмов приступали к изучению разнообразных технических приёмов, т.е. после ударов ногами по мячу и остановок мяча приступали к обучению его ведения; в последующем комплексе применялись игровые задания по выполнению финтов и разучиванию техники ударов по мячу головой и т.д., вбрасыванию и, наконец, отбору мяча. Естественно, такая последовательность обучения техническим приемам способствовала повышению у игроков спортивного мастерства, с целью закрепления владения техническими приемами применялась учебная игра.

В начале и конце эксперимента футболистам были предложены контрольные тесты для определения технической подготовки. Согласно полученным экспериментальным данным, интенсивность роста исследуемых показателей у футболистов в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Выявлено, что наилучшие результаты в экспериментальной группе были показаны в тесте № 1 (передача мяча), где в среднем прирост составил 62,5%. Так как этот тест в игре является основным техническим приемом, то в нем наблюдался наивысший прирост. В тесте № 2 (ведение мяча) конечные результаты были невысокие. Прирост составил всего 2,7%. Это объясняется тем, что данный технический прием сложный, и требуется больше времени на его совершенствование. В третьем тесте (отбор мяча) прирост составил 37,9%, в последнем тесте (удары по воротам) – 29,1%.

В контрольной группе на конец эксперимента результаты тестирования оказались следующие. Прирост по первому тесту (передача мяча) составил 45%, во втором тесте (ведение мяча) прирост был всего 2,3%. В третьем тесте (отбор мяча) он был самый высокий и составил 21,6%, в четвертом тесте (удары в ворота) футболисты контрольной группы увеличили результаты на 16,7%. Сравнивая результаты, можно отметить, что по всем показателям они оказались выше в экспериментальной группе. Так, в тесте № 1 в экспериментальной группе результат был на 17,5% выше, чем в контрольной, а в тесте № 2 прирост составил 0,4%. Сравнивая показатели по третьему тесту, выяснили, что разница между группам составила 16,3%, а в четвертом тесте разрыв между группами оказался 12,4%.

В заключение отметим, что использование в тренировочном процессе разработанных нами комплексов по технической подготовке юных футболистов показало свою эффективность в педагогическом эксперименте. Составленные и внедренные комплексы игровых заданий в тренировочный процесс успешно прошли апробацию и показали наибольший прирост по всем исследованным показателям в экспериментальной группе. Мы считаем, что данную методику вполне можно использовать в практике футбола при подготовке юных футболистов.

Библиографический список

1. Лобановский В.В., Разумовский Е.А. Технико-тактические действия футболистов. *Футбол: Ежегодник*. Москва: Физкультура и спорт, 2007.
2. Адамбеков К.И. *Оптимизация тренировочных занятий при подготовке юных футболистов в условиях общеобразовательных школ*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
3. Годик М.А., Шамардин А.И., Халиль,И. Командные, групповые и индивидуальные упражнения и их соотношение в тренировке юных футболистов. *Теория и практика физической культуры*. 2007; № 7: 49 – 51.
4. Герасименко А.П., Рогачев А.Ф., Князев В.Д. Совершенствование методов контроля технического мастерства юных футболистов. Вопросы оптимизации учебно-тренировочного процесса юных футболистов. Волгоград, 2007: 24 – 32.
5. Золотарев А.П. Структура и содержание многолетней подготовки спортивного резерва в футболе. *Теория и практика физической культуры*. 2008; № 3.

References

1. Lobanovskij V.V., Razumovskij E.A. Tehniko-takticheskie dejstviya futbolistov. *Futbol: Ezhegodnik*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 2007.
2. Adambekov K.I. *Optimizaciya trenirovochnyh zanyatij pri podgotovke yunyh futbolistov v usloviyah obscheobrazovatel'nyh shkol*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
3. Godik M.A., Shamardin A.I., Halil',I. Komandnye, gruppovye i individual'nye uprazhneniya i ih sootnoshenie v trenirovke yunyh futbolistov. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2007; № 7: 49 – 51.
4. Gerasimenko A.P., Rogachev A.F., Knyazev V.D. Sovershenstvovanie metodov kontrolya tehnicheskogo masterstva yunyh futbolistov. Voprosy optimizacii uchebno-trenirovochnogo processa yunyh futbolistov. Volgograd, 2007: 24 – 32.
5. Zolotarev A.P. Struktura i soderzhanie mnogoletnej podgotovki sportivnogo rezerva v futbole. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2008; № 3.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00222

***Neustroev N.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University, Russian Federation, Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroevnd@rambler.ru*
***Neustroeva A.N.**, Cand. Sc. (Education), senior lecturer, North-Eastern Federal University, Russian Federation, Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: annette2001@yandex.ru*
***Savvin A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University, Russian Federation, Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroevnd@rambler.ru*

AN UNDERFILLED SCHOOL OF THE ARCTIC NORTH: THE PROBLEM AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT. The article reveals current problems and ways of developing a underfilled school in the Arctic, due to specific difficulties and some other difficulties associated with severe climatic, socio-economic, regional, national and cultural features. In connection with the implementation of the national project "Education", the priority task is to ensure high-quality Arctic education, the result of which is to educate the ethnocultural personality of the children of the indigenous peoples of the North and a citizen of Russia. It substantiates the position that the small number of Arctic schools in the North is a socio-economic regularity of the traditional way of life of the original people and the activities of indigenous peoples. The process of their maximum preservation and development as a village-forming, production, sociocultural, demographic factor is shown. The social function of rural ungraded schools is expanding, children are being educated by life and work on the original traditions of the peoples of the North, as the main ways of their long-term development in the context of large-scale development of the country's Arctic territories.

Key words: **underfilled school, the Arctic, specifics, development, federal state educational standards, traditions, peoples of the North, parenting.**

***Н.Д. Неустроев**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: neustroevnd@rambler.ru*
***А.Н. Неустроева,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: annette2001@yandex.ru*
***А.С. Саввин,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: neustroevnd@rambler.ru*

МАЛОКОМПЛЕКТНАЯ ШКОЛА АРКТИЧЕСКОГО СЕВЕРА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются актуальные проблемы и пути развития малокомплектной школы в условиях Арктики, обусловленные специфическими трудностями и сложностями, связанными с суровыми природно-климатическими, социально-экономическими, региональными, национально-культурными особенностями. В связи с реализацией национального проекта «Образование» приоритетной задачей становится обеспечение качественного арктического образования, результатом которого является воспитание этнокультурной личности детей коренных народов Севера и гражданина России. Обосновывается положение о том, что малокомплектность арктических школ Севера является социально-экономической закономерностью традиционного уклада самобытной жизни и деятельности коренных народов. Показывается процесс их максимального сохранения и развития как селообразующего, производственного, социокультурного, демографического фактора. Идет расширение социальной функции сельских малокомплектных школ, воспитание детей самой жизнью и трудом на самобытных традициях народов Севера как основные пути их перспективного развития в условиях масштабного освоения арктических территорий страны.

Ключевые слова: **малокомплектная школа, Арктика, специфика, развитие, ФГОС, традиции, народы Севера, воспитание детей.**

На стратегической сессии по обсуждению проекта Стратегии социально-экономического развития Арктики до 2030 г. (22 июля 2019 г.) Глава Республики Саха (Якутия) Айсен Николаев заявил, что в настоящее время остро проявляются демографические вызовы в арктических улусах республики: на одного человека здесь приходится 23 с лишним квадратных километра, и каждый год население уменьшается на 1%. Для того чтобы улучшить демографические показатели в арктической зоне республики и, соответственно, обеспечить социально-экономическое развитие этих территорий, необходимо коренным образом перестроить применяемую схему производительных сил [1].

Модернизация системы образования на северных территориях становится одной из важнейших социально-педагогических проблем. По официальным данным Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) 72,3% всех школ республики составляют сельские школы. Большинство из них (63%) являются малокомплектными, т.е. с малым контингентом учащихся или с малой наполняемостью классов [2, с. 4].

Малокомплектность сельских школ в условиях арктического Севера Якутии является социально-экономической закономерностью, обусловленной специфическими природно-климатическими условиями, социально-экономическими и национально-региональными особенностями развития коренных народов. Основное их назначение – сделать школу доступной для детей, родители которых ведут традиционные отрасли хозяйства, связанные с кочевым и полукочевым образом жизни скотоводов, оленеводов, охотников и рыболовов [2, с. 32].

На современном этапе основной проблемой малокомплектной школы Севера является растущая миграция местного населения в города и районные центры из-за трудных условий жизни, связанных с отсутствием социального благоустройства, сокращением сельскохозяйственного производства, безработицей, с желанием родителей учить детей в лучших школах и т.д. Как следствие, идет значительное уменьшение числа учащихся в сельских школах, в результате функционируют некоторые средние школы с контингентом менее 50 школьников. С этим связаны постоянная нехватка и текучесть педагогических кадров, что имеет и свои проблемы: неполная учебная нагрузка по предмету специальности, вынужденное преподавание по 2 – 3 другим предметам, для которых изначально мало часов нагрузки согласно учебному плану и др.

Решение данной социально-педагогической проблемы малокомплектной школы Севера особо актуализируется в настоящее время. В послании Президента В.В. Путина Федеральному Собранию отмечается острая демографическая ситуация в стране, связанная со значительным сокращением численности населения за счет снижения естественного роста, рождаемости детей, миграции людей в зарубежные страны и др. Социальная политика направлена на оказание помощи малообеспеченным слоям населения и семьям. Увеличен материнский капитал на 150 тыс. рублей и продлевается, начиная с первого ребенка до 2026 г., детям до трех лет предусмотрена помощь на 11 тыс. рублей, а с трех до 7 лет – половина прожиточного минимума. Учащиеся начальных классов обеспечиваются бесплатным питанием, классным руководителям дополнительно оплачивается 5 тыс. рублей и др. Все расходы финансируются из федерального бюджета. В Республике Саха (Якутия) работают 5 программ национального проекта «Демография» на общую сумму 4,535 миллиардов рублей за 2019 г. В частности, за счет этого финансирования построены 12 домов детского творчества [3].

Кардинальным решением существующих проблем становится реализация грандиозных программ в рамках основных направлений Национального проекта. Решение Президента страны о включении в состав Арктической зоны РФ 13 районов Якутии воодушевило местное население. Новая государственная политика по развитию Арктики должна оживить экономику и социальную сферу данных территорий. Глава Якутии А.С. Николаев подчеркнул, что 13 арктических улусов республики занимают почти половину площади на 1 миллион 600 тысяч кв. километров. Республика уже занимается реализацией новых подходов, которые в первую очередь направлены на улучшение качества жизни местного населения арктических районов.

Глобальная перспектива прорывного развития связана с построением моста через реку Лену, проект строительства которого поддержан Президентом В.В. Путиным и Правительством РФ. В ближайшие годы мост сможет объединить Западную Якутию с Магаданом, появится возможность выйти на Иркутскую область. У страны появится возможность автомобильного выхода на Охотское море и Тихий океан не только через порты в районе Владивостока и Хабаровска, а уже через северные точки в районе Магадана. Для этого нужно еще решить ряд крупных инфраструктурных проблем. Появление Ленского моста позволит увеличить круглогодичную транспортную доступность региона в четыре раза – с 23% до 83%. Снизятся затраты на северный завоз в размере более 4 миллиардов рублей. Будут объединены три региональные федеральные дороги – «Лена»,

«Колыма», «Вилюй»; доступными станут железная дорога и международный аэропорт [4, с. 3].

В пятилетнем перспективном плане развития Республики Саха (Якутия) на 2020 – 2024 годы, в частности по развитию арктических улусов, отмечается, что будут работать 14 пунктов государственных программ с общим финансированием на 35 миллиардов рублей до 2024 г. Так, в 2020 г. предусмотрено 5,5 миллиардов рублей. В течение пятилетки в арктических улусах будут переселены из ветхих домов 8,5 тысяч человек. Для привлечения и закрепления кадров работают программы «Учитель Арктики», «Молодой оленевод» и другие. Для создания новых дел и рабочих мест предусмотрено стартовое финансирование в сельскохозяйственном производстве. Открываются бизнес-центры на базе аграрных техникумов и аграрных школ для обучения населения тайнам и мудростям ведения коммерческих дел, прибыльной хозяйственной деятельности. Каждый житель села имеет возможность владеть землей и получить государственную поддержку в зависимости от количества крупного рогатого скота и лошадей [5].

Глава Республики Саха А.С. Николаев, говоря о развитии села, сельскохозяйственного производства, качестве жизни северян, подчеркивает решающую роль качественного образования в развитии общества. С 2019 г. осуществляется новый подход к модернизации образовательной системы в сторону цифровизации и гуманитарного направления. В течение года 1 000 учащихся и 100 педагогов прошли специализацию по программам «Компьютерная графика» и «Программирование», что направлено на овладение учащимися информационными технологиями со школьной скамьи. В настоящее время многие компании стремятся к высокой технологии и нуждаются в специалистах для IT-индустрии. Наши ребята, овладевшие информационными технологиями, успешно работают во всемирно известных фирмах по разработке компьютерных игр и программ, таких как «Майтона», «inDriver». Для этого необходимо создать соответствующую материально-техническую и учебно-методическую базу. Так, в 2020 г. будут введены в эксплуатацию 10 школьных зданий и 24 детских сада. Открываются образовательные организации повышенного уровня обучения и воспитания «Малая Академия» и «Международная арктическая школа» [5].

Далее, А.С. Николаев обратил особое внимание на актуализацию патриотического воспитания молодежи. Как поется в песне, чувство патриотизма начинается с родного дома, этнического самосознания и до гражданина России. В первую очередь дети должны воспитываться на традициях родного народа, на родном языке и культуре; самой жизнью и трудом по принципу от родных истоков к общероссийской гражданской идентичности и мировой цивилизации. При этом мы должны сохранить свое национальное достоинство в развитии традиционных отраслей хозяйства предков: скотоводство, коневодство, оленеводство, охотоведение, растениеводство, народный промысел и др. на основе современных технологий, дифференциации и индивидуализации, этнопедагогизации образовательно-воспитательного процесса в малокомплектных школах арктического Севера [6, с. 92 – 115].

Говоря о текучести педагогических кадров в школах арктического Севера, мы обращаем внимание на подготовку учителей из числа представителей коренных народов, которые чувствуют себя вполне адекватно в родной стихии и всегда тянутся к родным местам. В качестве позитивного примера приведем разговор с учителем русского языка и литературы улусной гимназии арктического Анабарского улуса Еленой Игнатьевной. Она искренне говорила о следующем: «Родилась и росла в арктическом улусе. В студенческие годы очень хотелось побыть среди родных и близких, в родных просторах, но было так далеко, что трудно добраться до тех мест. После учебы вернулась к родным, работаю в гимназии, где училась. В начале трудовой деятельности были трудности, но с помощью моих учителей-наставников набралась опыта работы. В условиях жизни села Севера много трудностей, но у молодого человека с его энергией и планами на будущее все получается. Я уверена, что надо найти общий язык с ребятами, быть всегда в сотрудничестве, мыслить и творить вместе с ними. Занимаюсь с ребятами в танцевальном кружке, имеем в гимназии ансамбль танца. Нынче в Саскылахе торжественно открыли новый спортивный комплект. Школьники и молодежь села активно занимаются спортом, проводятся культурные мероприятия и спортивные соревнования. Постоянно работаем с родителями по воспитанию детей трудом, приобщению их к традиционным занятиям предков, чтобы они побольше общались с природой. Хорошо, что дети даже во время пурги с удовольствием играют в футбол. Считаю, что каждый человек в жизни должен стремиться ко всему светлому, лучшему и прогрессивному. Хочу, чтобы все мои близкие люди были всегда здоровыми и счастливыми, а мои воспитанники радовали нас своими успехами и становились достойными гражданами страны» [7].

В этом отношении типичный опыт функционирования малокомплектной школы арктического Севера можно продемонстрировать на примере Улахан-Чистайской средней школы имени Н.С. Тарабукина арктического Момского улуса республики. В школе учатся 136 детей. В селе проживают 670 человек. 50% учащихся составляют дети из малообеспеченных семей. Имеется пришкольный интернат. Количество учащихся с каждым годом становится все меньше, рождаемость детей сокращается. Школьное здание из-за нехватки денег на ремонт в некоторых кабинетах остается холодным, невозможно там учиться. Между тем данная школа за последние годы подготовила более 20 оленеводов для отрасли, что является хорошим показателем, когда молодые люди не спешат в выборе данной профессии. Вопреки всем обстоятельствам педагогический коллектив добивается хороших результатов, в 2017 г. школа вошла в число 100 лучших школ России и признана лучшей среди образовательных организаций страны, реализующих проекты по оленеводству. С 2016 г. школа стала агропрофильной и развивается по направлениям оленеводства, агрономии и разведения крупного рогатого скота. Летом работают четыре лагеря: два кочевых – для детей, работающих в оленеводческих стадах, эколого-трудовой «Ойкос» и сенокосно-трудовой лагерь «Эрчим». Идет процесс приучения детей к труду, навыкам самообеспечения и выживания в суровых условиях Севера. Как отмечено выше, остается проблема нехватки учителей. Временно это решается за счет республиканской программы по предоставлению жилья учителям, проработавшим в течение 5 лет в арктических и северных улусах. В рамках этой программы работают учителя иностранного языка, физики, биологии, химии. Когда они уедут, проблема останется. Жить молодым учителям негде, общежития нет. Понятно, что удержать хорошего учителя в таких условиях невозможно [8].

В опыте работы Улахан-Чистайской средней школы заслуживает особого внимания и поддержки ее деятельность по круглогодичному воспитанию детей самой жизнью и трудом на основе традиционных отраслей хозяйства Севера, привитию им умения жить и трудиться в суровых условиях тайги и тундры, а также воспитания труженика-хозяина родной земли при повседневной совместной деятельности с родителями по семейному хозяйству. Это созвучно с тем, что в условиях развития рыночных отношений, внедрения новых форм хозяйствования, создания родовых общин, возрождения исконных земель обитания предков стала востребованной система трудового производственного воспитания А.С. Макаренко с её глубоким социально-экономическим содержанием. Речь идет о воспитании школьников в коллективе, самой жизнью и трудом; формировании личности труженика и рачительного хозяина в процессе производительного труда с получением реального продукта как ценности жизни и нравственности. Каждый ребенок является полноправным членом семейного хозяйства. В последующем ему обязательно придется в жизни принимать участие в общегосударственном хозяйстве. Будучи подготовленным к этому делу с ранних лет, он принесет больше пользы обществу и самому себе. «Хозяйственное воспитание наших детей должно заключаться в воспитании не только хозяйственного члена семьи, но и хозяина-гражданина» [9, с. 385].

На современном этапе возрастает роль семейного воспитания и ответственность родителей. В перестроечные 90-е годы с изменением ценностей жизни и духовно-нравственным кризисом в стране мы многое потеряли в воспитании подрастающего поколения. В результате деидеологизации образовательно-воспитательных учреждений, отрицания общественного воспитания выросло целое поколение, не обремененное сколько-нибудь общественно ценными идеями (безыдейное) и с эгоистическим настроением все для себя и вседозволенности. В принципе, идеи-ценности и должны были составлять практическое содержание воспитания, т.е. речь идет о российской национальной идее (православие, патриотизм, народность) [10, с. 206].

Правомерно то, что в настоящее время Министерство просвещения РФ восстановило воспитание в коллективе, лидерство, трудовое воспитание, общественно полезный производительный труд в образовательных организациях. Ответственность родителей особо возрастает в современной жизненной ситуации, связанной с тем, что если раньше многие из них всячески ограждали своих детей от любых трудовых обязанностей, то сейчас они должны воспитать нового человека – гражданина России, духовно-нравственного, социально ориентированного, творческого, конкурентоспособного, умеющего работать в коллективе, полезного обществу и самому себе. С другой стороны, в условиях интенсивной информационной кибератаки в глобальной сети Интернет дети быстро попадают в жизненно опасные ситуации. Разумеется, что судьба ребенка зависит от ежеминутной заботы и контроля родителей.

В условиях арктических улусов у коренных жителей все еще сохранились традиции семейного воспитания. Дети с ранних лет приучаются к выполнению посильного труда в домашнем хозяйстве, старшие дети заботятся о младших, воспитываются в совместном труде с родителями по принципу «Делай как я». В качестве примера приводим семью потомственных оленеводов Екатерины и Дмитрия Дьячковых родовой общины «Магир» Момского улуса. Они росли с малых лет в оленеводческом стане с родителями, продолжая традиции исконных занятий их предков. Сегодня в оленеводческом стане они работают всей семьей, имеют двух сыновей, двух дочерей и 9 внуков. Большая надежда на старшего сына Максима, который с женой работает здесь вместе с двумя сыновьями. Старшая дочь Диана является работницей чума, имеет пятерых детей. Летом все дети и внуки собираются вместе. Им очень нравится в родных просторах, свободно отдыхают и трудятся. В стаде пасутся 900 голов оленей и 2 табуна лошадей на 20 – 30 голов. Основная проблема – убытки от нападения волков. Их стало много. Раньше их истребляли охотники вертолетными рейдами, несмотря на дороговизну вылетов. Сейчас финансы уже не позволяют, охотятся на буранах. Но тут имеются свои трудности: при преследовании на буранах волки уходят в горы, а бураны часто ломаются, запасные части и топливо стоят дорого. Тем не менее в течение года истребляют до 10 волков.

Жизнь оленеводов имеет свои особенности: постоянно приходится кочевать по пастбищным угодьям. Сами шьют зимние и летние палатки, торбаза, пальто, штаны, спальные мешки из обработанных оленьих шкур. Искусство жизни заключается в том, что от оленя отходов не бывает, все идет в пользу: лапки –

торбаза, унты; шкура – теплая одежда; рога, копыта – сувениры; летные молодые рога – панты и т.д. Оленеводы приходят в теплую палатку к готовой пище. Все это обязанности чумработницы. Свое исконное традиционное занятие им нравится, гордятся своей самобытной материальной и духовной культурой.

Патриотический настрой семьи Дьячковых заключается в том, что они в течение 17 лет организовали летний лагерь труда и отдыха, чтобы в будущем выросло новое поколение оленеводов. Из года в год ребята с удовольствием отдыхали и трудились в летнем лагере, имели заработную плату. К сожалению, получилось так, что молодежь все равно не заинтересована идти в оленеводы. Радует только то, что они во время отпуска и отдыха приезжают и помогают [11].

Сейчас на правительственном уровне в республике принимаются меры по привлечению молодежи в северные отрасли хозяйства. Так, в 2020 г. Якутия запустила программу социальной поддержки «Молодой оленевод» Оленеводам в возрасте до 35 лет планируется единовременная выплата по 1 млн рублей для улучшения жилищных условий в рамках региональной государственной программы «Социально-экономическое развитие арктической зоны Якутии и коренных малочисленных народов Севера Якутии до 202 – 2024 гг.». Подчеркивается, что оленеводство остается не только отраслью хозяйства, но и образом жизни семей оленеводов, где работают практически только коренные малочисленные народы Севера [10, с. 29].

Далее, как упомянуто выше, текучесть и острый недостаток учителей в школах арктических улусов остается хронической проблемой, обусловленной сложными как объективными, так и субъективными причинами. Нынче для решения данной проблемы по заказу Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) Педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» готовит с 2012 г. учителей нового, совмещенного профиля бакалавриата «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера» и по магистерской программе «Педагогическое сопровождение детства в условиях Севера». Выпускники этих специальностей являются в основном представителями коренных народов Севера.

Говоря о развитии производительных сил в арктических улусах Якутии, Айсен Николаев имел в виду грандиозные планы страны по освоению недровых богатств Арктики, где наша республика примет самое действенное участие. Активное участие коренного населения важно тем, что поиски и разработки полезных ископаемых будут проводиться в суровых условиях северных территорий со значительными сложностями и дорогостоящими издержками. В целом масштабный процесс освоения Арктики окажет большое благотворное влияние на социально-экономическое развитие арктических улусов Республики Саха (Якутия).

Северяне с большим воодушевлением встречают этот процесс возрождения Арктики, потому что они на себя испытали, как после распада СССР закрылись многие промышленные предприятия, опустели заброшенные рабочие поселки, исчезло непрерывное товарное и продовольственное обеспечение, ослабла транспортная связь. В частности, поселок городского типа Тикси Булунского улуса был портом международного значения с высоким социальным благоустройством: прекрасная школа, больница, приоритетное обеспечение населения всем необходимым. Сейчас пос. Тикси после глубокой разрухи вновь восстанавливается.

В связи с возрастанием роли среднего профессионального образования и рабочих профессий молодежь массово поступает в колледжи и техникумы. В последующем, после окончания СПО они станут востребованными студентами высших учебных заведений. При поступлении федерального финансирования по модернизации СПО были организованы 10 кластеров профессионального образования. Например, в г. Мирном создан кластер производства и обучения по нефти и газу. Как следствие, социальная ориентированность школьников непосредственно связана с профессионально ориентационной работой не только по традиционным отраслям северного хозяйства, но и по техническим специальностям, чтобы они были востребованными в тех промышленно-технологических предприятиях, которые занимаются сервисом, разработкой и добычей недровых богатств в арктических улусах республики. Так, в колледже технологии сервиса поваров-кондитеров нынче большой конкурс: после 9 класса на одно место 8 претендентов-школьников. Подобная ситуация наблюдается и в автодорожном техникуме, где ребята массово выбирают специальность мастера по ремонту автомобилей и другие [12].

В настоящее время в связи освоением арктических территорий страны требуется развитие производительных сил, улучшение демографической ситуации и качества жизни населения в арктических улусах республики. Как следствие, это связано с модернизацией системы арктического школьного образования в рамках реализации идей национального проекта «Образование». В частности, малокомплектность сельских школ (малочисленность контингента учащихся) в условиях арктического Севера Якутии является социально-экономической закономерностью, обусловленной специфическими природно-климатическими условиями, социально-экономическими и национально-региональными особенностями развития коренных народов. Основное их назначение – сделать школу доступной для детей, родители которых ведут традиционные отрасли хозяйства, связанные с кочевым и полукочевым образом жизни скотоводов, оленеводов, охотников и рыболовов.

Основной проблемой малокомплектной школы Севера является растущая миграция местного населения в города и районные центры из-за трудных условий жизни, связанных с отсутствием социального благоустройства, сокращением сельскохозяйственного производства, безработицей, с желанием родителей учить детей в лучших школах и т.д.

Кардинальным решением существующих проблем становится реализация грандиозных программ в рамках основных направлений Национального проекта РФ. Решение Президента страны о включении в состав Арктической зоны РФ 13 районов Якутии воодушевило местное население. Новая государственная политика по развитию Арктики должна оживить экономику и социальную сферу данных территорий. Глава Якутии А.С. Николаев подчеркнул, что республика уже занимается реализацией программ, направленных на улучшение качества жизни местного населения арктических улусов.

Для привлечения новых и закрепления местных кадров работают программы «Учитель Арктики», «Молодой оленевод», для создания новых специальностей и рабочих мест предусмотрено стартовое финансирование в сельскохозяйственном производстве. Открываются бизнес-центры на базе аграрных техникумов и аграрных школ для обучения населения ведению хозяйства и коммерческих дел.

Особое внимание обращено на актуализацию патриотического воспитания молодежи. Дети должны воспитываться на традициях родного народа, на родном языке и культуре; самой жизнью и трудом по принципу от родных истоков к общероссийской гражданской идентичности и мировой цивилизации.

Масштабный процесс освоения Арктики окажет благотворное влияние на социально-экономическое развитие арктических улусов Республики Саха (Якутия), активное участие коренного населения важно тем, что поиски и разработки полезных ископаемых будут проводиться в суровых условиях северных территорий со значительными сложностями и дорогостоящими издержками.

В связи с возрастанием роли среднего профессионального образования и рабочих профессий молодежь массово поступает в колледжи и техникумы. После окончания СПО выпускники становятся востребованными студентами высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Фоменко Г. Мы должны построить Арктику практически с нуля. *Якутия.* 2019. 26 июля.
2. Неустроев Н.Д. *Сельская малокомплектная школа Якутии в условиях инновационного развития.* Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013.
3. Мекумянов Ю. Послание Президента Федеральному собранию. *Туймаада.* 2020; 30 января.
4. Пресс-конференция Айсена Николаева в Москве. *Жизнь Якутска.* 2019; 12 – 19 декабря.
5. Пресс-служба Главы и Правительства республики: Ил Дархан илдьитэ (Послание Главы республики). *Кыым.* 2019; 19 декабря.
6. Nikolai Neustroev, Anna Neustroeva, Tuyaara Shergina. *Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools: Components of Vocational Training for University Tutors*. Sibirica. 2018; Vol. 17, Issue 3.
7. Захарова У. Дойдутун туһугар үлэлиир учуутал (Учитель, работающий ради родного села). *Саха сирэ.* 2020; 6 февраля.
8. Кондратьева М. Как выживает арктическая школа. *Якутия.* 2019; 26 июля.
9. Макаренко А.С. *Семейное хозяйство*: в 7 т. Москва, 1958; Т. 4.
10. Никандров Н.Д. *Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий.* Москва: Гелиос АРВ, 2000.
11. Багынанова С. Муома табаныттара ыалдьыттыыллар (В гостях оленеводы Момы). *Кыым.* 2019; 12 декабря.
12. Орто анал үөрэх: саҥа соруктар уонна бүгүҥҥү турук (Среднее профессиональное образование: новые задачи и нынешнее состояние). *Кыым.* 2019; 12 сентября.

References

1. Fomenko G. My dolzhny postroit' Arktiku prakticheski s nulya. *Yakutiya*. 2019. 26 iyulya.
2. Neustroev N.D. *Sel'skaya malokomplektnaya shkola Yakutii v usloviyah innovacionnogo razvitiya*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2013.
3. Mekumyanov Yu. Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu. *Tujmaada.* 2020; 30 yanvarya.
4. Press-konferenciya Ajsena Nikolaeva v Moskve. *Zhizn' Yakutska.* 2019; 12 – 19 dekabrya.
5. Press-sluzhba Glavy i Pravitel'stva respubliki: Il Darhan ild'it`e (Poslanie Glavy respubliki). *Kyym.* 2019; 19 dekabrya.
6. Nikolai Neustroev, Anna Neustroeva, Tuyaara Shergina. *Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools: Components of Vocational Training for University Tutors*. Sibirica. 2018; Vol. 17, Issue 3.
7. Zaharova U. Dojdutun tuhugar yl`eliir uchuutal (Uchitel', rabotayuschij radi rodnogo sela). *Saha sir`e*. 2020; 6 fevralya.

8. Kondrat'eva M. Kak vyzhivaet arkticheskaya shkola. *Yakutiya.* 2019; 26 iyulya.
9. Makarenko A.S. *Semejnoe hozyajstvo*: v 7 t. Moskva, 1958; T. 4.
10. Nikandrov N.D. *Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyacheletij.* Moskva: Gelios ARV, 2000.
11. Bagynanova S. Muoma tabahyttara yald'yttyyllar (V gostyah olenevody Momy). *Kyym.* 2019; 12 dekabrya.
12. Orto anal үөr`eh: saҥa soruktar uonna bүgүҥҥү turuk (Srednee professional'noe obrazovanie: novye zadachi i nyneshnee sostoyanie). *Kyym.* 2019; 12 sentyabrya.

Статья поступила в редакцию 09.03.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00223

Zargaryan I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, E-mail: viza_1986@ukr.net*

METHODS OF PERFORMING GLASS PAINTING IN THE CLASSROOM FOR DECORATIVE AND APPLIED ARTS. The article discusses the educational potential of decorative and applied art and its separate component – art painting of glass in the process of teaching schoolchildren and students of special artistic directions. The technology (technique) for performing artistic painting of glass in the classes on decorative and applied art is presented, the main tasks of the teacher at each stage are identified, as well as the features necessary for the formation of artistic experience through such work. At the end of the article, a conclusion is drawn about the need for theoretical knowledge, mastery of the technique as decorative and applied art and its elements, which contribute to the active formation of a holistic view of the artistic potential of such art, its artistic content.

Key words: **art culture, arts and crafts, execution technique, artistic experience, pedagogy, glass art painting.**

И.В. Заргарян, *канд. пед. наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ РОСПИСИ СТЕКЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

В статье рассмотрены вопросы образовательного потенциала декоративно-прикладного искусства и его отдельного составного элемента – художественной росписи стекла в процессе обучения школьников и студентов специальных художественных направлений. Представлена технология (методика) выполнения художественной росписи стекла на занятиях по декоративно-прикладному искусству, определены основные задачи педагога на каждом ее этапе, а также особенности, необходимые для формирования художественного опыта посредством такой работы. В конце статьи сделан вывод о необходимости теоретических знаний, владения методикой как декоративно-прикладного искусства и его элементов, которые способствуют активному формированию целостного взгляда на художественный потенциал такого искусства, его художественное содержание.

Ключевые слова: **художественная культура, декоративно-прикладное искусство, методика выполнения, художественный опыт, педагогика, художественная роспись стекла.**

Занятия по декоративно-прикладному искусству являются неотъемлемой частью художественного образования не только младших школьников, но и студентов разных художественных направлений подготовки. Они помогают в оптимизации образовательного процесса, формировании художественно-эстетического вкуса и художественной культуры человека, влияют на его мироощущение и восприятие опыта, накопленного народом в течение определенного периода времени.

Учебная программа в области декоративно-прикладного искусства, его художественной специфики и средств его создания и реализации направлена на усвоение обучающимися профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности будущих специалистов-художников (педагогов, художников, дизайнеров и т.д.), а также на воспитание уважительного отношения к национальному достоянию и национальной культуре, к творческому труду прошлых поколений, оставленных ими знаний фундаментального и прикладного характера.

Художественная роспись стекла – важный и своеобразный элемент в системе декоративно-прикладного искусства, занимающий особую нишу в образовательном процессе как школьников, так и студентов художественных направлений подготовки. С давних времен этот вид деятельности получил широкое распространение и в современном мире пользуется популярностью, на его основе даже строится бизнес по созданию рукотворных витражей. Это позволяет обучающимся актуализировать необходимость знаний и навыков в области художественной росписи, поскольку сегодняшние тенденции предполагают умение человека приспосабливаться к реалиям посредством трансформации знаний в коммерческую выгоду [1 – 9].

Рассмотрению теоретических основ и изучению специфике декоративно-прикладного искусства в целом и росписи стекла в частности посвящены труды некоторых отечественных ученых, таких как М.О. Синеглазовой, В.Б. Кашаева, В.В. Корешкова, Л.В. Новиковой, А.В. Игнатьевой, В.Г. Власова и других.

Декоративное и прикладное искусство в совокупности с дизайном часто называют предметным творчеством, которое предназначено, в отличие от изящного искусства, носящего исключительно эстетический характер, для практического употребления (отсюда термин «прикладное») и для украшения чего-либо («декоративное»). Именно поэтому такая декоративная функция позволяет объединить декоративно-прикладное искусство с дизайном, который частично перенял его функции, а также функции народных промыслов и художественных ремесел [5].

В.Г. Власов выделяет несколько характеристик, которым отвечают произведения декоративно-прикладного искусства (в том числе и художественно расписанное стекло): эстетическая ценность; специфическая художественная образность; обладание важным историко-культурным значением; являются средством оформления быта человека и жилого интерьера [2].

В работе с любым материальным предметом или произведением искусства необходимо обращать внимание на типологию, поскольку она, основываясь на понятии типа как дефиниции расчленения изучаемого предмета, позволяет сформировать полноценное мнение о предмете исследования и проанализировать его место и роль в системе научного исследования. В контексте настоящей работы типология необходима для понимания специфики занятий по декоративно-прикладному искусству в школе и вузах, поскольку именно она позволяет сформировать методику выполнения росписи стекла. Так, декоративно-прикладное искусство различают по функциональной структуре на утилитарные вещи, изделия многоцелевого назначения, декоративные предметы; по способу производства – на изделия массового производства, серийные вещи, уникальные предметы; по объемно-пространственной структуре – на плоскостные изделия, объемные формы, объемно-пространственные композиции; по функции – на мебель, посуду, одежду, игрушки; по материалу – на металл, керамику, текстиль, дерево, стекло; по технике выполнения – на резьбу, роспись, вышивку, набойку, литье, чеканку.

Если относить расписанное стекло как итог художественной росписи к этой типологии, то можно составить следующую характеристику:

– по функциональной структуре – это декоративный предмет;
– по способу производства – уникальный предмет;
– по объемно-пространственной структуре – плоскостное изделие либо объемно-пространственная композиция;
– по функции – элемент мебели, посуда, игрушки и любые другие предметы, одним элементом которых могут быть художественно расписанные стекла;
– по материалу – соответственно стекло;
– по технике выполнения – роспись.

Такую типологическую характеристику можно обусловить важностью роли материала, конструктивно-технологического начала в декоративно-прикладном искусстве и его непосредственной связью с бытом человека. [2].

В.Б. Кошаев, говоря о специфике такого вида искусства, отмечает: «Особенность декоративно-прикладного искусства состоит в том, что искусство вещи не свободно от бытовых вопросов жизни. И в точке своего возникновения, и на протяжении всей истории декоративно-прикладное искусство формируется благодаря двум причинам: 1) оптимизации формы предмета, зависящей от назначения и технологической эволюции, и 2) необходимости передачи образов мира в условно-изобразительной форме» [7].

В связи с этим декоративно-прикладное искусство составляет особое направление подготовки в высших учебных заведениях, предполагающее подготов-

ку специалистов в этой области. Выпускники художественных специальностей, как правило, формируют культурный багаж и культурный опыт государства, не только посредством создания памятников культуры и искусства, но и посредством преподавания таких специальностей, внесения инновационных идей в образовательный процесс, а также овладения и разработок методик выполнения ответвлений декоративно-прикладного искусства.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что подготовка студентов по направлениям декоративно-прикладного искусства в условиях непрерывной оптимизации образования актуальна и должна включать работу в самых разнообразных областях. Художественная роспись по стеклу – одна из самых специфичных из таких областей, поскольку предусматривает применение проектно-исследовательский метод и художественно-творческий вид образовательной деятельности в процессе профессиональной профильной подготовки художника-педагога.

Современный мир характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы общественной жизни населения. Это не обошло стороной и образовательную среду, что предполагает овладение педагогом цифровой грамотностью в рамках глобальной цифровой среды. В рамках декоративно-прикладного образования педагог может подбирать различные формы овладения обучающимися знаниями, в том числе посредством компьютерных технологий (например, активное применение сейчас находят графические планшеты и программы для обработки иллюстраций и художественных проектов).

Художественная роспись предполагает использование сложных и специфичных материалов, которые сложны не только в подготовке, но и в процессе эксплуатирования [3]. В связи с этим нам представляется необходимым разработать общую концепцию выполнения художественной росписи стекла на занятиях по декоративно-прикладному искусству, которая может стать важнейшим фактором в образовательном процессе. По нашему мнению, она включает несколько этапов:

1. Подготовительный, включающий разработку концепта будущей работы, ее дизайна, выбор материалов, стекла, техники выполнения, создание общего дизайнерского решения, подготовку рабочей поверхности (обработка, очистка и обезжиривание) и определение сроков выполнения работы (если она сложная и многоэтапная). Этот этап необходим не только для организации рабочего места и планирования, но и для выработки у обучающегося навыков самостоятельности, самоорганизации, пунктуальности, а также формирования правильного целеполагания и развития воображения (на фазе создания концепта дизайна и общего дизайнерского решения). Главная задача педагога здесь – оказать помощь в организации и планировании работы.

2. Выполнение росписи: создание контурного эскиза, так называемое подкладывание, и нанесение изображения. Изначально создается контурный эскиз, который может выполняться либо вручную, либо посредством технологии ксерокопирования или лазерной, струйной или другого вида печати. Он создается в реальном масштабе, то есть 1:1, и помещается на рабочую поверхность, а сверху накладывается стекло. Если изображение авторское, оригинальное и создается вручную, предварительно необходимо создать его в полном размере на листе бумаги в цвете для облегчения процесса работы и подбора красок. После этого, как правило, изображение переносится на стекло. Однако стоит учитывать, что существуют различные техники нанесения, и поэтому последовательность выполнения может разниться.

3. Промежуточный, заключающийся в анализе созданной работы и исправлении ошибок. Сюда можно отнести самостоятельную объективную оценку обучающимся проделанной работы, а также оценку педагога. Необходимо вовремя определить пробелы в знаниях и умениях обучающегося для наиболее продуктивного и эффективного взаимодействия в дальнейшем. Так, например, если краска неровно легла или вышла за пределы контура, приняла неправильную форму, нужно устранять это немедленно, пока она не отвердела. Здесь могут применяться всевозможные растворители и дополнительные материалы.

4. Заключительный этап состоит в просушке работы и обжиге, если это предусмотрено техникой, в которой выполнялась работа, а также в ламинировании. Отметим, что обжиг и ламинирование вводятся опционально, опять же в зависимости от техники. Просушка – обязательный этап, поскольку предусматривает непосредственное высыхание краски. Ламинирование заключается в нанесении дополнительной защиты изделия – слоя прозрачного или декоративного лака либо тонкой прозрачной пленки.

После «физической» обработки изделия главной задачей как обучающегося, так и педагога является выявление недостатков, которые могут остаться после этапа предварительной оценки на промежуточной стадии, поскольку постоянная аналитическая деятельность – основа усвоения полученных теоретических знаний, практических умений и навыков обучающегося в рамках занятий по декоративно-прикладному искусству.

Художественная роспись стекла ограничивается не только индивидуальными желаниями и творческими практическими возможностями, навыками обучающегося, но и учебным планом, в рамках которого она выполняется, поскольку он регулирует необходимость приобретения тех или иных умений в иерархическом порядке, то есть от простого – к сложному. Обучающийся, постепенно осваивая различные техники росписи, приходит к профессионализму и высокому качеству работы, что положительно влияет на развитие его творческих, личностных и профессиональных черт, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности [4].

Отметим также, что вышеуказанная методика художественной росписи стекла является общей и может применяться в образовательном процессе как школьников, так и студентов профильных направлений подготовки. Это связано не с простотой ее выполнения, а с общностью материалов и техник, применяющихся в ее реализации. Студенты, обучающиеся на художественно-педагогических направлениях, посредством этой методики усваивают материал и получают опыт, который является составной частью системы художественного вкуса, что является важнейшим фактором дальнейшей профессиональной деятельности. «Преподавание декоративно-прикладного искусства, основанное на народных традициях, умениях и навыках, передаваемых из поколения в поколение, дает возможность соединить исторически унаследованную культуру и творческое восприятие окружающего мира», – считают В.В. Корешков и Л.В. Новиков [6].

Специфической особенностью художественной росписи стекла в рамках занятий по декоративно-прикладному искусству является в первую очередь необходимость в высоком уровне знаний исторического и искусствоведческого характера. Эта специфическая черта относится как к обучающемуся, так и педагогу, поскольку теоретические знания – обязательное условие при работе с таким видом искусства. Необходимость обусловливается обязательным багажом опыта, который в совокупности с творческими способностями и с постоянной практикой формирует художественно-эстетический вкус. Он важен не только для личностного развития студента, но и для его будущей профессиональной деятельности в области художественных искусств.

Кроме того, еще одной отличительной характеристикой можно назвать умение создавать изделия, соответствующие функциональному назначению.

Точное соблюдение этапности работы – еще одна важная черта такого вида деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что теоретические знания, владение методикой как декоративно-прикладного искусства в целом, так и отдельных ее частей (в настоящем случае – художественной росписью стекла), а также активное изучение их специфики способствуют активному формированию целостного и полноценного взгляда на художественный потенциал такого искусства, его художественное содержание.

Библиографический список

1. Бунеева М. *Искусство витража. От истоков к современности*. Москва, 2004.
2. Власов В.Г. *Основы теории и истории декоративно-прикладного искусства*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2012.
3. Есипова Ю.И., Черникова С.М. Современные материалы и технологии в практике преподавания декоративно-прикладного искусства. *Ученые записки. ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019; № 2 (83).
4. Игнатьева А.В. Дизайн и монументально-декоративное искусство в профессиональной подготовке художника-дизайнера. *Современные тенденции развития декоративно-прикладного искусства и дизайна:* периодический научный журнал. Москва – Магнитогорск: МаГУ, 2010: 168 – 172.
5. Капица Ф.С. *История мировой культуры*. Москва, 2010.
6. Корешков В.В., Новикова Л.В. Декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе профессиональной подготовки будущих учителей. *Вестник НВГУ*. 2017; № 3.
7. Кошаев В.Б. *Декоративно-прикладное искусство: понятия; этапы развития*: учебное пособие. Москва: Владос, 2014.
8. Минухин Е. *Об искусстве витража*. Москва: Искусство, 1950: 76 – 79.
9. Синеглазова М.О. *Роспись по стеклу.* Москва: Издательский дом МСТ, 2005.

References

1. Buneeva M. *Iskusstvo vitrazha. Ot istokov k sovremennosti*. Moskva, 2004.
2. Vlasov V.G. *Osnovy teorii i istorii dekorativno-prikladnogo iskusstva*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Esipova Yu.I., Chernikova S.M. Sovremennye materialy i tehnologii v praktike prepodavaniya dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Uchenye zapiski. OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019; № 2 (83).
4. Ignat'eva A.V. Dizajn i monumental'no-dekorativnoe iskusstvo v professional'noj podgotovke hudozhnika-dizajnera. *Sovremennye tendencii razvitiya dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna:* periodicheskij nauchnyj zhurnal. Moskva – Magnitogorsk: MaGU, 2010: 168 – 172.
5. Kapica F.S. *Istoriya mirovoj kul'tury*. Moskva, 2010.
6. Koreshkov V.V., Novikova L.V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i dizajn v sisteme professional'noj podgotovki buduschih uchitelej. *Vestnik NVGU*. 2017; № 3.

7. Koshaev V.B. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo: ponyatiya; `etapy razvitiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Vlados, 2014.
8. Minuhin E. *Ob iskusstve vitrazha*. Moskva: Iskusstvo, 1950: 76 – 79.
9. Sineglazova M.O. *Rospis' po steklu.* Moskva: Izdatel'skij dom MST, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.03.20

УДК 378.147 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00224

Zembatova L.T., *Professor, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurova (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*
Zembatova M.A., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurova (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zmarfuly@gmail.com*

PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS OF ECONOMIC DIRECTION IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The article discusses the formation of professional competencies among students of an economic specialty as part of a bachelor's program through modern information technology. The better training of economists in modern conditions requires the introduction of information technology in the learning process at the university at all its stages. For frequent entrants and first-year students there is not enough knowledge in the field of computer technology. In order to identify the basic level of theoretical knowledge and practical skills, the authors conducted testing among first-year students. An analysis is carried out, emerging problems are identified and possible solutions are formulated. The modern information society poses to higher professional education the task of training specialists capable of self-education and self-development, free definition of themselves in the profession, possession of various means of processing Information. Throughout the course of their studies, students need to be taught a conscious need for development and self-learning in the field of information and computer technologies, which in turn have become significant components of professional activity.

Key words: **information technology, informatization, testing, analysis, training, educational process.**

Л.Т. Зембатова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: 21lala@mail.ru*
М.А. Зембатова, *соискатель, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: zmarfuly@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций у студентов экономической специальности в рамках программы бакалавриата посредством современных информационных технологий. Более качественная подготовка экономистов в условиях современности требует внедрения информационных технологий в процесс обучения в вузе на всех его этапах. Зачастую у абитуриентов и студентов первых курсов бывает недостаточно знаний в области компьютерных технологий. С целью выявления базового уровня теоретических знаний и практических умений авторами было проведено тестирование среди студентов первых курсов. На основании его результатов был проведен анализ, выявлены возникающие проблемы и сформулированы возможные направления их решения. Современное информационное общество ставит перед высшим профессиональным образованием задачу подготовки специалистов, способных к самообразованию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии, владению различными средствами обработки информации. На всем протяжении обучения студентам необходимо привить сознательную потребность в развитии и самообучении в области информационно-компьютерных технологий, которые, в свою очередь, станут весомыми составляющими профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **информационные технологии, информатизация, тестирование, анализ, обучение, учебный процесс**.

Современный мир характеризуется всеобъемлющей информатизацией общества, в основе которой лежат сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации. Этот процесс предусматривает использование интеллектуального потенциала общества и внедрение информационных технологий в различные виды человеческой деятельности. Наряду с материальными, трудовыми и финансовыми ресурсами возник их новый вид – информационные ресурсы, которые играют ведущую роль.

Внедрение информационных технологий в различные сферы профессиональной деятельности способствует формированию все новых требований к специалистам. Сегодня выпускнику высшего учебного заведения уже недостаточно одного владения профессиональными компетенциями. Скорость образования и распространения потоков информации, повышение экономического уровня, развитие вычислительной техники, высокий уровень конкуренции, – все это приводит к необходимости молодым специалистам уметь легко адаптироваться в условиях трудовой деятельности, уметь свободно ориентироваться в информационных потоках, анализировать полученные данные и выбирать из них наиболее актуальные для решения поставленных задач.

Вопросы подготовки будущих экономистов обсуждались многими авторами, в том числе Юдиной О.В. [1], Уткиным В.Б. [2], Ваулиной О.А [3] и многими другими. Анализ имеющихся исследований позволяет с уверенностью утверждать, что развитие содержания информационной подготовки будущих финансистов осуществляется вне широкого контекста гуманитарного дискурса по проблеме информационной культуры личности в информационном обществе. При этом информационная подготовка будущего финансиста зачастую редуцируется к достаточно частным подзадачам: овладению информационной, компьютерной, цифровой, сетевой грамотностью, медиаграмотностью и т.п.

В рамках программы бакалавриата по направлению подготовки «Экономика» в соответствии с ФГОС ВО учащиеся должны освоить ряд общеобразовательных и профессиональных компетенций, в том числе научиться решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности, выбирать инструментальные средства обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, анализировать полученные результаты расчетов и обосновывать полученные выводы, применять современные технологии в аналитической и исследовательской практике [4].

На базе Владикавказского филиала Финансового университета при правительстве Российской Федерации вопросам формирования профессиональных компетенций в условиях информатизации, развитию потребности в овладении современными информационными технологиями уделяется серьезное внимание и проводится плодотворная работа: обогащаются содержания учебных планов путем введения дополнительных курсов по выбору, ориентированных на расширение знаний в области ИТ; в рабочих программах по учебным дисциплинам вводятся модули, также ориентированные на мотивацию студентов к изучению современных возможностей технологического прогресса; в помощь студентам и преподавателям разрабатываются и издаются учебные пособия; ведется воспитательная работа.

Следовательно, для осуществления вышеперечисленных мероприятий необходимо выявить фактический уровень владения теоретическими знаниями и практическими умениями студентов в области ИТ. С этой целью на базе Владикавказского филиала Финансового университета при правительстве Российской Федерации было проведено тестирование среди студентов первых курсов финансово-экономического факультета (96 человек).

Анкета имела следующую форму:

1. К какому уровню владения ПК вы можете себя отнести?

a) продвинутый пользователь (можете самостоятельно устранять неполадки в работе ПК, владеете специализированным программным обеспечением, свободно используете периферийные устройства);

b) уверенный пользователь (свободно владеете офисными программами, умеете пользоваться периферийными устройствами и другими базовыми программами различной направленности);

c) пользователь (владеете офисными программами на начальном уровне и периферийными устройствами);

d) новичок (знаете базовые принципы работы с ПК).

2. Где вы изучали информатику до поступления в вуз?

a) в школе;

b) в школе и компьютерных курсах;

c) в школе и самостоятельно.

3. Оцените уровень полученных знаний и навыков по «Информатике» в школе (от 0 до 10):

a) низкий (0 – 2 балла);

средний (3 – 5 баллов);

b) выше среднего (6 – 8 баллов);

c) высокий (9 – 10 баллов).

4. Считаете ли вы достаточным уровень ваших знаний в области информационных технологий?

a) да;

b) нет.

5. Какими программными средствами ИКТ вы пользуетесь чаще других?

a) Интернет;

b) текстовый редактор;

c) специализированные ПО;

d) электронные таблицы;

e) средства создания презентаций;

f) другое (укажите)_____

6. Как часто вы пользуетесь образовательными порталами?

a) никогда;

b) редко;

c) по мере необходимости;

d) часто;

e) регулярно.

7. Как часто вы используете КТ на других занятиях?

a) никогда;

b) редко;

c) часто.

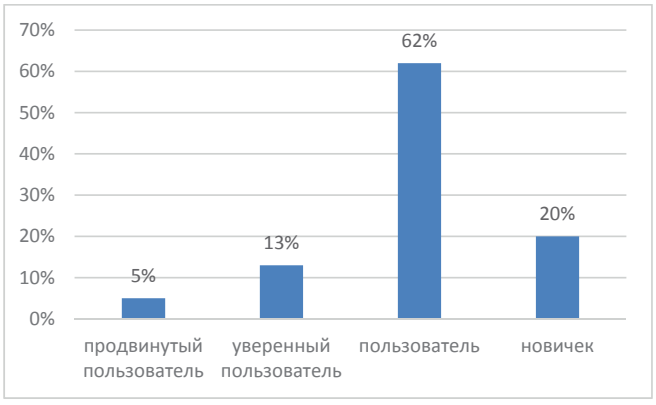
8. Как часто вы используете ПК и специализированное ПО для решения ситуационных задач на занятиях по спец. предметам?

a) никогда;

b) редко;

c) часто.

По результатам тестирования было выявлено, что 62% (59 чел.) опрошенных оценивают свой уровень владения ИКТ как «пользователь», т.е. знают основные принципы работы персонального компьютера и владеют базовыми офисными программами на начальном уровне.



Выявление уровня владения ИКТ

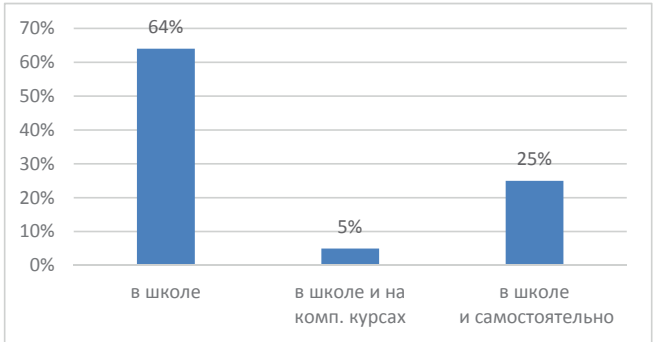


Рис. 1. Первичное изучение ИКТ

При этом 65% (62 чел.) студентов до поступления в вуз изучали информатику только в школе, 15% (14 чел.) опрошенных оценили уровень полученных знаний как «выше среднего» (6 – 8 баллов из 10 возможных), 53% (50 чел.) студентов оценили его как «средний» (3 – 5 баллов из 10 возможных).

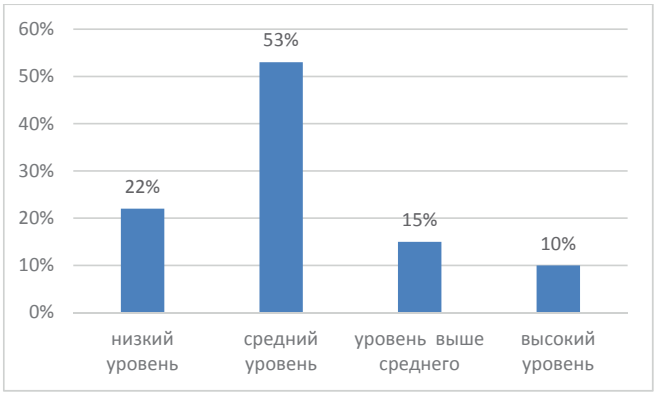


Рис. 2. Оценка уровня полученных знаний по ИКТ в школе

Из всех анкетируемых студентов 64% (61 чел.) считают свой уровень знаний в области информационных технологий недостаточным для полноценного их использования.

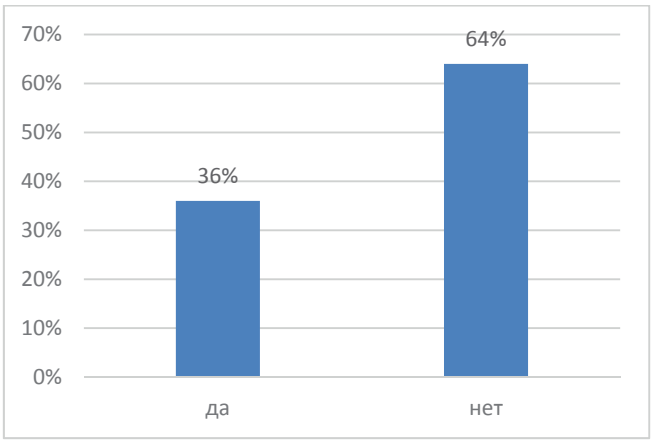


Рис. 3. Достаточность знаний в области ИТ

Полученные результаты говорят о том, что в большинстве случаев уровень преподавания информатики в школах не соответствует требованиям образовательных стандартов. От уровня и качества подготовки школьников по дисциплине «Информатика» в значительной мере зависит их дальнейшее освоение этой дисциплины в вузе. Но сложившаяся ситуация приводит к тому, что освоение информационных технологий у студентов первых курсов вызывает затруднение в силу недостаточной базовой подготовки. Следствием этого является то, что преподаватели вынуждены тратить значительное количество часов на повторение школьного материала, вместо того, чтобы давать новые, более углубленные знания. Таким образом возникает потребность в корректировки учебных программ с учетом восполнения пробелов довузовской подготовки, но без ущерба для специфической тематики дисциплины.

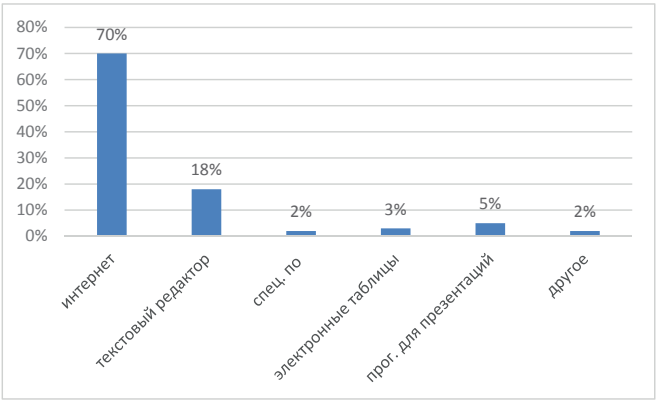


Рис. 4. Выявление наиболее часто используемых программных продуктов

Кроме определения уровня начальных знаний, нас интересовал вопрос целей использования ИКТ у студентов. На вопрос о том, какими программными средствами ИКТ пользуются чаще всего, 70% (67 чел.) ответили «Интернет». Специализированное программное обеспечение известно только 2% (2 чел.) учащихся.

Несмотря на то, что большинство студентов владеют навыками работы в Интернете, образовательными порталами 60% (57 чел.) студентов пользуются только по мере необходимости в целях подготовки к занятиям.

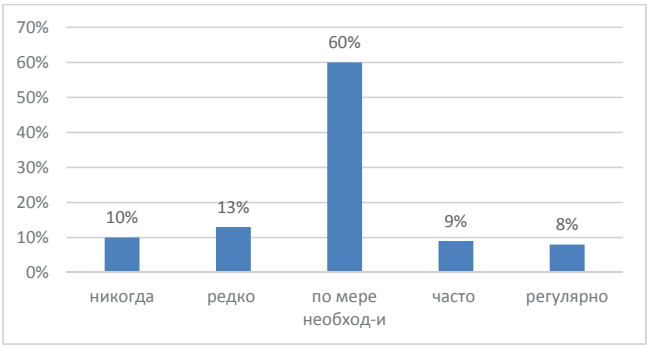


Рис. 5. Выявление частоты пользования образовательными порталами

На наш взгляд, эти результаты говорят об отсутствии информационной культуры и навыков самообразования у студентов. Информационные технологии в большинстве случав используются в целях развлечения и общения, но не саморазвития. Студенты либо не знают о информационно-образовательных порталах, либо не заинтересованы в их регулярном использовании. Перед преподавателями вузов встает задача научить студентов использовать компьютер как неисчерпаемый, постоянно обновляемый источник знаний, при этом фильтруя избыточную, ненужную и неуместную информацию.

Кроме выявления уровня знания и владения персональным компьютером у студентов, в ходе тестирования и тематической беседы мы хотели определить степень использования информационно-компьютерных технологий на занятиях по специальным дисциплинам. 70% (67 чел.) опрошенных отметили, что ИКТ используются редко, в основном в виде мультимедийных презентаций на лекционных занятиях.

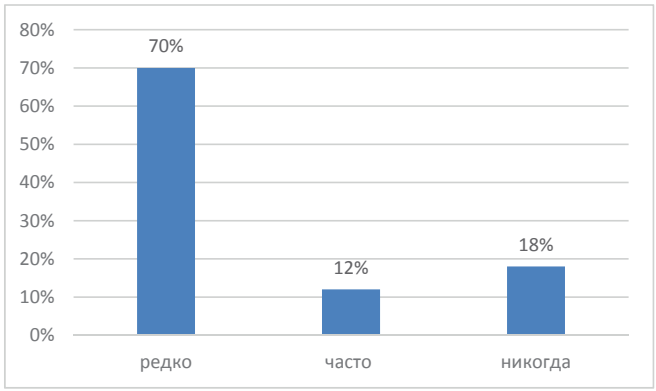


Рис. 6. Частота использования КТ на занятиях по специальным дисциплинам

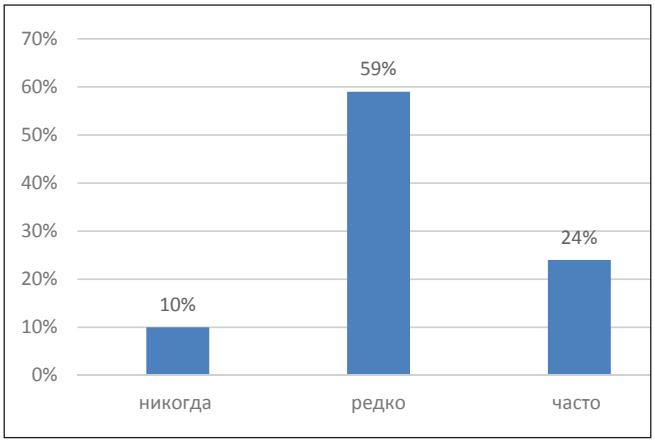


Рис. 7. Использование ИКТ для решения ситуационных задач

Мы считаем этот показатель недостаточным для полноценного формирования профессиональных компетентностей у будущих специалистов экономической направленности. Необходимо задействование современных возможностей информационного прогресса на всех этапах обучения и не только в кабинетах информатики. По окончании вуза молодые специалисты должны уметь использовать различные источники информации, проводить анализ экономических задач, используя аналитические информационные технологии, разрабатывать ценовую политику при помощи систем поддержки и принятия решений, свободно пользоваться информационно-справочными системами, при необходимости проводить крупные вычисления средствами вычислительной техники и информационно-вычислительных систем, эффективно организовывать электронный документооборот, при необходимости управлять предприятием на основе автоматизированных систем управления. Все эти навыки и умения студенты должны получать в ходе изучения специальных дисциплин, научиться решать поставленные задачи при помощи информационных технологий. В результате правильного и всецелого внедрения ИКТ в процесс обучения студентов мы в значительной мере повысим качество подготовки конкурентоспособных специалистов.

В ходе проведенного нами тестирования среди студентов первых курсов мы выявили ряд следующих проблем:

1. Изначально низкий уровень владения и использования персонального компьютера у студентов в силу недостаточного изучения информатики на школьном уровне.

Эта проблема влечет за собой следующую:

2. Сложности в освоении нового материала в силу нехватки базовых знаний в области информационно-компьютерных технологий.

3. Недостаточное использование информационно-компьютерных технологий на занятиях по специальным дисциплинам.

Ввиду вышеизложенного мы считаем необходимым внесение корректировок в процесс обучения и подготовки будущих экономистов с уклоном на использование информационных технологий и автоматизированных информационных систем и систем управления, что в значительной мере будет способствовать освоению профессиональных компетенций, отвечающих современным условиях труда. Кроме того, полагаем необходимым проводить курсы повышения уровня компьютерной грамотности для преподавателей специального цикла, что позволит им всецело использовать персональный компьютер и все его возможности в процессе обучения студентов.

Библиографический список

1. Юдина О.В. *Формирование профессиональной компетентности студентов экономического вуза средствами информационных технологий*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Самара, 2002.
2. Уткин В.Б., Балдин К.В. *Информационные системы и технологии в экономике*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2017.
3. Ваулина О.А. *Информационные системы в экономике:* учебное пособие. Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева, 2020.
4. *Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)*. Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2015.
5. Челышкова М.Б. *Теория и практика конструирования педагогических тестов*: учебное пособие. Москва: Логос, 2002.

References

1. Yudina O.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov `ekonomicheskogo vuza sredstvami informacionnyh tehnologij*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2002.
2. Utkin V.B., Baldin K.V. *Informacionnye sistemy i tehnologii v `ekonomike*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2017.
3. Vaulina O.A. *Informacionnye sistemy v `ekonomike:* uchebnoe posobie. Ryazan': Ryazanskij gosudarstvennyj agrotehnologicheskij universitet imeni P.A. Kostycheva, 2020.
4. *Federal'nyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika (uroven' bakalavriata)*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Moskva, 2015.
5. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskih testov*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2002.

Статья поступила в редакцию 03.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00225

Karakhanova G.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gak0110@mail.ru*
Alikhanova R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Education, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia), E-mail: gak0110@mail.ru*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE MORAL AND ETHICAL POTENTIAL OF COLLEGE STUDENTS. The work is dedicated to the formation and development of the moral and ethical potential of college students. Particular importance is paid to the humanitarian preparation of students for the formation of their worldviews through educational disciplines and through the attitude of teachers themselves to these disciplines, as well as through extracurricular and career-oriented, volunteer work. In order to correct the student's behavior, it is extremely important, first of all, to know the motives by which he is guided, performing this or that action. The authors conclude that moral and ethical education in a college is a purposeful process of incorporating students into the moral values of humanity and a particular society, it is an active life process of relationships, interactions, activities, communication and overcoming contradictions. A specific feature of the moral and ethical education of students is the lack of the principle of interchangeability.

Key words: **moral and ethical education, ethics, motive, morality, self-education, moral and ethical potential, self-esteem, semantic barrier.**

Г.А. Караханова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gak0110@mail.ru*
Р.А. Алиханова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: gak0110@mail.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Работа посвящена становлению и развитию нравственно-этического потенциала студентов колледжа. Особое значение придаётся гуманитарной подготовке обучающихся к формированию у них мировоззренческих взглядов через учебные дисциплины и отношение самих преподавателей к этим дисциплинам, а также через внеклассную и профориентационную, волонтёрскую работу. Для того чтобы корректировать поведение студента, крайне важно прежде всего знать мотивы, которыми он руководствовался, совершая то или иное действие. Авторы делают вывод о том, что нравственно-этическое воспитание в колледже – целенаправленный процесс приобщения студентов к моральным ценностям человечества и конкретного общества, это активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Специфическая особенность нравственно-этического воспитания студентов заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости, который выражается в том, что каждый компонент этого процесса важен и не может быть ни исключён, ни заменён другим.

Ключевые слова: **нравственно-этическое воспитание, этика, мотив, нравственность, самовоспитание, нравственно-этический потенциал, самооценка, смысловой барьер.**

В современных социокультурных условиях особую роль играет гуманитарная подготовка студентов, способствующая формированию и развитию нравственно-этической культуры личности, что является важной составляющей соответствующего профессионального образования [1 – 9].

По мнению В.И. Андреева [1], главная болезнь XXI века – это нравственное саморазрушение человека, оно происходит вследствие неудержимого стремления людей к материальному обогащению любой ценой, под воздействием ложно понимаемой свободы как вседозволенности. Нередко подобная сформированная направленность наносит непоправимый ущерб и окружающему миру, и самому человеку.

Современное общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и нравственно-этическими качествами личности.

Тем самым в условиях модернизации российского общества значимость системы образования в нравственном росте личности студента очень высока. Формирование единого образовательного пространства, перехода образовательного процесса в новый формат ставит важную задачу в сохранении нравственно-воспитательного процесса в системе образования.

Для раскрытия дефиниции «нравственно-этическое воспитание» обратимся к анализу понятий, составляющих её компонентов.

Этика – философская дисциплина, изучает мораль. Термин впервые употребил Аристотель. Этику рассматривают как предмет воспитания, ее основная задача – это усвоение человеком норм нравственной жизни людей и приобщение к этическим нормам [5].

Нравственность – неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение его существующих норм, правил и принципов поведения. В педагогической литературе принято под нравственным воспитанием понимать одну из форм воспроизведения и наследования нравственности в обществе.

На основе анализа различных источников литературы [6 – 8] можно сказать, что нравственно-этическое воспитание основано на воздействии семьи, школы, учреждений профессионального образования, общественности, имеющей целью формирование устойчивых нравственных качеств, потребностей, чувств, навыков поведения на основе усвоения идеалов, этических принципов и норм.

В этой связи задачей нравственно-этического развития студентов колледжа заключается в формировании жизнестойкости личности, которая выражается в объективном восприятии окружающей действительности, ее способности к природной и общественной вовлеченности и преодолению трудностей, умению работать в коллективе [2].

Система подготовки в организациях СПО должна соответствовать индивидуальным возможностям, способностям студентов, с одной стороны, и требованиям общества, с другой.

Определенное воздействие на формирование у студентов мировоззренческих взглядов осуществляется через учебные дисциплины и через отношение самих преподавателей к этим дисциплинам, а также через внеклассную и профориентационную, волонтёрскую работу. Педагог, глубоко знающий свой предмет, владеющий разнообразными формами и методами преподавания, организации процесса воспитания, уважительно относящийся к студентам, является, безусловно, образцом для подражания.

Для того чтобы корректировать поведение студента, крайне важно прежде всего знать мотивы, которыми он руководствовался, совершая то или иное действие. Хорошо или плохо поступил студент, справедливыми ли были его действия или нет, был ли он искренним в своих действиях.

Наблюдения за студентами показывают, что индивидуальные различия между ними проявляются уже в самой структуре соотношения мотива и действия. А именно: может быть совпадение положительного мотива и положительного действия или отрицательного мотива и отрицательного действия. Такие соотношения облегчают познание личности студента. В первом случае, как правило, студент правильно понимает сущность нравственно-этических ценностей, которые и становятся руководством к действию. Во втором случае отрицательный жизненный опыт толкает студента на негативные действия.

Взаимодействуя с такими студентами, необходимо узнать причины негативного восприятия окружающей действительности, приходится тратить много усилий на формирование позитивного взгляда на действительность и прикладывать максимум усилий для формирования приемлемых обществом положительных действий. Однако очень часто можно наблюдать рассогласование между мотивом и действием: положительный мотив, но неустойчивое поведение: студент хочет поступить правильно, но не может.

Примером такого варианта рассогласования мотива и поведения могут служить такие случаи, когда студент демонстрирует антисоциальное поведение, хотя у него мировоззренческие взгляды правильные, но не закрепилась практика поведения, и поэтому он легко поддается чужому негативному влиянию.

И, наконец, еще одно несогласование: отрицательный мотив, но положительное действие. В данном случае внешне благополучное поведение студента не соответствует мотивам его личности. Однако воспитательное значение морали заключается в том, что она не допускает противопоставления намерений и действий, мотивов и поведения, осуждая мотивы, мы осуждаем и само поведение, и наоборот. Когда педагог не понимает мотива, а реагирует только на результат, возникает смысловой барьер. Смысловой барьер приводит к внутреннему сопротивлению личности, на которую пытаются оказать воспитательное воздействие [7]. Слова педагога не воспринимаются всерьез и отвергаются. Все усилия педагога разбиваются об этот барьер.

Преодоление смыслового барьера (установление доверия) в воспитательном процессе колледжа возможно только в том случае, если педагог обладает психолого-педагогической зоркостью, интуицией, основанной на знаниях, если педагог терпеливо и систематически изучает и наблюдает каждого студента, если он может разобраться в истоках, причинах несогласованности мотива и действия, он добивается доверительного отношения со студентами. Мотивы и поведение каждой личности складываются в процессе воспитания и самовоспитания, когда формируются понятия добра и зла, справедливости, ее нравственный идеал [8].

Из понимания самовоспитания как осознанного изменения личности следует, что адекватный уровень самооценки и самокритичности – необходимое условие для нравственного самосовершенствования. Адекватный уровень самооценки характеризуется тенденциями к самосовершенствованию и устойчивости и создает наиболее благоприятные возможности для работы над собой. Включение студента в процесс самовоспитания наступает в том случае, если он осознает несоответствие своего нравственного развития общественным требованиям, которые приобретают для него смысл [6].

Осознание несоответствия между уровнем развития нравственно-этических качеств и требованиями общества, между уровнем собственных притязаний и возможностями закономерно переходит в осознание личностью нравственного самовоспитания как жизненной необходимости, как условия нормальных взаимоотношений с другими и успешности собственной деятельности. Именно осознание личностью необходимости нравственного самовоспитания становится, в конечном счете, реальной движущей силой процесса нравственно-этического самосовершенствования. Одна из сторон нравственно-этического воспитания – формирование нравственного идеала, который служит планом самовоспитания.

При этом то, что будет заложено в личность человека на этапе общеобразовательной школы, различных ступеней высшего образования, включая среднее профессиональное, проявится позднее в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Такие социальные требования общества, как патриотизм, толерантность, трудолюбие, самокритичность, ответственность, организованность, честность являются неотъемлемой частью сформированной, нравственно и этически воспитанной личности. Становление и развитие нравственно-этических потенциалов студенческой молодёжи можно рассматривать как стратегический ресурс всего общества.

При этом формирование нравственно-этического потенциала студентов может происходить разными путями, в том числе средствами искусства и различных видов творческой, спортивной деятельности. Большую роль в этом процессе играют общекультурные компетенции, которые студент получает при изучении гуманитарных и социальных дисциплин, предусмотренных ФГОС среднего профессионального образования.

Так, общекультурные компетенции, предусмотренные Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования, предполагают сформированные у студентов [7]:

– способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, обладающие огромным воспитательным потенциалом, формируют гражданскую культуру студентов.

Данные компетенции помогают воспитывать в студентах колледжа нравственные качества личности, которые крайне необходимы для адаптации в современном обществе: гражданственность, патриотизм, гуманизм и другие. Как показывают наблюдения, молодые люди, переходя в новый социальный статус студента, как правило, приобретают активную позицию в обществе и необходимо, чтобы этот процесс не был стихийным, а осуществлялся при содействии педагогов, классных руководителей, наставников. У студентов колледжа появляется много новых потребностей и интересов, соответствующих возрасту. Однако в новый период социального становления молодое поколение становится более зависимым от процессов и проблем общества, таких как нестабильность экономики, политические сложности, необходимость активного участия в рыночных отношениях. Это может привести к регрессу гуманности, нетерпимости, дезинтеграции внутреннего мира личности. В новых реалиях педагог призван ставить перед студентами неисчерпаемые задачи, ориентировать на целесообразное их решение, которое способствует культурному и нравственному развитию. Тем самым одним из важных элементов успешного нравственно-этического воспитания студента является культурный, нравственный педагог. Иными словами, тот педагог, у которого сформирована нравственно-этическая культура [9].

Нравственно и этически воспитанный человек является основой для развития общества. Пути нравственно-этического обновления общества и человека разнообразны. Если рассматривать образовательное пространство как часть образовательной среды, где при личном взаимодействии студентов и преподавателей создаются двусторонние и многосторонние связи для осуществления педагогической деятельности по развитию студента и его социализации в разных системах образования, нравственной культуры педагога, то суть педагогической работы по нравственно-этическому становлению личности студента состоит в том, чтобы помочь ему раскрыть в себе моральные качества и достичь высокого уровня в самовоспитании. Образовательное пространство – это деятельность студентов и педагогов в рамках образовательных отношений, в основе которых должна доминировать нравственно-этическая культура субъектов образовательного процесса.

Таким образом, нравственно-этическое воспитание в колледже – целенаправленный процесс приобщения студентов к моральным ценностям человечества и конкретного общества, это активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Специфической особенностью нравственно-этического воспитания студентов заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. Нравственно-этическое воспитание молодого поколения является одним из обязательных элементов образовательного процесса и формирует нравственную личность как основу гражданского общества.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития.* Казань: Центр инновационных технологий, 2015.
2. Багашев А. Духовно-нравственное воспитание молодежи. *Воспитание школьников*. 2016; № 9.
3. Бездухов В.П. *Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя*. Самара: СГПИ, 2016.
4. Гильдебранд Д. *Этика.* Санкт-Петербург: Алетейя, 2017.
5. Гусейнов А.А. Этика. *Новая философская энциклопедия*. Институт философии РАН. Москва: 2014.
6. Старостин В.П. *Общество. Культура. Образование*: монография. Available at: https://monographies.ru/en/book/section?id=12951
7. Подрезова О.М. *Проблема формирования нравственных качеств личности*. Каргополь, 2015.
8. Покатыло В.В., Глухова Л.Р., Волкова А.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи. *Молодой ученый*. 2014; № 4.
9. Шадрина И.М. *Теоретические основы формирования нравственной культуры будущего учителя*: монография. Мурманск: МГГУ, 2015.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogicheskaya `etika: innovacionnyj kurs dlya nravstvennogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2015.
2. Bagashev A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi. *Vospitanie shkol'nikov*. 2016; № 9.
3. Bezduhov V.P. *Teoreticheskie problemy stanovleniya gumanisticheskogo stilya pedagogicheskoj deyatel'nosti buduschego uchitelya*. Samara: SGPI, 2016.
4. Gil'debrand D. *`Etika*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2017.
5. Gusejnov A.A. `Etika. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Institut filosofii RAN. Moskva: 2014.
6. Starostin V.P. *Obschestvo. Kul'tura. Obrazovanie*: monografiya. Available at: https://monographies.ru/en/book/section?id=12951
7. Podrezova O.M. *Problema formirovaniya nravstvennyh kachestv lichnosti*. Kargopol', 2015.
8. Pokatylo V.V., Gluhova L.R., Volkova A.V. O neobhodimosti nravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 4.
9. Shadrina I.M. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya nravstvennoj kul'tury buduschego uchitelya*: monografiya. Murmansk: MGGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 29.02.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00226

Katranji Ye.O., *teaching assistant, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

PROJECT SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE DESIGNERS. The article is dedicated to the consideration of design as a specific activity of a modern designer, as well as its main components – designing skills. In the course of the study, the definition of project-related skills is given, their role in the professional training of future specialists of designers and designers is analyzed, and a system of such skills is described. In addition, the main types of educational activities

that should be involved in teacher training process. The article concludes that project-related skills are the professional basis that should form a well-trained specialist in the field of design. The project-related skills in the process of preparing future designers are a holistic system of skills in the field of design, the main purpose of which is to form creative, technological and marketing activities. Their specificity can be characterized by several conclusions made in the course of this study: the adaptability of the application of such skills in various types of both design and design educational, cognitive and work activities.

Key words: **design skills, preparation process, professional training of designers, projecting.**

Е.О. Катранжи, *ассистент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: mailviza_1986@ukr.net*

ПРОЕКТНЫЕ УМЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ

Статья посвящена рассмотрению проектирования как специфической деятельности современного дизайнера-проектировщика, а также его основных компонентов – проектных умений. В ходе исследования было дано определение проектных умений, проанализирована их роль в профессиональной подготовке будущих специалистов дизайнеров-проектировщиков и описана система таких умений. Кроме того, были сформулированы основные виды образовательной деятельности, которые должны быть задействованы в процессе профессиональной подготовки педагогом. В заключение статьи сделан вывод о том, что проектные умения – это тот профессиональный базис, который должен формировать качественно подготовленного специалиста в области дизайн-проектирования. Проектные умения в процессе подготовки будущих дизайнеров-проектировщиков – это целостная система умений в области проектирования, основная цель которой состоит в формировании творческо-технологической и маркетинговой деятельности. Их специфику можно охарактеризовать несколькими основными заключениями, сделанными в ходе настоящего исследования: адаптивность применения таких умений в различных видах как дизайнерской, так и проектировочной учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: **проектные умения, процесс подготовки, профессиональная подготовка дизайнеров-проектировщиков, проектирование, дизайн-проектирование**.

Как известно, сегодня индустриальная эпоха настигла все сферы общественной жизни человечества и сформировала глобальную систему подготовки специалистов разного уровня и специальности. Именно она диктует правила на рынке труда и регулирует процесс возникновения спроса и предложения. Таким образом, возникает необходимость в образованных, всесторонне развитых и эрудированных многопрофильных специалистах, которые могут не только осуществлять поручения и качественно выполнять свои профессиональные обязанности, но и создавать инновационные продукты, способные удовлетворить различные потребности социума в той или иной области. Именно с этим связано возникновение такого направления, как дизайн-проектирование, а также необходимость в подготовке грамотных кадров – дизайнеров-проектировщиков [1 – 7].

Профессиональная подготовка – сложный, многоуровневый процесс, требующий от педагогического состава и обучающихся особенного внимания, терпения и ответственности, поскольку предполагает постоянную перестройку методических указаний, учебных планов и программ, а также системы формирования профессиональных умений, проектной культуры и профессиональной подготовки в принципе. Главной целью таких изменений является подготовка наиболее грамотных специалистов, на практике использующих лишь рациональные методы и средства, принимающих правильные решения на основе полученных знаний и выработанных умений и навыков.

Рассмотрению проектных умений будущих дизайнеров-проектировщиков уделяется достаточно мало внимания в отечественных и зарубежных научных трудах фундаментального и прикладного характера. Однако существует теоретический базис в области общего понятия проектных умений и их формирования у дизайнеров в процессе профессиональной подготовки, который состоит из трудов таких отечественных ученых, как С.В. Тигров и А.В. Кучерова. Рассмотрению теоретических основ дизайн-проектирования посвящены труды таких специалистов, как О.Н. Майдибор, Е.Б. Коробий, Р.Ю. Овчинникова, Ю.А. Симакова, И.Г. Шендрик и другие.

Специалист, освоивший такой вид деятельности, как дизайн-проектирование, совмещает в себе два направления: творческое и техническое. Он не только занимается художественным оформлением и представлением товара на рынке, но и участвует в разработке этого самого товара, его системы позиционирования на рынке, а также все нюансы, связанные с его материальным исполнением, если это предмет или продукт, и визуальным цифровым – если это веб-страница, цифровые ресурсы и т.д. Основная деятельность такого специалиста базируется на разработке и моделировании проекта; формировании четкой концепции проекта; разработке технической документации; эффективном взаимодействии с людьми на всех уровнях разработки и реализации проекта (заказчиками, работодателями, подрядчиками, подчиненными и т.д.); осуществлении всех мероприятий, связанных с изучением и воплощением проекта и т.д.

Обратить внимание следует на многозадачность дизайнера-проектировщика: он и «творец» в художественном смысле, и «производитель идеи» – в техническом. Именно с этим связана проблема профессиональной подготовки такого специалиста, поскольку абитуриент, поступая на факультет дизайна, не до конца понимает, что его будущая деятельность будет заключаться не только в графическом и живописном исполнении художественных замыслов – заказных иллюстраций, логотипов и брендбуков, но и в техническом исполнении инженерных – составлении технических расчетов, документации и чертежей. Об этом важно знать не только будущим студентам и специалистам, но и педагогам, в особенности на этапе разработки программы профессиональной подготовки. В связи с этим, к примеру, О.Н. Майдибор указывает на большое значение технических знаний, особенно математики, в процессе проектирования: «Возможное использование математики на определенных этапах проектирования повышает уровень профессиональной деятельности. Нахождение характеристик новых дизайн-изделий с использованием математического моделирования унифицирует процесс проектирования» [3]. Для того чтобы сформировать систему представления о специфике профессиональной подготовки по этому направлению, необходимо обратить внимание на два аспекта: на этапы и специфику собственно деятельности (дизайн-проектирования) и, исходя из нее, на проектные умения, необходимые для ее реализации.

Р.Ю. Овчинникова, обращаясь к теме сущности и специфики дизайн-проектирования, выделяет такие его этапы [4]:

1. Определение проблемы на основе сбора информации. Этап характеризуется сбором информации о проектируемом объекте, будь то цифровой продукт (например, веб-сайт) или физический (например, упаковка); аналитическом исследовании рынка похожих объектов; изучении функциональных свойств и специфики объекта; сборе информации о конкурентах на рынке.
2. Выявление целевой аудитории объекта (потребителей). На этом этапе проводится подробный многоуровневый анализ и оценка потребностей, предпочтений и нужд потенциальных потребителей; анализ визуальной потребительской культуры, динамики изменений в составе целевой аудитории (в основном демографических, связанных с возрастом, социальным положением, моделью поведения и т.д.).
3. Поиск методов реализации проекта. Он включает: осуществление поиска методов и способов решения проблем, связанных с реализацией проекта; поиск креативных, нетривиальных новых идей по реализации; поиск и освоение, модернизация уже существующих методов.
4. Собственно разработка дизайн-концепции. Этот этап характеризуется созданием концепции – основного форменного «плана», в соответствии с которым будет проходить реализация проекта. Кроме того, формулируется образная идея проекта, его цель и «миссия». Выявляется роль дизайнера-проектировщика в процессе создания материального или цифрового исполнения проектируемого объекта.
5. Выбор композиционно-пластических и оптимальных вариантов проектного решения. Этап заключается в поиске соотношения формы и содержания через эскизное, схематичное графическое исполнение и макетирование.
6. Представление-презентация проекта. На этом этапе происходит окончательное обоснование идеи проектного решения, делается общее заключение идеи, средств проектного решения, включая его оценку [4].

Перечень проектных умений, необходимых специалистам для достижения максимальной эффективности в области дизайн-проектирования, указан выше, в описании каждого этапа проектирования. Резюмируя вышесказанное, условно разделим их на такие сегменты, в соответствии с ранее описанной системой проектирования в области дизайна, как аналитическая оценка рынка, планирование и целеполагание деятельности, реализация проекта, его презентация. Каждый сегмент должен быть тщательно проанализирован педагогом, учтен в рабочей учебной программе в рамках профессиональной подготовки будущего специалиста в этой области. Проектные умения в этом случае являются задачами, нуждающимися в педагогическом решении.

Эту мысль поддерживает И.Г. Шендрик, который считает следующее: «В результате проектирования создается обусловленное и востребованное культурой описание деятельности, т.е. такой способ взаимодействия человека с ми-

ром, который может, с определенной вероятностью, обеспечить достижение ими (человеком и миром) желаемого будущего» [7].

Обратим внимание на другую группу проектных умений. Дизайнер-проектировщик, ко всему прочему, выступает еще и в роли менеджера проектируемого объекта, будучи связующим звеном между всеми субъектами проекта, он обладает стратегическим мышлением и пониманием маркетинга продукта. Именно этому должны обучаться будущие специалисты в этой области. Их проектные умения должны развиваться на стыке всех связанных с этим делом наук, что, несомненно, должно быть включено в образовательную программу. Проектные умения в этом случае связаны с принятием решений, ответственности за результаты проекта. Кроме того, сюда можно включить и проектирование «судьбы» объекта, которая зависит от знаний и умений дизайнера-разработчика; творческие способности в области решения задач; постоянное ориентирование на потребителя. Таким образом, дизайнер-проектировщик выполняет множество функций, казалось бы, совершенно не свойственных «обычному», «рядовому» дизайнеру в классическом его понимании.

Говоря о такой многозадачности и многопрофильности, обратимся к высказыванию Ю.А. Симаковой: «Современный мир культуры невероятно сложен и многообразен, что заставляет дизайнера быть буквально “всеядным” и анализировать максимальное количество факторов, влияющих на проектируемый объект прямо и косвенно» [5].

Специфика дизайн-проектирования состоит еще и в том, что дизайнер не может стать проектировщиком точно так же, как и проектировщик не может стать дизайнером без наличия определенных умений и навыков. Дизайнер без проектных умений не сможет создать качественной концепт коммерческого проекта, а проектировщик, в свою очередь, – художественное оформление, соответствующее изобразительно-эстетическим (художественным) принципам и законам. В связи с этим главной педагогической задачей можно считать систематизацию методов, способов предоставления знаний в области и дизайна, и проектирования. Так, получая знания из обеих областей, будущий дизайнер-проектировщик расширяет кругозор, обретая необходимые навыки для эффективного воплощения идей в материальном (или нематериальном) виде – в виде коммерческих проектов. Таким образом, проектные умения в процессе подготовки будущих дизайнеров-проектировщиков – это целостная система умений в области проектирования, основная цель которой состоит в формировании творческо-технологической и маркетинговой деятельности. Их специфику можно охарактеризовать несколькими основными заключениями, сделанными в ходе настоящего исследования: адаптивность применения таких умений в различных видах как дизайнерской, так и проектировочной учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Проектные умения формируют культуру проектной деятельности, которая, в свою очередь, является значительной частью профессиональной культуры – основы профессиональной компетентности специалиста. Это лишь подтверждает острую необходимость в их освоении будущими дизайнерами-проектировщиками, желающими развиваться в этой области. Для этого педагогом должны быть определены основные виды образовательной деятельности, которые будут задействованы в процессе профессиональной подготовки. К ним можно отнести следующие: мыслительно-деятельностные, заключающиеся в генерировании, формулировке и выдвижении идеи проекта; целеполагании и определении задач, необходимых для реализации проекта; выдвижении основополагающей гипотезы; обоснованном выборе способа или метода, пути в проектной деятельности; планировании проектной деятельности, а после воплощения и представления результатов проекта – самоанализа и рефлексии; презентационные, состоящие из построения устного доклада о проделанной работе; выбора форм визуального или мультимедийного представления результатов проектной деятельности; подготовки технической документации проекта (пояснительной записки, электронной презентации или аннотации к проекту); построения презентационной речи, резюмирующей результаты проделанной работы, а также аналитических отчетов, связанных с маркетинговой реализацией проекта; коммуникативные, которые предусматривают активное слушание и понимание других субъектов процесса проектной деятельности; изложение идей, мыслей и предложений грамотно и понятно; умение приходить к компромиссу во время споров и недопониманий в группе; эффективное и плодотворное непрерывное взаимодействие внутри группы для обеспечения максимальной взаимовыгоды; поисковые, включающие наличие поисково-навигационных навыков во всевозможных источниках, в том числе в каталогах, СМИ, открытых и закрытых базах данных, периодических и непериодических печатных и электронных изданиях; навыков в проведении контекстного поиска при помощи глобальной сети Интернет и гипертексте; навыков в области лаконичного и точного формулирования ключевых слов, необходимых для эффективного поиска; информационные, в основе которых лежат такие умения и навыки, как структурирование и систематизация информации, приведение ее в общедоступный и общепонятный вид, облегчающий взаимодействие с ней; вычленение ключевых аспектов в большом объеме каких-либо проектировочных сведений; прием и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск; и, наконец, проведение инструментального эксперимента, который обязательно должен присутствовать на всех этапах дизайн-проектирования, поскольку является основополагающим и организационно-управленческим умением, необходимым студенту-дизайнеру [1, 6].

Как видно, овладение будущим дизайнером-проектировщиком всеми проектными умениями в процессе профессиональной подготовки зависит не только от его личностных и творческих качеств и профессионального потенциала, но и от правильно выбранной концепции преподавания. Педагог должен учесть все аспекты дизайн-проектирования, тщательно изучить его специфику и сущность и лишь после этого формировать систему профильной подготовки студентов. Конечно, немаловажным фактором является и профессионализм педагога в преподаваемой области.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что большое значение в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров-проектировщиков имеет педагогическая компетентность и знание основ проектной деятельности. Нужно учитывать многозадачность и многопрофильность специалистов в этой области и в соответствии с этим выстраивать эффективную систему профессиональной подготовки. Студент же, в свою очередь, также должен быть осведомлен о специфике выбранной профессии, учитывать ее и ориентироваться на овладение проектными умениями.

Библиографический список

1. Коробий Е.Б. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности в ходе художественного проектирования. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 6/1: 213 – 217.
2. Кучерова А.В. Формирование проектно-художественных способностей студентов педагогического колледжа на занятиях по основам дизайна. *ОНВ*. 2009; № 2 (76).
3. Майдибор О.Н. Дизайн-проектирование в условиях подготовки бакалавров. *Символ науки*. 2016; № 11-2.
4. Овчинникова Р.Ю. Дизайн-проектирование: теоретические основания и специфика. *Омский научный вестник*. 2012; № 1–105: 267 – 270.
5. Симакова Ю.А. Дизайн-проектирование как герменевтическая практика. *Академический вестник УралНИИпроект РААСН*. 2017; № 4 (35).
6. Тигров С.В. *Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Липецк, 2004.
7. Шендрик И.Г. Проектирование в дизайн-образовании. *Человек. Спорт. Медицина*. 2005; № 15 (55).

References

1. Korobij E.B. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti v hode hudozhestvennogo proektirovaniya. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 6/1: 213 – 217.
2. Kucherova A.V. Formirovanie proektno-hudozhestvennyh sposobnostej studentov pedagogicheskogo kolledzha na zanyatiyah po osnovam dizajna. *ONV*. 2009; № 2 (76).
3. Majdibor O.N. Dizajn-proektirovanie v usloviyah podgotovki bakalavrov. *Simvol nauki*. 2016; № 11-2.
4. Ovchinnikova R.Yu. Dizajn-proektirovanie: teoreticheskie osnovaniya i specifika. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2012; № 1-105: 267 – 270.
5. Simakova Yu.A. Dizajn-proektirovanie kak germenevticheskaya praktika. *Akademicheskij vestnik UralNIIproekt RAASN*. 2017; № 4 (35).
6. Tigrov S.V. *Lichnostno orientirovannye zadaniya v processe formirovaniya proektnyh umenij studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Lipeck, 2004.
7. Shendrik I.G. Proektirovanie v dizajn-obrazovanii. *Chelovek. Sport. Medicina*. 2005; № 15 (55).

Статья поступила в редакцию 29.02.20

УДК 371

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00227

Maksimenko A.Ye., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

CONTENTS AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS FOR THE FORMATION OF PROJECT-RELATED AND RESEARCH CULTURE. The article discusses the main provisions of the professional training of design students in the direction of developing a design and research culture. Its contents, basic structural elements are described, their specific characteristics are highlighted. The basic knowledge, skills and abilities of the teacher in

working with design students in this direction of training are determined. At the end of the article, a conclusion is drawn on the importance of developing a project and research culture in the formation of both professional competence (professionalism), and a personal value basis, and design skills, and creative self-realization, which is especially important for the development of the professional potential of design students. The formation of the project and research culture of future designers consists not only of providing the teacher with knowledge about thebasics of design, but also in the student's performance of regular practical and creative tasks.

Key words: **contents and structure of vocational training, formation of project and research culture, projecting, project-related activity.**

А.Е. Максименко, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются основные положения профессиональной подготовки студентов-дизайнеров в направлении формирования проектно-исследовательской культуры. Описывается ее содержание, основные структурные элементы, выделяются их специфические характеристики. Определяются базовые знания, навыки и умения педагога в работе со студентами-дизайнерами в этом направлении подготовки. В завершении статьи делается вывод о важности становления проектно-исследовательской культуры в формировании и профессиональной компетентности (профессионализма), и личностного ценностного базиса, и проектных умений, и творческой самореализации, что особенно важно для развития профессионального потенциала студентов-дизайнеров. Содержание и структура профессиональной подготовки к формированию проектно-исследовательской культуры будущих дизайнеров состоит не только в предоставлении педагогом знаний об основах проектирования, но и в выполнении студентом регулярных практических и творческих заданий.

Ключевые слова: **содержание и структура профессиональной подготовки, формирование проектно-исследовательской культуры, дизайн, проектная деятельность.**

Любая система высшего профессионального образования с течением времени и с усиливающимся процессом «иррадиирования» технического прогресса во все сферы жизни общества выдвигает определенные требования, представляемые всем субъектам образовательного процесса. Это касается и нуждающегося в развитии и совершенствовании образования в сфере дизайна, поскольку рынок труда в этой области рождает больше спроса, чем предложений, ощущается острый дефицит в профессиональных кадрах, необходимых для удовлетворения эстетических потребностей населения. Все новые и новые задачи ставятся перед педагогами с течением развития отрасли, поскольку именно они являются основными двигателями и «направляющими» образовательного процесса. Одной из важнейших можно считать организацию профессиональной подготовки студентов-дизайнеров к дальнейшему формированию проектно-исследовательской культуры, а также рассмотрение и изучение дизайна в качестве основного элемента проектно-художественной деятельности. Это связано с тем, что именно навыки и общий уровень проектирования выступают как основной результат всего процесса профессиональной подготовки студента-дизайнера.

Проектирование, особенно с появлением современных цифровых инновационных технологий, играет все большую роль в образовательном процессе. Им занимаются и инженеры, и медики, и издатели, и художники, поскольку оно распространяется на все сферы жизни социума, техническую оснащенность и материальную составляющую, медицину и науку, книгоиздание и просвещение, искусство и его элементы. Проектирование играет важную роль и в педагогике, поскольку позволяет заниматься социально-психологическим моделированием педагогу и функционально-практическим – студенту.

Многие научные деятели, по словам М.А. Трусковой, характеризуют эпоху технического прогресса и сегодняшнюю реальность как «всепоглощающую проектность», что является основой гармоничного взаимодействия человека с природой, социумом и технологической средой. Также она отмечает, что «повышение внимания к проектной деятельности связано и с тем, что этап проектирования более чем на 70% определяет качество и надежность функционирования внедряемых технических, экономических и социальных систем» [6]. Это неудивительно, поскольку процесс проектирования задействует максимальный объем всех накопленных знаний и умений в какой-либо сфере деятельности, будь то бизнес или дизайн. Таким образом, видно, что проектирование как особый вид деятельности нуждается в реализации в рамках профессиональной подготовки будущего специалиста, а сформированная проектно-исследовательская культура – в усвоении и визуализации основного профессионального потенциала дизайнера.

Сам процесс проектирования сегодня – это не новшество, а привычная обыденность, особенно для образовательного процесса в сфере дизайна, поскольку он внедрен в производственную, творческую и социальную культуру. Как известно, именно дизайн охватывает эти области и имеет прямое влияние на них, формирует свою систему воздействия и мотивации, а также является основным средством их развития. И часто дизайнер в этом случае ориентируется на потребителя, погружаясь в коммерциализацию деятельности, уходя от выполнения эстетической функции. В.Ф. Сидоренко в связи с этим делает такой вывод: «В дизайне установка на эстетику нетождества означает принципиальную несводимость точки зрения дизайнера к точке зрения потребителя и наоборот. Жизнь только „для другого» есть обезличивание, односторонность, столь же губительная для дизайнера, как и жизнь только «для себя», стремление во что бы то ни стало навязать свою, „истинную» точку зрения потребителю» [5]. Придерживаясь такого принципа в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера, можно добиться исключительной «станковости» проектных работ, что приведет к абсолютному краху творческой и профессиональной самореализации специалиста, поскольку проект – это одновременно проявление и действительного, и творческого, что особенно актуально для будущих дизайнеров. Поэтому современная система профессиональной подготовки в сфере развития направлений художественно- и инженерно-конструкторских работ, создания их методологической базы нуждается в дополнении положений в рамках формирования проектно-исследовательской культуры студента, которое происходит при помощи педагогической компетентности и знания специфики этой культуры всех субъектов образовательного процесса. На наш взгляд, именно знание структуры и специфики проектно-исследовательской культуры позволит правильно и наиболее грамотно построить целостно-сегментированную систему профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Для этого необходимо рассмотреть основные положения, составные элементы проектной культуры.

О.И. Генисаретский считает, что проектная культура состоит из ценностно значимых образов проектируемой среды, содержательных творческих концепций, мыслимых, чувствуемых и осязаемых ценностей проектной культуры. Соответственно им выделяются и основные составляющие проектно-исследовательской культуры: экологическая, концептуальная и аксиологическая [1, 2, 3]. На наш взгляд, все эти составляющие не только взаимосвязаны и имеют системный характер, но и формируют основу, теоретический фундамент, необходимый для понимания методов и форм, применяемых в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера. В связи с этим и с актуальностью направленного развития проектной культуры в сфере профессиональной подготовки студентов-дизайнеров вышеуказанные составляющие можно считать важнейшим предметом изучения и педагогического исследования педагога высшей школы.

Сущность и содержание профессиональной подготовки в этом случае сводится не только к выполнению педагогом основных задач по ее формированию и выявлению способностей студентов, но и к становлению проектно-исследовательской культуры посредством различных методов, которые смогут эффективно повлиять на конструирование личности будущего профессионала. Как известно, проектно-исследовательская деятельность в дизайне считается основным направлением личностно ориентированного образования, что необходимо учитывать при разработке учебного плана и организации учебного процесса. Каждый педагог может самостоятельно выбирать и разрабатывать методы и формы такой организации, однако, на наш взгляд, важно ориентироваться на основные этапы, которые помогут в процессе профессиональной подготовки дизайнера-специалиста к формированию проектно-исследовательской культуры. Рассмотрим эти этапы:

1. Выявление у обучающегося индивидуальных творческих и конструкторских способностей, направленных на проектно-исследовательскую деятельность, зачатков формирования проектно-исследовательской культуры, самоопределенности и самоактуализации в процессе проектирования. Здесь педагогу следует ориентироваться на личность студента, выявление его сильных и слабых сторон. Планомерный анализ посредством оценки и подробного рассмотрения самостоятельных, творческих и практических работ в проектном направлении, а также выполнение конструкторско-художественных функций – основные методы на этом этапе. Профессиональная подготовка студента во многом зависит от его способностей, художественно-эстетического вкуса и культуры, личностного развития и самоопределения. Педагог-художник должен обладать навыками межличностного общения и психологической восприимчивостью для правильной и своевременной аналитической оценки, которая во многом может определить будущую

направленность и способность к формированию проектно-исследовательской культуры в процессе профессиональной подготовки студента-дизайнера.

2. Непосредственное субъективное взаимодействие с проектно-исследовательской средой, характеризующееся самостоятельным изучением и выработкой навыков проектной деятельности, профессиональной акцентуацией, вследствие чего – организация процесса профессиональной подготовки и условий для дальнейшего развития проектной культуры. Иначе говоря – создание авторитетного образа профессионала в глазах студента. Этот этап важен с точки зрения, во-первых, концентрации и студента, и педагога на проектной деятельности, а во-вторых, психологической мотивированности обоих субъектов учебного процесса. Дело в том, что студенты художественных направлений подготовки часто обесценивают профессиональную деятельность по специальности, поскольку в обществе постсоветского пространства принято считать, что «художник – не профессия». Конечно, прогрессивно развивающийся мир давно отходит от этой стеоретипизации изобразительной деятельности, однако подсознательно многие студенты придерживаются такой стигмы. В связи с этим педагогу важно выступать в роли успешного и востребованного специалиста в области дизайна (зачастую педагоги этого направления являются практикующими дизайнерами и работают на основе фриланса в свободное от педагогической деятельности время), укоренить в студентах мнение о необходимости и ценности дизайн-образования, сформировать представление о важности проектно-исследовательской деятельности, которая лежит в основе проектной культуры каждого специалиста. Педагог достичь этого может исключительно при помощи самообразования и конструирования собственной системы знаний, навыков и умений в проектировании, а также создания индивидуальной концепции в этой сфере. То есть, обучаясь самостоятельно, самосовершенствуясь и самореализовываясь, преподаватель в глазах студента выступает профессионалом-авторитетом, который подтверждает актуальность профессиональной подготовки дизайнеров и целесообразность формирования проектно-исследовательской культуры.

3. Иррадиирование культурного багажа и выводов относительно проектно-исследовательской деятельности в студенческое сообщество для ее актуализации в рамках специализации. Крайне важным является заключительный этап, влияющий на самосознание и самоопределение будущих дизайнеров в социокультурной действительности. Педагог выполняет, таким образом, функцию проводника и наставника, что позволяет создать у студентов систему ценностей и укрепить знания в практической проектной деятельности. Процесс подготовки и первоначальное формирование проектной культуры здесь заканчивается, теперь студенту необходимо углубиться в научное знание фундаментального и прикладного характера, что позволит расширить багаж знаний, приобрести новые навыки и умения, а также сконструировать проектно-исследовательскую культуру индивидуального характера. Обычно этот этап приходится на последний год обучения, когда студент становится выпускником, прошедшим учебную и производственную практику, получившим необходимые навыки.

Поскольку обычно последний год обучения характеризуется неопределенностью и непониманием, неосознанностью перехода в реальный мир, становлением субъекта на рынке труда, педагогу приходится выступать уже не просто в роли авторитета, но и в роли внешнего мотиватора, наставника. Важно суметь правильно определить ценность проектно-исследовательской культуры в будущем, привести весомые доводы относительно применения проектирования в дизайне.

Можно сказать, что вышеизложенные этапы не просто направлены на взаимоотношения и эффективную межличностную коммуникацию студента-дизайнера с педагогом, но и на дополнение положений существующей системы дизайн-образования. Таким образом, студент в процессе профессиональной подготовки формирует проектно-исследовательскую культуру, которая влияет на творческий, профессиональный, личностный потенциал. Подтверждение этому можно найти в словах О.В. Каукиной и В.П. Наумова, которые в связи с этим высказали следующее: «Процессу формирования проектной культуры объективно присущ педагогический потенциал, поскольку, являясь комплексной деятельностью, параллельно с непосредственным результатом (созданием проекта) она обеспечивает усвоение личностью новых знаний, формирование новых представлений о проектируемом объекте» [4].

Конечно, нельзя сводить весь этот сложный и многогранный процесс лишь к психологической составляющей влияния педагога на студента, необходимо учитывать теоретическую, практическую и творческую направленность профессиональной подготовки со всеми присущими концептуальными элементами: изучение теоретического материала, формирующего основной базис проектно-исследовательской культуры; постоянное обновление знаний о средствах и технологиях проектирования посредством цифрологизации основных процессов; непрерывный процесс самообразования; выполнение практических работ по проектированию, направленных на становление творческого начала в контексте проектно-исследовательской культуры; творческая самореализация посредством моделирования и концептуализации проектных единиц; умение публично представлять проекты и т.д. Лишь комплексный подход к образовательному процессу профессиональной подготовки позволит достичь наибольшей эффективности в сфере конструирования и развития проектно-исследовательской культуры будущего дизайнера. Этого требует не только учебная программа в области дизайн-образования, но и психологические особенности восприятия студентами информации, формирование у них основ профессиональной культуры, которая в дальнейшем трансформируется в профессионализм.

Процесс обучения неизменно индивидуализируется, о чем говорит постоянный технический прогресс, его все более гуманистическая направленность, особенно это касается проектирования, которое сейчас затрагивает большинство сфер деятельности дизайнера [4].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что содержание и структура профессиональной подготовки к формированию проектно-исследовательской культуры будущих дизайнеров состоит не только в предоставлении педагогом знаний об основах проектирования, но и в выполнении студентом регулярных практических и творческих заданий, основанных на системе, ориентированной на выявление педагогом тех или иных проектно-исследовательских способностей обучающегося. Помимо этого, важно отметить, что становление проектно-исследовательской культуры играет огромную роль в формировании и профессиональной компетентности (профессионализма), и личностного ценностного базиса, и проектных умений, служащих полезным концептуальным фактором, который может применяться не только в профессиональной деятельности, но и в бытовой, социальной сферах, и творческой самореализации, что особенно важно для развития профессионального потенциала студентов-дизайнеров.

Библиографический список

1. Белова И.Л. *Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога*: монография. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2007.
2. Генисаретский О.И. *Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна*. Автореферат диссертации ... кандидата искусств. Москва, 1988.
3. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм. *Сборник научных трудов ВНИИТЭ*. 1987; № 52.
4. Каукина О.В., Наумов В.П. Формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Вестник ВУиТ*. 2013; № 4 (14).
5. Сидоренко В.Ф. *Эстетика проектного творчества*. Москва, 2007.
6. Трускова М.А. Формирование проектной культуры будущих педагогов профессионального обучения (дизайн). *Педагогическое образование в России*. 2012; № 2.

References

1. Belova I.L. *Razvitie proektnoj kul'tury buduschego dizajnera-pedagoga*: monografiya. Nizhnij Novgorod: VGIPU, 2007.
2. Genisaretskij O.I. *Problemy issledovaniya i razvitiya proektnoj kul'tury dizajna*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstv. Moskva, 1988.
3. Genisaretskij O.I. Proektnaya kul'tura i konceptualizm. *Sbornik nauchnyh trudov VNIIT`E*. 1987; № 52.
4. Kaukina O.V., Naumov V.P. Formirovaniya proektnoj kul'tury buduschih dizajnerov v processe professional'noj podgotovki v vuze. *Vestnik VUiT*. 2013; № 4 (14).
5. Sidorenko V.F. *`Estetika proektnogo tvorchestva*. Moskva, 2007.
6. Truskova M.A. Formirovanie proektnoj kul'tury buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya (dizajn). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2.

Статья поступила в редакцию 03.03.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00228

Maksudova Sh.A., *postgraduate, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: suajnatmaksudova@gmail.com*
Radjabov I.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL ART EDUCATION IN THE PROCESS OF INTRODUCING ARTS AND CRAFTS. The article discusses issues in the field of contemporary art education in the process of introducing decorative and applied art. The authors of the article have particular importance to determining the status of decorative and applied art, which is interpreted by him as art objects made of various materials and techniques in various stylistic and species

directions, created over the centuries-old history of the development of human civilization. This position of arts and crafts allows the authors to position him as a means of art education on the traditions of arts and crafts in institutions of further education. One of the institutions implementing programs of art education on the traditions of arts and crafts is the institution of additional education of children. The authors make the assumption that institutions of additional education, being a component of the educational system, perform the function of supporting sub-processes of raising and developing children. The study is conducted by the authors on the example of traditions of decorative and applied art of the peoples of Dagestan.

Key words: **art education and upbringing, arts and crafts, traditions of arts and crafts, institutions of additional education, process of art education and parenting.**

Ш.А. Максудова, *аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: suajnatmaksudova@gmail.com*
И.М. Раджабов, *д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

В статье рассматриваются вопросы в сфере современного художественного образования в процессе приобщения учащихся к декоративно-прикладному искусству. Особое значение авторы статьи придают определению статуса декоративно-прикладного искусства, которое трактуется им как художественные предметы, выполненные из разнообразных материалов и техник в различных стилистических и видовых направлениях, создаваемые на протяжении многовековой истории развития человеческой цивилизации. Такое понимание декоративно-прикладного искусства позволяет автору позиционировать его как средство художественного образования, базирующееся на традициях декоративно-прикладного искусства в учреждениях дополнительного образования. Одним из учреждений, реализующих программы художественного образования на традициях декоративно-прикладного искусства, являются учреждения дополнительного образования детей. Исследование проводилось на примере традиций декоративно-прикладного искусства народов Дагестана.

Ключевые слова: **художественное образование и воспитание, декоративно-прикладное искусство, традиции декоративно-прикладного искусства, учреждения дополнительного образования, процесс художественного образования и воспитания детей.**

Декоративно-прикладное искусство богато ритмами и повторами, оно всегда несёт в себе конкретные художественные декоративные образцы, различные цвето-тоновые отношения, легкодоступно, интересно детям, что является основой для пробуждения стимула к получению дополнительного художественного образования [1 – 8].

Современные требования, которые предъявляются к воспитанию подрастающего поколения, заставляют искать пути, способы формирования личности, максимально адаптированные к новым социальным условиям. Требуется поиск инновационных методов, форм активизации и развития личностных качеств молодых граждан, необходимых для творческого преобразования социальной среды, а также созидания новых материальных и духовных ценностей.

В соответствии с психологическим развитием, его особенностями и сенситивными периодами можно констатировать, что именно в период школьного возраста особенно необходим целенаправленный и хорошо организованный процесс художественно-эстетического воспитания учащихся. Причём, как отмечают современные исследователи Э.Р. Дарчинянц, Л.В. Самонь, И.П. Субержанская, К.К. Келденова, В.С. Собкин и др., оно будет эффективным, если будет осуществляться на материалах, включающих лучшие образцы национального декоративно-прикладного искусства.

Целесообразность осуществления дополнительного образования с целью приобщения школьников к декоративно-прикладному искусству обусловлена следующими факторами:

- начиная с младшего школьного возраста, в процессе усвоения художественных знаний появляется способность видеть сразу несколько признаков объекта и соотносить их между собой;
- у младших школьников происходят изменения в личностной рефлексии, появляются суждения о собственной социальной значимости, завершается развитие самосознания, в том числе национального.

Ценность процесса приобщения к декоративно-прикладному искусству определяется еще тем, что оно воздействует, прежде всего, на чувства и способствует развитию художественного вкуса детей благодаря ярко выраженным средствам выразительности. Оно привлекает и активизирует внимание ребят, воздействуя на чувственную сферу, стимулирует желание получения дополнительного художественного образования.

В центре внимания дополнительного художественного образования в УДО, на наш взгляд, должны стоять такие важные задачи, как развитие особенностей восприятия детей в процессе получения дополнительного художественного образования. Познание культурных ценностей своего народа в ходе приобщения к различным видам декоративно-прикладного искусства следует рассматривать как одно из наиболее действенных средств получения дополнительного художественного образования. В этой связи нами разработана последовательная система занятий по изучению различных видов декоративно-прикладного искусства в рамках дополнительного художественного образования.

Произведения декоративно-прикладного искусства, обладающие особенной непосредственностью и художественной цельностью, неотделимы от своего времени, в котором они были созданы. Декоративное искусство связано с оформлением предметов, окружающих человека, гармонично сочетающих в себе утилитарные функции и эстетические качества.

А.Б. Салтыков подчёркивает, что значение окружающих человека вещей не ограничивается только практическим, узкоутилитарным употреблением. Будучи связаны с удовлетворением тех или иных потребностей, они всегда вызывают у зрителя различные чувства и мысли, несут в себе какое-либо психологическое содержание [8, с. 728].

Велика значимость занятий в процессе приобщения детей к декоративно-прикладному искусству для обогащения духовной жизни, становления их эмоционально-целостного отношения к миру, особенностей развития художественного вкуса, самоутверждения в социуме.

Процесс приобщения к декоративно-прикладному искусству осуществляется с учетом психофизиологических особенностей детей на разных этапах их дополнительного художественного развития. Художественная деятельность детей в УДО (первый этап развития дополнительного художественного образования) на занятиях в рамках кружковой работы протекает на эмоционально-чувственной основе. Начиная с подросткового возраста (новый этап развития дополнительного художественного образования), она строится больше на познавательно-аналитическом уровне, обязательно с сохранением в ней эмоционально-образного, художественного начала.

Самая ранняя керамика, датируемая рубежом 6 – 5 тыс. до н.э., найдена на территории Дагестана в Гунибском районе (Чохское поселение). Более совершенная – гинчинская керамика – найдена в Шамильском районе и датируется 4 – 2 тыс. до н.э. По всему Дагестану обнаружены многочисленные археологические памятники, которые относятся к эпохе бронзы и железа.

Одним из основных художественных ремесел Дагестана является ковроделие. Раньше все дагестанские женщины занимались в свободное время ткачеством и рукоделием [5].

Вместе с ковроделием успешно развивались и другие, исконно женские ремесла: вязание, вышивка золотыми и шелковыми нитями, плетение кружева, кистей и т.д., но главная роль отводилась ковроделию.

Ювелирные изделия, созданные дагестанскими ювелирами, хранятся во многих музеях России и за рубежом [6]. Ювелирные украшения, являясь важной частью традиционного женского костюма, имеют не столько декоративное значение, сколь магическое и охранное. Ювелирное искусство Дагестана отличается самобытностью и высокими художественными качествами.

Традиционными техниками резьбы по камню были высокий и низкий рельеф (барельеф, горельеф), плоский рельеф, врезанная линия, трехгранно-выемчатая и двускатно-желобчатая резьба. Те или иные технические приемы стали характерными для тех или иных локальных камнерезных школ – пластическая резьба с высоким рельефом была в основном свойственна Кубачи, трехгранно-выемчатая – Табасарану, линейная («врезанная линия «) Гидатлю, плоская резьба с низким рельефом – Кумуху.

Обработка дерева у народов Дагестана является одним из самых древних видов ремесленного производства.

Широкое распространение лесов, богатое разнообразие пород древесины (дуб, граб, бук, орех, береза, сосна, тополь и др.), податливость самого материала обработке издавна способствовала применению деревянных изделий в быту дагестанцев и деревянных конструкций в архитектуре их жилища [6].

Большой резерв в процессе эстетического воспитания заключается в системе дополнительного образования. Современное дополнительное образование направлено на становление нового человека, находящегося в движении, творческого, импровизирующего, мужественного, самостоятельного, способного к творческой самореализации «здесь и сейчас».

Основная цель и задача преподавания предметов, связанных с различными видами искусства в системе дополнительного образования, – приобщение детей к духовной культуре как к способу передачи общечеловеческих ценностей от поколения к поколению [6], дающее детям возможность не только приобрести навыки, но и способствующее воспитанию художественного вкуса. Последовательность ознакомления детей с особенностями декоративно-прикладного искусства и определение структуры занятий должны быть строго продуманы и подкреплены обоснованной методикой.

Занятия в процессе приобщения к декоративно-прикладным видам искусства очень увлекательны. Интерес, увлечённость работой замедляют наступление утомления и ослабляют его. В процессе увлечённой, целенаправленной работы над изделиями декоративно-прикладного искусства дети нередко забывают, что нужно отдохнуть. Тем не менее через определенные промежутки нужно делать небольшие перерывы, передышки, предупреждая появление в нервной системе детей охранительного торможения. Для каждого из детей перерыв в работе может быть индивидуальным. Это не отвлекает остальных детей от выполнения собственного задания, не прерывает художественного процесса создания изделий декоративно-прикладного искусства [7].

Внедрение в учебно-воспитательный процесс регионального искусства предполагает рассмотрение сущности декоративно-прикладного искусства. А.С. Максяшин рассматривает декоративно-прикладное искусство как часть декоративного искусства, охватывающего все виды художественной деятельности людей, вносящие красоту в обыденную обстановку их жизни [5, с. 44].

Индивидуальный подход во время кружковых занятий в УДО является одним из важных в художественном образовании и воспитании. Он помогает вовлечь всех детей в художественную деятельность. В УДО имеются большие возможности для изучения индивидуальных способностей детей.

Таким образом, система дополнительного развития предоставляет возможность обучающимся заниматься творчеством в соответствии со своими желаниями, интересами, потенциальными возможностями. В республике Дагестан повышается число внешкольных и дополнительных образовательных центров различного направления. При этом растет актуальность разработки содержания программ дополнительного образования, в том числе и художественно-эстетического направления.

Однако следует помнить, что для повышения эффективности воспитательных возможностей системы дополнительного образования необходимо использовать и национальный материал в качестве содержания обучения. При этом учащихся необходимо знакомить с лучшими образцами народной культуры, возрождать ремёсла, обучать им подрастающее поколение.

Как показал опыт, такая работа обычно очень заинтересовывает учащихся, даёт им возможность почувствовать сопричастность к истории и культуре своего народа.

Библиографический список

1. Дарчинянц Э.Р. Как организовать инновационное развитие российской системы образования детей в сфере культуры и искусства. *Музыка в школе*. 2009; № 1: 13 – 19.
2. Самонь Л.В. *Методика обучения декоративно-прикладному искусству в учреждении дополнительного образования*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/12/25/metodiki-obucheniya-dekorativno-prikladnomu-tvorchestvu-v
3. Субержанская И.П. *Эстетическое воспитание учащихся в системе дополнительного художественного образования*. Available at: http://polenovchtenia.org.ru/?page_id=191
4. Келденова К.К. Дополнительное образование в мировой художественной педагогике как главный ресурс эстетического воспитания школьников. *Символ науки*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-v-mirovoy-hudozhestvennoy-pedagogike-kak-glavnyy-resurs-esteticheskogo-vospitaniya-shkolnikov
5. Собкин В.С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин. *Вопросы психологии*. 1989; № 1: 11 – 18.
6. Декоративно-прикладное искусство Дагестана. Available at: https://yamiki.ru/item/167287
7. Давалева Д.А. Особенности восприятия подростками произведений декоративно-прикладного искусства. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*: в 4-х ч. Тамбов: Грамота, 2015; Ч. II; № 12 (62): 80.
8. Неменский Б.М. *Искусство. Культура. Образование*: цикл бесед. Москва, 1993.

References

1. Darchinyanc `E.R. Kak organizovat' innovacionnoe razvitie rossijskoj sistemy obrazovaniya detej v sfere kul'tury i iskusstva. *Muzyka v shkole*. 2009; № 1: 13 – 19.
2. Samon` L.V. *Metodika obucheniya dekorativno-prikladnomu iskusstvu v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/12/25/metodiki-obucheniya-dekorativno-prikladnomu-tvorchestvu-v
3. Suberzhanskaya I.P. *`Esteticheskoe vospitanie uchaschihsya v sisteme dopolnitel'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya*. Available at: http://polenovchtenia.org.ru/?page_id=191
4. Keldenova K.K. Dopolnitel'noe obrazovanie v mirovoj hudozhestvennoj pedagogike kak glavnyj resurs `esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Simvol nauki*. 2016. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-v-mirovoy-hudozhestvennoy-pedagogike-kak-glavnyy-resurs-esteticheskogo-vospitaniya-shkolnikov
5. Sobkin V.S. Hudozhestvennoe obrazovanie i `esteticheskoe vospitanie / V.S. Sobkin, V.A. Levin. *Voprosy psihologii*. 1989; № 1: 11 – 18.
6. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Dagestana. Available at: https://yamiki.ru/item/167287
7. Davaleva D.A. Osobennosti vospriyatiya podrostkami proizvedenij dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*: v 4-h ch. Tambov: Gramota, 2015; Ch. II; № 12 (62): 80.
8. Nemenskij B.M. *Iskusstvo. Kul'tura. Obrazovanie*: cikl besed. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 03.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00229

Onoprienko L.P., *senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

FEATURES OF EVENTS ON THE HISTORY OF ART AT SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL PRACTICE. The article is dedicated to the consideration of a concept of "pedagogical practice" as part of the training of the future teacher in the history of art at school. The main specific features of such a production practice are highlighted, its functions are determined. The methods and forms of teaching in its framework are highlighted. A conditional classification of possible developmental events on the history of art is given, allowing students to master basic knowledge and skills in this area. The role of student-teacher in the process of mastering by students of theoretical and practical knowledge in the field of art history is determined. The conclusion is drawn on the importance of pedagogical practice in the field of teaching art history and it is determined that this is an integral and obligatory type of communication and research work of students studying in the humanitarian areas of training. Thus, considering the topic of teaching the history of art and developing activities in this discipline, it is necessary to study comprehensively the systems of perception of the student-teacher, passing the practice, and the student, who receives knowledge and experience of communication with the new a trainee teacher.

Key words: **events on history of art, teaching practice, production and teaching practice, art history, art education.**

Л.П. Оноприенко, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mai: lviza_1986@ukr.net*

ОСОБЕННОСТИ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ В ШКОЛЕ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена рассмотрению понятия «педагогическая практика» в рамках профессиональной подготовки будущего педагога по истории искусств в школе. Выделяются основные специфические черты такой производственной практики, определяются ее функции. Выделяются методы и формы преподавания в ее рамках. Приводится условная классификация возможных развивающих мероприятий по истории искусств, позволяющих ученикам овладеть базовыми знаниями и навыками в этой области. Определяется роль студента-педагога в процессе освоения учениками теоретическими и практическими

знаниями в области истории искусств. В заключение сделан вывод о значении педагогической практики в области преподавания истории искусств и определено, что это – неотъемлемый и обязательный тип коммуникативно-исследовательской работы студентов, обучающихся на гуманитарных направлениях подготовки.

Ключевые слова: **мероприятия по истории искусств, педагогическая практика, производственно-педагогическая практика, история искусств, художественное образование.**

Ранняя профессиональная направленность, совершенствование методов художественно-эстетического воспитания и освоения основных знаний по искусству – основные условия современного художественного образования как в специальных учреждениях по типу художественной школы, так и в среднеобразовательных школах. Особое внимание сейчас уделяется конструированию и развитию творческой активности школьника не только на практических уроках изобразительного искусства, но и на теоретических по изучению истории искусств. Кроме того, творческие способности, развиваемые в рамках школьной программы, могут пригодиться ученику в любом виде деятельности, поскольку формируют у него четкую творческую и креативную направленность, трансформирующую сам образ мышления [1 – 6].

Часто история искусств является предметом, на преподавание которого ориентируется студент высшего учебного заведения во время прохождения производственной педагогической практики. Поскольку эта дисциплина комплексная и многогранная, будущему педагогу необходимо значительно подготовиться к вступлению на поприще непосредственно практики профессиональной деятельности. Именно для этого вузами тщательно разрабатываются программы производственной педагогической практики. Такие программы направлены не только на развитие педагогических способностей студентов, но и на формирование у них глобального комплекса знаний о школьной педагогической и художественно-воспитательной системах в сфере образования. В рамках практики будущие педагоги учатся предоставлять необходимые ученикам знания, строить план урока, а также разрабатывать концептуальные планы по проведению дополнительных, урочных и внеурочных мероприятий по истории искусств.

Искусство сегодня – это одно из наиболее широких понятий, не имеющих строгих рамок и границ. Оно проявляется и как мастерство высшей степени в какой-либо области деятельности, и как вид культурной деятельности, отвечающий нормам эстетики и художественности, и как создание эстетически-выразительных форм посредством любой деятельности, и как «потребление» аудиторией произведений мирового искусства, и как процесс реализации таланта посредством выразительных форм и т.д. К.А. Курбанбаев и А.М. Оморкулов, к примеру, выдвигают следующее определение этого понятия: «Искусство – специфическая сфера духовной жизни социума, которая представляет собой творческое восприятие объективной реальности в художественных образах» [4].

Такое обширное понятийное разнообразие приводит к осложнению процесса его изучения, поскольку порождает неопределенность в умах обучающихся. И это касается не только студентов художественных направлений, но и школьников. Именно с целью поэтапного изучения генезиса, сущности и специфики искусства в школьную учебную программу вводятся курсы истории искусств, а система высшего образования предусматривает педагогическую направленность этого предмета.

Для дальнейшего рассмотрения выбранной нами темы необходимо указать, что в настоящем исследовании важна последовательность, придерживаясь которой можно прийти к определенным выводам. Рассмотрению подлежат такие аспекты, как специфика и сущность истории искусств как учебной дисциплины; особенности педагогической практики; целесообразность педагогической практики при разработке мероприятий по истории искусств в школе. Такая последовательность представляется нам наиболее логичной и последовательной.

История искусств – дисциплина, изучающая процесс развития пластических искусств со времени их зарождения и до наших дней [1]. Ее можно отнести к гуманитарным дисциплинам, которые заключаются в раскрытии особенностей эстетического освоения человечеством окружающей действительности в процессе исторического развития. Исходя из такой специфики, педагогический процесс предусматривает четкую градацию методов обучения, в которые помимо словесных, наглядных и практических входят и метод проблемного изложения, поисковый и исследовательский [1].

Преподавание такой дисциплины в школе в рамках педагогической практики должно быть направлено, во-первых, на формирование базовых педагогических навыков и умений, а во-вторых, на саморазвитие и самореализацию в этой области. Производственная педагогическая практика предусматривает организацию и особенных мероприятий, которые направлены на освоение учениками принципов и изучение сущности истории искусств. Самореализация будущего педагога происходит посредством получения различных навыков педагогической работы в области художественных дисциплин; приобретения опыта адаптации к условиям образовательного учреждения; создания и разработки системы профессиональных умений; самостоятельного выбора методов и приемов обучения, а также форм передачи научно-исследовательской информации по истории искусств.

Помимо этого, студенты в ходе такой практики осваивают, проявляют и закрепляют приобретенные ранее теоретические знания, вырабатывают практические умения в различных формах педагогической профессиональной деятельности. «Важным условием формирования профессиональной подготовки студентов является производственная практика», – считает З.С. Жиркова [2]. Такая практика предназначена для подготовки к основным видам профессиональной деятельности, а также самореализации и воплощении приобретенных специальных (профильных) профессиональных знаний, навыков, умений и профессиональной адаптации на практике, т.е. для приобретения профессиональной компетентности, вхождения в профессию, освоения и осмысления своей социальной роли, профессионального и творческого самоопределения, формирования педагогических и личностных позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств в свою деятельность [2].

Основная цель профильной педагогической практики заключается в формировании у студентов художественных направлений подготовки (а также студентов-историков) профессиональной компетентности в области преподавания истории искусств, необходимой для успешной работы педагога в современных условиях.

Базовые компетенции дисциплины «История искусств» состоят из следующих навыков и умений: восприятие, логическое обобщение, анализ информации, овладение культурой мышления; четкое, структурное и аргументированное выстраивание устного выступления и письменного текста; понимание социальной важности выбранной специальности, стремление к достижению высоких показателей в профессиональной деятельности; воспитание бережного и уважительного отношения к историческому прошлому, толерантное отношение и понимание различий культур и народов; использование основных средств и методов для постижений знаний, духовного и интеллектуального развития [6].

Мероприятия по истории искусств в школе – это специфичная и несколько творческая область педагогической деятельности, поскольку состоит не только в получении и освоении учениками теории искусства, но и в закреплении их на практике. Они могут выбираться педагогами (или на время производственной педагогической практики студентами) самостоятельно и согласовываться с учебной программой и расписанием внеурочной деятельности учеников. Выработаем и опишем условную систему таких возможных мероприятий в школе.

Первая группа – учебные, то есть входящие в состав учебного плана. К таким мероприятиям можно отнести, во-первых, рядовые уроки по истории искусств. Это классическое представление дисциплины, согласованное с учебным планом. Такие уроки базируются на теоретических знаниях, которые различаются в зависимости от возраста учеников по иерархическому индуктивному принципу – от простого, первоначального, к сложному, комплексному. Особенности таких занятий состоят в эрудированности самого педагога и наличия качественной материально-технической базы в школе.

Следующий тип мероприятий – практические уроки, включающие занятия художественным творчеством, что является важным элементом развития эстетичного воспитания и художественно-творческой активности ученика.

Такие занятия лежат в основе всестороннего и гармоничного развития эстетического воспитания, поскольку включают как создание творческого проекта или единичного творческого объекта, так и приобретение умений воспринимать, описывать и ощущать уже существующие произведения. Т.С. Житник и Е.М. Музя в связи с этим считают, что «ребенок, воспринимая художественное произведение, выбирает явления, осмысливает их, тем самым развивая творческую культуру и эстетический вкус» [3]. Ученик таким образом привносит в художественный образ произведения новые элементы, свойственные его мироощущению и пониманию искусства.

Особенность таких мероприятий состоит в формировании личностного отношения и взаимодействия ученика с произведениями искусства, посредством чего им приобретаются творческое развитие и художественные способности. Ребенок учится творить, задействовав разные сферы собственного опыта, оценивать, воспринимать произведения. Теоретические и практические занятия составляют определенную систему, которая позволяет формировать не только знания, но и эстетический (в том числе и художественный) вкус у обучающихся, который, как мы знаем, состоит из смеси творческого потенциала, творческих способностей и художественного опыта. Таким образом, осуществляя педагогическую практику на таких занятиях, студент учится нацеливаться не только на выполнение основной образовательной цели, но и на дополнительные задачи, одна из которых – формирование художественного вкуса и культуры учеников.

Вторая группа – внеурочные, неучтенные учебным планом мероприятия. К ним относятся различные классные часы, «нулевые» уроки, внеурочные занятия, кружки по интересам, факультативные уроки. Их особенности состоят, прежде всего, в общности и заинтересованности учеников, а также в мотивированности и целенаправленности педагога-практиканта. Здесь важно отметить, что все вышеуказанные формы мероприятий будут активными лишь в том случае, если практикант перенимает или поддерживает инициативу «основного» педагога. Такие занятия важны тем, что создают для учеников группу «искусствоведов», умеющих выражать свое мнение в удобной и понятной всем форме. Перед студентом-практикантом стоит важная задача – найти общий мотиватор для учеников,

объединить их вокруг одного вида деятельности. Нужно уметь заинтересовывать детей, слушать их мнение, советоваться с ними и непрерывно вести диалог. Эти умения послужат фундаментальной базой для дальнейшего развития в процессе профессиональной подготовки.

Третья группа – инициативные мероприятия. Эта группа условна, поскольку, по сути, ее можно объединить с предыдущей, однако нам представляется необходимым и вполне логичным такое разделение в силу того, что имеется в виду самостоятельная организация студентом-практикантом таких мероприятий, как посещение с учениками музеев, библиотек, архивов и даже кинотеатров, высшего учебного заведения, в котором он обучается и т.д. Инициативной эту группу можно назвать из-за исключительной самоотдачи и целенаправленности студента рассказать ученикам большее, нежели они получают на уроках. Конечно, такие мероприятия не обязательны, однако могут послужить огромным и важным шагом на пути к формированию у учеников правильного понимания и заинтересованности в истории искусств.

Главной особенностью всего комплекса этих мероприятий можно считать обязательную необходимость тщательно продумывать и составлять планы к каждому из них, основываясь на определенных принципах. Практикант обязательно должен усвоить и овладеть этими принципами, прежде чем приступать к педагогической практике. К ним относятся: принцип единства воспитания, обучения, развития; принцип научности; принцип увлеченности; принцип активности; принцип оптимизации; принцип тематического построения внеклассного мероприятия.

Кроме того, студент должен перед каждым мероприятием заниматься активным целеполаганием. Так, в основе каждого урока должна стоять цель, к примеру, обобщение учениками представления о художественных произведениях мирового искусства, а также задачи, обязательные для всего образовательного процесса: воспитание нравственно-эстетического отношения к сфере искусства и умение вызвать интерес к его истории; ознакомление с научно-исследовательской работой и обучение ей в сфере проектной деятельности; развитие ассоциативно-образного мышления и способности анализировать материал, произведения искусства, вычленять главное из большого потока информации.

«Формирование творческой, духовно зрелой личности человека в школьные годы определяется в большей степени уровнем его художественного образования и художественного развития. Эта проблемная ситуация вычленяется из общей проблемы преподавания изобразительного искусства в школе, причем весьма актуальная в свете процессов, происходящих в образовании на современном этапе», – считает В.А. Романова [5]. Именно это, на наш взгляд, является основой для развития педагогической компетентности в рамках профессионального образования. И студент-практикант должен ориентироваться на выполнение этой цели. Педагогическая практика должна помочь сориентироваться будущему специалисту в системе образования и смотивировать его к выполнению вышеуказанной цели.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что специфика мероприятий по истории искусств в школе в рамках производственной практики должна быть обязательно учтена студентом, поскольку без ее изучения и освоения эффективная педагогическая профессиональная деятельность просто невозможна. Будущий специалист должен сам обладать рядом качеств, которые позволят развиваться и ему, и его ученикам посредством передачи опыта в процессе взаимодействия.

Библиографический список

1. Амиржанова А.Ш. *История искусства: методическое указание к семинарским занятиям и самостоятельной работе студентов*. Омск: ОГИС, 2011.
2. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2012; № 6-2: 360 – 364.
3. Житник Т.С., Музя Е.М. Методика преподавания истории искусства детям старшего дошкольного возраста в условиях детских художественных школ. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1.
4. Курбанбаев К.А., Оморкулов А.М. Гуманизирующее значение искусства. *Интерактивная наука*. 2017; № 11.
5. Романова В.А. *Методические основы преподавания истории изобразительного искусства учащимся старших классов во взаимосвязи с изобразительной деятельностью*. Москва, 1997.
6. *Искусство*. Сборник нормативных документов. Составители Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. Москва: Дрофа, 2007.

References

1. Amirzhanova A.Sh. *Istoriya iskusstva: metodicheskoe ukazanie k seminarskim zanyatiyam i samostoyatel'noj rabote studentov*. Omsk: OGIS, 2011.
2. Zhirkova Z.S. Pedagogicheskaya praktika studentov – podgotovka k osnovnym vidam professional'noj deyatel'nosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; № 6-2: 360 – 364.
3. Zhitnik T.S., Muzya E.M. Metodika prepodavaniya istorii iskusstva detyam starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyah detskih hudozhestvennyh shkol. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1.
4. Kurbanbaev K.A., Omorkulov A.M. Gumaniziruyuschee znachenie iskusstva. *Interaktivnaya nauka*. 2017; № 11.
5. Romanova V.A. *Metodicheskie osnovy prepodavaniya istorii izobrazitel'nogo iskusstva uchaschimsya starshih klassov vo vzaimosvyazi s izobrazitel'noj deyatel'nost'yu*. Moskva, 1997.
6. *Iskusstvo*. Sbornik normativnyh dokumentov. Sostaviteli `E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. Moskva: Drofa, 2007.

Статья поступила в редакцию 03.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00230

Fedak Ye.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department 19 (Pedagogy), Federal State military educational institution of higher education "Military University" of the Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru*
Potiayev P.Yu., *postgraduate, Pedagogy Department, Federal State military educational institution of higher education "Military University" of the Ministry of defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: potiay@mail.ru*

ADVANCEMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING CADETS TO USE SLEDGE DOGS AND DOGPULLED SLEDS FOR OPERATIONS IN THE ARCTIC REGIONS. The article describes the importance of using dogpulled sleds in the Arctic zone, explains the necessity of teaching motorized rifle (Arctic) units personnel the ways of moving by means of sledge dogs and dogpulled sleds in the Arctic conditions, depicts features of methodology of teaching the cadets of military higher educational institutions to move on dogpulled sleds. The authors conclude that the need to train cadets of Arctic units of sled dogs and sleds for action in the difficult territory of the Arctic is obvious. The introduction of in the future in the staff of the military university of instructors – dog handlers, a specialized kennel for dogs will significantly improve the training and quality of training of cadets. The development of military university training and methodological base will affect the level of acquired competences in the training of Military Units.

Key words: **Arctic region, sledge, sledge dogs, musher instructors, cadets of military higher educational institute.**

Е.И. Федак, *канд. пед. наук, доц., проф., ФГКВОУ «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru*
П.Ю. Потяев, *адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: potiay@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ ЕЗДОВЫХ СОБАК И УПРЯЖЕК ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ В АРКТИЧЕСКИХ РАЙОНАХ

В статье раскрывается значение применения собачьих упряжек в арктической зоне, объясняется необходимость обучения военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам передвижения с применением ездовых собак и упряжек в условиях Арктики, описываются особенности методики обучения курсантов военных вузов передвижению на собачьих упряжках. Авторы делают вывод о том, что необходимость применения в обучении кур-

сантов арктических подразделений ездовых собак и упряжек для действий на труднопроходимой территории Арктики очевидна. Внедрение в перспективе в штат военного вуза инструкторов-кинологов, специализированного питомника для собак позволит существенно повысить подготовку и качество обучения курсантов. Развитие учебно-методической базы военного вуза отразится на уровне приобретаемых компетенций в процессе обучения военнослужащих арктических подразделений.

Ключевые слова: **арктический район, нарты, ездовые собаки, каюр-инструктор, курсант военного вуза, применение мотострелковых подразделений (арктических).**

Тяжёлые климатические условия арктической зоны Российской Федерации влияют на боевую подготовку дислоцированных в этом регионе воинских подразделений. Физико-климатические особенности Арктики требуют тактико-специальной программы подготовки, особых знаний, умений и навыков при ведении боевых действий в особых условиях, обеспечивающих успешное выполнение служебно-боевых задач. Особое значение придается способности войск передвигаться вне дорог по труднопроходимой местности. Арктическая зона занимает 6% от площади земли, в данном районе преобладает снежный покров, из-за которого у большинства личного состава и техники возникают трудности с его преодолением, из этого становится понятно, что собака, запряженная в упряжку, имеет больше шансов пробраться к противнику незаметно, а также вывести пленного из его местоположения [1, с. 146 – 153].



Рис. 1. Беговые собаки

В статье рассмотрена проблема применения ездовых собак и упряжек в процессе обучении курсантов для действий в арктических районах. В ходе проведенного анализа использованной литературы – работ С.Г. Сорокина, В.Г. Турманидзе, Н.И. Фетищева, В.Б. Валькова, научных статей В.М. Грызлова, П.Ю. Потяева и др. по изучению методов передвижения в условиях зимы, установлено, что для формирования предметной и практической компетенций в применении для передвижения по снегу нарт с ездовыми собаками, будущим командирам арктических подразделений необходимы специальные знания, умения и навыки.

Актуальность работы заключается в том, что на сегодняшней день, в условиях активно развивающегося мирового интереса к арктическим территориям, перед Вооруженными Силами Российской Федерации остро стоит вопрос защиты интересов страны и ее северных территорий [2, с. 167]. Вследствие этого на основании утверждённых бывшим Президентом РФ Д.А. Медведевым 18 сентября 2008 г. «Основ государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу» [3, с. 56 – 58] на базе Дальневосточного высшего общевойскового командного училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского с 2013 года осуществляется подготовка курсантов по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)».

Выполнение боевых задач в условиях постоянного наличия снега требует корректировки процесса обучения курсантов в военных вузах. Одно из приоритетных направлений, требующих внимания, составляет методика обучения курсантов правилам передвижения по снегу [4, с. 212]. Успех исхода боя в условиях отсутствия или невозможности применения современных мобильных средств зависит от скорости передвижения по предполагаемой заснеженной местности. С курсантами, обучающимися по специализации «Применение мотострелковых подразделений (арктических)», в зимнем периоде обучения в рамках арктической подготовки проводятся практические занятия с привлечением из специализированных клубов собаководства ездовых собак и собачьих упряжек [5, с. 56 – 58]. На занятиях по теме «Движение по пересеченной местности на собачьей упряжке» приглашенные каюр-инструкторы дают необходимые знания курсантам по уходу за животными, их дрессировки, правильности расположения собак в упряжке и т.д.

Прежде чем приступить к обучению курсантов правилам передвижения, им необходимо изучить необходимое снаряжение и порядок сборки нарт.

Снаряжение, ездовая нарта и их сборка

Нарта (нарты) – санки для езды на собаках и на оленях [6, с. 475]. Они предназначены для передвижения по местности, покрытой снегом, на упряжках из собак и оленей, служат для транспортировки грузов и людей (рис. 2). Как правило, это узкие длинные сани.

Алык (а также шлейка) – оленья и собачья лямка, шлейка, часть упряжи [7, с. 10], предназначенная для надевания на собаку. Самым эффективным использующимся при обучении курсантов типом алыка является цуговая упряжка (рис. 2), часто встречаемая в восточном направлении от Енисея. В данной упряжи собак следует запрягать по двое, одна двойка за другой. При этом каждый пёс должен находиться в своей личной шлейке. Если выполнить данные условия, то такое транспортное средство будет эффективно реализовывать поставленные задачи.



Рис. 2. Нарта

В ходе проводимых практических занятий обучаемые постоянно совершенствуют навыки по сборке нарт. Они лично готовят материал для изделия и следуют определенным правилам. Для изготовления необходимо шесть брусков, имеющих длину около тридцати трёх сантиметров с шипами снизу под отверстия в лыжах. На них крепятся продольные пятидесятисантиметровые небольшие балки, служащие основой для настила из досок, толщиной один сантиметр. За основу нарт берутся беговые лыжи с распаренными в воде концами, загнутыми и связанными для просушки. В них выдалбливаются несквозные отверстия под стойки. Крепится несколько изогнутых дуг. Первая должна связать передние копылы, вторые – носки лыж и передние стойки, чтобы образовать место для прикрепления потягивающего момента. С целью гашения ударов во время поездки всю конструкцию рекомендуется скрепить ремнями.

Порядок сборки нарт должен осуществляться следующим образом:

1. Вставить стойки и скрепить с рубашкой лыж;
2. Вставить перекладины в отверстия стоек и закрепить их;
3. Сделать настил из досок на перекладине;
4. К стойкам, находящимся спереди, прицепить продольную деревянную дугу (баран);
5. Положить сверху на копылы продольные бруски и скрепить их;
6. Сделать связку из задней дуги с теми же брусками;
7. Закрепить переднюю дугу с носками лыж;
8. Ремнями переплести доски с настилом и задним бараном [8].

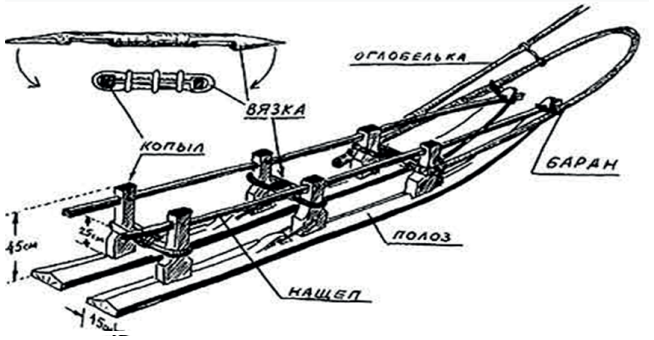


Рис. 3. Сборка нарт

Способы закрепления псов в упряжке

Чтобы дать курсантам понимание эффективности той или иной упряжки, им раскрывается теория относительно их видов. Существует два вида упряжек.

1. Расположив собак парами по длине продолжительного ремня, военнослужащие тем самым осуществляют восточносибирскую цуговую упряжку (рис. 4). Управление осуществляется как и на наших примерах, голосом. Этот вид считается оптимальным по скорости, объёмам перевозки грузов и проходимости, но требует самых обученных собак. Так они становятся более эффективными в попытках догнать впереди бегущего собрата.



Рис. 4. Цуговая упряжка

2. Веерной упряжкой (рис. 5), или гренландской называется такой вид, в котором каждый пёс бежит в шеренге на отдельно привязанной шлейке. Вид управления иной, вожжевой. Главными минусами является необходимость большого пространства и потребность разнимать постоянные драки псов.



Рис. 5. Веерная упряжка

Виды крепления упряжи на собаке

Чтобы показать достоинства того или иного крепления, каюры-инструкторы проводят практическое занятие с закреплением упряжки на собаке различными способами. Их существует несколько.

Первый позаимствован у национальной группы, проживающей в низовьях Амура. Упряжка с единичной петлёй, крепящаяся на шее. Она небольшим ремешком крепится к потягу.

Второй тип, оптимальный для использования военнослужащими, грудной, то есть собака нагружает грудную клетку, чтобы тянуть нарты. Она закрепляется в особую петлевидную лямку с перемычками, которая прикреплена продолговатой постромкой. Встречается среди старых арктических жителей в Якутии, а также местного населения, проживающего на севере данного региона, и чукчей.

Третьим типом является тяга задней частью туловища. Лямка в образе петли закрепляется за таз пса, обхватывая его за эту область. Многосантиметровая постромка выходит между задними лапами. Данный образец упряжи был обнаружен в XIX веке у сибиряков.

И, наконец, в качестве последнего типа, использующегося у эскимосов, можно представить лопаточную упряжь. Лямка из двух отдельных петель, в которые собака вставляла передние лапы, соединяется перемычкой, которая опускается ей на спину.

Навыки обучения дрессировке собак и правила обращения с ними

Прежде чем приступить к обучению курсантов управлению собачьими упряжками, им необходимо пройти обучение общим навыкам, а именно, определённым командам для управления собаками, таким как: «Ко мне!», «Фу!», «Стоять!», «Лежать!» и другим. Курсанты получают первичные знания по приучению псов не только к нахождению в одной упряжке при передвижении, но и при проживании в вольере и в процессе их совместной дрессировки. Их необходимо соединять с выработкой у собаки навыка прекращения действий и влияния на них болевым эффектом по мере сближения собак и проявления ими агрессии, направленной друг на друга. При этом надо следить за ними, выводя их группами с целью развития между ними спокойных отношений [8, с. 48]. Военнослужащий должен прогуляться с собакой и наблюдать за её привыканием к алыку, к которому она должна относиться с безразличием. В случае попыток освободиться, необходимо её отвлечь, например, лаской. Особо важно при этом, чтобы грудной ремень находился на середине груди во избежание травм пса.

В качестве первого занятия на полигоне училища проводится отработка команды «Вперед!» путём постепенного продвижения с собакой спереди, чередующаяся с командой «Стой!», при этом не стоит забывать приостанавливать собаку и мотивировать её при дрессировке. Постепенно расстояние между курсантами и собаками увеличивается. В ходе последующих занятий совместно с кинологами курсанты отрабатывают с собаками команды «Право» и «Лево» путем сокращения поводка и подачи команды.

Обучаемые совершенствуют умение ездовых собак двигаться вперёд с помощью метода подражания более подготовленной паре или же одной собаке, хорошо усвоившей метод буксирования. После произведения запряжки следует отработка с обучаемыми команды «Вперед!». Данное занятие проводится одновременно с двумя курсантами в паре. Один военнослужащий ставит собак для движения, пока второй находится в нартах. Если после команды движение не сообщённое, обучаемый применяет сердитую интонацию. Напротив, при дружном продвижении используются выражения похвалы (например, «Хорошо!»), после чего повторяется изначальная команда. Сразу после того, как собаки преодолеют расстояние в триста метров, движение останавливается командой, при этом нарты притормаживаются остолом между стоек и передним креплением, нарты разворачиваются в обратную сторону и бег повторяется. Однако при данном передвижении идёт отработка поворотов в ту или иную сторону путём торможения нарт остолом и принудительной тягой вожака в сторону разворота. При всех этих действиях второй военнослужащий двигается впереди собак. При выполненном развороте следует похвала и повторная команда. В ходе следующих занятий длина пробега увеличивается и тренируется выносливость собак и навыки управления упряжкой у курсантов. Между тем необходимо добавлять новые пары собак, а при их количестве больше двух курсантами отрабатывается закрепление нарт. Они осуществляют его за задний конец саней, а потяг натягивают, пока идёт закрепление собак. Головная пара закрепляется в последнюю очередь. На ночных занятиях курсанты самостоятельно выпрягают собак. Если остановка короткая, это не производится, и нарты закрепляются сзади за какой-либо предмет.

Концом обучения должна стать выработка части специальных навыков у ездовых собак, позволяющих обеспечить их надёжность и безотказность в работе.

К ним можно отнести:

1. Исключение агрессии в процессе работы друг с другом;
2. Движение вперед по одноимённой команде;
3. Смена движения в различные стороны (команды «Право» и «Лево»);
4. Остановка движения (команда «Стой!»).

Для закрепления пройденного теоретического и практического материала по использованию нарт и собачьих упряжек при передвижении по пересеченной местности под наблюдением инструкторов в учебном центре училища с курсантами осуществляется марш на 50 км. При совершении марша курсантами выполняются нормативы по запряжке собак в нарты, движению на нартах по азимутам, организации привала для отдыха и т.д. При этом курсантам необходимо иметь специальный набор, который включает в себя спальный мешок, провизию на сутки для себя и ездовых псов, компас, зажигательные принадлежности (например, спички), топор, средства связи (как телефонную, так и радиосвязь), ракетницу, а также запасные алыки.

Таким образом, необходимость применения в обучении курсантов арктических подразделений ездовых собак и упряжек для действий на труднопроходимой территории Арктики очевидна. Внедрение в перспективе в штат военного вуза инструкторов-кинологов, организация специализированного питомника для собак позволят существенно повысить подготовку и качество обучения курсантов. Развитие учебно-методической базы военного вуза отразится на уровне приобретаемых компетенций в процессе обучения военнослужащих арктических подразделений.

Библиографический список

1. Баранов А.Р. *Тактико-специальная подготовка войскового разведчика внутренних войск*: учебно-практическое пособие. Москва, 2006: 146 – 153.
2. Потяев П.Ю. Обучение военнослужащих мотострелковых подразделений (арктических) приемам изготовки к стрельбе при передвижении на лыжах в условиях Арктики. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 167.
3. *Стратегия развития арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года*. Утверждено Президентом РФ 18 сентября 2008, № Пр-1969. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142561/
4. Потяев П.Ю., Фомин И.А. Особенности методики обучения курсантов военных вузов передвижению на лыжах в арктических условиях. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; Выпуск 65, Ч. 1: 212.
5. Рукосуев В.М., Андриясов А.А. Не только выжить, но и победить. Подготовка офицеров для мотострелковых подразделений (арктических). *Вестник академии военных наук*. Москва: 2019; № 2 (17): 56 – 58.
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Санкт-Петербург,1882.
7. Немцов А.П. *Краткое руководство по дрессировке военных собак (связи и передачи, санитарной, сторожевой, разведческой, вьючной, караульной и упряжной)*. Смоленск, 1926.
8. Маржецкий В.В. *Механический транспорт в Арктике*. Москва – Ленинград, 1940.

References

1. Baranov A.R. *Taktiko-special'naya podgotovka vojskovogo razvedchika vnutrennih vojsk*: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva, 2006: 146 – 153.
2. Potyaev P.Yu. Obuchenie voennosluzhaschih motostrelkovyh podrazdelenij (arkticheskih) priemam izgotovki k strel'be pri peredvizhenii na lyzhah v usloviyah Arktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 167.
3. *Strategiya razvitiya arkticheskoj zony Rossijskoj Federacii i obespecheniya nacional'noj bezopasnosti na period do 2020 goda*. Utverzhdeno Prezidentom RF 18 sentyabrya 2008, № Pr-1969. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142561/
4. Potyaev P.Yu., Fomin I.A. Osobennosti metodiki obucheniya kursantov voennyh vuzov peredvizheniyu na lyzhah v arkticheskih usloviyah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; Vypusk 65, Ch. 1: 212.
5. Rukosuev V.M., Andriyasov A.A. Ne tol'ko vyzhit', no i pobedit'. Podgotovka oficerov dlya motostrelkovyh podrazdelenij (arkticheskih). *Vestnik akademii voennyh nauk*. Moskva: 2019; № 2 (17): 56 – 58.
6. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Sankt-Peterburg,1882.
7. Nemcov A.P. *Kratkoe rukovodstvo po dressirovke voennyh sobak (svyazi i peredachi, sanitarnoj, storozhevoj, razvedcheskoj, v'yuchnoj, karaul'noj i upryazhnoj)*. Smolensk, 1926.
8. Marzheckij V.V. *Mehanicheskij transport v Arktike*. Moskva – Leningrad, 1940.

Статья поступила в редакцию 21.02.20

УДК 37.04 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00231

Puhaeva I.U., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. Kostya Levanovich Khetagurov (Moscow, Russia)*

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS. The article discusses problems concerning the development of research activities of future teachers as a necessary condition for improving their professional skills and the quality of education of students. The author expresses her point of view in solving the problem of development of research activities of future teachers in the process of their training at the University. Studying the experience of teachers of the Leningrad school, the author find that they face great difficulties in organizing the educational process, since they have to work with students of different mental and language training. It is necessary to state that teachers need to expand their knowledge in some areas of pedagogy and psychology. The author concludes that the research activities of the teacher often change in the direction of expanding its content and increasing the scientific intensity. The research helps the teacher to understand and describe the pedagogical reality, especially in such difficult regions, and to plan the work correctly. In search of the best solutions, he will be able to develop his own strategy and tactics, make a diagnosis and, assess the completed, correct previously accepted type of activity.

Key words: **research activity, professionalism, quality of training, Republic of South Ossetia.**

И.У. Пухаева, *аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждаются проблемы, связанные с развитием исследовательской деятельности будущих учителей, как необходимое условие повышения своего профессионального мастерства и качества обучения учащихся. Автор высказывает свою точку зрения в решении проблемы развития исследовательской деятельности будущих учителей в процессе их обучения в стенах вуза. Изучая опыт учителей ленингорской школы, автор выяснил, что они сталкиваются с большими трудностями в организации образовательного процесса, так как им приходится работать с учащимися разной и умственной, и языковой подготовкой. Приходится констатировать, что учителям необходимо расширить свои знания в некоторых областях педагогики и психологии. Автор делает вывод о том, что исследовательская деятельность педагога зачастую меняется в сторону расширения ее содержания и усиления наукоемкости. Исследовательский поиск помогает учителю понять и описать педагогическую действительность, особенно в сложных регионах, и правильно планировать работу. В поисках лучших решений он сможет выработать собственную стратегию и тактику, провести диагностику и оценку выполненного, скорректировать ранее принятый тип деятельности.

Ключевые слова: **исследовательская деятельность, профессионализм, качество обучения, Республика Южная Осетия**.

Основным требованием модернизации системы российского образования является повышение качества обучения. Удовлетворение данного требования возможно при наличии профессионально компетентных учителей, способных творчески мыслить, находить нестандартные решения, готовые обучать учащихся самостоятельному поиску информации, проектной и исследовательской деятельности. Из всего сказанного следует, что существует потребность в приобщении учителя к науке, развитии его исследовательских умений.

Формирование этих качеств учителя стимулируется и системой аттестации, где получение более высокой категории связано с научно-исследовательской деятельностью. Исследовательские умения учителя и его профессионализм тесно связаны. Правильно организованная научно-исследовательская деятельность педагога повышает качество его труда, удовлетворенность достигнутыми результатами [1].

Проблема исследовательской деятельности учителя освещена в трудах П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского. Огромный вклад в решение данной проблемы внесли Азаров Ю.П., В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов. Теоретическое обоснование вопроса развития исследовательской деятельности учителя представлено в трудах В.И. Андреева, А.С. Белкина, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Зеера, С.А. Днепрова, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, К.М. Левитана, А.К. Марковой, М.М. Поташника и других.

Изучение вопросов теории и практики, связанных с исследовательской деятельностью учителя-практика, позволило нам выявить степень изученности вопроса и проблемы, препятствующие его развитию. Анализ научной литературы показывает, что недостаточно освященным является такое направление, как влияние исследовательской деятельности учителя на качество обучения школьников. Нами также выявлено *противоречие* между востребованностью для современной школы учителя, обладающего высоким уровнем исследовательских умений и низким уровнем сформированности данного качества у учителей. Отсюда вытекает научная проблема, на решение которой направлено наше исследование: каковы теоретико-методологические, организационно-содержательные и методические основы приобщения учителей общеобразовательной школы к научно-исследовательской деятельности?

Процесс развития учителя-исследователя является очень долгим, непрерывным и требует обеспечения определенных условий. Подготовить учителя-исследователя в условиях вуза невозможно, так как изменения в профессиональной сфере протекают быстрыми темпами. Поэтому необходим перспективный план, отражающий постоянный, непрерывный процесс профессионального саморазвития, система непрерывного профессионального образования [2].

А.В. Хуторской «исследовательскую компетентность» понимает как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [3].

Как следует из определения А.В. Хуторского, учитель должен овладеть теоретическими знаниями (знать сущность понятия «исследовательская деятельность», его содержание и виды, методы, методики исследования, подходы развития исследовательской деятельности и т.д.) и практическими умениями (проводить диагностику, применять различные методы, методики исследования и т.д.). Эти знания и умения будущие учителя должны прибрести в процессе обучения в вузе. Безусловно, что приобщение будущих учителей к исследовательской деятельности следует осуществлять через изучаемые в вузе учебные дисциплины [4]..

Поскольку перечень подготовки педагогических кадров и содержание ФГОС ВО определены, то речь должна идти о возможности обогащения содержания учебных дисциплин материалом, способствующим развитию исследовательской деятельности студентов. Работа должна осуществляться через:

– содержательное наполнение ведущих дисциплин (их частей, разделов, параграфов, сопровождающих материалов и др.);
– дисциплин вариативной части (дисциплины по выбору; спецкурсы);
– написание курсовых и дипломных проектов;
– педагогическую и другие виды практик.

В качестве примеров курсов по выбору и спецкурсов можно предложить общепрофессиональные:

– «Психолого-педагогические основы развития исследовательской деятельности педагога»;
– «Современные технологии развития исследовательской деятельности педагога»;
– «Теория и практика развития исследовательской деятельности педагога» и т.д.

Деятельность учителя определяется его профессионализмом. Качество принимаемых учителем решений, выбор средств и методов решения возникающих проблем являются показателями профессионализма.

Н.В. Кузьмина излагает технологию исследования насущных педагогических проблем, которой должен владеть учитель-профессионал. Исследовательская функция у автора все время выступает как синоним профессионального творчества учителя [4].

Э. Стоунс в своей книге «Психопедагогика» об исследовательской деятельности учителя пишет: «... Только благодаря учителям, строящим свою деятельность в школе на определенных теоретических принципах, мы сможем добиться существенного прогресса в теории и практике обучения» [5].

Для Республики Южная Осетия проблема формирования и развития компетентного учителя-исследователя, как и для других республик, является актуальной, однако в ней существует огромное поле для организации исследований. Часть ее территории – Ленингорский район, относительно недавно вернувшийся под юрисдикцию Республики, является сложным районом в плане внедрения в систему образования российских образовательных стандартов. Большая часть населения разговаривает на грузинском языке, дети до недавнего времени проходили обучение на грузинском языке, поскольку территория находилась под юрисдикцией Грузии.

Изучая опыт учителей ленингорской школы, мы выяснили, что они сталкиваются с большими трудностями в организации образовательного процесса, так как им приходится работать с учащимися разной и умственной, и языковой подготовкой. Приходится констатировать, что учителям необходимо расширить свои знания в некоторых областях педагогики и психологии.

Приведем пример. В 5 «А» классе обучается 32 учащихся, причем с разной степенью владения языком обучения – русским. Из 32 учащихся 13 учеников (40%) с очень низким уровнем владения русским языком. Общение с этой группой учащихся приходится осуществлять на родном языке (осетинском или грузинском), что значительно снижает качество проводимого урока. 9 учеников (30%) следует отнести к группе со средним уровнем владения языка (русского). Эта группа учащихся, которая с большими трудностями поддерживает диалог на русском языке и часто из-за небольшого словарного запаса слов прибегает к родному языку. Только небольшая часть учащихся класса, а это 9 учеников, владеют русским языком на достаточно хорошем уровне, могут излагать свои мысли свободно, поддерживать диалог. Естественно, возникает вопрос: как в таких условиях поднять качество образования? Как организовать процесс обучения русскому языку с учетом особенностей детей каждой группы и при этом еще сформировать познавательный интерес к предмету? Для этого необходимо изучить индивидуальные особенности учащихся, рационально подобрать методы и приемы для изучения и закрепления нового материала; разработать индивидуальные схемы обучения по различным темам на уроки изучения нового и закрепления с применением теории личностно ориентированного обучения. Эффективными будут устные упражнения на уроках, занимательные задания, игровые технологии.

Тут необходимо отметить, что отслеживание достижений ожидаемых результатов невозможно без помощи психолога, то есть без применения социометрических исследований, а также без наблюдения за работой учащихся во время выполнения самостоятельных работ и решения проблемных ситуаций на уроке. Необходимым также является тесная коммуникация с детьми, привыкшими изучать предметы на грузинском языке.

Только в этом случае каждому ребенку будет обеспечен успех и сохранится интерес к предмету. То есть сама образовательная среда в данной зоне кардинально отличается от образовательной среды остальных районов Республики Южная Осетия и требует тщательного изучения. Тема для проведения научно-исследовательской деятельности налицо.

Труд учителя – это особый, который подразумевает высокий уровень профессиональной и общей культуры. Успех инновационных преобразований в школе в первую очередь зависит от учителя, его инициативности, желания заниматься исследовательской деятельностью, творчеством. Школа развивается в том случае, если для нее характерны творческий поиск, опытно-экспериментальная работа. Только в процессе проведения опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности человек приобретает новый опыт, рождаются способы решения сложных проблем.

А если в ходе своей практической деятельности учитель внедряет свои идеи, новое содержание, получает высокие результаты обучения на основе использования современных технологий, то его можно назвать исследователем. Разумеется, что исследовательская деятельность учителя в школе отличается от научной работы, целью которой является творение нового знания. Исследования в школе должны носить прикладной характер и способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

В настоящее время наблюдается тенденция проявления интереса учителей заниматься исследовательской деятельностью. Часть учителей ленингорской школы работают над индивидуальными проектами.

Темы для исследований разнообразны: содержание образования, внедрение информационных технологий в образовательный процесс; внеучебная деятельность и т.д. Основным результатов такой деятельности является повышение их профессионального мастерства.

Подводя итоги, можно констатировать, что исследовательская работа является неотъемлемой частью педагогической деятельности современного учителя, оказывающая влияние на развитие профессиональной компетентности педагога.

Исходя из вышесказанного, отметим, что исследовательская деятельность педагога зачастую меняется в сторону расширения ее содержания и усиления наукоемкости [1]. Исследовательский поиск помогает учителю понять и описать педагогическую действительность, особенно в таких сложных регионах, и правильно планировать работу. В поисках лучших решений он сможет выработать собственную стратегию и тактику, провести диагностику и оценку выполненного, скорректировать ранее принятый тип деятельности.

Библиографический список

1. Левитан К.М. Педагогические компетенции и компетентность. Сельская школа. Москва, 2004; № 3: 29 – 32.
2. Муромцева О.В. Подготовка учителя начальных классов к организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 4.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 55 – 61.
4. Кузьмина Н.В. *Совершенствование процесса обучения.* Москва: Педагогика, 1981.
5. Стоунс Э. *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения*. Москва, 1984.
6. Клименко Г.В., Шаталова Н.С. Профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков в современном вузе. *Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному*: сборник статей. Москва, 2016: 101 – 109.
7. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
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. 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. Levitan K.M. Pedagogicheskie kompetencii i kompetentnost'. Sel'skaya shkola. Moskva, 2004; № 3: 29 – 32.
2. Muromceva O.V. Podgotovka uchitelya nachal'nyh klassov k organizacii uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 55 – 61.
4. Kuz'mina N.V. *Sovershenstvovanie processa obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
5. Stouns `E. *Psihopedagogika. Psihologicheskaya teoriya i praktika obucheniya*. Moskva, 1984.
6. Klimenko G.V., Shatalova N.S. Professional'naya podgotovka lingvistov-perevodchikov v sovremennom vuze. *Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i russkomu yazyku kak nerodnomu:* sbornik statej. Moskva, 2016: 101 – 109.
7. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
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. 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 03.03.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00232

Stepchenko T.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Bryansk State University n.a. Academician I.G. Petrovsky (Bryansk, Russia), E-mail: ta-step2007@yandex.ru*
Ukraintseva Yu.A., *senior teacher, Department of Physical Education and the Basics of Medical Knowledge, Bryansk State University n.a. Academician I.G. Petrovsky (Bryansk, Russia), E-mail: yulya-gudova@yandex.ru*

READINESS OF STUDENTS TO ORGANIZE PHYSICAL AND HEALTH-RESERVING ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN. The article considers the main components of the process of forming readiness to organize physical culture and health activities for schoolchildren in unversity students. In the process of formation of such readiness, the authors define such components as content-oriented, activity-oriented, motivational-value, and effective ones. It is assumed that as a result of close interaction and purposeful implementation of the content of the selected components, students will form an integral system of knowledge, skills, and professional qualities that would allow them to effectively organize physical education and health activities with younger students. The authors conclude that the implementation of the content of the selected components in practice will allow students to form readiness for the organization of physical education and health activities of younger students, which in turn will provide a greater degree of probability – the preservation and strengthening of the health of students.

Key words: **readiness, development of readiness, pedagogical process, sports and fitness activities, elementary school students.**

Т.А. Степченко, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «БГУ имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, E-mail: ta-step2007@yandex.ru*
Ю.А. Украинцева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «БГУ имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, E-mail: yulya-gudova@yandex.ru*

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются компоненты как главные составляющие процесса формирования готовности студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников. В ходе данного процесса были выделены следующие компоненты: содержательно-целевой, деятельностный, мотивационно-ценностный, результативный. Предполагается, что в результате тесного взаимодействия и целенаправленной реализации содержательной части выделенных компонентов у обучающихся будет сформирована целостная система знаний, умений и навыков, профессиональных качеств, позволяющих эффективно организовать физкультурно-оздоровительную деятельность с младшими школьниками. Авторы сделали вывод о том, что реализация содержания выделенных компонентов на практике позволит сформировать готовность студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников, что, в свою очередь, обеспечит с большей степенью вероятности сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Ключевые слова: **готовность, формирование готовности, педагогический процесс, физкультурно-оздоровительная деятельность, младшие школьники.**

В национальном проекте «Образование», федеральном проекте «Современная школа» и других нормативно-правовых документах в сфере образования на первый план выдвигаются задачи выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей, формирование гармонично развитой и социально ответственной личности, ведущей здоровый образ жизни и ответственно относящейся к своему здоровью. Одним из основных условий их решения является высокопрофессиональная деятельность педагогических работников, обладающих как общепрофессиональными, так и специальными компетенциями, в данном случае по организации физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми младшего школьного возраста [1 – 11].

Готовность студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников является актуальной и всесторонне изучаемой научной проблемой, которой уделяется огромное внимание в психолого-педагогических исследованиях.

Анализ учебных планов и содержания основных образовательных программ факультетов физической культуры в Брянском государственном университете имени академика И.Г. Петровского, Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, Московском педагогическом государственном университете, Белгородском государственном национальном исследовательском университете показал, что организация педагогического процесса по подготовке будущих учителей физической культуры поставлена на должном уровне, однако специфика организации физкультурно-оздоровительной деятельности с младшими школьниками в анализируемых документах не отражена и, соответственно, не находит практического воплощения. В частности, отсутствуют современные научно-методические и методико-практические рекомендации по осуществлению подготовки студентов к данной деятельности.

Целевым ориентиром, основой организации педагогического процесса является ФГОС ВО по направлению в бакалавриате 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [12], в котором чётко указаны виды деятельности, к которым должен быть готов выпускник, освоивший образовательную программу, и перечислены задачи, которые он должен уметь решать, в частности:

- обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметных областей;
- обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

Следовательно, актуальным для нашего исследования является выявление компонентов, которые включает рассматриваемый процесс, и какова их сущность.

Анализируя различные подходы к понятию «готовность студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников, можно выделить следующие:

- профессиональное свойство, в котором выражается степень усвоения учащимися социального опыта в аспекте здоровьесбережения, направленного на сохранение и укрепление собственного здоровья [5];
- интегративное образование личности, определяющее ее направленность на сохранение и развитие здоровья участников педагогического процесса, имеющее сложную многоуровневую структуру и реализующееся в процессе здоровьесбережения [8];
- поликомпонентное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в решении здоровьесберегающих задач начального образования школьников с учетом конкретных условий и личностного опыта [6].

На основе известных подходов учёных-исследователей [8, 9 и др.] к данной дефиниции под готовностью студентов к организации физкультурно-оздоро-

вительной деятельности младших школьников мы понимаем свойство личности будущего учителя физической культуры, характеризующееся системой знаний, умений и навыков осуществления традиционных и современных видов физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми младшего школьного возраста.

Преломляя данное понятие через призму нашего исследования, необходимо сделать следующее уточнение: формирование готовности студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников – это специфический, относительно самостоятельный педагогический процесс, функционирующий в образовательной организации (учреждении) высшего образования, направленный на обучение, воспитание и развитие обучающихся, способных и готовых (компетентных) к организации физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Итак, в процессе формирования готовности студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников мы выделяем следующие компоненты: содержательно-целевой, деятельностный, мотивационно-ценностный, результативный.

В основе **содержательно-целевого** компонента лежит разработанная нами рабочая программа в рамках элективной дисциплины по физической культуре и спорту «Организация физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников», содержание которой реализуется через комплекс технологий для достижения поставленных целей и задач.

Отличительной особенностью программы является предоставление возможностей для овладения студентами специальных теоретических знаний, практических умений и навыков готовности к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников. В программе дополнительно предусмотрены:

– теоретические занятия по вопросам здоровьесбережения и готовности к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников с приглашением ведущих спортсменов города Брянска, физиологов, врачей, психологов;

– включение студентов в различные виды внеаудиторной деятельности (физкультурно-оздоровительные мероприятия);

– самостоятельная работа по разработке проектов, технологических карт и комплексов современных форм физкультурно-оздоровительной деятельности с применением инновационных педагогических технологий для детей в начальной школе;

– использование интерактивных и активных методов обучения при организации данной деятельности с детьми младшего школьного возраста;

– применение геймификации в исследуемом процессе.

Деятельностный компонент отражает взаимодействие преподавателей и студентов вуза, их сотрудничество, организацию и управление процессом готовности будущих учителей физической культуры к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников. Данный компонент представляет собой поэтапное, логически выстроенное использование активных форм и методов, средств обучения и воспитания, способствующее формированию значимых профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих их использование в практической педагогической деятельности для компетентного решения профессиональных педагогических задач.

С этой целью нами был разработан практикум «Организация физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников». Учебный материал практикума направлен на закрепление и углубление практических знаний, умений и навыков готовности студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников.

Для эффективной организации образовательного процесса в содержание практикума предусмотрен комплекс практических заданий различного уровня сложности, учитывающий разные уровни освоения студентами практического материала по организации физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми младшего школьного возраста. В процессе экспериментальной работы нами выделены наиболее эффективные методы и технологии обучения.

Основными средствами обучения являются следующие: учебно-методические и наглядные пособия, научная литература, технические средства обучения, современная электронная образовательная среда.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется ценностным отношением к здоровью как фактору и показателю качества жизни; к физкультурно-оздоровительной деятельности как средству сохранения и укрепления физического здоровья; мотивация на личное самосовершенствование в направлении физического развития как важнейшего условия сохранения устойчиво хорошего самочувствия и расширения и углубления теоретических и практических знаний как основы качественного выполнения профессиональных обязанностей; готовность отвечать за последствия своих решений и педагогических действий; стремление переучиваться и совершенствоваться в течение жизни. Данный компонент включает качества и ценностные ориентации, которые будущий учитель должен иметь или стремиться вырабатывать, открытость личности по отношению к новому, осознание необходимости самопознания и саморазвития. Задача учителя – создать ситуацию успеха у ребёнка, помочь поверить ему в собственные силы.

В подтверждение вышесказанного в содержании программы нами включены такие темы, как «Формирование положительной мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности детей в начальном звене школы», «Основы здорового образа жизни детей в младшем школьном возрасте», «Физкультурно-оздоровительная деятельность в обеспечении здоровья ребенка» и др.

Основу **результативного** компонента составляет оценка педагогического процесса, которая позволит проанализировать на этапе рефлексии степень сформированности профессионально-личностных качеств, знаний, умений и навыков, мотивационно-ценностных ориентиров, важно значимых для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация содержания данных компонентов на практике позволит сформировать готовность студентов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников, что, в свою очередь, обеспечит с большей степенью вероятности сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Библиографический список

1. Барчуков И.С. *Физическая культура: методики практического обучения*: учебник. Москва: Кнорус, 2014.
2. Булах К.В., Бурцева Е.Т. Педагогическое обеспечение развития инновационных процессов в профессиональном образовании. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: педагогика и психология. 2017; № 4 (208): 50 – 56.
3. Бурдин Д.В. Пути привлечения детей к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью. *Электронный журнал «СтРИЖ».* 2016; № 1 (05): 9 – 12.
4. Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации седьмого созыва. Комитет по образованию и науке. Решение. «Опыт и проблемы формирования здорового образа жизни у детей и молодежи, внедрение здоровьесберегающих технологий и основ медицинских знаний». Протокол № 60-1, 2018: 9.
5. Давыдова С.А. *Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к формированию здоровьесберегающей стратегии обучающихся.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
6. Диканова Е.Г. *Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника в условиях педколледжа.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.
7. Калоша А.И. *Формирование культуры здоровья младших школьников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях радиационного загрязнения.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2012.
8. Козуб М.В. *Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Елец, 2007.
9. Лямзин М.А., Собина В.А., Лазукин А.Д. Система образования Российской Федерации: Анализ компонентов. *Вестник Екатерининского института*. 2013; № 2: 3 – 10.
10. *Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015г. Система ГАРАНТ. Available at: http://base.garant.ru/197127/#ixzz5apAo3lzW
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
12. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.* Available at: http://fgosvo.ru/support/40/4/5

References

1. Barchukov I.S. *Fizicheskaya kul'tura: metodiki prakticheskogo obucheniya*: uchebnik. Moskva: Knorus, 2014.
2. Bulah K.V., Burceva E.T. Pedagogicheskoe obespechenie razvitiya innovacionnyh processov v professional'nom obrazovanii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: pedagogika i psihologiya. 2017; № 4 (208): 50 – 56.
3. Burdin D.V. Puti privlecheniya detej k zanyatiyam fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nost'yu. *`Elektronnyj zhurnal «StRIZh».* 2016; № 1 (05): 9 – 12.
4. Gosudarstvennaya Duma Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii sed'mogo sozyva. Komitet po obrazovaniyu i nauke. Reshenie. «Opyt i problemy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni u detej i molodezhi, vnedrenie zdorov'esberegayuschih tehnologij i osnov medicinskih znanij». Protokol № 60-1, 2018: 9.
5. Davydova S.A. *Professional'naya podgotovka buduschih uchitelej fizicheskoj kul'tury k formirovaniyu zdorov'esberegayuschej strategii obuchayuschihsya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
6. Dikanova E.G. *Podgotovka buduschego uchitelya k formirovaniyu kul'tury zdorov'ya mladshego shkol'nika v usloviyah pedkolledzha.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2004.

7. Kalosha A.I. *Formirovanie kul'tury zdorov'ya mladshih shkol'nikov v processe fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti v usloviyah radiacionnogo zagryazneniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2012.
8. Kozub M.V. *Formirovanie professional'noj gotovnosti buduschih uchitelej fizicheskoj kul'tury k osuschestvleniyu zdorov'esberegayuschej deyatel'nosti v shkole*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Elec, 2007.
9. Lyamzin M.A., Sobina V.A., Lazukin A.D. Sistema obrazovaniya Rossijskoj Federacii: Analiz komponentov. *Vestnik Ekaterininskogo instituta*. 2013; № 2: 3 – 10.
10. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373 s izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2010 g., 22 sentyabrya 2011 g., 18 dekabrya 2012 g., 29 dekabrya 2014 g., 18 maya, 31 dekabrya 2015g. Sistema GARANT. Available at: http://base.garant.ru/197127/#ixzz5apAo3lzW
11. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Available at: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
12. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/support/40/4/5

Статья поступила в редакцию 29.02.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00233

Turovsky A.N., *postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogics, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net*

SPORTS AS A FACTOR IN FORMING SOCIAL HEALTH OF STUDENTS. The article discusses the main theoretical aspects associated with the phenomenon of social health of an individual, analyzes the role of sports in its formation. The main problems associated with the popularization of sports in the student community are identified, the possible positive consequences of the impact of sports on the social health of an individual are described. The article concludes that human social health is an essential element of a holistic system of student development, self-determination and outlook. It depends on the different influences of social aspects of public life, as well as on the degree of individual involvement in sports activities. Sport is the most important factor in the formation and maintenance of social health, as well as a particularly important part of the life of a modern young man. Student youth are greatly influenced by the university as a key institution of socialization in the process of socialization in the process of social health formation and development.

Key words: **sports activity, social health, socialization, sport, activity, self-actualization.**

А.Н. Туровский, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net*

СПОРТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются основные теоретические аспекты, связанные с феноменом социального здоровья личности, анализируется роль спортивной деятельности в его формировании. Выявляются основные проблемы, связанные с популяризацией спорта в студенческом сообществе, описываются возможные положительные последствия влияния спорта на социальное здоровье личности. В статье делается вывод о том, что социальное здоровье человека является важнейшим элементом целостной системы развития студента, его самоопределения и мировоззрения. Оно зависит от разных влияний социальных аспектов общественной жизни, а также от степени вовлеченности личности в спортивную деятельность. Спорт является важнейшим фактором формирования и поддержания социального здоровья, а также особо важной частью жизни современного молодого человека. На студенческую молодежь огромное влияние оказывает вуз как ключевой институт социализации в процессе формирования и развития социального здоровья.

Ключевые слова: **спортивная деятельность, социальное здоровье, социализация, спорт, активность, самоактуализация.**

Спорт – неотъемлемая часть жизни каждого современного человека. В последнее время все больше популяризируется здоровый образ жизни, спортивная деятельность, физическая активность, тренажерные залы, йога и активный отдых, поскольку для этого созданы все возможные условия. Это еще и абсолютно социальное явление, формирующее и поддерживающее социальное, физическое и психическое здоровье личности. Студент особенно нуждается в поддержании всех этих видов здоровья, поскольку в основном его деятельность направлена на интеллектуальную работу, которая предполагает длительное нахождение перед компьютером или за книгами. Этим обусловливается актуальность выбранной темы [1 – 7].

Спортивные соревнования, различные мероприятия и обязательные дисциплины, введенные в рамках учебного процесса, несомненно, обеспечивают развитие творческого потенциала студентов. Рассмотрим мнения разных научных деятелей на этот счет.

О.В. Матыцин считает, что «уровень развития студенческого спорта является отражением эффективности государственной молодежной политики, а успехи на международных студенческих соревнованиях являются доказательством жизнеспособности и силы нации» [6].

В.Ф. Кошелев выделяет формы учебных и внеучебных занятий на протяжении всего периода обучения в вузе, которые используются в физическом воспитании студентов [4]. Рассмотрим их в контексте крымского высшего образования.

1. Учебные занятия – основная форма физического воспитания, проводимые в виде:

- теоретических, практических, контрольных занятий;
- элективные практические, индивидуальные и индивидуально-групповые дополнительные занятия;
- самостоятельные занятия по заданию и под контролем преподавателя.

2. Внеучебные занятия организуются и проводятся в форме:

- выполнения физических упражнений и рекреационных мероприятий в режиме учебного дня;
- занятий в спортивных клубах, секциях, группах по интересам;
- массовых оздоровительных физкультурных и спортивных мероприятий.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что спортивно-массовые мероприятия в вузах – явление достаточно частое и регулярное. Этому есть несколько объяснений. Во-первых, руководство вузов часто внедряет в учебный процесс всех специальностей обязательные занятия физической культурой и способствует организации спортивных секций. Кроме того, активно развивается инфраструктура, строятся новые спортивные комплексы и стадионы. Этому свидетельствуют постоянные упоминания в средствах массовой информации полуострова, а также на сайтах вузов. Во-вторых, этого требует выбранная студентами специальность (например, кафедры спорта и физического воспитания пользуются огромной популярностью среди абитуриентов). В-третьих, этому способствуют тенденции современного мира. Студенты чаще подвергаются общественному мнению и легковнушаемы, поэтому активно реагируют на «тренд» на здоровое питание, правильный образ жизни, занятия спортом, фитнесом, йогой, танцами. Так, социальная сеть «Инстаграм» пестрит блогами о фитнесе и правильном питании и является значительным мотиватором, побуждающим молодых людей к самосовершенствованию путем спортивной деятельности. Эти слова подтверждает исследование Л.А. Боярской, которая отмечает: «В последнее время в России возникает социальный феномен, выражающийся в заинтересованности людей в сохранении и укреплении своего здоровья как основы активного долголетия, материального благополучия, успехов в профессиональной деятельности. Несмотря на то что с каждым годом все больше людей посещают фитнес-клубы, бассейны и другие спортивные сооружения, регулярные занятия физической культурой и спортом среди различных категорий населения, к сожалению, еще не приобрели черты устойчивой и целостной системы поведения» [1].

Социальная и индивидуальная ценность физической культуры и спорта растет с каждым годом все больше и больше. Спорт считается основой не только физического, физиологического, но и ментального, психического здоровья личности. Студенты особенно нуждаются в поддержании социальной активности и всестороннего развития, поэтому обращаются к спорту как формирующему фактору этого самого развития. Именно физическая культура помогает самореализации, формированию мировосприятия и поддержанию социального здоровья, поскольку влияет на все сферы жизни человека.

Формирование социального здоровья студенческой молодежи рассматривается в трудах некоторых отечественных ученых, таких как В.Л. Гатило, А.В. Ильин, С.В. Рыльский, В.И. Ильинич, Н.А. Котова, Д.О. Рассохина, Н.К. Тер-Геворкова и другие.

Цель статьи – исследование различных аспектов такого фактора формирования социального здоровья студенческой молодежи, как спорт и физическая культура в целом.

Социальное здоровье личности рассматривается в трудах многих авторов, поэтому нам представляется необходимым привести хотя бы два определения этого понятия для создания полноценной картины и выделения его основных характерных особенностей.

Так, Н.К. Тер-Геворкова дает следующее определение этому феномену: «Социальное здоровье – это внутреннее состояние индивида, которое определяет способность человека контактировать с социумом» [7]. Она считает, что социальное здоровье возникает в процессе непосредственного взаимодействия человека с окружающей социальной средой и формируется под влиянием извне, то есть связано с социализацией [7].

В свою очередь, В.Г. Гатило, О.А, Брейкина и А.В Ильин указывают, что «социальное здоровье представляет собой совокупность личностных характеристик, обеспечивающих физическую и психическую целостность индивида на основе его социальных связей и отношений» [2].

Исходя из этих определений, нам представляется возможным сделать вывод о том, что решающим аспектом в формировании и поддержании социального здоровья личности является именно социум и степень его влияния на личность. В контексте этого определения спорт может быть основополагающим и формирующим фактором, поскольку выступает явлением социально значимым и всячески социально поддерживаемым.

Социальное здоровье состоит из нескольких компонентов: нравственности и социальной адаптации [7]. Спорт в рамках системы нравственности, во-первых, влияет на самооценку личности молодого человека, поскольку именно он является источником не только крепкого здоровья, но и эстетически красивого и развитого тела, что, несомненно, считается актуальным и привлекательным в современных условиях.

Во-вторых, он позволяет развить такие качества, как способность предугадать ход событий и проявить критическое мышление. Это связано с тактической и стратегической направленностью многих видов спорта, которые влияют на развитие этих качеств. Например, футболисты следуют схеме, созданной тренером, проявляют стратегические навыки во время матча, а во время неожиданных ситуаций мгновенно реагируют и сразу приступают к решению возникшей проблемы.

В-третьих, спорт влияет на развитие многих нравственных и моральных качеств: учит помогать тем, кто нуждается в помощи, проявлять эмпатию, сочувствие, определять разницу между хорошими поступками и плохими. Спортсмены проходят достаточно сложный пусть становления, прежде чем добиваются успеха, что влияет на становление их личности и социального здоровья, взаимодействия с другими людьми, именно этим и определяются вышеуказанные факторы.

Говоря о социальной адаптации, не лишним будет отметить влияние спорта на способность к приспособлению к разным условиям среды, что достигается в результате постоянных тренировок, проходящих в разных условиях, и занятиям разными видами спорта в течение всей жизни.

В.Г. Гатило, О.А., Брейкина и А.В. Ильин выделяют такие параметры социального здоровья, как социальная инклюзия, способность актуализировать ресурсы среды, социальное самочувствие, раскрытие потенциала социальной мобильности, степень удовлетворенности социальным статусом, степень управляемости ситуацией, социальная активность [2]. Большинство параметров достигают максимального уровня развития благодаря спортивной деятельности студента. Так, социальное самочувствие и инклюзия, степень удовлетворенности социальным статусом и социальная активность напрямую зависят от уровня спортивной подготовки и самооценки личности, формирующейся в результате спортивной деятельности. Высокий уровень самостоятельности и самоактуализации достигается посредством культивирования и регулярности занятий, а также создания личного плана активности, тренировок, занятий в секциях.

Спорт способствует и укреплению различного рода сущностных механизмов, влияющих на социальную жизнь студента, воспроизводит альтернативу современной культуры, способствует активному личностному развитию. Это в первую очередь можно считать неким двигателем прогресса в формировании социального здоровья и поведения, процессах самоактуализации, самоутверждения и самореализации, что можно считать наиболее значимыми и актуальными моментами в жизни каждого молодого человека в период становления [2].

Кроме того, Н.А. Котова и Д.О. Рассохина выделяют такую роль спорта в социализации личности: «современная модель спорта дает человеку возможность оценить свое отношение к окружающей среде и через эти отношения оценить свое место в обществе. Спорт как вид социальной, непроизводственной деятельности воспроизводит определенные базовые механизмы человеческого самосознания и самоопределения, располагая специфически воспитательными возможностями» [4].

Конечно, говоря о студенческой молодежи, нельзя не отметить важнейшее влияние учебного заведения как ключевого института социализации на формирование и развитие социального здоровья. Именно в рамках образования спорт культивируется и популяризируется более всего, поскольку входит в часть большинства учебных программ для разных специальностей. Конечно, нельзя не отметить и существующие в этом направлении педагогические проблемы: формирующееся негативное отношение молодежи к занятиям физической культурой. Это связано с изменением самой системы общества, возникновением разных технических средств, влияющих на психику личности, нежеланием молодых людей тратить свое время на работу за компьютером, например.

Такая проблема требует незамедлительного решения, поскольку ее игнорирование может привести к полному исключению спортивной деятельности из жизни молодых людей, что приведет к незамедлительной деградации и ухудшению социального и ментального здоровья. В.Л. Гатило, будучи крайне обеспокоенным этой проблемой, высказывает следующее мнение: «Традиционное физическое воспитание уже давно не отличается особой эффективностью. Анализ занятий физической культурой в вузе показал, что у студентов практически не сформирована направленность на занятия физической культурой и спортом» [2].

Как известно, достаточно авторитетным и существенным потенциалом обладает спортивная жизнь учебного заведения, в котором студент проводит большое количество времени в рамках учебного процесса. Вуз влияет и на укрепление социального здоровья личности, и на ее физическое развитие. Спортивные секции, частые конкурсы и соревнования, постоянные занятия физической культурой имеют непосредственное влияние на привлечение студентов к спортивной жизни и, соответственно, к укреплению и формированию социального здоровья.

Итак, социальное здоровье человека – важнейший элемент целостной системы развития студента, его самоопределения и мировоззрения. Оно зависит от разных влияний социальных аспектов общественной жизни, а также от степени вовлеченности личности в спортивную деятельность. Спорт является важнейшим фактором формирования и поддержания социального здоровья, а также особо важной частью жизни современного молодого человека.

Библиографический список

1. Боярская Л.А. *Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017.
2. Гатило В.Л., Ильин А.В., Рыльский С.В. Спорт как фактор формирования социального здоровья студенческой молодежи. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1.
3. Ильинич В.И. *Студенческий спорт и жизнь*. Москва: Издательство АО Аспект-пресс, Москва, 1995: 18 – 23.
4. Котова Н.А., Рассохина Д.О. *Спорт как фактор социализации студенческой молодежи*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-488206.html.
5. Кошелев В.Ф., Малоземов О.Ю., Бердникова Ю.Г. *Физическое воспитание студентов в техническом вузе*: учебное пособие. Под редакцией О.Ю. Малозёмова. Екатеринбург: УГЛТУ; Издательство АМБ, 2015.
6. Матыцин О.В. Студенческий спорт в России: проблемы и цели развития. *Перспективы развития современного спорта: на пути к Универсиаде-2013 в Казани*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 7 – 8 ноября, Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2012: 6 – 10.
7. Тер-Геворкова Н.К. Социальное здоровье современной молодежи российского общества. *Молодой ученый*. 2019; № 12: 237 – 241.

References

1. Boyarskaya L.A. *Metodika i organizaciya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2017.
2. Gatilo V.L., Il'in A.V., Ryl'skij S.V. Sport kak faktor formirovaniya social'nogo zdorov'ya studencheskoj molodezhi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1.
3. Il'inich V.I. *Studencheskij sport i zhizn'*. Moskva: Izdatel'stvo AO Aspekt-press, Moskva, 1995: 18 – 23.
4. Kotova N.A., Rassohina D.O. *Sport kak faktor socializacii studencheskoj molodezhi*. Available at: http://rudocs.exdat.com/docs/index-488206.html.
5. Koshelev V.F., Malozemov O.Yu., Berdnikova Yu.G. *Fizicheskoe vospitanie studentov v tehnicheskom vuze*: uchebnoe posobie. Pod redakciej O.Yu. Malozemova. Ekaterinburg: UGLTU; Izdatel'stvo AMB, 2015.
6. Matycin O.V. Studencheskij sport v Rossii: problemy i celi razvitiya. *Perspektivy razvitiya sovremennogo sporta: na puti k Universiade-2013 v Kazani*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 7 – 8 noyabrya, Kazan': Povolzhskaya GAFKSiT, 2012: 6 – 10.
7. Ter-Gevorkova N.K. Social'noe zdorov'e sovremennoj molodezhi rossijskogo obschestva. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 12: 237 – 241.

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 355.233.231 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00234

Filippov A.N., *course commander, Command and Engineering Faculty (automobile and road), Military Academy of Logistics n.a. General of the Army A.V. Khrulev; postgraduate, Kalmyk State University n.a. B.B. Gorodovikov (Elista, Russia), E-mail: filipok_85@bk.ru*

FORMING VALUE ATTITUDE TO MILITARY DUTY IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION. The article discuss features of teaching future officers in description of moral relation to military duty, to one of the most powerful spirit engines, which is based on patriotism – awareness of their special relation to the motherland, consisting of several components, among which the main place is occupied by patriotic consciousness and patriotic activity. Forming value attitude to military duty among future officers, requires them to have the following qualities: high combat training, morale, formed sense of patriotism formation of value attitude to military duty. The technique is realized in the process of working, aimed at the development of the personal qualities of military personnel, methods of pedagogical influence of persuasion, example, coercion, exercise and encouragement, at lectures and in the course of conversations, thematic evenings dedicated to military debt as an enduring value of the individual.

Key words: **duty, military duty, patriotism, future officers, values, value attitude, value orientations.**

А.Н. Филиппов, *нач. курса командно-инженерного факультета (автомобильно-дорожного), Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, аспирант ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, E-mail: filipok_85@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих офицеров в процессе формирования ценностного отношения к воинскому долгу, одному из самых мощных духовно-нравственных двигателей, в основании которого лежит чувство патриотизма – осознание своего особого отношения к Отечеству, состоящее из нескольких компонентов, среди которых основное место занимают патриотическое сознание и патриотическая деятельность. Формирование ценностного отношения к воинскому долгу у будущих офицеров требует от них наличия следующих качеств: высокой боевой выучки, морального духа, сформированного чувства патриотизма. Формирование ценностного отношения к воинскому долгу реализуется в процессе деятельности, направленной на развитие личностных качеств военнослужащих, методами педагогического воздействия, убеждения, пример, принуждения, упражнений и поощрения на лекциях, в процессе бесед, проведения тематических вечеров, посвященных воинскому долгу как непреходящей ценности личности.

Ключевые слова: **долг, воинский долг, патриотизм, будущие офицеры, ценности, ценностное отношение, ценностные ориентации.**

Экономические санкции, международный терроризм, рост международной напряженности, в основе которых лежит враждебность по отношению к России, обусловливают ***цель*** формирования ***ценностного отношения к воинскому долгу у военнослужащих***, что обычно происходит стихийно, без научно-методического сопровождения и психолого-педагогической диагностики её результатов. Данная цель в образовательных учреждениях высшего профессионального военного образования часто реализуется сугубо информационными методами, не ориентирует на деятельность, направленную на развитие личностных качеств военнослужащих.

Проблема особенно актуальна для будущих офицеров, которые должны понимать свою ответственность и место в системе государства, осознавать необходимость формирования у военнослужащих по призыву морально-этических норм воспитания в связи с тем, что у современной молодежи наблюдается поздняя социальная зрелость, низкий уровень развития патриотических качеств, расширяются нежелательные воздействия на их духовно-нравственный мир [1 – 12].

Проблема ценностного отношения к воинскому долгу в качестве предмета исследования рассмотрена в теории и практике формирования профессиональной подготовки военнослужащих (Б.А. Агеев [1], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [4]), проведены исследования оценки педагогической теории воинского долга (А.С. Миловидов [8]), научные и прикладные положения воспитания ведущих детерминант, определяющих поведение военнослужащих (В.А. Андрощук [2], В.Е. Кулешов [7] Д.С. Цыганков [11]). Формирование ценностного отношения к воинскому долгу представляется как определенная взаимообусловленная последовательность традиционных методов и инновационных технологических этапов обучения, продвигающих военнослужащих на более высокий уровень сформированности данного качества.

Понятие «***долг***» должно быть человеческим, нравственным законом, отражать моральное отношение человека к выполнению различных видов деятельности, выступать как безусловное принуждение к поступку, благодаря которому приобретается действенность. В свою очередь, нравственным поступком признают такой поступок, который не просто сообразен долгу, а совершается ради такового. Это необходимость поступка из уважения к закону [5].

Наше сознание имеет систему ценностно-смысловых ориентаций, создающих для человека почву под ногами, помогает ориентироваться в современном мире, принимать решения. К числу ***ценностей***, на которых основывается служба в Вооруженных Силах РФ, относится ***воинский долг*** – система ценностей военнослужащих, готовность отстаивать интересы своей страны.

По сути, ***верность долгу*** – это один из самых мощных моральных двигателей, в основании которого лежат любовь к Родине, чувство патриотизма – осознание особого отношения к Родине, Отечеству.

Значение продуманной воспитательной работы офицеров обусловлено сложностью подготовки к решению сложных и многогранных задач, направленных на духовно-нравственное воспитание военнослужащих, ценностное отношение к воинскому долгу, формирование чувства ответственности за страну в современном мире, становление личности, обладающей позитивными ценностями.

На формирование патриотических качеств большое влияние оказывает непосредственная служба в Вооруженных Силах РФ.

Для реализации этих качеств у подчиненных курсанту – будущему офицеру, прежде всего, необходимо формировать высокую личную ответственность за безупречное выполнение своих обязанностей; поддерживать патриотические чувства, необходимые для выполнения воинского долга, отвагу, выдержку, находчивость, бдительность, чувство войскового товарищества и взаимовыручки, активно использовать в этих целях воинские ритуалы [9], проявлять высокую активность, инициативу и творчество в овладении всеми навыками эффективного применения техники и оружия.

В результате проведённого нами исследования установлено, что большинство респондентов из числа военнослужащих недостаточно знакомо с ценностным отношением к воинскому долгу. Как показал опыт работы автора статьи в военном вузе, к вопросам формирования ценностного отношения к воинскому долгу зачастую подходят формально. И одна из причин заключается в том, что не всем офицерам понятны педагогические подходы и технологии формирования основ ответственного отношения к воинскому долгу.

Объектом исследования осознанных ценностных ориентаций стали военнослужащие 1-х, 5-х курсов командно-инженерного факультета (автомобильно-дорожного) Военной академии имени генерала армии А.В. Хрулёва. Была использована методика «Неоконченные предложения». Надо было дописать по 3 предложения:

1. Смысл моей жизни в том…
2. Самым ценным в жизни для меня является…
3. Я живу для того, чтобы…

Анализируя полученные ответы респондентов, мы выделили ведущие группы ценностей военнослужащих по призыву, опираясь на классификации ценностных ориентаций В.Ю. Котлякова, М. Рокича и Ш. Шварца.

В. Котляков выделяет альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные жизненные смыслы. При этом альтруистическими считает желание приносить пользу обществу или людям; экзистенциальными – вопросы, связанные с существованием человека, смыслом его жизни и судьбы; гедонистические – жизнь ради удовольствия; самореализации – желание реализовать себя в обществе как личность; статусные – важность положения в обществе; коммуникативные – важность общения с людьми; семейные – все связанное с семьей; когнитивные – важность процесса познания чего бы то ни было [6].

М. Рокич разделяет ***ценности*** на терминальные и инструментальные [12]. Терминальными считает убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, семейная жизнь, достойная работа, отличная служба, карьера и т.п.) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Под инструментальными он понимал образ действий (добросовестность, честность, открытость, чувство долга, объективность и т.п.), являющийся с личной и общественной точек зрения предпочтительными в любых

ситуациях, то есть человек руководствуется ими как догмами своего образа жизни, считая их константой.

Таким образом, он выделял ценности-цели (свобода, развлечение, творчество, уверенность, общественное признание, жизненная мудрость и т.п.) и ценности-средства (дисциплинированность, мужество, героизм, ответственность, и т.п.).

Ш. Шварц [3] разделяет ценности на индивидуальные и социальные, выделяя среди них 10 основных ценностей: власть; достижения, личный успех; гедонизм; стимуляция; самостоятельность; универсализм; доброта; традиция; безопасность – отсутствие угрозы обществу, отношений и человеку.

По результатам опроса курсантов было выделено 14 групп ценностных ориентаций: семейные, самореализации, альтруистические, когнитивные, хобби, коммуникативные, гедонистические, любовь, образование, здоровье, статусные, свобода, религиозные и патриотические.

«Здоровье», «любовь» и «хобби» были выделены отдельными группами, т.к. они часто встречались в бланках ответов как составляющие различных групп ценностей. «Свобода» была отмечена в качестве отдельного важного ценностного показателя, который может сильнее других заставлять реагировать на влияния особого дисциплинарного пространства. Религиозные и образовательные ценности были выделены в отдельные группы.

Знание уровня развития различных ценностей у личного состава, а также у каждого отдельного военнослужащего помогает педагогу понять настроение коллектива, его сплоченность, уровень развития различных ценностей, целенаправленно формировать необходимые качества в подчиненном ему воинском коллективе.

Анализ полученных эмпирический данных показал, что в опрошенной группе на 1-м курсе преобладают семейные ценности – 90%; потребность в самореализации указали 60% респондентов; альтруистические и когнитивные ценности отметили 38%; коммуникативные ценности – 33%; на статусные ценности указали 15%; ценность свободы выбрали 8% респондентов, а такая ценность, как патриотизм отмечена у двоих из 43.

Благодаря систематической работе педагогов военного университета, использующих методы педагогического воздействия (убеждение, пример, принуждение, упражнения и поощрение [10], руководствующимися знаниями о структуре и иерархии ценностных ориентаций военнослужащих, опытом работы с личным составом по следующим направлениям: историческое воспитание на воинских традициях, политико-правовое, профессионально-деятельностное, духовно-нравственное, патриотическое, а также реализующими программу патриотического воспитания будущих офицеров, которая представляет собой деятельность учебного заведения по формированию у них чувства патриотизма, верности Отечеству, готовности к воспитанию у будущих подчиненных ответственного отношения к выполнению воинского долга по защите интересов Родины, структурно состоящую из патриотических убеждений (знания о своей Родине, её истории); патриотического сознания (позитивная оценка прошлого и происходящих настоящих событий); патриотической деятельности (поступать в соответствии с нравственными нормами), происходит изменение ценностного отношения к воинскому долгу у курсантов – будущих офицеров.

Основу работы составляет разъяснение положений военной присяги, воинских уставов, требований приказов по вопросам боевой учебы, военно-политической работы. Широко используются плановые занятия, особенно по военно-политической подготовке, лекции и беседы, тематические вечера по военной истории и географии России. Все это позволяет будущим офицерам глубоко изучить примеры героизма предков, формирует потребность совершать мужественные поступки.

Реализация программы оказывает влияние на условия и механизмы профессионализации сознания будущих офицеров, на их ценностные ориентации.

Для качественной подготовки обучающихся к дальнейшей их работе в войсках преподаватели учитывают практическую направленность обучения по дисциплинам, предусмотренным учебным планом, позволяющим сформировать будущего офицера.

При проведении различных видов аудиторных занятий по таким дисциплинам, как «История Отечества», «Политология», «Социология», «Психология и педагогика», «Философия» проводятся проблемные лекции, лекции-визуализации.

В процессе чтения проблемной лекции по дисциплине «Психология и педагогика» преподаватель обозначает проблемную ситуацию, сообщает курсантам исходные данные об обстоятельствах и предлагает дать аргументированные ответы на сформулированные им вопросы, например, о неуставных взаимоотношениях между военнослужащими. Курсанту необходимо обосновать свою позицию, используя статьи Общевоинских уставов ВС РФ и УК РФ. Преподаватель с участием других обучающихся анализирует, выявляет проблему, что позволяет сформировать у них способность обоснованного решения сложившейся ситуации.

Для проведения лекции-визуализации по дисциплине «Социология» преподаватель подбирает видеофрагменты по избранной теме, готовит видеоряд конкретных действий командира подразделения при работе с личным составом, комментарии видеофрагментов для получения обучающимися знаний не только по теме занятия, но и об особенностях данной формы обучения; аргументирует важность наглядности материала и возможности внедрения его в программу боевой подготовки.

При применении интерактивного метода дискуссии организуется свободный обмен мнениями по исследуемому вопросу в интервалах между логическими разделами лекции, преподаватель подводит учащихся к единому выводу по обсуждаемой проблеме.

При проведении практических занятий по предмету «История» часто используется анализ исходных ситуаций, доведения до сведения обучающихся обстоятельств, при которых произошло то или иное событие. Обучающиеся с участием преподавателя делают анализ ситуации, а также применяют метод дедукции, индукции и синтеза в контексте рассмотрения положения не только нашего государства в определенный период, но и состояния всей мировой политики в целом на тот момент времени. Обучающиеся вместе с преподавателем обсуждают правильность действий того или иного исторического деятеля. Преподаватель подводит итоги выполненных обучающимися заданий и формулирует рекомендации по их деятельности в войсках.

По дисциплине «Психология и педагогика» по теме «Проведение индивидуальной беседы с военнослужащими» проводится круглый стол с приглашением командиров подразделений факультета. На занятии проходит обсуждение сформированных ценностных ориентаций военнослужащих, умения работать в коллективе и выражать личную точку зрения.

Обращается внимание на моральную сторону воинского долга, задаются вопросы: «Кто из товарищей, по вашему мнению, честно выполняет свой воинский долг?» и «Кто из воинов-героев и за что получил это высокое звание?»

Педагог даёт свою оценку, проводит детальный разбор хода и результатов занятия, определяет недостатки и даёт рекомендации по их устранению, отмечает степень участия каждого курсанта.

Благодаря систематической работе коллектива педагогов ценностные ориентации курсантов 5-го курса выглядят уже так: отмечается резкое увеличение уровня чувства патриотизма. Если 5% опрошенных курсантов 1-го курса считают патриотизм важным, то среди курсантов 5-го курса так считают уже 65% респондентов. Организационно-педагогическая работа положительно влияет на формирование ценностей, мировоззрение, моральную устойчивость будущих офицеров, основным показателем которых является патриотизм – любовь к своему Отечеству.

Формирование ценностного отношения к воинскому долгу у будущих офицеров требует от них наличия следующих качеств: любовь к Родине, товарищество, высокая боевая выучка, высокие духовно-нравственные качества, моральный дух и, главное, сформировавшееся чувство патриотизма. Всё это позволяет военнослужащему быть человеком долга в будничной армейской жизни, способным не отступить перед лицом опасности, преодолевать трудности повседневных армейских будней. Формирование ценностного отношения к воинскому долгу реализуется в процессе научно-методического сопровождения и психолого-педагогической диагностики результатов, деятельности, направленной на развитие личностных качеств военнослужащих методами педагогического воздействия, убеждения, принуждения, упражнений и поощрения на лекциях и в процессе бесед, тематических вечеров, посвященных воинскому долгу как непреходящей ценности личности.

Библиографический список

1. Агеев Б.А. *Мотивационная готовность молодых офицеров к военно-профессиональной деятельности.* Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1994.
2. Андрощук В.А. *Социальная безопасность: курс лекций*: учебное пособие. Череповецк, 2016.
3. Бердников Ф.А. Использование психодиагностической методики Ш. Шварца для исследования ценностей студентов института физической культуры и спорта. *Вестник ТГУ*. 2010; № 10: 61.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности.* Минск, 1976.
5. Кант И. *Основы метафизики нравственности.* Available at: http://philosophy.allru.net/perv212. html
6. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов». *Вестник КемГУ*. 2013; № 2 (54): 152 – 153.
7. Кулешов В.Е. Формирование нравственного отношения к жизни в современной России. *Манускрипт*. 2018; № 11-2 (97). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennogo-otnosheniya-k-zhizni-v-sovremennoy-rossii
8. Миловидов А.С. В.И. *Ленин об особенностях современной войны и решающей роли в ней народных масс*. Москва, 1960.
9. *Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации*. Ростов-на-Дону, 2018.
10. *Психология и педагогика*. Электронный учебник. Москва: ВУ, 2016.

11. Цыганков Д.С. Авторитет учителя и научные конфликты в сообществе московских историков в конце XIX – начале XX вв. *Журнал Клио*. Т. 116, № 8: 54 – 61.
12. Якушина Н.В. Ценности и ценностные ориентации военнослужащих Российской армии. *Вестник СПбГУ*. Серия 12. Социология. 2008; № 3.

References

1. Ageev B.A. *Motivacionnaya gotovnost' molodyh oficerov k voenno-professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1994.
2. Androschuk V.A. *Social'naya bezopasnost': kurs lekcij*: uchebnoe posobie. Cherepoveck, 2016.
3. Berdnikov F.A. Ispol'zovanie psihodiagnosticheskoj metodiki Sh. Shvarca dlya issledovaniya cennostej studentov instituta fizicheskoj kul'tury i sporta. *Vestnik TGU*. 2010; № 10: 61.
4. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, 1976.
5. Kant I. *Osnovy metafiziki nravstvennosti*. Available at: http://philosophy.allru.net/perv212. html
6. Kotlyakov V.Yu. Metodika «Sistema zhiznennyh smyslov». *Vestnik KemGU*. 2013; № 2 (54): 152 – 153.
7. Kuleshov V.E. Formirovanie nravstvennogo otnosheniya k zhizni v sovremennoj Rossii. *Manuskript*. 2018; № 11-2 (97). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennogo-otnosheniya-k-zhizni-v-sovremennoy-rossii
8. Milovidov A.S. V.I. *Lenin ob osobennostyah sovremennoj vojny i reshayuschej roli v nej narodnyh mass*. Moskva, 1960.
9. *Obschevoinskie ustavy Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*. Rostov-na-Donu, 2018.
10. *Psihologiya i pedagogika*. `Elektronnyj uchebnik. Moskva: VU, 2016.
11. Cygankov D.S. -Avtoritet uchitelya i nauchnye konflikty v soobschestve moskovskih istorikov v konce XIX nachale XX vv. *Zhurnal Klio*. T. 116, № 8: 54 – 61.
12. Yakushina N.V. Cennosti i cennostnye orientacii voennosluzhaschih Rossijskoj armii. *Vestnik SPbGU*. Seriya 12. Sociologiya. 2008; № 3.

Статья поступила в редакцию 06.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00235

Tseloeva D.A., *postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North-Ossetian State University n.a. C.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: d.ts.a.194@mail.ru*

THE FORMATION OF FUTURE LINGUIST'S SPEECH CULTURE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY. The most recent progressive social and cultural changes have significantly expanded the functions of foreign languages. Currently, the foreign language is not only a key point of intercultural communication, but also an indispensable component of the competent teacher's professionalism. The modern linguist`s speech culture acts as one of the key components of his general and professional culture. Therefore, the formation of speech culture is one of the priority tasks of modern education. The following article is dedicated to the matter of developing of the speech culture during the process of learning a foreign language. The speech culture stands out as a main component of the future linguist`s professional culture. The article also contains the analysis of general requirements to speech culture of the modern linguist's teacher. The nature of the decrease in the level of speech culture is analyzed and the general aspects for its formation are determined.

Key words: **speech, foreign languages, speech culture, profession, linguist, professional culture, requirements to speech culture.**

Д.А. Целоева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: d.ts.a.194@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Происходящие в последние годы культурные и социально-экономические изменения существенно расширили функции иностранного языка. Сегодня иностранный язык помимо основного средства межкультурного общения превратился в незаменимую составляющую профессионализма компетентного педагога. Речевая культура современного педагога-лингвиста выступает как одна из ключевых составляющих общей и профессиональной культуры личности, и ее формирование, безусловно, является одной из приоритетных задач образования. В данной статье рассматриваются основные проблемы формирования и развития речевой культуры в процессе изучения иностранного языка. Изучены общие требования, предъявляемые к речи современного педагога. Определена природа снижения уровня речевой культуры и общие аспекты, необходимые для ее формирования.

Ключевые слова: **речь, иностранные языки, речевая культура, профессиональная деятельность, педагог, профессиональная культура, требования к речевой культуре.**

Процесс глобализации и постоянное расширение межкультурных контактов с зарубежными странами значительно изменили роль иностранного языка в современном обществе. Из школьной дисциплины он превратился в «базовый элемент современной системы образования и средство профессиональной реализации» [1]. Таким образом, в связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых зарубежных технологий и созданием единого европейского пространства высшего образования существенно возросла потребность в преобразовании существующей образовательной системы в соответствии с современным заказом общества. Особого внимания при этом требуют стратегии формирования речевой культуры, которая является одним из условий гуманизации учебно-воспитательного процесса и усиления сотрудничества между нациями [2].

Общим вопросам формирования речевой культуры посвящено достаточно много внимания в отечественной педагогике и психологии. В научных работах В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, В.С. Грехнева, А.В. Мудрика и др. речевая культура педагога выступает как значимый показатель его способностей и умений взаимодействовать с другими людьми. Речевая культура лингвиста, являющаяся одной из ключевых составляющих его общей и профессиональной культуры, помимо вышеперечисленного включает в себя также знание реальной системы языка и основных типов вербального взаимодействия, общих правил ведения коммуникации и языковых стилей. Важно также знание социальных условностей и культурно-национальных аспектов. Традиционно к основным составляющим речевой культуры будущего педагога-лингвиста относят:

– свободное владение несколькими языками;
– владение общей и специальной терминологией;
– умение выступать с докладами на профессиональную тему;
– умение организовать коммуникативную ситуацию и управлять ей;
– умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности [3].

На сегодняшний день владение иностранным языком является незаменимой составляющей компетентного специалиста. Соответственно, основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии межкультурной компетенции студентов, т.е. при ее формировании необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение.

Поскольку речь преподавателя влияет на эффективность коммуникативной деятельности и отражает уровень его речевого мастерства, к речевой культуре будущего педагога-лингвиста предъявляется ряд требований [4]:

– правильность речи (владение языковыми, акцентологическими, морфологическими, синтаксическими, орфоэпическими и иными нормами литературного языка).
– чистота речи (отсутствие в речи педагога речевых штампов, жаргонизмов и диалектизмов, слов-паразитов и т.д.);
– выразительность речи (использование в речи языковых структур, которые необходимы для поддержания внимания к речи преподавателя);
– уместность речи (соответствие языковых кодов ситуации общения);
– логичность и ясность речи (последовательность, доступность и недвусмысленность речи педагога).

Требования к качеству речи обусловлены тем, что речь преподавателя обеспечивает продуктивное взаимодействие между педагогом и обучающимися; побуждает к творческому поиску и развитию креативного мышления и способствует рациональной организации учебно-практической деятельности обучающихся. Компетентный педагог психологически готов к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем и установления межкультурных связей.

Однако, наблюдая динамику становления специалистов в области педагогики и лингвистики, мы пришли к выводу, что существует значительный разрыв между требованиями, предъявляемыми к речи преподавателей высшей школы, и дефицитом квалифицированных специалистов. Последние исследования в области формирования речевой культуры (А.В. Косенко, И.А. Лисецкая, А.М. Боровицкий, Л.О. Бебешко) показывают, что рассматриваемая проблема является недостаточно изученной, что объясняется отсутствием целостного подхода к развитию речевой культуры будущего педагога-лингвиста в процессе его профессиональной подготовки.

Как показывают научные наблюдения, речевая культура большинства студентов может быть отнесена к обиходному и просторечному уровню, и только небольшой процент обучающихся принадлежит тем, кто соблюдают общеязыковые нормы, демонстрирует содержательность, выразительность и логичность речи, способен правильно формулировать свою точку зрения на иностранном языке и критически оценивать чужое мнение. Однако, согласно исследованиям В.Д. Бондалетова и Л.К. Граудиной, более 50% выпускников, демонстрирующих удовлетворительный уровень знания иностранного языка, нередко терпят неудачу в процессе коммуникации [5]. Это связано с тем, что при изучении иностранного языка перед преподавателями и студентами остро стоит проблема ограниченности количества аудиторных часов, направленных на практическое применение изучаемых языков, что препятствует развитию коммуникативных навыков.

В современной социокультурной ситуации в системе высшего образования чаще всего сосуществуют две стратегии формирования коммуникативных умений, которые предполагают освоение и практическую отработку знаний в «искусственных» ситуациях, вследствие чего обучающиеся не имеют возможности увидеть связь изучаемого предмета со своей жизнью или соотнести его со своим будущим. Изучение иностранного языка в таком случае сводится не к практической отработке полученных знаний и развитию речевой культуры, а к накоплению теоретических знаний, а именно – обогащению словарного запаса и усвоению грамматики. Это негативно сказывается на развитии речевой культуры, т.к. помимо теоретических знаний коммуникативный успех зависит также от других свойств личности, определяющих готовность к общению и преодолению языкового барьера.

К важным аспектам формирования речевой культуры студентов также относится развитие речевого контроля, который выступает как один из наиболее важных критериев коммуникации. Речевой контроль предполагает развитие у студентов умения слышать и анализировать свою и чужую речь (как на родном, так и на иностранном языках), следить за ходом коммуникации, отмечать ее достоинства и недостатки. В связи с этим в процессе лингвистического образования студентов одной из ключевых задач является работа по выявлению природы и причин речевых нарушений [6]. Заметим, что образовательная система направлена на воспитание творческой личности, способной к рефлексии, которая формируется в процессе речевого взаимодействия. Но в учебной деятельности практически отсутствует систематическая работа по формированию основ речевой культуры, что негативно влияет на успешность освоения учебной программы. Кроме того, существующие стратегии формирования коммуникативных умений не соответствуют целям, которые предъявляет современная социокультурная реальность, что приводит нас к изучению причин снижения уровня речевой культуры в обществе.

Современный период развития общества характеризуется резким падением грамотности, игнорированием литературных норм, уменьшением словарного запаса «среднего человека», неточностью в выражении мыслей, оскудением речевых средств выразительности, просторечным стилем. Анализируя степень сформированности речевой культуры студентов, П.Н. Осипов в качестве ключевых причин снижения речевой культуры выделял отсутствие гибкости мышления, низкий уровень сформированности речевых навыков, неумение четко и грамотно формулировать свои мысли, отсутствие потребности в самообразовании и самовоспитании [7]. К причинам снижения речевой культуры можно отнести ограниченность активного словарного запаса и неумение использовать имеющиеся теоретические знания в процессе коммуникации, влияние неграмотной речи лиц, имеющих авторитет в обществе, игнорирование языковых норм, доверие населения печатному слову, неуважение к адресатам речи, пренебрежение к литературной речи, злоупотребление молодежным сленгом и жаргонизмами и др. [8, 9]. Такое положение негативно влияет на восприятие сказанного (или прочитанного), особенно если учесть, что лингвистическая направленность дисциплин предполагает обширное использование иностранного языка.

Система высшего образования требует активного внедрения инновационных методов обучения, что обусловлено низким уровнем речевой культуры студентов. Е.В. Вранчан пишет: «Применение в учебном процессе таких моделей обучения, которые позволят воспитать у обучающихся потребность в творческом образе жизни, повысит уровень их мотивации к обучению» [10]. Развитию речевых навыков в процессе изучения иностранного языка способствует применение активных методов обучения, моделирующих ситуацию общения. К числу таких методов и приемов относятся дидактические и деловые игры, дебаты и диспуты, инновационные факультативные курсы, а также имитация публичных выступлений. В учебной деятельности целесообразно предлагать обучающимся моделировать ситуации, в рамках которых они смогут наблюдать и анализировать собственную речь и речь собеседника, что стимулирует познавательную деятельность студентов и способствует развитию общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, речевая культура современного педагога-лингвиста проявляется не только в усвоении комплекса теоретических знаний, но и в умении вести диалог, поддерживать интерес и активность собеседников, передавать необходимый комплекс знаний, корректировать речевые ошибки, участвовать в продуктивном речевой взаимодействии и т.д. [11, 12]. Для успешной профессиональной деятельности недостаточно только владения иностранным языком, также необходимо придерживаться определенных принципов, которые позволяют координировать и корректировать действия и высказывания собеседников. Однако, как мы уже упоминали, современные педагоги часто испытывают затруднения при решении организационных и воспитательных вопросов, поскольку не владеют необходимыми речевыми умениями и навыками.

Формирование профессиональной культуры, способность к анализу существующих проблем в сфере образования, владение современными педагогическими и управленческими технологиями, высокий уровень речевой культуры – все это можно отнести к важнейшим составляющим личности педагога, формируемым в процессе вузовской подготовки. Однако происходящие в последние годы социально-экономические перемены обосновывают необходимость преобразования существующей системы профессионального обучения. Последние исследования показывают, что большинство выпускников по окончании учебного процесса не владеют необходимыми навыками коммуникативно-речевой компетентности в полной мере. Следовательно, необходимость модернизации стратегии формирования речевой культуры в процессе изучения иностранного языка встает особенно остро.

Библиографический список

1. Войтович И.К. *Иностранные языки в контексте непрерывного образования*: монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.
2. Барлыбаев Х.А. Глобализация: вопросы теории и практики. *Век глобализации*. Available at: http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/
3. Руденский Е.В. *Основы психотехники общения менеджера*: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 1997.
4. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. *Русский язык и культура речи*. Ростов-на-Дону, 2004.
5. Граудина Л.К. *Культура русской речи*: учебник для вузов. Москва: Норма: ИНФРА, 2000.
6. Фоменко Ю.В. *Типы речевых ошибок*. Новосибирск, 1994.
7. Осипов П.Н., Богданова И.Н. Использование воспитательного потенциала дисциплины «Русский язык и культура речи» в стимулировании самовоспитания студентов. *Гуманитарные науки и образование*. 2011: 19 – 22.
8. Берсиров Б.М., Берсиров Т.Б. Лингвистические аспекты функций языка в процессе нравственного воспитания молодежи. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2010: 127 – 130.
9. Загоровская О.В. *Нормы русского литературного языка*: *практический материал к урокам*. Москва: Просвещение, 2006.
10. Вранчан Е.В. Анализ творческой продуктивности студентов направления «Реклама и связи с общественностью» при участии их в конкурсе слоганов. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2015: 70 – 76.
11. 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.
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.

References

1. Vojtovich I.K. *Inostrannye yazyki v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya*: monografiya. Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2012.
2. Barlybaev H.A. Globalizaciya: voprosy teorii i praktiki. *Vek globalizacii*. Available at: http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/
3. Rudenskij E.V. *Osnovy psihotehniki obscheniya menedzhera*: uchebnoe posobie. Moskva: INFRA-M, 1997.
4. Vvedenskaya L.A., Cherkasova M.N. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*. Rostov-na-Donu, 2004.
5. Graudina L.K. *Kul'tura russkoj rechi*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Norma: INFRA, 2000.
6. Fomenko Yu.V. *Tipy rechevyh oshibok*. Novosibirsk, 1994.

7. Osipov P.N., Bogdanova I.N. Ispol'zovanie vospitatel'nogo potenciala discipliny «Russkij yazyk i kul'tura rechi» v stimulirovanii samovospitaniya studentov. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2011: 19 – 22.
8. Bersirov B.M., Bersirov T.B. Lingvisticheskie aspekty funkcij yazyka v processe nravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010: 127 – 130.
9. Zagorovskaya O.V. *Normy russkogo literaturnogo yazyka*: *prakticheskij material k urokam*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
10. Vranchan E.V. Analiz tvorcheskoj produktivnosti studentov napravleniya «Reklama i svyazi s obschestvennost'yu» pri uchastii ih v konkurse sloganov. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii.* 2015: 70 – 76.
11. 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.
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.

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 371.3(07.06):53(07.06) DOI:10.24411/1991-5497-2020-00236

Iskanderov N.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nailfi@mail.ru*
Ponomareva Ye.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Orenburg State Medical University (Orenburg, Russia), E-mail: elena.beloklokova@mail.ru*

CREATING CONDITIONS FOR THE EMERGENCE OF MOTIVATION FOR COGNITIVE ACTIVITY IN THE STUDY OF PHYSICS. The article deals with issues of understanding the implicit impact of such emotions as curiosity and curiosity in the educational process in physics. The implicit mechanism of the student's cognitive activity in the study of physics; empathic involvement through the student's cognitive activity is considered. A possible organization of providing space-time conditions that contribute to the emergence of motivation of educational activities of students in the study of physics through such chain as curiosity – curiosity – interest – cognitive interest is proposed. The work in the field of neurobiology and neurophysiology is analyzed, and the issues of methodological application of motivation of educational activity of schoolchildren in the study of physics in terms of creating conditions for the emergence of curiosity and curiosity in the study of physics are considered. The main characteristic features of curiosity that can contribute to the emergence of motivation in the study of physics are highlighted.

Key words: **methodological application of motivation, educational activity of students in study of physics cognitive processes, teaching physics.**

Н.Ф. Искандеров*, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: nailfi@mail.ru*
Е.А. Пономарева*, канд. пед. наук, ст. преп., Оренбургский государственный медицинский университет, г. Оренбург,*
E-mail: elena.beloklokova@mail.ru

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

В статье рассмотрены вопросы понимания имплицитного воздействия таких эмоций, как любопытство и любознательность в учебном процессе по физике. Рассмотрен имплицитный механизм познавательной деятельности ученика при изучении физики; эмпатичной вовлеченности через познавательную активность ученика. Предложена возможная организация обеспечения пространственно-временных условий, способствующих возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики через такую цепочку, как любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес. Проанализированы работы в области нейробиологии, нейрофизиологии, рассмотрены вопросы методического применения мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики в части создания условий для возникновения любопытства и любознательности при изучении физики. Выделены основные характерные черты любопытства, которые могут способствовать возникновению мотивации при изучении физики.

Ключевые слова: **методическое применение мотивации, образовательная деятельность школьников при изучении физики, когнитивные процессы, обучение физике.**

В теории и методике преподавания физики уделяется внимание многим факторам обучения, от которых зависит получение личностных, предметных и метапредметных результатов в соответствии с требованиями к результатам обучения ФГОС. Одно из требований к личностным результатам обучения заключено в сформированности познавательных интересов, а также мотивации образовательной деятельности школьников на основе личностно ориентированного подхода. Вопрос полноты достижения запланированных результатов обучения на конкретном уроке физики всегда актуален для учителя. Корректировка применяемых методов, приемов и средств обучения на разных этапах учебного занятия по физике дает учителю возможность управлять конкретным полученным результатом обучения, но не оказывает прямого влияния на мотивации образовательной деятельности школьников. Каким же образом добиться мотивации образовательной деятельности школьников на уроках физики? Цель изучения всего школьного курса физики заложена в требованиях ФГОС к результатам обучения. Во власти школьного учителя физики, следуя общей заданной цели ФГОС, сформулировать цель всего урока, его конкретных этапов, наполнив их конкретным содержанием, выбрать методы, приемы, средства обучения, организовать познавательную деятельность учеников. Повлиять напрямую на мотивацию образовательной деятельности школьников учитель не может, поскольку мотивация зависит только от самого обучающегося. Учитель может способствовать созданию условий на уроке физики для:

1) познавательной деятельности ученика при изучении физики;

2) эмпатичной вовлеченности через познавательную активность ученика;

3) обеспечению пространственно-временных условий, способствующих возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики через такую цепочку, как любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес.

Схематично изобразим организацию обеспечения пространственно-временных условий, способствующих возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики.

Остановимся более подробно на рассмотрении вопроса методического применения мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики в части создания условий для возникновения любопытства и любознательности. Выделим основные характерные черты любопытства, которые могут способствовать возникновению мотивации при изучении физики. Беря во внимание работы Р.В. Тихонова, Н. В. Морошкиной, М.О. Аванесян, Я.П. Башмаковой [1], мы говорим о том, что при изучении физики возможно опереться на такие черты любопытства, как:

– интенсивность возникновения;
– неустойчивость – устойчивость;
– кратковременность – долговременность протекания;
– мононаправленность – полинаправленность;
– динамичность.

Мы согласимся с мнением ученых М.О. Аванесян, Я.П. Башмаковой о том, что любопытство может рассматриваться как познавательная активность, т.е. своего рода готовность к самой познавательной деятельности, проявляющаяся в признаках интереса, во внимании, сигналах о настройке на начало работы. Однако здесь можно конкретизировать и выделить факторы появления любопытства конкретно при изучении физики:

– возникновение противоречий между имеющимся у обучающегося объемом знаний для понимания физической природы закономерностей и наблюдаемыми на уроках физическими явлениями, экспериментами, процессами, моделями физических установок и т.п.;

– возникновение непроизвольного внимания при изучении физики посредством многосенсорного представления физических явлений, процессов, законов физики и т.п.;

– недоступность полной, исчерпывающей информации об объекте физических исследований;

– эмоционально-оценочные характеристики, определяемыми социальным контекстом познавательной активности при изучении физики (М.О. Аванесян, Я.П. Башмаковой и др.) [2 – 6].

На конкретном примере проиллюстрируем познавательную активность через любопытство и любознательность при изучении физики на уроке в 8 классе:

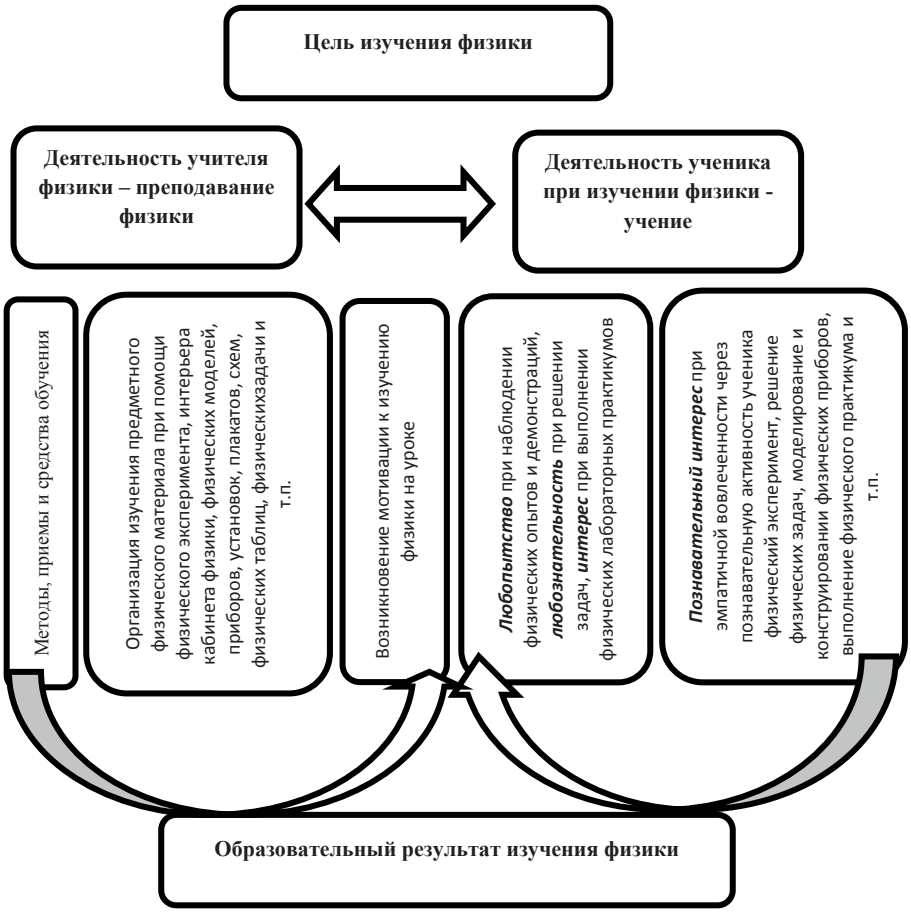


Рис. 1. Организация обеспечения пространственно-временных условий, способствующих возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики

Фрагмент 1. Тип урока: урок общеметодологической направленности. *Тема урока, этап урока, класс: Испарение. Насыщенный и ненасыщенный пар, этап закрепления с проговариванием во внешней речи. 8 класс.*

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Динамика познавательной деятельности от любопытства к любознательности
	Постановка когнитивной цели исследования, особенности протекания процесса испарения.	1. Активное созерцание физического демонстрационного эксперимента: – если листок бумаги смочить в одном месте эфиром, а в другом водой, можно заметить, что эфир испарится значительно быстрее, чем вода. *Вывод: скорость испарения зависит от рода жидкости.* 2. Наблюдение скорости испарения горячей и холодной воды в одинаковых стеклянных блюдцах в течение 5 мин. *Вывод: испарение происходит тем быстрее, чем выше температура жидкости.* 3. Наблюдение испарения в узком и широком сосуде, в которые налито по одинаковому объёму воды. *Вывод: скорость испарения жидкости зависит от площади её поверхности.*	1. Наблюдениепосредством физического эксперимента динамических характеристик теплового процесса испарения жидкостей.
		2. Поиск информации, раскрывающей молекулярную природу теплового явления испарения. Составление подробных рисунков, схем, раскрывающих все три особенности теплового процесса испарения на молекулярном уровне.	2. Поиск когнитивных характеристик, определяющих поиск информации об особенностях процесса испарения, и работа с ней. Работа с литературой, учебником, таблицами.
		3. Подборка и постановка из предложенного оборудования физических экспериментов, демонстрирующих все три особенности теплового процесса испарения. Например, физический опыт: *1. Берем два лоскутка ткани шириной 5 см и длиной 5 см. Первый смачиваем в воде, второй – в подсолнечном масле. Спустя 5 мин. делаем вывод о степени испарения.* *2. Два лоскутка ткани шириной 5 см и длиной 5 см смачиваем в воде и сушим один на рабочем ученическом столе в расправленном состоянии, а второй на батарее в расправленном состоянии. Спустя 5 мин. делаем вывод о степени испарения.* *3. Два лоскутка ткани шириной 5 см и длиной 5 см смачиваем в воде и сушим один в расправленном состоянии, а второй в свернутом. Спустя 5 мин. делаем вывод о степени испарения.*	3. Получение исчерпывающей информации об объекте физических исследований через сознание и принятие эмоционально-оценочных характеристик.

На основании представленного выше можно сделать вывод о том, на уроке физики учителю под силу создать пространственно-временные условия, способствующие возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики через такую цепочку, как любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес, тем самым достичь в полной мере запланированных результатов обучения на конкретном уроке.

Библиографический список

1. Аванесян М.О., Башмакова Я.П. Исследование эксплицитных и имплицитных представлений о любопытстве. *Вестник СПбГУ. Психология и педагогика*. 2017; Т. 7, Выпуск 3: 235 – 248.
2. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. *Теория и практика имплицитного обучения физике в школе*: монография. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
3. Пономарева Е.А. *Технология имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2018.
4. Усова А.В. *Теория и методика обучения физике. Общие вопросы*: курс лекций. Санкт-Петербург: Медуза, 2002.
5. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. Внутренний механизм имплицитности в обучении. *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 1, № 9.
6. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. *Теоретико-методологическое обоснование практического применения имплицитного обучения физике*: монография. Казань: Бук, 2019.

References

1. Avanesyan M.O., Bashmakova Ya.P. Issledovanie `eksplicitnyh i implicitnyh predstavlenij o lyubopytstve. *Vestnik SPbGU. Psihologiya i pedagogika*. 2017; T. 7, Vypusk 3: 235 – 248.
2. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. *Teoriya i praktika implicitnogo obucheniya fizike v shkole*: monografiya. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
3. Ponomareva E.A. *Tehnologiya implicitnogo obucheniya fizike v obscheobrazovatel'noj shkole*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2018.
4. Usova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya fizike. Obschie voprosy*: kurs lekcij. Sankt-Peterburg: Meduza, 2002.
5. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. Vnutrennij mehanizm implicitnosti v obuchenii. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 1, № 9.
6. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. *Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie prakticheskogo primeneniya implicitnogo obucheniya fizike*: monografiya. Kazan': Buk, 2019.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 371.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00237

Seleznyova N.Ye., *senior teacher, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia),*
E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk

MODERN STATE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT THE BLACK SEA HIGHER NAVAL SCHOOL NAMED AFTER P.S. NACKHIMOV. The objective of the article is to analyze the modern state of foreign language education in military educational institutions of Crimea from the standpoint of the modern humanistic paradigm of education of military specialists. To do this, a survey of cadets of the main military school of the Crimea – the Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov (BSHNS) – is carried out, the results of which show that at the present stage the military educational institutions of Crimea have developed a fairly effective system of foreign language education, well-provided legal framework, qualified personnel, material, technical and methodical provision, but in the light of the modernization of Russian education, all its components require updating and improvement, especially at the level of higher military education. The solution to this problem can be facilitated by the introduction of positive experience of foreign and national military educational institutions, including the BSHNS, in the field of modernization of foreign language education of servicemen.

Key words: **foreign language education, military educational establishment, modernization, humanistic paradigm.**

Н.Е. Селезнева, *ст. преп., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь,*
E-mail: natashaseleznyova@yahoo.co.uk

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧВВМУ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА

Цель статьи – проанализировать состояние современного иноязычного образования в военно-учебных заведениях Крыма с позиций современной гуманистической парадигмы образования военных специалистов. Для этого проведен опрос курсантов главного военного вуза Крыма – Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова (ЧВВМУ), результаты которого показали, что на современном этапе в военно-учебных заведениях Крыма действует достаточно эффективная система иноязычного образования, хорошо обеспеченная нормативно-правовой базой, квалифицированными кадрами, материально-технически и методически, но в свете модернизации российского образования все ее компоненты требуют обновления и усовершенствования, особенно на уровне высшего профессионального образования. Решению данной проблемы может способствовать внедрение позитивного опыта зарубежных и отечественных военно-учебных заведений, в том числе ЧВВМУ в сфере модернизации иноязычного образования военнослужащих.

Ключевые слова: **иноязычное образование, военно-учебное заведение, модернизация, гуманистическая парадигма**.

In the light of the current changes in the sphere of globalization, international cooperation in military activities to counteract new challenges and threats of the 21st century, such as terrorism and piracy, it appears vital to equip modern military specialists not only with good knowledge of their specialty, but with a sufficient command of a foreign language, communicative competence to deal with a wide variety of professional situations in multicultural environment.

In the sphere of modernization of foreign language training of military specialists at the present stage, a number of issues have been identified, among which the most important is to improve the quality of foreign language training of cadets in higher military educational institutions. One of the most important conditions contributing to the improvement of foreign language training of servicemen is the search for new forms and methods of training. Foreign language education is now more focused on learner's learning process. Students are guided to take a more active role on their learning process. Active participation is encouraged by the teacher, who manages the learning process hoping that students reflect and learn about their own performance and are guided to self-autonomy, learn to learn, and become the center of their own learning [1].

The analysis of scientific literature on foreign language education shows that since ancient times philosophers such as Quintilian, Desiderius Erasmus, Roger Bacon, Wolfgang Ratke, Jan Amos Komensky and others focused on the importance of language learning and its methodology. The term "foreign language" education was first introduced by the founder of the concept of communicative intercultural approach in foreign language learning Ye.I. Passov in the 1990s. The main issues under discussion of teachers, psychologists, and linguists nowadays are history of foreign language education (A.A. Mirolyubov, M.N. Vetchinova, N.Yu. Gusevskaya), its theoretical principles (Ye.I. Passov, I.Ya. Zimnyaya, L.V. Khvedchenya) and practical application in methodology of language teaching (Yu.Yu. Timkina, Zh. Beisenova, S. Meiramova) [2, 3] including military educational establishments (E.V. Zimina, Y.V. Tropkina, G.I. Shemet, L.N. Lazutkina, O.A. Grigorenko, Parakhina) [4], peculiarities of professional continuous language training (O.V. Vydra, Ye.P. Polyakova, S.K. Omarova) [5,6], teaching culture and ideology through language (S.A. Mirhosseini, L. Rasmussen, W. Sieck) [7,8], sociological (I.Yu. Starchikova, G.B. Moshchenok, E.S. Shakurova) [9] and psychological specifics of language learning and motivation (O.M. Grinchishin, S.V. Sinkevich, M. Perez-Barriga, V.V.Gavrilov) [1, 10], innovations in forms, methods and technology in foreign language education (P. Szerszeń, P. Romanowski, S.S. Kunanbayeva, R.N. Abitov, R.S. Safin, Ye.A. Korchagin) [11-14]. However, the issues of pedagogical analysis of the modern state and modernization of foreign language education in military educational institutions are not sufficiently developed.

The study of the modern state of foreign language education is based on modern humanistic philosophy of education. Thus, it was conducted on the basis of learner-oriented, professional-oriented, communicative and competence-based approaches.

The following methods were used in the research: theoretical analysis of research in modernization of foreign language education in military schools, empirical

− survey of cadets to assess the current state of this issue and to determine the difficulties to be solved; mathematical statistics: quantitative and qualitative analysis − for processing and interpretation of data on the content, procedural, and motivational aspects of foreign language education at BSHNS; prognostic − for generalization of conclusions, recommendations and proposals for the improvement of foreign language training in military educational establishments.

In order to evaluate the modern state of the foreign language education in the military education, it is necessary to determine the main aspects of this system to be estimated:

- motivational, related to the attitude of learners to the studied subject, their understanding of its importance and aims, practical application in future life and professional activity, interest and emotional involvement in learning process [10];
- content, referring to the aims and contents of foreign language education [13];
- procedural, defining the organization of the teaching-learning process, choice and application of methods, forms and means of teaching, tools of control and estimation of the results of education.

In order to analyze the motivational, content and procedural aspects of the foreign language training in military educational establishment a survey of 2-4 year cadets of the Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov was conducted. The cadets (113 persons aged 19-23, of whom 18 cadets of the 2nd course, 37 – 3rd course, 58 – 4th course) were asked to answer a questionnaire of 16 questions of different types: alternative, non-alternative, open and semi-closed. The results of the survey have been processed and assessed.

Motivational aspect. Most of the respondents (96%) are aware of the need to learn foreign languages, and the desire to learn more than one foreign language (English, Chinese, German, Japanese, French, Spanish, languages of possible opponents) was noted by 58% of respondents, 38% believe that one English is enough, 4% believe that this choice is individual depending on the possibilities.

In further professional activities, the cadets see the possibility of using a foreign language (English): 66% – during visits to foreign ports, business trips or service abroad, on joint exercises when communicating with foreigners; 21% – in the study of foreign weapons and equipment, reading and translating foreign literature, instructions and documentation, when working with topographic maps; 4% – in teaching, 16% – as an interpreter, diplomatic worker; 8% – during the interrogation of a prisoner of war, intelligence gathering; 5% – for advanced training; 7% – for participation in international conferences. 10% of respondents believe that they are unlikely to need a foreign language in their future professional activities due to the specifics of the military specialty, 9% found it difficult to give an answer. Most of the respondents (96%) are aware of the need to learn foreign languages, and the desire to learn more than one foreign language (English, Chinese, German, Japanese, French, Spanish, languages of possible enemy) was noted by 58% of respondents, 38% believe that one English is enough, 4% think that this choice is individual depending on the personal abilities.

In further professional activities, the cadets see the possibility of using a foreign language (English): 66% – during visits to foreign ports, business trips or service abroad, on joint exercises when communicating with foreigners; 21% – in the study of foreign weapons and equipment, reading and translating foreign literature, instructions and documentation, when working with topographic maps; 4% – in teaching, 16% – as an interpreter, diplomatic worker; 8% – during the interrogation of a prisoner of war, intelligence gathering; 5% – for advanced training; 7% – for participation in international conferences. 10% of respondents believe that they are unlikely to need a foreign language in their future professional activities due to the specifics of the military specialty, 9% found it difficult to give an answer.

Content aspect (Fig.2). 73% of cadets consider the main goal of foreign language education to be the formation of skills of everyday and professional communication with foreigners, 34% – the ability to work with foreign literature of professional orientation, 45% emphasize the importance of mastering narrowly specialized terminology for communication, reading and writing, and only 18% see foreign language training as a means of acquaintance with foreign language culture.

Of the 113 respondents, 60% believe that foreign language education affects the formation of spiritual values and worldview, 30% – no, 10% – found it difficult to answer. 60% of respondents answered “Yes”, 10% – “no”, 30% found it difficult to answer the question whether the knowledge and skills obtained in the study of foreign languages contribute to the expansion of personal professional opportunities.

As for the educational function of foreign language education, 48% of cadets do not believe that learning a foreign language contributes to the development of the leader, creative personality, patriot, and 29% do not agree with them, 8% found it difficult to answer, 6% believe that to some extent it does, 5% identified only ethical impact, and 4% effect on the development of creative personality in the process of foreign language education. However, recent research works prove the necessity and possibilities to increase the cross-cultural and educational effect of foreign language learning [6-8].

Procedural aspect (Fig.3). In assessing the quality of teaching the discipline “Foreign Language” at the higher school, no one assessed it as “unsatisfactory”, 4% rated it “satisfactory”, 44% – “good” and 52% – “excellent”.

To improve the quality of foreign language education, according to 22% of respondents, it is necessary to make changes in the curriculum, increase the number of hours for the discipline “Foreign Language”, 29% – to improve the forms and methods of training, 26% – to improve the material and technical support of the educational process, 30% – to strengthen the practical professional orientation of training, 5% – to improve the skills and quality of teachers, 12% – to provide additional provision of educational, reference books, periodicals in foreign languages.

Considering the results of the survey, it can be stated that the cadets are well aware of the need to study at least one foreign language and more than half of the respondents are ready to learn a second foreign language mainly to use it in future professional activities during visits to foreign ports, business trips or service abroad, on joint exercises when communicating with foreigners. In this regard, the main purpose of foreign language education is seen mainly as the formation of skills of everyday and professional communication with foreigners, mastering narrowly specialized terminology for communication, reading and writing.

As for the quality of teaching a foreign language, the majority of cadets of BSHNS evaluate it as “good” and “excellent”, while among the main means of its improvement they suggest strengthening the practical professional orientation of training, improvement of forms and methods of training, development of material and technical support of the educational process.

In management of teaching-learning processes, problems revealed by recent research are related to students, physical infrastructure, educational system and society/environment. It can be asserted that most of the problems can be solved if their reasons are determined and handled [15]. Consequently, conducting analysis of the state of foreign language education in military educational institutions on a regular basis would contribute to the solution of these problems.

Subject content of language learning is acquired through the application and use of the target technology, methods and techniques, such as: information technology, the technology of situational analysis (case study), creative tasks, games, self-study [3, 14, c. 2]. Implication of innovative means of education proved by the present research could also solve the problem of increasing the efficiency of foreign language training of military personnel.

Thus, it can be concluded that at the present stage, at the military educational institutions of the Crimea a fairly effective system of foreign language education, well-provided legal framework, qualified personnel, material, technical and methodical provision have been developed, but within the provisions of the Russian education modernization, all its components require updating and improvement, especially at the level of higher military educational institutions. Among the most urgent tasks facing the management and teaching staff of military educational institutions are strengthening the professional orientation of teaching foreign languages, motivation of students; intensifying the self-study of cadets and students; using innovative means, forms and methods of teaching; compliance of programs, syllabus and teaching materials to the requirements of modernization of education, and results of learning outcomes – to international standards. The solution to this problem can be facilitated by the introduction of positive experience of foreign and national military educational institutions, including the BSHVS, concerning modernization of foreign language education of servicemen.

Библиографический список / References

1. Perez-Barriga M. Motivation, Styles and Strategies. *European Scientific Journal*. 2013: 915 – 924. Available at: http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/1414/1423
2. Timkina Yu.Yu. Methods of individual variable independent work on mastering a foreign language at the linguistic university. *International Research Journal*. 2017; P. 2, № 11 (65): 151 – 155. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.036
3. Beisenova Zh. & Meiramova, S. Language Education in the Aspect of Preparing Students for Professional Career. *European Scientific Journal.* 2013; Vol. 9, № 28: 227 – 237.
4. Parakhina J.V. *Development of foreign language communicative competence of future engineers in the system of additional professional education of the Naval higher educational institution: thesis ped. sci.* Kaliningrad, 2016.
5. Vydra O.V. & Polyakova Ye.P. The essence and features of the military pedagogical process. *Pedagogics today: problems and solutions: Proceedings of International Scientific Conference*. Chita : Young Scientist, 2017: 132 – 134.
6. Omarova S.K. Peculiarities of modern foreign language education in higher school. *Pedagogics today: problems and solutions: Proceedings of International Scientific Conference*. Chita : Young Scientist, 2017: 140 – 143.
7. Mirhosseini S.A. Issues of ideology in English language education worldwide: An overview. *Pedagogy, Culture & Society*. 2018; № 26 (1): 19 – 33. DOI: 10.1080/14681366.2017.1318415
8. Rasmussen L., Sieck W. Strategies for developing and practicing crosscultural expertise in the Military. *Military Review*. 2012; № 92 (2): 71 – 80.
9. Starchikova I.Yu., Moshchenok G.B. & Shakurova E.S. Sociological study of the influence of studying foreign languages on the formation of the world outlook and spiritual values of student youth. *International Research Journal*. 2017; P. 2, № 11 (65): 147 – 151. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.001
10. Gavrilov V.V. The main aspects of forming motivation to learn in the process of developing communicative competence of higher educational institution students. *International Research Journal*. 2017; P. 2, № 11 (65): 95 – 98. DOI: https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.158

11. Szerszeń P. & Romanowsk P. Do contemporary e-learning solutions support the development of intercultural competence? Insights from European projects. *Journal of Pedagogical Research*. 2018; № 2 (3): 192 – 202.
12. Kunanbayeva S.S. The modernization of foreign language education. *The linguo-cultural-communicative approach*. United Kingdom: Hertfordshire Press, 2013: pp.105 – 231.
13. Kunanbayeva S.S. *Theory and practice of modern foreign language education*. Almaty: Edelveiss Printing House, 2010: 94 – 261.
14. Abitov R.N., Safin R.S. & Korchagin Ye.A. Intensification of teaching foreign language to students of technical University. *Bulletin of Samara STU: Psychological and pedagogical Sciences*. 2018; № 4 (40): 6 – 20.
15. Göksoy S. Reasons of the problems that academicians experience in management of teaching and learning process. *Journal of Pedagogical Research*. 2018; № 2 (1): 55 – 62.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 37.013.43 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00238

Solonovich M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail:msol_12@mail.ru*
Sakieva S.M., *senior lecturer, Karachayevo-Cherkessk State University n.a. U.D. Alieva (Karahcayevsk, Russia)*

VALUE ORIENTATIONS AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE NORTH CAUCASIAN PROSE OF ENLIGHTENERS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY. The article deals with literary phenomena in the context of the modern cultural paradigm of artistic consciousness, which allow to understand the history of national literatures in the light of national guidelines that are one of the effective means of moral education. Organically linked parts of the culture of any nation are material and spiritual values that are designed to provide a change in the mentality of society, old stereotypes, and form a new social consciousness. An analytical approach is needed to the circumstances and circumstances in which this legacy was created. The needs of that time dictated a particular choice of methods and subjects for North Caucasian educators. In retrospect, many things are seen differently, the past time makes us rethink this legacy, and place many aspects in a new way.

Key words: **heuristic potential, adyghe educators, axiology, artistic tradition, literary process, pedagogical heritage.**

М.А. Солонович*, канд. пед. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки, E-mail:msol_12@mail.ru*
С.М. Сакиева*, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, Карачаево-Черкесская Республика*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ ПРОЗЫ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье рассматриваются литературные явления в контексте современной культурной парадигмы художественного сознания, которые позволяют осмыслить историю национальных литератур в свете национальных ориентиров, являющихся одним из действенных средств нравственного воспитания. Органически связанными частями культуры любого народа являются материальные и духовные ценности, которые призваны обеспечить смену менталитета общества, старых стереотипов, формировать новое общественное сознание. Необходим аналитический подход к обстоятельствам и обстановке, в которых это наследие создавалось. Нужды того времени диктовали северокавказским просветителям выбор тех или иных методик и предметов обучения. Ретроспективно многое видится иначе, прошедшее время заставляет переосмысливать это наследие, по-новому расставлять многие аспекты.

Ключевые слова: **эвристический потенциал, адыгские просветители, аксиология, художественная традиция, литературный процесс, педагогическое наследие.**

Современное прочтение наследия патриархов, стоящих у истоков национальных литератур Северного Кавказа, показывает, что «акустика времени способствует формированию социокультурной среды в системе вечных культурных и литературных движений. Эвристический потенциал художественного наследия северокавказских просветителей моделирует новое видение художественной динамики, контекстуально необходимое на современном этапе осмысления истории национальных культур в свете ценностных нравственных ориентиров, «аксиологической выверенности накопленного».

Современное общественное и художественное сознание всё чаще обращается к проблемам становления исторического мироощущения, восстановления утраченного по тем или иным причинам культурно-исторического контекста. Возросший уровень духовных запросов формирует новые временные перспективы, позволяющие осмыслить литературные явления, далеко отстоящие друг от друга во времени, но имеющие глубокую внутреннюю связь. Новые перспективы, новые проблемы – свидетельство духовного роста, изменение привычного ракурса, позволяющее обнаружить не увиденные прежде или недооцененные возможности национальной духовной культуры.

Литературная ситуация, складывающаяся как в адыгской прозе, так и в прозе многих литератур Северного Кавказа, довольно часто демонстрирует ее приверженность принципу униформизма, отсутствие национального мироощущения, утрату культурной почвы, на которой она выросла. Возможно ли восстановить, и восстанавливается ли связь между предшествующим во времени адресантом и историческим адресатом информации, представляющую собой свод литературных памятников, художественную традицию или какую-либо иную форму исторической и художественной памяти?

Позитивный ответ диктуется, с одной стороны, формальными соображениями: всякая культура может существовать лишь постольку, поскольку она передается от одного поколения к другому, а ее возможности определяются тем содержанием, которое она стремится передать.

В то же время литературная практика последнего времени показывает, что в ряде произведений адыгской прозы и прозе других народов Северного Кавказа проявляется способность творить «духовную фауну», определяющую высокий уровень «внутренней механики» персонажей, осмысляющих реальность под углом зрения бытийных вопросов, великих и древних, как мир: о смысле человеческого существования, конечности жизни, бессмертия. Между тем, произведения подобного рода возникли не внезапно и не случайно, а явились следствием развития соответствующих традиций, самобытного детища национального художественного мира. Механизм воспроизводства генетического кода национальной культуры возможно проследить на разных смысловых уровнях. В данном случае речь идет о художественной традиции, понимаемой в общефилософском смысле этого слова как определенный тип отношений между последовательными стадиями развивающегося объекта, в том числе и культуры, когда «старое» переходит в новое и продуктивно работает в нем. Традиция в таком ее понимании – предпосылка существования культуры как целостного и развивающегося организма.

Трансляция художественной традиции через речевые или ментальные компоненты возможна при всей сложности исследования ситуации, по крайней мере, при одном условии – глубоком, интенсивном усвоении, максимальной восприимчивости, в то же время существо традиции заключается не в простой передаче какого-либо знания или художественного опыта, а в их воспроизводстве, традиция превосходит принцип соответствия, адекватности сущности и выражения.

Осмысленный интерес к культуре прошлого позволяет выявить глубокий смысл явлений. Прочитанные нами заново, в другой смысловой и исторической перспективе произведения предшественников заставляют во многом по-иному взглянуть на историю национальной литературы, зарождение и развитие ее жанров.

Воспитательное влияние художественного творчества на жизнь народа безгранично, и его трудно переоценить. Буквально с первых лет жизни человека искусство художественного слова оказывает благотворное влияние на формирование его личности.

Эстетика народной культуры с ее ритуалами, архаичными чертами, которая позволяла проникнуть в глубинные пласты народного сознания, в его национальный мир, с ее безграничными возможностями коллективного ощущения целостности мира оказала сильнейшее влияние на художественное творчество адыгских писателей именно этими своими сторонами.

Поэтический мир таких национально-самобытных жанров народного творчества, как историко-героическая песня, ориентированная на реальный прототип; хабар с его свободной стихией повествования; эмоционально разомкнутая джылау джыр – песня-плач; таурух – предание, – сыграв решающую роль в становле-

нии повествовательных жанров, оказывают несомненное влияние на все последующее развитие адыгских литератур. Так, Ю. Тхагазитов различными уровнями фольклорной ориентации определяет открытия, сделанные северо-кавказскими романистами в изображении человека в литературе 60 – 80-х годов (И. Машбаш «Сто первый перевал», А. Ксшоков «Вершины не спят», М. Эльберт «Страшен путь на Ошхомахо», Т. Адыгов «Щит Тибарда»).

Еще в первой половине XIX века адыгские писатели-просветители испытали это мощное воздействие. Так, Султан Хан-Гирей широко использовал возможности «хабара» – устного повествования, содержание которого целиком реально или воспринимается сказителем как реальное, но бывшее в отдаленное время. Как и во многих жанрах устного народного творчества, в хабаре границы реального и ирреального подвижны, что отмечал и сам Султан Хан-Гирей. «В повестях, называемых ими (адыгами – С.С.) старинными сказаниями, обыкновенно играют роль героев и героинь лица невымышленные: из событий их жизни сложены длинные повести, украшенные, разумеется, вымыслом, которые, однако ж, несмотря на то, заключают в себе много истин» [1, с. 195].

Одной из примечательных черт хабара является то, что мы определяем сейчас как «присутствие автора в повествовании». В речевой структуре хабара явственно слышен голос рассказчика-повествователя, представляющего бытие как воспоминание о прошлом народа, чаще всего о трагических коллизиях его жизни. Эту особенность устного народного рассказа и воспринял адыгский писатель-просветитель, сознательно воспроизводя речевую систему авторско-хорального воспоминания, конструируя человеческий характер на уровне общезначимых духовных конфликтов. Эту закономерность можно проследить в цикле его повестей, посвященных биографиям знаменитых черкесов, воспетых в свое время в героических песнях или ставших героями хабаров: «Наезд Кунчука», «Князь Канбулат», «Бесльний Абат», «Князь Пшьской Аходягоко». Называть эти произведения очерками, на наш взгляд, кажется неубедительным. Трудности интерпретации, с которыми сталкиваются адыгские критики, связаны со специфичностью построения художественного мира в произведениях Султан Хан-Гирея. Например, в центре повести «Князь Пшьской Аходягоко» – личность необыкновенная, потомок бжедугских князей, родоначальником которых был нарт, воспитанный соколом. Народным преданием об этом «воспитаннике сокола» и начинает свое повествование автор. Характер, конструируемый им, необычный, замечательный. Аходягоко наделён чертами легендарного героя. Природа щедро одарила его пылкой душой, храбростью, предприимчивым умом, способностью угадывать тайны, недоступные для других людей. В повествование о судьбе Аходягоко вплетаются волею автора рассказы о судьбах столь же необычных, поразивших его воображение какой-либо загадочной стороной характера. Это рассказ о хатукайском князе Бияркахе, с которым нити судьбы сводят Аходягоко, в свою очередь, он переходит в рассказ о брате Бияркаха Ногайзис, а затем о разбойнике Донескес, которого Ногайзий встречает на своем пути, и сам автор становится героем произведения, он тоже видел и знал людей, встречающихся со знаменитым разбойником, когда-то поразившим его детское воображение. Полулегендарный, замешанный на фольклорных источниках материал соседствует с реалистическим, достоверным, приобретшим силу подлинного документа (сведения о волнениях бжедугских крестьян в 1826 – 1828 гг.). В свободном эпическом повествовании, стремящемся передать многообразие ликов бытия, разнохарактерный материал подчинен воле автора, оценивающего жизнь своих героев в связи с созданной им эпической ситуацией, драматизм которой заключается в неспособности преодолеть ее. «Судьба-мачеха» расточила свои дары человеку, родившемуся среди народа, образ мыслей которого должен был заставить его устремиться со всей пылкостью души на путь кровавых деяний. Уход его в «темную неизвестность» запечатлен автором как последнее звено той легенды, с которой начинается жизнь героя в произведении: «И враги, и друзья со всех концов закубанской Черкесии толпами стеклись, чтобы пролить на могиле воина несколько слез: одни – слезы притворной, другие – искренней скорби; но и те, и другие единодушно говорят, что равного ему теперь нет и, по-видимому, не будет уже – он был последним из мужественных князей черкесских...» [2, с. 119].

Художественный образ в повестях Султана Хан-Гирея моделируется по типу героя, широко представленного в различных жанрах народного творчества: историко-героической, лиро-эпической песне, эпическом сказании. Он должен быть наделен традиционными для него чертами, должен следовать правилам адыгского этикета, должен быть беззаветно храбрым, великодушным и т. д.

Творческим открытием Султана Хан-Гирея как раз и является то, что, с одной стороны, подчиняясь этим законам эпического творчества, он выбирает объектом изображения личность необыкновенную, с заложенными в нее родовыми метами эпического героя. Неслучайно, общее название задуманного им цикла было «Биография знаменитых черкесов и очерки черкесских нравов и преданий». С другой стороны, герои его повестей – лица реальные (что, впрочем, не противоречит эпическим традициям, например, герои исторических, лиро-эпических песен, хабаров имели реальных прототипов), живущие в определенной социально-исторической среде, подчиняющиеся законам времени, как и сам автор, чьи политические настроения, нашедшие свое выражение в отображаемом жизненном материале, продиктованы драматическими обстоятельствами судеб горских народов в условиях завоевания Кавказа.

Следование законам эпической художественной традиции в создании литературного типа делает образ героя повестей Султана Хан-Гирея шире исторически локализованного содержания, а социально-историческая детерминированность усиливает трагичность изображаемых коллизий. Пространство повести раздвигается, образ становится многозначнее. Султан Хан-Гирей впервые в адыгской профессиональной прозе выводит новый тип художественной личности, наделенной необычной судьбой, с повышенными запросами к жизни, но не нашедшей себя во времени, – мотив, который впоследствии будет разрабатываться в теме абречества у А. Кешокова, Т. Керашсва.

В повести «Бесльний Абат» Султан Хан-Гирей углубляет поиски новых путей в создании характера. Понятие «личность» здесь приобретает новое оценочное качество. Идеал героического, реализуемый ранее в эпическом героическом характере, теряет свою гармонию как некую художественную целостность, получает новое эстетическое осмысление, в котором усилены мотивы трагического. Бесльний Абат представлен в повести как типичный образ лихого наездника, прославляемого в народных преданиях и песнях. Заимствованный из шапсугского (одно из адыгских племен – С. С.) фольклора, он получил развитие в абхазском народном творчестве, где воспевался «как истинный герой, как носитель лучших моральных черт своего народа» [3, с. 183].

«До самой старости огонь отваги наезднической постоянно воспламенял его воображение...», он предпочел бы «оскорбленную жизнь славной смерти». «Абат-волшебник» – так прозвал его народ, приписывая ему дар провидения. Но автора занимают другие стороны его натуры: «деятельность его вкрадчивого ума, обширность его соображений, гибкость характера и отвага беспокойного духа, так часто подчинявшие ему обстоятельства и людей», его интересуют не только «главные черты жизни и характера одного из замечательных черкесов уходящего поколения», но и «утешительные или горестные истины», которые можно извлечь из жизни этих легендарных людей для пользы земли «прекрасной, но брошенной судьбой на произвол тревог и кровавых бурь безначалия» [2, с. 155].

Интересно, что один из эпизодов повести, рассказывающий о пребывании Бесльния Абата в Петербурге совпадает с сюжетом раннего рассказа А. Евтыха «Священная река». В повести Султана Хан-Гирея Бесльний, увидев впервые Неву и услышав о герое Невском, пьет воду из реки, «с благой целью залить странное свое честолюбие». «Ни отец мой, как его ни хвалили, и ни один из моих предков не пили невской воды» [4]. Его поведение мотивировано эпическим началом в характере, он, подобно героям народных сказаний, первым побывал в неведомой дали, уже этим совершив подвиг, он пьет, священнодействуя, веря, что благодаря этому отблеск славы русского героя ляжет и на него. Аскер Евтых в своем рассказе (1946 г.) дает иную интерпретацию эпизода и в духе своего времени видит в нем не утоление жажды честолюбия, эпический подвиг, а желание героя рассказа прикоснуться к реальности бытия страны, которая отныне связана с судьбами его народа. Сила влияния художественного образа обусловлена тем, что он воздействует не только на мысль, но и на чувства, на волю, на всю личность человека.

В повести «На холме писателя-просветителя Каламбия (Адиль-Гирей Кешев) продолжается движение к новым горизонтам художественного образа. Творческое изображение человеческих судеб в повседневности бытия дополняется сознанием новых социальных типов, «типов повседневности» (М. Храпченко). Обыденная жизнь, её освоение и изображение становится основой широкого обобщения впервые в адыгской профессиональной прозе. Художественная концепция личности нового типа находит воплощение в обобщенном образе «заседателей холма», так называет автор кружок аульчан, собирающихся ежевечерне на одном из излюбленных ими пригорков, кружок, «состоящий исключительно из людей работающих, из крестьян и тех обедневших дворян, которым судьба всучила в руки лопату и топор...». У заседателей холма свои, особенные наклонности, свой образ мыслей, свой взгляд на вещи, свои идеалы... Свои, то есть другие. Автор впервые даст в руки героям не привычное для них боевое оружие, а топор и лопату, а в голову вкладывает не планы набегов на соседские хутора «иванычей», а нехитрые крестьянские заботы об урожае, по их мнению, «нет ничего соблазнительнее славы бочара Яхьи, арбянского мастера Чоры и неутомимого косца Хожи, на которых они взирают не без некоторой зависти и искреннего сожаления, зачем аллах не дал им искусства этих достойных удивления мастеров».

Мир «холмовников» противопоставлен миру «кунацких» (помещение для гостей – С.С), миру знатных бездельников. И противопоставление это показано писателем очень тонко. Мир крестьян наполнен звуками, движениями, запахами родной земли, дома, над ним как бы разлит свет покоя, внутренней гармонии, он прекрасен в своей первозданности, бесхитростности. Мир «обитателей кунацких» жалок, нелеп, смешон, он неподвижен, застыл, его представители – нелепые, уродливые явления каких-то сатирических притч. Так, например, спесивый джигит, «дворянский юноша славы ищет, хочет людей посмотреть и себя показать», на самом деле оборачивается никчемным существом – «ездит в станицу посмотреть – есть ли на базаре огурцы», стреноженный конь его, которого он воображает лихим скакуном, – выбившаяся из сил кляча. «Душная атмосфера кунацкой» душит рассказчика, он находит покой, обретает жизненные силы и душевное равновесие среди «заседателей холма». Впервые тема нравственного превосходства простолюдинов прозвучала в северокавказской прозе. Художественная интерпретация её была подготовлена «нравственной атмосферой народных повествований» (Бекизова Л.А.). «Фольклор все более решительно, все более воинственно оспаривает, опрокидывает мнение, распространявшееся

князьями и дворянами, будто простолюдин не может отличаться высокими нравственными качествами» [5, с. 110].

Поэтизация народной массы, особенностей быта, конкретных деталей жизненного уклада крестьянства сближает творческие открытия Каламбия с демократическими традициями народного творчества, в котором идеализировался образ труженика, именно этот «пафос народности» был воспринят писателем-просветителем и привёл его к открытиям в создании новой концепции личности, гуманистическое содержание которой заключается в противопоставлении миру иллюзорному, выморочному – мира созидающего, создающего жизнеобразующие цели и их смысл.

Так же, как и его современники, Каламбий использует «в своей прозе традиционно-фольклорную композицию» (Бекизова Л.А.), стилевую и структурообразующую поэтику хабара. Продуктивность использования хабара в художественной структуре произведения, процесс характерообразования доказывает и опыт художественных исканий советской адыгской прозы. Халид Абуков, один из первых адыгских романистов, удачно использовал традиции хабара в своих фельетонах, выступая в них как «сочиненный рассказчик» (Халид Бедный). В 60 – 80-е гг. хабар входит в ткань произведений Али Шегснцукова, А. Кешокова, А. Евтыха, Т. Адыгова, Т. Керашева, М. Эльберда, О.Хубиева, Х. Байрамуковой. Говоря об особенностях повествования в дилогии Алима Кешокова «Вершины не спят», критик Л.И. Арутюнов отмечал: «Если угодно, это прием хабара, т.е. чисто национальной фольклорной манеры повествования. Но писатель использует его не ради его специфичности, он размыкает прием для современных целей: автор входит в мир своего романа и стягивает в себе, в повествователе, идею единства мира, даже если последний раздираем непримиримыми противоречиями. Народная идея целостности мира художественно воплощает себя в прозе, используется для построения народно-эпического космоса» [6, с. 223].

На рубеже XIX – XX веков началась деятельность карачаевских просветителей: И.Я. Акбаева – одного из создателей карачаево-балкарской письменности; И.П. Крымшамхалова (псевдоним Ислам Тебердичи), Х. Халилова, И. Хубиева и других. Основоположник национальной литературы – поэт И.У. Семенов впервые десятилетия XX века записывал свои стихи, как и балкарец К.Б. Мечиев, арабскими буквами. Первые профессиональные карачаевские писатели – поэт И.З. Каракетов, двуязычный прозаик и публицист И.А-К. Хубиев, русскоязычный поэт и публицист У. Дж. Алиев. Среди поэтов 1920 – 1930-х годов – И. Каракетов, А.Л. Уртенов, Д.П. Байкулов, О.А. Хубиев. Большую роль в становлении прозы сыграла журналистика и публицистика; традиции эпического повествования на фольклорной основе заложил исторический роман «Черный сундук» Х.А. Аппаева (1935 – 1936 гг.).

Как можно видеть, осмысление проблематики национального духовного наследия выполняет немаловажную функцию в современном литературном процессе, а также и в литературе прошлых десятилетий, имеет широкие параметры от простого подражания традиционному фольклорному опыту до использования поэтики мифа с позиций «осознающей ситуацию культуры».

Концепции диалога (диалогичности, диалогических отношений) как бытийной универсалии представляют малоизученное звено гуманитарного знания в национальном литературоведении.

Между тем «родственное внимание к миру», «творческое поведение» стимулирует созидательную активность коммуникативных актов. Межличностные коммуникации имеют художественные и жизненные аналоги в культурно-исторических и литературно-художественных истоках многих литератур Северного Кавказа.

Одним из действенных средств нравственного воспитания является литература, поскольку ее основной особенностью является способность одновременно сильно действовать и на чувства, и на мысль читателя.

Итак, анализируя исследования по данной теме, можно сделать вывод, что литературные тексты могут эффективно содействовать формированию всех компонентов механизма нравственного воспитания.

Отсюда формирование качественных, адаптированных к современным условиям средств и методов воспитания молодежи становится актуальной проблемой.

Библиографический список

1. Хакуашев А.Х. *Адыгские просветители*. Нальчик, 1978.
2. *Адыгские писатели-просветители*. Краснодар, 1986.
3. Салакая Ш.Х. О некоторых общих фольклорных истоках абхазо-адыгских народов. *Ученые записки АНИИ*. Майкоп, 1964; Т. 3.
4. Хан-Гирей С. *Записки о Черкессии*. Нальчик, 1978.
5. Бекизова Л.А. *От богатырского эпоса к роману*. Черкесск, 1983.
6. Арутюнов Л.Н. Развитие эпических традиций в современной советской литературе. *Взаимодействие литератур и художественная культура развитого социализма*. Москва, 1981.
7. Гачев Г.Д. *Национальные обряды мира*. Москва, 1988.
8. Гуревич А.Л. *Проблемы средневековой народной культуры*. Москва, 1981.
9. Гуревич А.Я. *Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства*. Москва, 1990.

References

1. Hakuashev A.H. *Adygskie prosvetiteli*. Nal'chik, 1978.
2. *Adygskie pisateli-prosvetiteli*. Krasnodar, 1986.
3. Salakaya Sh.H. O nekotoryh obschih fol'klornyh istokah abhazo-adygskih narodov. *Uchenye zapiski ANII*. Majkop, 1964; T. 3.
4. Han-Girej S. *Zapiski o Cherkessii*. Nal'chik, 1978.
5. Bekizova L.A. *Ot bogatyrskogo `eposa k romanu*. Cherkessk, 1983.
6. Arutyunov L.N. Razvitie `epicheskih tradicij v sovremennoj sovetskoj literature. *Vzaimodejstvie literatur i hudozhestvennaya kul'tura razvitogo socializma*. Moskva, 1981.
7. Gachev G.D. *Nacional'nye obryady mira*. Moskva, 1988.
8. Gurevich A.L. *Problemy srednevekovoj narodnoj kul'tury*. Moskva, 1981.
9. Gurevich A.Ya. *Srednevekovyj mir: kul'tura bezmolvstvuyuschego bol'shinstva*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00239

Falameev A.B., *postgraduate, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: f.1495@yandex.ru*

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY. The article analyzes possibilities and prospects of using new technologies in the educational process of a military university. Modern educational technologies need to be applied now, there are some reasons for this: the demand for innovation and the need to involve students in the learning process. The task of the article is to substantiate the role and significance of modern pedagogical training technologies in higher military education. The article names the most effective methods and forms of teaching students at military universities. The author speaks about the decrease in the effectiveness of traditional didactic methods, proves the need to apply non-linear, personalized, and subject-based learning methods. According to the results of the study, it is concluded that the development and implementation of modern pedagogical technologies in military education has a number of possibilities. Interactivity provides a systematic integrated approach to the organization of the educational process, to achieve synchronicity and coherence of all its elements and, to increase its effectiveness, to improve the management of the pedagogical process and to predict its result.

Key words: **pedagogical innovation, educational technologies, quality of education, military educational environment.**

А.Б. Фаламеев*, аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, E-mail: f.1495@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье анализируются возможности и перспективы применения инновационных технологий в образовательном процессе военного вуза. Необходимость применения современных образовательных технологий аргументируется рядом вызовов, связанных с обеспечением качества, инновационности и вовлеченности обучающихся в процесс учебно-профессионального развития. Целью статьи является обоснование роли и значения современных педагоги-

ческих технологий обучения в высшем военном образовании, определение наиболее эффективных методов и форм обучения студентов в военных учебных подразделениях высших учебных заведений. Автором констатируется снижение эффективности традиционных дидактических методов, актуализируется необходимость нелинейных, персонифицированных и субъектных способов обучения. По результатам проведенного исследования сделан вывод о том, что разработка и реализация современных педагогических технологий в военном образовании дает возможность осуществить системный комплексный подход к организации учебно-воспитательного процесса, добиться синхронности и слаженности всех его элементов и, как следствие, повысить его эффективность, улучшить управление педагогическим процессом и прогнозировать его результат.

Ключевые слова: **педагогическая инноватика, образовательные технологии, качество образования, военная образовательная среда.**

В современных условиях повышения обороноспособности Российской Федерации базовые основы военной подготовки студентов в высших военных учебных заведениях (ВВУЗ) и военных учебных подразделениях высших учебных заведений (ВУП ВУЗОВ) выступают квинтэссенцией уровня подготовки офицерских кадров.

Государству нужны интеллектуально и профессионально подготовленные специалисты, которые отвечают современным требованиям теории и практики вооруженной борьбы, способные на всех этапах своей служебной карьеры овладевать новыми знаниями, управлять войсками (силами) в бою (операции) и обучением, воспитанием, психологической подготовкой личного состава в мирное и военное время, а также изучать, эксплуатировать и применять сложные системы вооружения и военной техники [1].

Отметим, что в РФ система подготовки офицерских кадров обеспечивает Вооруженные Силы РФ и другие военные формирования необходимым количеством граждан для выполнения воинского долга в запасе, прохождения службы в военном резерве Вооруженных Сил РФ и других военных формированиях, а также для обеспечения и реализации права на равные возможности в выборе профессии путем получения дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для надлежащего выполнения воинского долга в запасе, в мирное время военной службы, в военное время и для будущей профессиональной деятельности.

Системная модель военного специалиста с определенной специальностью (специализацией), квалификацией, сроком обучения должна предусматривать интегрированное единство образовательно-квалификационных требований на основе компетентностного подхода [2] («знание и понимание», «знание, как действовать», «знание, как применять»), структуры, содержания и процессуальной составляющей обучения (технологии), средств контроля и диагностики, процедур корректировки.

Содержание военного образования должно учитывать следующие факторы и составляющие: национальные интересы, национальную безопасность государства, социокультурный характер, психологические представления относительно характера и структуры военно-профессиональной деятельности, а военно-педагогический процесс должен базироваться на парадигме личностно ориентированного обучения и предусматривать целенаправленное и содержательное взаимодействие того, кто учит и того, кто учится.

Освещению места и значения гражданского и военного образования в системном, интегрированном понимании безопасности и оборонной политики государства посвящен ряд публикаций отечественных авторов.

В частности, вопросы состояния и тенденций развития военного образования как важного фактора стабильности и национальной безопасности государства, проблемы совершенствования подготовки военных специалистов для Вооруженных Сил РФ, военной подготовки студентов в последнее время становятся предметом научных дискуссий в педагогической среде.

По мнению ученых, проблема формирования и определения содержания военного образования, подготовки военных специалистов, в том числе офицеров запаса для системы безопасности и обороны государства, является важным и ответственным делом, должна иметь приоритетный статус и требует дальнейших исследований.

Анализ основных тенденций защиты национальных интересов, обобщение современных подходов к осуществлению политики, обоснование основных направлений и путей повышения качества подготовки военных специалистов осуществляется согласно новым общественным потребностям (государственно-правовым, политическим, экономическим, культурно-образовательным). Все это выдвигает новые требования к уровню подготовки офицеров запаса на кафедрах военной подготовки в высших учебных заведениях путем поиска современных инновационных форм и методов обучения студентов: от разработки и введения в учебные планы новых спецкурсов, соответствующих современному и перспективному развитию научной мысли, до внедрения инновационных технологий преподавания военных дисциплин и применения эффективных методик организации самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя.

Сейчас важно воспользоваться всеми возможностями нормативно-правовой базы в рамках реализации Стратегии национальной безопасности РФ и Военной доктрины РФ, для развития военного образования, которое сопровождается рядом вызовов, связанных с обеспечением качества, инновационности и привлекательности при подготовке высокопрофессиональных и мобильных профессионалов, способных противодействовать применению военной силы против РФ и адекватно реагировать на возможные угрозы независимости нашего государства.

Концептуальные основы развития военного образования должны оптимально учитывать опыт развития системы подготовки специалистов в государстве и ведущих странах мира, функции, задачи модель и организационную структуру Вооруженных Сил РФ, базироваться на современной законодательной базе, а учебно-воспитательный процесс осуществляться в единстве обучения и воспитания, в преодолении отрыва учебно-воспитательного процесса от реальных проблем общественного развития и военной службы.

Корректировка содержания, организационно-методических основ образовательного процесса должна осуществляться на основе всестороннего внедрения национального опыта и опыта ведущих стран мира и обеспечивать интеграцию системы военного образования с государственной гражданской системой высшего образования и науки.

Сегодня на кафедрах военной подготовки высших учебных заведений расширяются практики применения современных педагогических технологий, причём как преподавателями, так и обучающимися, взаимодействие между которыми выходит за пределы индивидуальных консультаций, а осуществляется как во время самостоятельной работы, так и в ходе применения интерактивных форм учебной деятельности.

Современная методика преподавания военных дисциплин имеет богатый арсенал разнообразных способов, приемов и средств обучения, как общедидактических, так и отраслеводидактических. При этом не все преподаватели военного вуза готовы менять образовательный процесс. Вместе с тем следует согласиться с М.В. Груздевым, который утверждает, что традиционная лекционно-семинарская и классно-урочная формы обучения не позволяют обеспечить достижения актуальных образовательных результатов, сформировать актуальные компетенции, поэтому необходимы разработка, апробация и теоретическое осмысление принципиально новых дидактических решений [3].

В 2019 году нами было проведено исследование удовлетворенности курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, в котором приняли участие 872 человека, обучающиеся на 3 – 4 курсах. Среди полученных результатов особый интерес в рамках тематики данной статьи имеет вопрос, касающийся оценки образовательной среды. Курсантам было предложено по 5-балльной шкале оценить отдельные элементы учебной деятельности в вузе. Фактически все респонденты высоко оценили роль преподавателей и их знания, профессиональные качества в процессе обучения (от 4 до 4,4 баллов). А вот такой фактор среды, как «оснащенность оборудованием» оценен всего в 3,3 балла, что говорит о недостаточном внимании к этой проблеме именно со стороны преподавателей, так как вуз оснащен новым современным оборудованием, в том числе компьютерной техникой и цифровыми тренажерами, но не все преподаватели используют эти возможности в преподавании учебных дисциплин.

В опросе курсанты оценивали по 5-балльной шкале средовые факторы, характеризующие сопровождение образовательного процесса. Высокую оценку (4,0 балла) получила организация контрольно-оценочных мероприятий, также высоко оценена доступность учебных и методических пособий (3,9 балла). При этом курсанты не удовлетворены возможностями индивидуальных консультаций с преподавателем (2,9) организацией самостоятельной работы (3,0) и применением активных форм обучения (3,2), что свидетельствует об имеющемся запросе на образовательные интеракции и их недостаточную распространенность в среде военного вуза. Одним из выходов нам представляется применение цифровых технологий.

Использование современных информационных, телекоммуникационных технологий и средств имитационного моделирования в подготовке военных специалистов создает реальные возможности повышения качества военного образования путем постепенной информатизации системы военного образования и науки, внедрения дистанционного обучения с применением в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, разработки широкого спектра электронных учебников, дидактических материалов, предметно-ориентированных сред, научного, учебного и развивающего назначения, индивидуальных модулей учебных программ разных уровней сложности в зависимости от конкретных потребностей.

Как показывает практика высшего образования и анализ исследований в области организации образовательной деятельности в военном вузе, указанные мероприятия возможно осуществить их интеграцией в информационно-образовательную среду военного вуза на основе применения информационно-коммуникационных технологий [4].

Информационные технологии позволяют реализовать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к учебе во время самостоятельной работы. На занятиях преподаватель позволяет каждому студенту самостоятельно работать с учебной информацией. В последнее время в учебном процессе активно используются современные средства реализации компьютерных технологий обучения: электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМК) и виртуальный лабораторный комплекс (компьютерная имитационная модель

— ВЛК) как основные структурные компоненты информационно-методического обеспечения подготовки военного специалиста.

Для получения эффективных результатов преподавателями готовится целый комплекс разнообразных учебных материалов. Составляющей этих материалов является ВЛК на базе программных эмуляторов. Такой виртуальный комплекс рассматриваем как универсальную дидактическую структуру, которая интегрирует свойства, необходимые для различных форм обучения. и синтезирует продуктивно дидактические и современные информационные технологии (компьютерная демонстрация различных процессов и сценариев ведения боевых действий; имитация явлений и процессов, проведение экспериментов, осуществление которых в реальных условиях являются слишком затратными) [5].

Фундаментом современной системы военного образования должны стать высококачественные учебные продукты, которые не только предусматривают применение интерактивных форм и методов обучения (гипертекстовые учебные пособия, учебники, тестовые задания, web-страницы), но и в конечном итоге формируют единую электронную учебную среду вуза.

По своей сущности web-quest является своеобразной web-страницей, которая может быть выполнена как в классических web-редакторах (Xara Xtreme Pro, Wysiwyg Web Builder, Antenna Web designed Studio), так и средствами пакета Microsoft Office Front Page, Publisher или создана с помощью видео-инструкций на бесплатных хостингах (Narod.ru, Sites.google.com).

Как правило, практикуют, чтобы web-quest охватывал отдельную проблему учебной дисциплины, темы, но может быть и межпредметным.

Различают два типа web-quest: для кратковременной (предназначенной для изучения отдельной темы) и длительной работы (например, изучение темы в течение учебного года). Web-quest применяется преимущественно для самостоятельной работы студентов или для групповой работы (в микрогруппах до 5 человек).

Особенностью образовательных квестов является то, что весь перечень необходимой справочной литературы подбирается лично преподавателем в количестве 10 – 20 источников с предоставлением активных гиперссылок. Обязательным условием является обратная (интерактивная) связь: результатом выполнения является публикация работ учащихся в виде web-страниц и web-сайтов (в локальной сети или Интернете), презентация, которая выполняется в Microsoft Office PowerPoint [6].

В классическом виде Web-квест должны содержаться такие элементы, как введение, задание, ссылки на ресурсы сети, электронные адреса, тематические форумы, книги или методические пособия из библиотечных фондов (преподаватель не должен ограничивать студентов в самостоятельном подборе источников информации); поэтапное описание процесса выполнения задания с объяснением принципов обработки информации, дополнительными сопроводительными вопросами, структурно-логическими схемами, таблицами, диаграммами, графиками и проч.; выводы, которые должны содержать примеры оформления результатов выполнения задания или их презентации, пути для дальнейшей самостоятельной работы по указанной теме и области практического применения полученных результатов и навыков [7].

Рассмотрим web-quest как технологию, сочетающую признаки Интернет-технологий и педагогической технологии ситуативной (ролевой игры), и определим ее основные характеристики.

В классическом понимании web-квест – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются Интернет-технологии. Как известно, Интернет-технологии – это технологии представления информации в компьютерной сети Интернет, основой которых являются гипертексты, сайты, блоги и т.д.; ролевая игра – одна из педагогических ситуативных технологий.

Для проведения игры сначала осуществляется ее подготовка по следующему плану: создание сюжета на основе конкретной ситуации в военной сфере; проработка сюжета: сбор и обработка нормативных документов, распределение ролей между участниками игры, составление необходимых для данной игры документов и др.

После окончания игры анализируются действия ее участников преподавателем или приглашенными экспертами, и подводятся итоги. Выявляются пробелы в знаниях студентов, побуждающие их к усилению мотивации к обучению.

Еще одна технология, которую можно применять в военном вузе, – деловая (ролевая) игра. Она способствует углублению знаний по изучаемой военной дисциплине, активизации умственной деятельности, увеличению мотивации к обучению. Игровые образовательные практики основаны на диалоге – методе, в основе которого лежит прием эффективной коммуникации. Проведение диалога состоит из трех этапов: согласие; сомнение; аргументация.

В современном варианте метод диалога заключается в том, что свое мнение курсант разделяет на малые части и каждую подает в форме вопроса, который предусматривает, простой и предсказуемый ответ.

Тактической целью диалога является приведение оппонента к противоречию с самим собой. Искусно поставленные вопросы ставят оппонента в ситуацию, которая заставляет его признать свое непонимание (понимания) данного вопроса. Так можно заставить курсанта добровольно отказаться от стереотипов мышления, привычных догм и удобных концептов. Техника ведения диалога подходит к каждому вербальному взаимодействию – разговорам, конфликтам, дискуссиям, обсуждениям и т.д. Диалог – удачный метод конструктивного общения: от необходимости что-то доказывать курсанты учатся переходить к поиску точек соприкосновения в процессе коммуникации. Курсанты учатся, недостаточно чувствуют атмосферу военной среды, слабо представляют работу с подчиненным личным составом. Такая специфика предполагает как можно более широкое применение имитационных, ситуационных, мультимедийных и информационных технологий в учебном процессе и требует новых подходов к проектированию содержания подготовки офицеров.

Внедрение инновационных технологий обучения в высшем военном образовании, реализация концептуальных основ развития военного образования и науки способствует обеспечению перехода к новому типу гуманистически-инновационного военного образования, росту престижа и имиджа воинской службы среди студенческой молодежи, военно-профессионального, духовно-нравственного потенциала военных специалистов. Разработка и реализация современных педагогических технологий в военном образовании дает возможность осуществить системный, комплексный подход к организации учебно-воспитательного процесса, добиться синхронности и слаженности всех его элементов и, как следствие, повысить эффективность, улучшить управление педагогическим процессом и прогнозирование конечного результата. Внедрение новых концептуальных подходов в учебный процесс получения высшего военного образования требует также введения новой комплексной системы диагностики знаний студентов.

Библиографический список

1. Апайчев А.В., Борщенко С.А., Буршит И.Е. *Современные образовательные технологии: педагогика и психология*: монография. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014.
2. Куксов А.Ю. Педагогическая технология формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов военного учебного центра. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78).
3. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Модернизация дидактики педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
4. Перевозников В.В., Бибик А.В. Индивидуализация обучения в военном вузе, информационно-коммуникационные технологии как средства ее реализации. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 3. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28937
5. Калачёва Т.Н., Кузнецова Н.С. Нестандартные технологии обучения информатике в военном вузе. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nestandartnye-tehnologii-obucheniya-informatike-v-voennom-vuze
6. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 3: 36 – 44.
7. Тарханова И.Ю. *Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе:* учебное пособие. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2012.

References

1. Apajchev A.V., Borschenko S.A., Burshit I.E. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: pedagogika i psihologiya*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2014.
2. Kuksov A.Yu. Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya voenno-professional'noj otvetstvennosti u kursantov voennogo uchebnogo centra. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78).
3. Gruzdev M.V., Tarhanova I.Yu. Modernizaciya didaktiki pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah global'nogo tehnologicheskogo obnovleniya i cifrovizacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
4. Perevoznikov V.V., Bibik A.V. Individualizaciya obucheniya v voennom vuze, informacionno-kommunikacionnye tehnologii kak sredstva ee realizacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 3. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28937
5. Kalacheva T.N., Kuznecova N.S. Nestandartnye tehnologii obucheniya informatike v voennom vuze. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2017. № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nestandartnye-tehnologii-obucheniya-informatike-v-voennom-vuze
6. Tomilina S.N. Pedagogicheskaya tehnologiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 3: 36 – 44.
7. Tarhanova I.Yu. *Interaktivnye strategii organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze:* uchebnoe posobie. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 376.40: [796.386+ 796.012.2] DOI:10.24411/1991-5497-2020-00240

Shvalyova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva–t@mail.ru*
Vrubleysky Yu.D., *senior teacher, Sub-Faculty of Physical Culture and Sport, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia)*

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABLITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF TABLE TENNIS. The article discusses a problem of using the sports game of table tennis to develop the coordination abilities of children with mental development disorder in the age of 10-11 years. Particular attention is paid to the classification of mental and their consequences in the physical development of a child. Criteria for assessing the types of mental retardation are given, the features of their manifestation are described, and determining factors are given which makes it possible to divide it by type. The articale gives the concept of reasons and forms of mental retardation, and describes features of the physical development and motor abilities of children with intellectual disabilities. The article analyses and describes the characteristic features of coordination abilities and their relationship with human physical capacity. Using the investigation of classification of coordination abilities, the researchers identify that it is possible to develop physial abilities for children with mental retardation, including coordination of movements, using table tennis. A set of control tests for assement the level of development of the coordination abilities for children of this category is provided. In conclusion, an analysis of research results is proposed.

Key words: **coordination abilities, mental retardation, impaired intelligence, physical actions, physical development, table tennis, physical qualities, coordination of movements, statokinetic stability.**

Т.А. Швалева, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva–t@mail.ru*
Ю.Д. Врублевский, *ст. преп., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова г. Абакан*

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА

В статье рассматривается проблема по использованию спортивной игры в настольный теннис для развития координационных способностей детей 10 – 11 лет с нарушением интеллекта. Особое внимание уделено классификации умственной отсталости и их последствиям в физическом развитии ребенка. Даются критерии оценки, особенности их проявления и факторы, их определяющиеся, по которым их можно разделить по видам. Дается понятие причин и форм умственной отсталости, а также рассматриваются особенности физического развития и двигательных способностей детей с нарушением интеллекта. В статье анализируются и описываются характерные особенности координационных способностей и их взаимосвязь с двигательными действиями человека. На основе изучения классификации координационных способностей мы установили, что, используя настольный теннис с детьми с умственной отсталостью, можно развить двигательные способности, в том числе и координацию движений. Приводится комплекс контрольных тестов, позволяющих оценить уровни развития координационных способностей детей данной категории. В заключение предлагается анализ результатов исследования.

Ключевые слова: **координационные способности, умственная отсталость, нарушение интеллекта, двигательные действия, физическое развитие, настольный теннис, физические качества, координация движений, статокинестическая устойчивость.**

Распространенность умственной отсталости в различных странах в конце XX века, по материалам Всемирной организации здравоохранения, составляла 1 – 3%. Такие же цифры (0,39% – 2,7%) приводятся в разных странах в настоящее время. Среди всего контингента с нарушением умственно отсталых с легкой степенью по разным данным колеблется от 68.9% до 88,9%. Как показывает статистика, из всех нарушений здоровья, умственная отсталость является самой распространенной. По данным Главного управления реабилитационной службы и специального образования Российской Федерации, из 600 тыс. общего количества учащихся с отклонениями в развитии 60% составляют дети с умственной отсталостью.

По исследованиям Шапковой Л.В., термин «умственная отсталость» обозначают стойкое, выраженное нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения ЦНС. Эта категория детей имеет нервно-психическое недоразвитие из-за необратимого поражения головного мозга. Из этических соображений к данной категории детей используются следующие определения: «отставание в интеллектуальном развитии», «психическая отсталость», «психический дефицит», и «умственная недостаточность», «нарушения интеллекта». Степень умственной отсталости в настоящее время определяется интеллектуальным коэффициентом (отношение психического возраста к паспортному). В соответствии с Международной классификацией психических и поведенческих расстройств (МКБ-10) приняты условные показатели LQ: психическая норма – LQ 70 – 100, легкая умственная отсталость LQ составляет 50 – 69, умеренная умственная отсталость LQ – 35 – 49, тяжелая умственная отсталость LQ – 20 – 34 и глубокая умственная отсталость LQ – 19 и ниже [1, с. 146 – 147].

Обучение и воспитание детей с легкой и умеренной умственной отсталостью осуществляется в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях либо в специальных классах образовательных школ. Проблема оказания специальной помощи этим детям весьма актуальна.

Целью работы является выявление развития координационных способностей детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с использованием игры в настольный теннис.

Многочисленные исследования Бальсевич В.К., В.И. Жулепова, О.В. Булгакова, А.И. Глотова и др. свидетельствуют, что учащиеся с нарушением интеллекта по двигательным показателям уступают нормально развивающимся детям. Одной из важных составляющих двигательных способностей человека являются координационные способности. В научной и методической литературе существует много вариантов определения понятий «координация движений» и «координационные способности», однако до настоящего времени нет единого мнения по этому вопросу. По определению Н.А. Бернштейна, координацией движения называется определение избыточных степеней свободы движущегося органа [2, с. 27]. Бальсевич В.К. высказывает свою точку зрения, что в теории и практике физического воспитания многими авторами термины «координационные способности» и «координация движений» употребляются как тождественные [3, с. 38]. По мнению Годика М.А., координационные способности человека обеспечивают не только качество движений и двигательных действий, но и создают благоприятные предпосылки для максимальных реализаций физических качеств: силы, гибкости, выносливости, ловкости и быстроты [4, с. 75].

Природной основой координационных способностей являются анатомо-физиологические задатки. А именно: свойства нервной системы, природные свойства сенсорных систем (мышечно-двигательные, зрительные и слуховые ощущения), уровень развития и соотношения сигнальных систем, развитие отдельных уровней ЦНС (по Н.А. Бернштейну), которые обусловливают проявление координационных способностей при решении разных двигательных задач. В целом координационные способности проявляются в правильности, быстроте, рациональности и находчивости выполняемых движений и действий. По критериям оценки, особенностям проявления и факторам, их определяющих, координационные способности можно разделить на виды. В частности, А.А. Гужаловский предлагает различать общие координационные способности и специфические, проявляемые в определенных двигательных упражнениях [5, с. 51]. По мнению С.Д. Бойченко, координационные способности применительно к условиям спортивной деятельности целесообразно подразделять на простые, сложные и сверхсложные [6, с. 47].

В своей работе В.И. Лях выделяет следующие координационные способности: специальные, общие и специфические [7, с. 44.] Также предлагается классификация, куда входят следующие способности: равновесие, ориентирование в пространстве, способности к дифференцированию и временным параметрам движений, к быстроте перестроения двигательной деятельности, простым и сложным реакциям, статокинестической устойчивости. Обобщая вышеизложенные подходы к классификации координационных способностей, можно заключить, что большинством авторов выделяются следующие виды: 1) кинестическая чувствительность, под которой специалисты понимают способность к дифференцированию или различной чувствительности по параметрам пространства, силы и времени движения; 2) способность к быстрому реагированию, проявляющаяся в скорости ответной реакции на раздражитель; 3) способность к равновесию, проявляющаяся в быстром решении двигательных задач на ограниченной площади опоры; 4) способность к ориентации, проявляющаяся в точном определении и изменении тела в пространственном и временном поле. В своем исследовании

мы будем руководствоваться вышеизложенной классификацией координационных способностей.

Основное внимание в работе уделяется развитию отдельных видов координационных способностей детей с умственной отсталостью, играющих ведущую роль в соревновательной деятельности в настольном теннисе. Для достижения поставленной цели мы провели педагогический эксперимент на базе МБОУ школы № 17 г. Абакана с адаптированными образовательными программами, в который были привлечены школьники 10 – 11 лет. В эксперименте участвовали две группы по 12 мальчиков с одинаковой степенью умственной отсталости (легкой и умеренной). В течение учебного года контрольная группа занималась согласно учебной программе два раза в неделю по 45 мин. в кружке по общей физической подготовке. Экспериментальная группа в таком же объеме занималась в кружке по настольному теннису. Основные задачи занятий – это привить интерес к настольному теннису, научить правильно держать ракетку и жонглировать шариком, укрепить мышцы рук, ног и туловища, развить координацию движений и способность ориентироваться в пространстве, а также к быстроте перестроения двигательной деятельности. Особое внимание мы уделяли планированию содержания занятий, последовательности обучения техническим элементам и игровым приемам. Обучение технике игры начинали с исходных положений (со стоек: правосторонней, левосторонней и нейтральной), которые зависят от роста ребенка, скорости реакции, координации движений и индивидуальных особенностей. Способы держания ракетки начинали изучать с горизонтальной хватки (ее преимущество – возможность вести игру как справа, так и слева, не прибегая к значительным перемещениям у стола), а затем обучали вертикальной хватке. Первый способ способствует увеличению подвижности кисти, развитию координации движений и уменьшает силу удара. Другой закрепощает кисть, и удар выполняется сильнее (развивает скоростно-силовые способности), но технические возможности ограничены. Быстрая смена игровых ситуаций требует от игрока менять исходные положения при приеме мяча: шаги, прыжки, рывки и их разновидности, которые применяли, используя дидактические принципы обучения «от легкого к трудному», «от простого к сложному». Технические приемы – это специфические положения, и движения игрока и представляют собой сложные по своему составу и структуре движения, применяемые в непрерывно меняющихся условиях игры: подача, подрезка, накат, срезка, удар, свеча, топ-спин, топс-удар. Все они различаются по направлению, силе выполнения приема, по высоте и длине траектории полета мяча и движению звеньев руки, быстроте перемещений. Технические приемы различаются пространственными, пространственно-временными, динамическими и другими параметрами движений. Поэтому изучение и совершенствование этих приемов способствовало развитию ориентирования в пространстве, дифференцирования и временных параметров движений, быстроты перестроения движений и статокинестической устойчивости, в основе которых лежат анатомо-физиологические задатки.

Для обучения техническим приемам мы составили 10 комплексов упражнений, которые применялись в определенной последовательности, с чередованием игровых приемов и тактических действий, решений поставленных двигательных задач (атакующие, контратакующие, подготовительные), а также способов ведения игры (односторонние, двусторонние). Каждый комплекс упражнений включал разновидности игровых заданий: исходные положения, способы держание ракетки, виды передвижений, технические приемы, тактические действия.

Для контроля и анализа развития координационных способностей были подобраны тесты по принципу надежности и доступности. Тест 1. Реагирующая способность оценивалась по времени реакции на движущийся объект. По методике С.А. Думашина применялся тест «Ловля линейки», в которой определялась реакция хватания вертикально падающего предмета из трех попыток, вычислялось среднее арифметическое. Тест 2. Кинестетическая способность оценивалась при помощи теста «Перекладывание фишек». Тестирование проводилось следующим образом: в пластмассовую коробку (15 х 20 см) кладутся фишки разных размеров (10 мм, 15 мм, 20 мм). По 10 штук каждого размера. Испытуемому необходимо переложить эти фишки в другую коробку, стоящую рядом. Учитывается время перекладывания фишек каждого размера. Тест выполнялся только ведущей рукой. Тест 3. Способность к сохранению равновесия в движении (динамическое равновесие) оценивалось по времени прохождения с максимальной скоростью на гимнастической скамейке, руки в стороны. Фиксировалось время прохождения. Задание выполнялось три раза, определяя средний результат. Тест 4. Ориентационная способность оценивалась по результатам выполнения теста «Метание в цель». Схема тестирования: на стене на расстоянии 150 см от пола укрепляется мишень из картона. Она состоит из разноцветных квадратов 60, 30 и 10 см, которые накладываются друг на друга. На расстоянии 300 см от стены отмечается линия броска. Бросок выполняется дротиком. Тест выполняется в 2 серии, в каждой из которой предлагается 5 попыток, за попадание в самый маленький квадрат начисляется 3 бала, в средний – 2 бала, в большой – 1 балл, мимо мишени – 0 баллов. Результат – сумма баллов из 10 бросков.

В результате проведенного тестирования на начало и конец педагогического эксперимента мы получили следующие результаты. Анализ результатов теста «Ловля линейки», отражающего уровень реагирующей способности, показал, что испытуемые ЭГ. значительно улучшили свои показатели в данном тесте по сравнению с испытуемыми КГ. Темпы прироста в ЭГ составили 18,6%, а в КГ. – 9,7%. Показатели прироста общей кинестетической способности (перекладывание фишек размером 20 мм) показали,, что уровень общей кинестетической способности в ЭГ повысился больше, чем в КГ. Темпы снижения в режиме перекладывания фишек крупного размера (20 мм) в ЭГ составила 11,5%, в КГ – 3,1%.

В тесте перекладывания фишек среднего размера (15 мм) более высокие темпы прироста показали также занимавшиеся в ЭГ – 11,6%, в КГ – 6,1%. Время, затраченное на перекладывание фишек мелкого размера (10 мм), в экспериментальной группе уменьшилось на 13,8%, в контрольной группе – на 6%.

Анализ полученных результатов к сохранению равновесия в движении показал, что учащиеся ЭГ значительно улучшили свои показатели. Прирост результатов ЭГ – 16,2%, а в КГ – 8,5%. Анализируя результаты выполнения тестового задания «Метание в цель», следует отметить, что как в ЭГ (35,3%), так и в КГ (16,6%) основные способности к ориентации в пространстве увеличиваются, однако в экспериментальной группе эти показатели выше, чем в контрольной.

Проведя анализ полученных результатов, можно сделать заключение, что, несмотря на то, что дети с нарушением интеллекта имеют нервно-психическое недоразвитие из-за необратимого повреждения головного мозга, это не значит, что они не поддаются коррекции. Постепенность и доступность используемых физических упражнений, технических приемов и тактических действий в настольном теннисе создают предпосылки для наиболее продуктивного освоения детьми с умственной отсталостью разнообразных двигательных действий, а также благотворно влияют на развитие физических качеств и координацию движений детей младшего школьного возраста. Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о достоверном преимуществе испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной в темпах прироста показателей координационных способностей, что позволяет сделать заключение о практической эффективности проделанной работы.

Библиографический список

1. *Частные методики адаптивной физической культура*: учебное пособие. Под редакцией Л.В. Шапковой. Москва: Советский спорт, 2004.
2. Бернштейн Н.А. *О ловкости и ее развитии*. Москва: Физкультура и спорт, 1991.
3. Бальсевич В.К. *Теория и практика физической культуры*. Москва: Физкультура и спорт, 2000.
4. Годик М.А. *Спортивная метрология:* учебник для институтов физической культуры. Москва: Физкультура и спорт, 1988.
5. Гужаловский А.А., Ворсин Е.Н. *Физическое воспитание в школе*: методическое пособие. Минск, 1988.
6. Бойченко С., Войнар Ю., Смотрицкий А. *Особенности проявление комплексных координационных способностей у представителей спортивных игр*. Москва. 2002.
7. Лях В.И. «Понятие координационной способности» и «ловкость». *Теория и практика физической культуры.* 1983; № 8: 47.
8. Думашин С.А. Большая оценка комплексного врачебно-педагогического контроля при занятиях массовыми формами физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 1978; № 5: 49.
9. Харитонова Л.Г., Сунгулова Л.А. *Программа развития мелкой моторики рук и детей младшего школьного возраста.* Омск, 1996.
10. Лях В.И. *Тесты в физическом воспитании школьников*: пособие для учителя. Москва: Издательство АТС, 1998.

References

1. *Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoj kul'tura*: uchebnoe posobie. Pod redakciej L.V. Shapkovoj. Moskva: Sovetskij sport, 2004.
2. Bernshtejn N.A. *O lovkosti i ee razvitii*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1991.
3. Bal'sevich V.K. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 2000.
4. Godik M.A. *Sportivnaya metrologiya:* uchebnik dlya institutov fizicheskoj kul'tury. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
5. Guzhalovskij A.A., Vorsin E.N. *Fizicheskoe vospitanie v shkole*: metodicheskoe posobie. Minsk, 1988.
6. Bojchenko S., Vojnar Yu., Smotrickij A. *Osobennosti proyavlenie kompleksnyh koordinacionnyh sposobnostej u predstavitelej sportivnyh igr*. Moskva. 2002.
7. Lyah V.I. «Ponyatie koordinacionnoj sposobnosti» i «lovkost'». *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1983; № 8: 47.
8. Dumashin S.A. Bol'shaya ocenka kompleksnogo vrachebno-pedagogicheskogo kontrolya pri zanyatiyah massovymi formami fizicheskoj kul'tury. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 1978; № 5: 49.
9. Haritonova L.G., Sungulova L.A. *Programma razvitiya melkoj motoriki ruk i detej mladshego shkol'nogo vozrasta.* Omsk, 1996.
10. Lyah V.I. *Testy v fizicheskom vospitanii shkol'nikov*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Izdatel'stvo ATS, 1998.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00241

Abdullina L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Grebennikova N.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: n.l.grebennikova@strbsu.ru*
Kanbekova R.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.v.kanbekova@strbsu.ru*
Sattarova L.S., *teaching assistant, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: l.s.sattarova@strbsu.ru*
Sayfullina G.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: dekanat67@yandex.ru*
Shmeleva N.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: n.g.shmeleva@strbsu.ru*

STAGES AND WAYS TO CORRECT FEARS IN CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL AGE. The article reveals a problem of an increasing number of primary school children experiencing various types of fears. The appearance of fear contributes not only to the personal characteristics of the child, its individual characteristics, but also to the overall emotional state of the adult population. Fear, like any negative emotion, puts a negative imprint on the child's personality, which in turn only begins its formation in childhood. The authors of the article note that in primary school age, in addition to the fears that occurred at an earlier age, a number of others are added: the fear of being late for a lesson, the fear of not understanding the taught material, the answer at the blackboard, getting a bad grade, being judged by peers, teachers, parents.

Key words: **fear, children of primary school age, correction, game-based rehabilitation.**

Л.Б. Абдуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*
Н.Л. Гребенникова, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: n.l.grebennikova@strbsu.ru*
Р.В. Канбекова, *д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: r.v.kanbekova@strbsu.ru*
Л.С. Саттарова, *ассистент, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: l.s.sattarova@strbsu.ru*
Г.Ф. Сайфуллина, *канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: dekanat67@yandex.ru*
Н.Г. Шмелева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: n.g.shmeleva@strbsu.ru*

ЭТАПЫ И СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрывается проблема увеличения числа детей младшего школьного возраста, испытывающих страхи различного вида. Появлению страха способствуют не только личностные характеристики ребенка, его индивидуальные особенности, но и в целом эмоциональное состояние среди взрослого контингента людей. Страх, как любая негативная эмоция, накладывает отрицательный отпечаток на личность ребенка, которая, в свою очередь, только начинает свое формирование в детском возрасте. Авторами статьи отмечается, что в младшем школьном возрасте, помимо страхов, которые имели место быть в более раннем возрасте, прибавляются еще ряд других: страх опозданий на урок, страх непонимания преподаваемого материала, ответа у доски в получении нехорошей оценки, в осуждении сверстниками, учителем, родителями.

Ключевые слова: **страх, дети младшего школьного возраста, коррекция, игротерапия.**

На сегодняшний день существует множество способов и методов коррекции страха. Под «коррекцией» понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности, которая направлена на исправление особенностей психического развития, не соответствующих норме или возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза, с учетом принятых в возрастной психологии системе критериев [1].

При работе со страхами необходимо рассматривать не только их симптомы, но и, непосредственно, причины появления, т.к. детские страхи развиваются достаточно быстро и легко. Без проработки причины новые страхи могут возникнуть через очень короткое время. Поэтому в работе со страхом необходим комплексный подход.

Комплексный подход к коррекции детского страха включает в себя несколько этапов.

Начальным этапом коррекции является диагностика. Она может проводиться в виде беседы с ребенком. При этом очень хорошо использовать проективные методики (к примеру, рисуночные тесты) для детей, т.к. именно они наиболее полно отражают внутренний мир ребенка, его настроение на данный момент времени. До или после общения с ребенком выслушиваются жалобы родителей и задаются им определенные вопросы, касающиеся данной проблемы. В результате первичной консультации анализируется полученная информация и родителям объясняется, в чем заключается проблема страхов ребенка, каково их предметное содержание и, возможно, какова причина их появления. Полученная информация в ходе диагностики позволяет составить план коррекции и подобрать адекватные методики для конкретного случая.

Вторым этапом коррекции является установление контакта с ребенком. В течение первых нескольких встреч устанавливается контакт с ребенком для того, чтобы сформировать атмосферу доверия и принятия. Это необходимое условие для того, чтобы ребенок смог почувствовать себя в безопасности, расслабиться и начать свободно выражать свои чувства в присутствии психолога. Особенно важно здесь доверие. Для глубокого понимания внутреннего мира ребенка, его фантазий необходимо стать наблюдателем и участником спонтанной детской игры.

На третьем этапе проводится коррекционная работа. В некоторых случаях для осуществления коррекции достаточно предоставить ребенку только безопасное пространство, где в игровой форме он сможет выразить и проработать свой внутренний конфликт. Психологический анализ детских страхов предполагает воспроизведение в игре всех амбивалентных и противоречивых чувств, которые могут мешать психике ребенка функционировать адекватно реальности. В зависимости от того, какие именно подавленные или вытесненные эмоции отражаются в игре, психолог может стимулировать отреагирование тех или иных эмоций, а также называть эти чувства для того, чтобы ребенок мог их осознать и переработать.

Четвертый этап коррекции является завершающим этапом. Если преодоление детских страхов проходит успешно, то уже через несколько встреч с психологом проявления страха у ребенка становятся менее заметным или же совсем исчезают. На этом этапе важно закрепить полученный результат, чтобы побежденный страх не вспыхнул с новой силой через какое-то время. В первую очередь, конечно же, необходимо создать возможность консультирования для родителей, параллельно с коррекционной работой, направленной на ребенка. Большинство страхов связаны с проблемами в детско-родительских отношениях. Поэтому, говоря с родителями о том, как бороться с детскими страхами, нельзя недооценивать их роль.

На этапе коррекции процесс может значительно различаться в разных случаях по своей форме, содержанию и длительности. Обычно коррекционная работа со страхом занимает от 3 – 4 до нескольких десятков сеансов у психолога.

В работе с детьми по коррекции страха популярны такие формы работы, как игровая терапия; танцевально-двигательная терапия; телесно ориентированная терапия; арт-терапия; песочная терапия; сказкотерапия.

Содержание сеансов может также быть весьма различным. Специалисты могут использовать такие приемы и методы, как:

– интерпретация – объяснение ребенку его чувств и переживаний, формирование более совершенных механизмов переработки;

– отреагирование – создание безопасной атмосферы для выражения эмоций ребенка, например, подавленной агрессии и гнева;

– десенсибилизация – постепенное снижение интенсивности страха у ребенка с помощью последовательного предъявления пугающих стимулов (используется для коррекции фобий);

– контейнирование – безусловное принятие чувств ребенка, с которыми он не может справиться самостоятельно.

Рассмотрим каждую форму работы, направленную на коррекцию страхов, подробно.

1. Игровая терапия (игротерапия). Игра, как известно, играет значительную роль в жизни ребенка. Поэтому коррекция детских страхов посредством игры является одним из основных и действенных методов в работе со страхом. Успешность игрового коррекционного воздействия заложена в диалогическом общении взрослого и ребенка через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств [2].

В игротерапии используют свободную игру и директивную (управляемую). В свободной игре психолог предлагает детям различный игровой материал, провоцируя регрессивные, реалистические и агрессивные виды игр:

– регрессивная игра предполагает возврат к менее зрелым формам поведения;

– реалистическая игра зависит от объективной ситуации, в которой ребенок оказывается, а не от его потребностей и желаний;

– агрессивная игра – это игра в насилие, войну и т.д. Для организации таких игр используют неструктурированный и структурированный игровые материалы.

Существует четыре основных вида и формы игротерапии:

1) если в качестве критерия выдвинуть теоретический подход, то можно выделить следующие виды: игротерапия в психоанализе; игротерапия, центрированная на клиенте; игротерапия отреагирования; игротерапия построения отношений; примитивная игротерапия; игротерапия в отечественной психологической практике;

2) по функциям взрослого в игре различают недирективную игротерапию; директивную игротерапию;

3) по форме организации деятельности различают индивидуальную и групповую игротерапию;

4) по структуре используемого в игротерапии материала – игротерапию с неструктурированным материалом и со структурированным материалом.

Возможности игротерапии практически неограничены. Она помогает в активном формировании познавательной сферы, стимулирует развитие речи, совершенствует эмоциональную и волевую сферы ребенка. В процессе игры ребенок социализируется, учится взаимодействовать с другими, что позволяет решать многие коммуникативные проблемы.

2. Танцевально-двигательная терапия – это вид терапии, в которой движения приводят к экспрессивному освобождению чувств, снятию напряжения. Танцевально-двигательная терапия базируется на признании того, что тело человека и психика взаимосвязаны: изменения в сфере эмоциональной, мыслительной или поведенческой вызывают изменения во всех этих областях. Тело и сознание рассматриваются как равноценные силы в интегрированном функционировании. Начав работу с мышечными паттернами, которые соотносятся с эмоциями, ребенок испытывает (через мускулатуру) обостренные чувства, ставшие осознанными в движении, а затем признанные или проясненные на когнитивном уровне. Эта связь, которая развивается между физическим действием и внутренним эмоциональным состоянием, является следствием мышечной памяти, связанной с чувствами. Так движение становится прямым выражением внутренних чувств. Танцевально-двигательная терапия является одним из видов телесно-ориентированной терапии [3].

3. Телесно ориентированная терапия – это одно из самых современных и эффективных направлений в психологической практике. Его отличие от всех других заключается в том, что привычная психологическая работа дополняется работой с телом человека. А это дополнение является особенно важным, когда речь идет о детях. Данная терапия заключается в том, что связь тела человека и эмоций не односторонняя. Если эмоции влияют на тело, то и через тело можно влиять на эмоциональное состояние [4].

Условно работу в рамках данного направления можно разделить на активную и пассивную. Во время пассивной специалист создает для тела ребенка такие условия, чтобы мышцы, которые были напряжены, смогли расслабиться, чтобы дыхание стало более равномерным и глубоким, чтобы он смог снять телесное, а, следовательно, и эмоциональное напряжение. При этом ребенок не теряет осознания происходящего, а всего лишь находится в состоянии расслабления, или, по-научному, «кинестетического транса». Пассивная работа представляет собой определенную технику воздействия, которая аккуратно, мягко и заботливо дает детскому телу понять: все хорошо, все в порядке. Применение этой техники позволяет создать условия для того, чтобы его тело расслабилось, и напряжение, которое его сковывало, ушло. Активное направление данного метода связано с телесным моделированием и выражением негативных эмоций. Для этого используются специальные активные мероприятия, в которых «отыгрываются» гнев, страх, обида и прочее.

4. Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на использовании средств искусства, как правило, изобразительного, ее цель состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [5].

Применение арт-терапевтических упражнений в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты: обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование; облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей; оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний, эмоциональных состояний; существенно повышает личностную ценность, содействует повышению уверенности в себе.

Эта форма коррекционного воздействия напоминает народное искусство, ценностью которого является даже не результат, а сам процесс творения, акт самовыражения, вложения чувств и душевных сил. К видам его проявления можно отнести следующие:

1. Изотерапия – изобразительное искусство (работа с цветом, рисунком, пластилином, лепка из глины, аппликация, рисование песком). Упражняясь в рисовании, лепке, составлении аппликаций, ребенок понимает саму суть: любую проблему можно выразить на бумаге, в пластилине, глине, а главное – отделить ее при этом от себя. И если боязнь отделима от самого ребенка, то он запросто может от нее избавиться и жить дальше лишь позитивно.

Методами изотерапии являются: рисование на бумаге; рисование пальцами с использованием красок, гуаши; составление аппликаций; рисование на песке; лепка из пластилина, глины. Иногда, чтобы проследить, откуда взялся тот или иной страх, следует создать серию рисунков, образов, вылепить целый ряд фигурок.

2. Терапия музыкой и хореографией. Прослушивание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, выстукивание, ритмичные хлопки, танец – все эти способы несут ребенку новую гамму чувств и переживаний, которая постепенно замещает собой страх. Кроме того, новые движения обретают обучающую форму. Все внимание малыша уделяется постижению искусства, при этом он забывает о своей боязни. Как известно, музыкальное искусство расширяет сознание, соответственно, ум видит новые возможности и делает ребенка мудрее и сильнее внутренне. Происходит укрепление эмоциональной сферы ребенка [6].

3. Библиотерапия (чтение стихотворений, прозы, сказкотерапия) и имаготерапия (театр, создание образов, кукол). Эти виды коррекции всегда идут рядом. Ребенку можно предложить додумать любое литературное произведение, в том числе и сказку, а после этого принять участие в инсценировке. Имаготерапия – это театрализация и перевоплощение. Когда ребенок становится на место героического персонажа, уверенность в себе и бесстрашие проявляются помимо его воли. Зарядившись таким настроением, он и в обычной своей жизни надолго сохраняет образ смельчака. Театральные представления лучше делать костюмированными, можно использовать кукол. Материалом для чтения и организации представлений могут быть произведения любых жанров: от сказок и рассказов до романов, поэм и стихов. Традиционно сказка занимает в лечении страхов первое место, благодаря возможности раздвинуть рамки сознания и более остро выразить внутренние переживания [7].

Психокоррекционные упражнения, в которых используются способы арт-терапии, библиотерапии, лечение музыкой, имеют свои преимущества: не утомляют детей на протяжении длительного времени; у детей сохраняется высокая работоспособность, личная заинтересованность; методы не требуют больших финансовых затрат. Страх, тревожность, недостаток коммуникативной активности легко устраняются творческим процессом и итоговым результатом [8].

4. Песочная терапия – один из самых эффективных методов коррекции страхов. Песок притягивает ребенка своей податливостью, способностью принимать причудливые формы в зависимости от того, сухой он или влажный. Ребенок готов часами пересыпать песок из формочки в формочку, строить замки, тоннели, дороги. Благодаря своей структуре он оказывает благотворное воздействие на тактильные ощущения, стимулирует нервные окончания. В символической форме ребенок во время занятий по песочной терапии сообщает о себе, опосредовано старается проанализировать свои эмоции. Занятия по песочной терапии строятся в игровой форме и таким образом, чтобы у ребенка формировалось положительное отношение к себе, развивалась адекватная возрасту самооценка, он овладевал чувством контроля над эмоциями. Позволяет преобразовывать агрессивные, тревожные, разрушительные чувства, предупреждая проявление их в поступках.

Песочная терапия способствует коррекции страхов, создавая на занятиях максимально комфортную ситуацию, ребенок чувствует себя защищено, поэтому проявляет творческую активность, фантазию, воображение. Ребенок не боится принимать решение, работать самостоятельно. В играх с песком ребенок неосознанно учится понимать и положительно принимать себя. Песок способен «заземлять» негативную энергию и эмоции ребенка. Проживание ребенком какой-либо социальной ситуации, ее проигрывание будет являться полезным жизненным

опытом, который, в свою очередь, очень пригодится ребенку в его дальнейшей взрослой жизни.

5. Сказкотерапия – метод позволяющий решать многие проблемы, возникающие у детей разных возрастов. Сказкотерапия – это и процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, и процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, и процесс активизации ресурсов, потенциала личности, и процесс экологического образования и воспитания ребенка, и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может осуществляться мечта. Однако такое определение сказкотерапии носит, скорее, функциональный характер и оставляет в тени сущность самого метода.

В сказкотерапии различается директивный и недирективный подходы. В директивной терапии происходит руководство терапевтическим процессом: задаются темы, организуется наблюдение за поведением ребёнка и его интерпретация. В недирективной сказкотерапии роль психотерапевта снижается: основная функция сводится к созданию атмосферы эмоционального принятия ребёнка и условий для спонтанного проявления его чувств.

В науке существует концепция сказкотерапии, разработанная зарубежными и российскими учеными. Данная концепция базируется на пяти видах сказок:

– художественные (сказки, созданные многовековой мудростью народа, и авторские истории; именно такие истории и принято называть сказками, мифами, притчами): авторские, народные;

– психокоррекционные (создаются для мягкого влияния на поведение ребенка; под их воздействием происходит «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего);

– психотерапевтические (особый вид сказок, которые раскрывают глубинный смысл происходящих событий; они не всегда однозначны, не всегда имеют традиционно счастливый конец, но всегда глубоки и проникновенны; эти сказки посвящены проблемам жизни и смерти, отношению к потерям и приобретениям, любви и пути);

– медитативные (создаются для накопления положительного образного опыта, снятия эмоционального напряжения, создания в душе позитивных моделей взаимоотношений с другими людьми, развития личностного ресурса; эти сказки сообщают нашему бессознательному позитивные «идеальные» модели взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми, отсюда и отличительная особенность медитативных сказок – отсутствие в них конфликтов и злых героев);

– дидактические (создаются и используются педагогами; в форме дидактических сказок подаются учебные задания, при этом абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и пр.) одушевляются, возникает сказочный образ мира, в котором они живут).

Сказкотерапия является одним из оптимальных приемов при работе с детьми, испытывающими страхи различного характера.

Таким образом, для эффективного преодоления страхов у детей младшего школьного возраста используются множество разработанных психологами методов и стратегий преодоления страхов, среди которых выделяются: игровая терапия; танцевально-двигательная терапия; телесно ориентированная терапия; арт-терапия; песочная терапия; сказкотерапия.

Библиографический список

1. Колпакова А.С. *Детские страхи и способы их коррекции у детей младшего школьного возраста*. Москва: Флинта, 2014.
2. Спиваковская А. *Психотерапия*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2014.
3. Кочетова Ю.А. *Психологическая коррекция детских страхов*. Москва: Генезис, 2012.
4. Голутвина В.В. *Детские страхи*. Москва: Гелеос, 2017.
5. Климанова Ю. *Нарисуй свой страх*. Москва: Академический проспект, 2010.
6. Дубровина И.В. *Психокоррекционная и развивающая работа с детьми*. Москва: «Академия», 2011.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Практикум по сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь, 2010.
8. Макарова Е.Ч. *Преодолеть страх или искусство терапия*. Москва: Школа-Пресс, 2011.

References

1. Kolpakova A.S. *Detskie strahi i sposoby ih korrekcii u detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Moskva: Flinta, 2014.
2. Spivakovskaya A. *Psihoterapiya*. Moskva: `EKSMO-Press, 2014.
3. Kochetova Yu.A. *Psihologicheskaya korrekciya detskih strahov*. Moskva: Genezis, 2012.
4. Golutvina V.V. *Detskie strahi*. Moskva: Geleos, 2017.
5. Klimanova Yu. *Narisuj svoj strah*. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2010.
6. Dubrovina I.V. *Psihokorrekcionnaya i razvivayuschaya rabota s det'mi*. Moskva: «Akademiya», 2011.
7. Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Praktikum po skazkoterapii*. Sankt-Peterburg: Rech', 2010.
8. Makarova E.Ch. *Preodolet' strah ili iskusstvo terapiya*. Moskva: Shkola-Press, 2011.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 37.026.7 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00242

***Kachalova L.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lada7.54@mail.ru*

***Babukhin M.A.**, postgraduate, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: bobmaxx8@rambler.ru*

THE CONTENT FILLING OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF RESEARCH INDEPENDENCE OF STUDENTS. The article reveals a problem of meaningful filling of the structural-functional model of pedagogical support for the formation of students' research independence, which contributes to the effectiveness of the process of forming one of the demanded personal qualities that a modern highly qualified specialist should possess. The authors' edition of the blocks is presented, which form the basis of the content of the structural-functional model. The goals and tasks of the allocated blocks that require implementation are identified. The article allows to conclude that the effective implementation of the structurally-contentive model of pedagogical support for the formation of students' research independence will be facilitated by the qualitative implementation of the goals and objectives of the selected blocks that make up its meaningful content.

Key words: **modeling, model, research independence.**

***Л.П. Качалова,** д-р. пед. наук, проф., зав. каф. педагогики Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск, E-mail: lada7.54@mail.ru*

***М.А. Бабухин,** аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: bobmaxx8@rambler.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается проблема содержательного наполнения структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, способствующей эффективности процесса формирования одного из востребованных личностных качеств, которым должен обладать современный высококвалифицированный специалист. Представлена авторская редакция блоков, составляющих основу

содержательного наполнения структурно-функциональной модели. Определены требующие реализации цели и задачи выделенных блоков. Представленная научная статья позволяет сделать вывод, что эффективности функционирования структурно-содержательной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся будет способствовать качественная реализация целей и задач выделенных блоков, составляющих ее содержательное наполнение.

Ключевые слова: **моделирование, модель, исследовательская самостоятельность.**

В современном, динамично развивающемся мире обладание таким личностным качеством, как исследовательская самостоятельность, является, на наш взгляд, одним из ярких показателей соответствия будущего выпускника вуза высоким требованиям, предъявляемым к высококвалифицированному специалисту – профессионалу своего дела, не требующего дополнительного внимания и временных затрат со стороны более опытных коллег в целях контроля.

Разумным признается, что процесс формирования исследовательской самостоятельности обучающихся может иметь высокую эффективность и возможность его детального рассмотрения посредством реализации такого метода научного познания, как «моделирование», характеризующегося изучением оригинала с помощью созданной его копии («модели»), отражающей характеристики и свойства оригинала [1].

По мнению ученых, «модель» представляет собой заменитель оригинала и конструируется с целью постижения его сущности и творческого переосмысления» [2].

Принято полагать, что «модель» характеризуют следующие качества:

– способность к замещению познаваемого объекта;

– наличие четких правил перехода от информации о модели к информации об объекте;

– способность давать информацию, допускающую опытную проверку [3].

В контексте нашего исследования «модель» обретает соответствующие сходства с оригиналом, позволяющие их исследовать на различных этапах познания и получать при этом необходимую информацию о самом изучаемом объекте (оригинале) посредством входящих в ее структуру блоков, детально раскрывающих содержание процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся.

По мнению научного сообщества, модель развития личностных качеств может включать в себя следующие блоки:

– целевой блок (цели, задачи);
– методологический блок (методологические подходы и принципы);
– содержательный блок (основная деятельность);
– организационный блок (организационные формы, методы и средства);
– оценочно-результативный блок (компоненты, уровни, результат) [4].

Необходимо отметить, что блоки, входящие в содержание структурно-функциональной модели, должны быть взаимозависимы и тесно взаимосвязаны. Это условие обеспечивает высокую эффективность применения модели, а также раскрывает внутреннее содержание процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, обеспечивая устойчивое взаимодействие между всеми ее элементами.

По нашему мнению, структурно-функциональная модель педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся включает в свое содержание следующие блоки: нормативно-правовой, целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный.

Нормативно-правовой блок модели выполняет системообразующую функцию и основывается на нормативно-правовых актах Российской Федерации в сфере образования и науки, а также других документах, регламентирующих требования, предъявляемые к качеству получаемого выпускниками вузов образования.

К некоторым действующим нормативно-правовым актам можно отнести:

1. Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»;

2. Постановление Правительства РФ от 04 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»;

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;

4. Федеральный закон от 30 декабря 2012 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»;

5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р;

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы».

Целевой блок модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся обусловлен тем, что сознательная цель в деятельности педагога в формировании исследовательской самостоятельности обучающихся определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Целевой блок нашей модели отражает:

– цели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся;

– приоритетные задачи в контексте организации разрабатываемого нами педагогического процесса.

При постановке целей мы ориентируемся:

– на цель-идеал, стремление к которой направлено не только образовательным учреждением, профессорско-преподавательским составом и обществом, но и всей российской образовательной системой в целом;

– на цель-процесс, направленную на проектируемое состояние процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся;

– на цель-результат процесса педагогического сопровождения как желаемый образ выпускника образовательного учреждения, обладающего исследовательской самостоятельностью.

Каждая из обозначенных нами целей имеет свой смысл и содержательное наполнение, определяющее целевые установки и представляющее для государства и общества ценностные ориентиры.

К обозначенным нами целям предъявляется ряд требований:

– цель-идеал должна отвечать высоким требованиям, предъявляемым к выпускнику образовательного учреждения, регламентированным в действующем законодательстве Российской Федерации и других нормативно-правовых актах в сфере образования и науки;

– цель-процесс должна обеспечивать высокую эффективность подобранных форм, методов и средств, а также целенаправленно созданных педагогических условий для реализации главной задачи – формирования исследовательской самостоятельности обучающихся;

– цель-результат должна быть направлена на развитие исследовательского потенциала и познавательной активности обучающихся; осознание ими собственной значимости в процессе проявления исследовательской самостоятельности; соответствие реализации социального заказа общества и государства; соответствие условиям будущей профессиональной деятельности и спектру выполняемых профессиональных задач; учет наличия необходимых ресурсов для ее реализации.

Мотивационно-ценностный блок модели выполняет целеобразующую функцию и имеет целью формирования в сознании обучающихся чувства необходимости в личностном саморазвитии и интеллектуальном самосовершенствовании, принятии исследовательской самостоятельности как личностной ценности. Предполагает постановку цели, определение ведущих задач в процессе педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся и выполняет ценностно-ориентированную функцию.

Мотивационно-ценностный блок нашей модели, отражает:

– нравственные ценности, развиваемые в процессе педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, как приоритетное направление в воспитании личностного качества.

Мотивационно-ценностный блок раскрывается через интерес обучающихся к овладению новыми знаниями и разным способам их получения творческое отношение и интерес к постижению будущей профессии, ориентацию на достижение успеха и высоких результатов в профессиональной деятельности, систему смыслов личности, уровень её целей, притязаний и потребностей. Проявляя исследовательскую самостоятельность, обучающиеся осуществляют поиск личностного смысла выполняемой ими деятельности, ее ценности и значимости; проходят и осознают путь самостоятельного научного поиска, творческих решений и открытий; осознают самостоятельно найденную научную истину как ценность. Приоритетными мотивами обучающихся являются: необходимость реализации своих способностей, активной познавательной деятельности, потребность в овладении исследовательскими знаниями и умениями, готовность к их применению в процессе проявления исследовательской самостоятельности; интерес к общению со сверстниками, педагогами, научными сотрудниками; стремление к профессиональному саморазвитию и интеллектуальному самосовершенствованию, к высокой самоактуализации и успешной самореализации личностно-творческого потенциала будущего специалиста, профессионала своего дела.

Основными задачами мотивационно-ценностного блока являются:

– удовлетворение познавательных потребностей обучающихся посредством проявления исследовательской самостоятельности;

– формирование у обучающихся потребности в постоянном личностном саморазвитии и интеллектуальном самосовершенствовании;

– формирование у обучающихся творческого отношения и интереса к будущей профессии, ориентации на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, системы смыслов личности, целей и притязаний;

– формирование навыков исследовательской самостоятельности в решении профессиональных, исследовательских проблем.

Исходя из поставленных целей, моделируемыми личностными качествами становятся: творческая и познавательная активность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость, независимость суждений, любознательность, потребность к саморазвитию и интеллектуальному самосовершенствованию.

Справедливо отметить, что цель-процесс и цель-результат имеют тесную взаимосвязь. В рамках реализации цели-процесса у обучающихся происходят соответствующие, прогнозируемые нами изменения, которые в последующем будут способствовать реализации цели-результату, а именно: привитие обучающимся исследовательских знаний, умений и определенных навыков в организации и выполнении самостоятельной исследовательской деятельности.

В качестве главной характеристики нравственных ценностей обучающихся мы рассматриваем ориентацию на потребность к познанию.

Субъектной основой разрабатываемой нами модели являются, с одной стороны, профессорско-преподавательский состав вуза, осуществляющий процесс педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, а с другой стороны, – сами обучающиеся.

В моделируемом нами процессе педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся профессорско-преподавательский состав и сами обучающиеся являются субъектами. Этот факт обусловлен тем, что обучающиеся в данном процессе имеют активную самостоятельную исследовательскую позицию, признаком которой является осознание роли самостоятельно выполняемой ими исследовательской деятельности, в то время, когда преподавательский состав выступает в качестве их консультантов-наставников.

Содержательный блок модели выполняет системообразующую и информирующую функции и имеет целью раскрыть сущность и содержание педагогического сопровождения в контексте формирования исследовательской самостоятельности обучающихся. Содержательный блок обеспечивает целостность и упорядоченность процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, взаимосвязь и функционирование всех его элементов. Основу содержательного блока составляет реализация разработанной нами программы по изучению дисциплины «Основы научно-исследовательской работы» и организованного в рамках образовательного процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся.

При содержательном наполнении модели и организации деятельности, связанной с исследовательской самостоятельностью, мы учли мнение ученых, которые в качестве функций педагогического сопровождения рассматривают:

– диагностическую (сбор данных);
– тактическую (разработка программы);
– практическую (реализация программы);
– аналитическую (анализ результатов) [5, с. 52 – 57].
– обеспечение включенности обучающихся в жизнедеятельность сообщества;
– стимулирование саморазвития обучающихся на основе рефлексии [6, с. 23 – 27].

В качестве средств педагогического сопровождения ученые рассматривают организованные в рамках аудиторной (внеаудиторной) работы педагогические занятия, основные на системе педагогического взаимодействия и имеющие цель интеграции учебно-воспитательного содержания [7, с. 141 – 149].

В качестве этапов педагогического сопровождения учеными рассматриваются:

– диагностический – изучение индивидуальных особенностей, прогнозирование возможных проблем и путей их решения;
– интегративно-деятельностный – система мер, воздействующих на повышение уровня личностного и профессионального развития, включающая планирование, реализацию, оценку и коррекцию;
– рефлексивный – анализ и осмысление полученных результатов [8].

Таким образом, «педагогическое сопровождение», являясь инструментом формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, представляет собой целенаправленно организованную систему педагогических действий, характеризующуюся гибкостью и созданием благоприятных условий для эффективной профессиональной подготовки, расширения потенциала и границ самореализации обучающихся, формирования исследовательской самостоятельности.

Процессуальный блок модели процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся включает в себя:

– формы, методы, приемы, технологии и средства целенаправленного педагогического воздействия;
– внешние и внутренние связи взаимодействия педагога и обучающихся, влияющие на формирование исследовательской самостоятельности.

Важность процессуального блока заключается в том, что он является интегрирующим звеном всех элементов в единую систему.

В качестве средства, способствующего формированию исследовательской самостоятельности обучающихся, мы рассматриваем реализацию исследовательского метода в обучении.

К технологическим аспектам реализации функционирования модели педагогического сопровождения исследовательской самостоятельности обучающихся, по нашему мнению, относятся:

1. Организация управления познавательным процессом на различных уровнях активности и самостоятельности обучающихся, включенных в самостоятельную исследовательскую деятельность;

2. Обеспечение обучающимся необходимых педагогических условий, способствующих осознанию технологий самостоятельной организации и выполнения исследовательской деятельности;

3. Мотивационная регуляция самостоятельной исследовательской деятельности.

Принято полагать, что исследовательский метод в образовании представляет собой организованную поисково-познавательную деятельность обучающихся. Он основывается на постановке познавательных и практических задач, требующих от обучающихся самостоятельного творческого решения. Основу исследовательских заданий, по мнению ученых, должны составлять анализ материалов, источников литературы, справочников, поиск фактов и составление аргументированного ответа на проблемный вопрос, самостоятельная постановка проблемных вопросов и учебных заданий.

В рамках реализации исследовательского метода организовывается творческий поиск и применение знаний, обеспечивается овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску. Исследовательский метод рассматривается как условие формирования у обучающихся интереса, потребности в творческой деятельности и самообразовании [9].

Процессуальный блок в структурно-функциональной модели выполняет формирующую функцию и обеспечивает реализацию следующих направлений в формировании исследовательской самостоятельности обучающихся:

– создание в процессе исследовательской деятельности располагающей, положительной эмоциональной атмосферы;
– активизация творческих и исследовательских способностей обучающихся;
– реализация личностно ориентированного принципа в процессе самостоятельного выполнения обучающимися исследовательской деятельности;
– мотивационное управление исследовательской деятельностью обучающихся;
– развитие у обучающихся интереса и мотивации к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности;
– развитие значимых для обучающихся ценностных ориентаций и их перенос на различные жизненные и профессиональные ситуации;
– осуществление педагогического моделирования.

В рамках реализации процессуального блока необходимо применение следующих педагогических методов:

1. Исследовательский метод. Основывается на организации самостоятельной поисково-познавательной деятельности, осуществляемой посредством постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих от обучающихся самостоятельных творческих решений. Исследовательский метод заключается в определении обучающимися проблемы и задач исследования, выдвижении гипотезы их решения, обосновании методов проведения исследования, оформлении конечных результатов, анализе полученных данных, подведении итогов, корректировке и последующих выводах.

2. Проблемно-поисковый метод. Основывается на создании для обучающихся проблемной ситуации (постановке вопроса, предложении решить возникшую задачу или выполнить экспериментальное задание). Проблемно-поисковый метод может интегрироваться с методом сотрудничества и основываться на коллективном обсуждении возможных подходов к решению проблемной ситуации. В рамках применения проблемно-поискового метода преподаватель, излагая учебный материал, размышляет, анализирует факты, доказывает, следовательно, ведет за собой мышление обучающихся, пробуждая в них творческое начало и исследовательскую активность. Организовывая проблемно-поисковую беседу, преподаватель осуществляет постановку ряда последовательных и связанных между собой проблемных вопросов, в процессе поиска решения которых обучающиеся высказывают свои предположения, самостоятельно доказывая их справедливость.

3. Метод проблемного обучения. Основывается на организации преподавателем активного взаимодействия обучающихся с содержанием обучения, имеющим проблемный характер. В процессе проблемного обучения обучающиеся приобщаются к объективным противоречиям научного знания и способам их решения.

4. Метод мозгового штурма. Заключается в оперативном решении проблемы на основе стимулирования творческой активности обучающихся, в процессе которого им предлагается высказать как можно большее количество вариантов решения обозначенной проблемы. Из числа высказанных вариантов решения проблемы выбираются наиболее подходящие, которые могут быть применены обучающимися в самостоятельной исследовательской деятельности.

5. Метод анализа и рефлексии, заключающийся в осознании выполняемой обучающимися самостоятельной исследовательской деятельности, понимании этапов и процесса ее выполнения, необходимости своевременной ее корректировки с целью получения требуемого результата.

6. Метод сотрудничества, заключающийся в создании условий для активного взаимодействия педагога и обучающихся в контексте построения между ними «субъект-субъектных» отношений. Метод сотрудничества способствует выработке интегративного решения, созданию положительного морально-психологического климата и ситуации успеха.

Процессуальный блок настоящего исследования основывается на реализации исследовательского метода в обучении, включающего в свое содержание такие исследовательские приемы, как приемы исследовательского поиска, приемы исследовательской проблемы, приемы исследовательской постановки, инструктивно-репродуктивные приемы и рефлексивно-педагогические приемы.

Основной замысел применения исследовательских приемов заключается в активизации самостоятельных действий обучающихся в осуществлении анализа и установлении причинно-следственных связей; сопоставлении имеющихся данных; наблюдении; доказательства; аналогии; обобщении; интерпретации; выдвижении гипотез; переносе знаний в новую ситуацию и т.д.

Оценочно-результативный блок в структурно-функциональной модели выполняет аналитическую функцию и включает в себя разнообразные формы, методы и приемы изучения процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся.

Необходимость включения оценочно-результативного блока в перечень основных элементов структурно-функциональной модели обусловлена необходимостью получения достоверной информации о траектории процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся.

Таким образом, все блоки, входящие в содержательное наполнение структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, линейно связаны между собой, что обеспечивает высокую эффективность их применения: требования, предъявляемые к качеству получаемого образования выпускниками вузов, регламентированы основным действующим законодательством Российской Федерации и иными нормативно-правовыми актами в сфере образования и науки (нормативно-правовой блок), определяют мотивы и ценностные ориентиры (мотивационно-ценностный блок), которые, в свою очередь, определяют содержание процесса педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся (содержательный блок), содержание определяет процессуальную составляющую, реализуемую посредством методологических подходов (процессуальный блок), процесс оценивается полученным результатом (оценочно-результативный блок).

Авторская редакция содержательного наполнения структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, включающего нормативно-правовой, целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, способствует детальному рассмотрению и осмыслению моделируемого процесса, постановке конкретных целей и задач, реализация которых сделает процесс педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся наиболее эффективным.

Библиографический список

1. Коршунов А.М. *Отражение, деятельность, познание.* Москва, 1979.
2. Королёва Т.П. *Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование*: монография. Минск: УП «Технопринт», 2003.
3. Новиков Б.И. *Гносеологическая характеристика кибернетических моделей*. *Вопросы филологии*. 1963; № 8.
4. Шамов И.В. *Развитие корпоративной культуры студентов в образовательной среде вуза*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2017.
5. Панина С.В., Залуцкая С.Ю. Концептуальные подходы к педагогическому сопровождению личностного самоопределения старшеклассников в процессе литературного образования. *Вестник Якутского государственного университета*. 2006; Выпуск 4: 52 – 57.
6. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; Выпуск 14: 23 – 27.
7. Сергеева Н.Ю. Методика арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки учителя. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева*. 2010; Выпуск 1: 141 – 149.
8. Симонова О.С. *Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации сотрудников федерального государственного пожарного надзора*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
9. *Российская педагогическая энциклопедия. Москва: «Большая Российская Энциклопедия». Под редакцией В.Г. Панов, 1993.*

References

1. Korshunov A.M. *Otrazhenie, deyatel'nost', poznanie*. Moskva, 1979.
2. Koroleva T.P. *Metodicheskaya podgotovka uchitelya muzyki: pedagogicheskoe modelirovanie*: monografiya. Minsk: UP «Tehnoprint», 2003.
3. Novikov B.I. *Gnoseologicheskaya harakteristika kiberneticheskih modelej*. *Voprosy filologii*. 1963; № 8.
4. Shamov I.V. *Razvitie korporativnoj kul'tury studentov v obrazovatel'noj srede vuza*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2017.
5. Panina S.V., Zaluckaya S.Yu. Konceptual'nye podhody k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu lichnostnogo samoopredeleniya starsheklassnikov v processe literaturnogo obrazovaniya. *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; Vypusk 4: 52 – 57.
6. Rozhkov M.I. `Ekzistencial'nyj podhod k social'no-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detej. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2013; Vypusk 14: 23 – 27.
7. Sergeeva N.Yu. Metodika art-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'noj podgotovki uchitelya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.Ya. Yakovleva*. 2010; Vypusk 1: 141 – 149.
8. Simonova O.S. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj adaptacii sotrudnikov federal'nogo gosudarstvennogo pozharnogo nadzora*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2016.
9. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Moskva: «Bol'shaya Rossijskaya `Enciklopediya». Pod redakciej V.G. Panov, 1993.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378.141, 624.131.551.1, 550.34 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00243

***Bondar K.M.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia),*
E-mail: bondar_km@mail.ru
***Dunin V.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia),*
E-mail: dvs_82@mail.ru
***Kantysheva A.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia),*
E-mail: bastxxx@mail.ru

EVALUATION OF THE THEORETICAL LEVEL OF MODELING OF THE BASIC FACTORS OF GEODYNAMIC RISKS FOR IMPROVING VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN PLANNING. The article is dedicated to a comprehensive assessment of the theoretical level of the main factors of geodynamic modeling of risks to improve vocational training in the field of urban development activities. The work is based on the analysis of the theoretical volume of the main factors of geodynamic risks, which helps to show the methodological completeness and completeness of the coverage of the features of the problem requiring scientific resolution. The necessity of the application of the theoretical part (of the main factors of geodynamic risks) to complement the work programs of professional education disciplines construction and other specialties, where he studied engineering geology, is proved.

Key words: **math modeling, geodynamic risks, assessment of geological environment, engineering geology, professional education.**

***К.М. Бондарь**, канд. техн. наук, доц., Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск,*
E-mail: bondar_km@mail.ru
***В.С. Дунин**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: dvs_82@mail.ru*
***А.В. Кантышева**, канд. техн. наук, Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: bastxxx@mail.ru*

ОЦЕНКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО УРОВНЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена комплексной оценке теоретического уровня моделирования основных факторов геодинамических рисков для совершенствования профессионального образования в области градостроительной деятельности. На основании проведенного анализа теоретического объема основных факторов геодинамических рисков показана методологическая завершенность и полнота охвата особенностей проблемы, требующей научного разрешения. Отмечена необходимость применения теоретической части (по основным факторам геодинамических рисков) для дополнения рабочих программ дисциплин профессионального образования строительных и иных специальностей, где изучается инженерная геология.

Ключевые слова: **математическое моделирование, геодинамические риски, оценка состояния геологической среды, инженерная геология, профессиональное образование.**

В более ранних в работах [1] авторами были охарактеризованы потенциальные возможности и перспективы использования разработанной методики математического моделирования геодинамических рисков [2 – 5] в целях совершенствования профессионального образования в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительных специальностей. В предлагаемой статье, развивая обозначенные общие положения, обратимся к более подробному освещению особенностей указанной методики.

В частности, попытаемся конспективно, но детальнее осветить совокупность тезисов, иллюстрирующих уровень проработанности и разностороннего охвата теоретического осмысления основных факторов геодинамических рисков (мнения о вторичных факторах, а также положения о практических особенностях предлагаемого тематического раздела, его программно-аппаратной реализации планируется представить в отдельных статьях). Данная композиция, по мнению авторов, должна обосновывать необходимость включения дополнительного теоретического тематического контента в программу обучения градостроительных специальностей.

Напомним, что речь идет о выполняемом совершенствовании состава и содержания Федеральных государственных образовательных стандартов и наполняющих его профессиональных основных образовательных программ [6 – 8] в направлении внедрения новел инженерно-технического проектирования градостроительной деятельности. Основной упор здесь (в частности, в рамках рассматриваемого предмета статьи) сделан в дисциплине «Инженерная геология». Именно в ней предполагается развитие в изучении инженерной геодинамики вопросов геохронологии земной коры, тектонических движений и сейсмических явлений, шкал балльности, сейсмического микрорайонирования, количественных прогнозов в изменении геологических и инженерно-геологических процессов и т.д. [9].

Приведенную выше последовательность аргументации о возможных направлениях совершенствования системы профессионального образования добавим кратким обзором положений, объединяющим теоретические сведения об основных факторах моделирования геодинамических рисков. Целевое назначение такого подхода заключается в рассмотрении имеющегося спектра теоретических изысканий, значимости его по широте охвата проблемы предметной области геоинформационной безопасности.

В числе принципиальных моментов методологического понимания факторов, формирующих основы моделирования геодинамических рисков, перечислим следующие:

1. Как отмечалось [1] в ряде авторских работ, была сосредоточена новая методология современных математических моделей оценки геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях. Ее принципиальным отличием от большинства так называемых «вертикальных» подходов является попытка учесть при моделировании динамики земной поверхности и горизонтальной нагрузки, действующей на исследуемый упругий слой, а также региональной информации по современным вертикальным движениям земной коры на поверхности.

Разработанный комплексный подход был апробирован для различных региональных ландшафтно-территориальных систем, например, для территорий России (Восточно-Европейская платформа, Байкальский регион, окрестности г. Хабаровска), Малой Азии, Латинской Америки. В данном классе моделей за основу бралось положение о возможных геодинамических состояниях геологической среды распределенных природно-технических систем, выраженных простейшим потоком событий.

Построение математической модели осуществлялось в виде системы дифференциальных уравнений, показывающих динамику нахождения геологической среды системы в этих состояниях. Полученная значимость результатов моделирования дает основания полагать о достаточно достоверном оценивании тех пространственно-вероятностных распределениях опасностей, которых можно ожидать от региональной окружающей геологической среды.

2. Комплекс моделей, обеспечивающих динамический мониторинг основных факторов геодинамических рисков, включает в себя такие самостоятельные элементы, позволяющие в совокупности поддержать различные уровни градостроительных решений:

- детерминированные модели оценки состояния геологической среды распределенных природно-технических систем. Особенностью предлагаемого подхода, в отличие от имеющихся к настоящему времени математических моделей, является попытка снять их ограниченность по заданию краевых (граничных) условий, которые могут очень значительно влиять на логику построения модели, вплоть до замены всей композиции.

Эти условия обычно отражаются заданием четырех уравнений, аналитически представляющих компонент тензора геодинамических напряжений и составляющих вектора смещений, исходя из бигармонической функции, их описывающей. Наличие же большего числа граничных условий служит обеспечением более адекватного описания геологической среды. Данное противоречие эффективно устранено в новых моделях, где для краткости отметим лишь последовательное рассмотрение в системах уравнений распределение плотностных глубинных неоднородностей, знакопеременных вертикальных движений на дневной поверхности, распределение горизонтальных сдвиговых напряжений на дневной поверхности.

В результате новая комплексная модель учитывает входную информацию о физических характеристиках геологической среды и позволяет превентивно количественно оценивать возможность застройки исследуемой территории;

- вероятностные модели оценки состояния геологической среды распределенных природно-технических систем. Это направление становится перспективным в случаях недостаточности исходной информации, требуемой для детерминированных моделей.

Выход в данном случае авторы увидели в переходе от количественных оценок реальных физических величин сдвиговых напряжений и смещений к их относительным аналогам. Иными словами, модели второй композиции могут получать требуемые обоснования решений для градостроительных систем на основе вероятностных подходов, описывающих изменения вероятностей нахождения исследуемой системы дифференциальными уравнениями Колмогорова.

Создание данного подхода в моделировании геодинамических рисков, его апробация, получение значимых модельных результатов для практических задач позволяет говорить о возможности выполнения оценки состояния геологической среды конкретной распределенной природно-технической системы для обоснования градостроительных решений в обобщенных, относительных единицах;

- нечеткие модели оценки состояния геологической среды распределенных природно-технических систем на базе прямого нечеткого вывода. Разработка и такого направления моделирования была обусловлена практическим наличием очень многих ситуаций в градостроительной деятельности, где исходных исчерпывающих данных еще меньше, чем для первого и второго направлений. Тем не менее общий предлагаемый подход сохраняется и для данной ситуации, когда обоснование решений по строительству можно сделать на основе оценки состояния среды, основываясь на нечетких моделях на базе прямого нечеткого вывода и алгоритма Мамдани [10];

- двухэтапные модели нечеткой оценки состояния геологической среды распределенных природно-технических систем. Предыдущий подход, с одной стороны, позволяет обосновать градостроительные решения для ситуаций неопределенности о физических характеристиках конкретной геологической среды, но, с другой стороны, может приводить к моделям большой размерности, которые трудоемко и нерационально обрабатывать.

Оптимизировать решения именно для таких ситуаций призвано приводимое модельное построение. В этом случае авторами предлагается двухэтапная композиция. На первом этапе расчетная часть выполняется по физическим характеристикам геологической среды с применением алгоритма вывода Мамдани.

Второй этап использует выходную лингвистическую переменную «состояние геологической среды» в качестве входной такой переменной. Кроме того, добавляется информация о планируемой (предполагаемой) распределенной статистической нагрузке от будущих зданий и сооружений. Затем с помощью алгоритма Сугено проводится нечеткая оценка состояния геологической среды, на которую оказывается антропогенное воздействие.

3. Совокупность обозначенных теоретических новелл составляет, по сути дела, новый подход для инженерно-технического проектирования градострои-

тельной деятельности, который, по мнению авторов, в том или ином объеме должен стать предметом изучения в рамках дисциплины «Инженерная геология». В целом же комплексность разработки методологических, математических, аппаратно-логических и иных сторон обеспечения данного подхода дает возможность оценить его в качестве инструментария задач количественного динамического мониторинга и прогнозирования геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях и планового ведения строительных изысканий.

1. Развитие системы современного образования, в том числе в области градостроительной деятельности, требует активного и обоснованного внедрения в него современных и перспективных инновационных методов, ориентированных на создание прогнозных методик в профессиональном предметном направлении, базирующихся на удобном, открытом интерфейсе программно-аппаратной реализации.

2. Проведенный анализ теоретического объема основных факторов геодинамических рисков, выполненных авторами применительно к оценке чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, показывает методологическую завершенность, полноту охвата особенностей проблемы в научном рассмотрении.

3. Имеющаяся при этом развернутая апробация комплексов моделей чрезвычайных ситуаций геодинамического характера, эффективная исследованность положений, отражающих теоретически важные, но и мало разработанные особенности понимания этих сверхсложных природных явлений, методически законченные программно-аппаратные специализированные приложения закономерно дополняют предлагаемый научно-практический комплекс.

4. Обозначенная аргументация и тезисы статьи в целом создают, по мнению авторов, целостное впечатление о необходимости и реальной возможности применения в данном случае теоретической части (по основным факторам геодинамических рисков) для дополнения рабочих программ дисциплин профессионального образования строительных и иных специальностей, где изучается инженерная геология.

Библиографический список

1. Бондарь К.М., Дунин В.С., Кантышева А.В. Пути развития профессионального образования в области геоинформационной безопасности инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности. *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2019; Т. 79, № 6: 146 – 149.
2. *Моделирование геодинамических рисков в чрезвычайных ситуациях:* монография. Под редакцией В.А. Минаева, А.О. Фаддеева, К.М. Бондаря. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2014.
3. *Математическое моделирование геодинамических рисков: оценки и перспективы:* монография. Под редакцией В.А. Минаева, А.О. Фаддеева, К.М. Бондаря. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2015.
4. *Геодинамические риски и строительство. Математические модели:* монография Под общей редакцией Н.Г. Топольского. Москва: Академия ГПС МЧС России, 2017.
5. Минаев В.А., Фаддеев А.О., Кузьменко Н.А. *Моделирование и оценка геодинамических рисков:* монография. Москва: «РТСофт» – «Космоскоп», 2017.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений:* приказ Минобрнауки России от 31.05.2017 № 483/ Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194858/
7. *Профессиональный стандарт «Специалист в области инженерно-технического проектирования для градостроительной деятельности».* Available at: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT_ID=45729
8. *Проект примерной основной образовательной программы по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений (специализация «строительство гидротехнических сооружений повышенной ответственности»).* Available at: http://noon.pф/poop/d093993f692d44169ca876fc33592f7a
9. Осипова М.А., Тейхреб Н.Я. *Курс лекций по инженерной геологии для студентов направления «Строительство» и специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений»:* учебное пособие. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2013.
10. Борисов В.В., Круглов В.В., Федулов А.С. *Нечеткие модели и сети*. Москва: Горячая линия – Телеком, 2007.

References

1. Bondar' K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V. Puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya v oblasti geoinformacionnoj bezopasnosti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2019; T. 79, № 6: 146 – 149.
2. *Modelirovanie geodinamicheskih riskov v chrezvychajnyh situaciyah:* monografiya. Pod redakciej V.A. Minaeva, A.O. Faddeeva, K.M. Bondarya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2014.
3. *Matematicheskoe modelirovanie geodinamicheskih riskov: ocenki i perspektivy:* monografiya. Pod redakciej V.A. Minaeva, A.O. Faddeeva, K.M. Bondarya. Habarovsk: RIO DVYuI MVD Rossii, 2015.
4. *Geodinamicheskie riski i stroitel'stvo. Matematicheskie modeli:* monografiya Pod obschej redakciej N.G. Topol'skogo. Moskva: Akademiya GPS MChS Rossii, 2017.
5. Minaev V.A., Faddeev A.O., Kuz'menko N.A. *Modelirovanie i ocenka geodinamicheskih riskov:* monografiya. Moskva: «RTSoft» – «Kosmoskop», 2017.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 08.05.01 Stroitel'stvo unikal'nyh zdanij i sooruzhenij:* prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.05.2017 № 483/ Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194858/
7. *Professional'nyj standart «Specialist v oblasti inzhenerno-tehnicheskogo proektirovaniya dlya gradostroitel'noj deyatel'nosti».* Available at: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykhstandartov/index.php?ELEMENT_ ID=45729
8. *Proekt primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy po special'nosti 08.05.01 Stroitel'stvo unikal'nyh zdanij i sooruzhenij (specializaciya «stroitel'stvo gidrotehnicheskih sooruzhenij povyshennoj otvetstvennosti»).* Available at: http://poop.rf/poop/d093993f692d44169ca876fc33592f7a
9. Osipova M.A., Tejhreb N.Ya. *Kurs lekcij po inzhenernoj geologii dlya studentov napravleniya «Stroitel'stvo» i special'nosti «Stroitel'stvo unikal'nyh zdanij i sooruzhenij»:* uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2013.
10. Borisov V.V., Kruglov V.V., Fedulov A.S. *Nechetkie modeli i seti*. Moskva: Goryachaya liniya – Telekom, 2007.

Статья отправлена в редакцию 16.03.20

УДК 378.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00244

Korsakov A.S., *senior teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: korsakov_aleksi@mail.ru*

Tokarev V.A., *teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: valeriy.tokarev.76@ mail.ru*

Tarasov A.N., *teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru*

PRACTICAL ACTIVITY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FACTOR OF INCREASING PROFESSIONAL MOBILITY. The article describes the practical skills in the process of training cadets of a military university. The features of the educational process are of particular importance in conducting practice-oriented classes. The level of knowledge, abilities and skills of the cadet in the process of continuing educational activity should be brought to automaticity, which will allow to prepare a qualified military specialist. Based on the analysis of the proposed model for the formation of skills in using weapons and military equipment during practical exercises, the article discusses the organizational and pedagogical conditions as a set of objective capabilities that ensure the successful solution of the tasks.

Key words: **pedagogical conditions, formation of skills, pedagogical conditions, military equipment.**

А.С. Корсаков, *ст. преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: korsakov_aleksi@mail.ru*

В.А. Токарев, *преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: valeriy.tokarev.76@ mail.ru*

А.Н. Тарасов*, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru*

ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье дана характеристика практическим навыкам в процессе профессиональной подготовки курсантов военного вуза как важному фактору повышения их профессиональной мобильности. Особенности образовательного процесса состоят в особой значимости проведения занятий, ориентированных на практику. Уровень знаний, умений и навыков курсанта в процессе осуществления непрерывной образовательной деятельности должен быть доведен до автоматизма, что позволит подготовить квалифицированного военного специалиста. В статье на основе анализа предложенной модели формирования умений и навыков при использовании вооружения, военной техники в ходе практических занятий рассмотрены организационно-педагогические условия как объективный потенциал, обеспечивающий эффективное решение поставленных задач.

Ключевые слова: **педагогические условия, формирование умений и навыков, педагогические условия, военная техника.**

Профессиональная подготовка курсантов военного вуза предполагает наличие выстроенной, сложной, многофункциональной, постоянно развивающейся системы, которая объединена единой определенной целью. В ее структуру входят виды, методы и формы внеучебной и учебной деятельности, направленной на комплексную теоретическую и практическую подготовку курсантов составом педагогов с применением разнообразных технологий организации образовательной деятельности [1].

Качество учебного процесса определяется детальным рассмотрением и практическим иллюстрированием учебного материала на практике, где преподаватель тщательно подбирает и использует дидактический материал, уходя от общих теоретических формулировок и обзорности преподнесения материала. Такой подход должен стать основой достижения поставленной дидактической цели и способствовать ее реализации на практике [2].

Рост требований к качеству подготовки современных военных специалистов для Вооруженных Сил Российской Федерации и войск национальной гвардии, перевооружение современными видами боевой техники и технологиями предполагает наличие у курсантов новых навыков, позволяющих эффективно трудиться и адаптироваться к служебной среде, мобильно решая служебные задачи и команды, сформированные на основе оперативных и тактических условий в государстве.

Большую часть профессиональных умений и навыков курсанты должны получить в процессе обучения в вузе, что определяется целевой ориентацией на получение компетентного будущего военного специалиста, способного к практической реализации профессиональных обязанностей в качестве конкурентоспособного субъекта военной сферы деятельности [2].

Сравнительный анализ подготовки курсантов военных вузов при проведении учений на общественных мероприятиях, направленных на обеспечение безопасности в разных странах, показал необходимость усиления практической направленности в процессе обучения военных специалистов в России.

Применительно к настоящему исследованию педагогические условия понимаются как система созданных, разработанных и взаимообусловленных обстоятельств, способствующих эффективному усвоению знаний, готовности четко и безошибочно применять их в практической деятельности в процессе обучения в военном вузе и по его окончанию. Готовность быстро и безошибочно принимать решения и выполнять служебные задачи является главным критерием эффективности военного специалиста, как следствие, делает его профессионально мобильным и востребованным.

Повышению эффективности освоения практических навыков курсантами военного вуза способствуют следующие педагогические условия: интенсивность получения теоретических знаний при использовании электронных систем, учебных пособий, автоматизированных образовательных систем; приоритетное применение практической направленности обучения курсантов военного вуза; осуществление согласованного комплексного подхода в образовательной и воспитательной деятельности курсантов.

Совместные усилия командиров подразделений и профессорско-преподавательского состава нацелены на повышение значимости все проводимых мероприятий, повышение мотивации в процессе практического обучения, а содержание учебного материала воспринималось как необходимое для развития военно-профессиональных качеств, гражданских ценностей, личностного роста.

К числу многочисленных воспитательных и образовательных факторов, влияющих на уровень эффективности практических занятий, относится воспитательная деятельность, содержащая воздействие на внутренние мотивы поведения курсантов военного вуза, как основа формирования целостной, сильной, развитой личности военного специалиста. Данное педагогическое условие должно находить свою реализацию одновременно на четырех уровнях воздействия: на уровне курса, кафедры, факультета и военного вуза.

Уровень военного вуза включает деятельность по созданию педагогического условия, которое реализуется через планирование, организацию образовательного и воспитательного процессов курсантов в служебной, учебной деятельности и координации действий всех участников образовательного процесса.

Дефиниция «практическое занятие» определяется в педагогической науке далеко не однозначно и имеет множество толкований. Такая особенность понятия не позволяет определить содержание и структуру его деятельности. Однако определенные классические варианты включают целенаправленную систематическую деятельность по закреплению полученных ранее знаний в процессе изучения теории и методики на занятиях. Специфика практических занятий состоит в обязательном их наличии по всем дисциплинам курса. Проведению практических занятий всегда предшествует теоретический блок материала по дисциплинам, что определяет их целевую направленность.

Разные виды деятельности в ходе практических занятий способствуют повышению качества учебного процесса и мотивации курсантов военного вуза и повышают их профессиональную мобильность. Они занимают значительную часть учебной нагрузки в военных образовательных учреждениях и содействуют процессу освоения умений и навыков применения современных образцов военной техники и новейших военных технологий. Важной задачей такой образовательной деятельности стало доведение до автоматизма определенных компонентов профессиональной деятельности военного специалиста, тогда как не ставится цель автоматизации всей профессиональной деятельности. Многие виды профессиональной деятельности военного продолжают оставаться осознанными и вариативными. Необходимость представляет доведение до автоматизма лишь операций осуществления деятельности или путей выполнения действий.

Современные исследования проблемы подготовки конкурентоспособных военных специалистов приводят несколько уровней овладения курсантами действиями, необходимыми для успешной работы по профессии навыками и умениями [3]:

– нулевой – обучающиеся не обладают умением использования данного действия;

– первый – обучающиеся ознакомлены с особенностью осуществления данного действия, способны выполнить действие только при оказании им помощи;

– второй – обучающиеся способны выполнять самостоятельно действие по заданному примеру;

– третий – обучающиеся способны уверенно выполнить действие по заданному алгоритму;

– четвертый – обучающиеся автоматически, не делая ошибок способны выполнять действия, демонстрировать владение умением.

Четвертого уровня максимального овладения умением и навыком должны достигать не все полученные курсантами знания, приобретенные в процессе образовательной деятельности. Значительной части умений необходимо достижение третьего уровня овладения, другие важные умения необходимо освоить до 4-го уровня с дальнейшим развитием и совершенствованием, такие как подготовка машины к движению, вождение боевых машин, выполнение стрельб и т.д.

Исследования в области педагогики, касающиеся военной тематики и военного образования, в основном имеют материал по теоретической подготовке военных специалистов при проведении лекционных занятий. Практическая подготовка и алгоритм ее осуществления в области отечественной военной педагогики представлен слабо и касается общих технических и общеобразовательных знаний и курсов.

Важнейшие педагогические и организационные условия по формированию умений и навыков курсанта военного вуза составляют совокупность:

– структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса их формирования (от учебных планов и программ до планов проведения занятий, а также учебно-информационный и методический материал);

– инновационной образовательной среды, которая достигается внедрением в учебный процесс конкретных инновационных технологий.

Важным педагогическим условием, предваряющим формирование любых умений, являются теоретические знания, которые даются курсантам в процессе групповых занятий и предшествуют практической деятельности. Знание теории военных дисциплин формирует общетеоретическую и специальную подготовку и основу развития дальнейших знаний. Большое значение имеет физическая и морально-психологическая подготовка к осуществлению военной профессиональной деятельности в различной обстановке.

Эффективному достижению целенаправленной учебной деятельности в процессе проведения практических занятий с обучающимися способствуют несколько основных требований:

– практико-ориентированный характер занятий с обучающимися, закрепление и многократное повторение знаний, полученных на теоретических занятиях, что становится источником повышения профессиональной мобильности военных;

– максимальное соответствие практических занятий будущей профессиональной деятельности, что позволит освоить действия, необходимые для выполнения будущих профессиональных задач;

– четкая структурированность всех этапов по выполнению учебных действий, что позволит освоить алгоритм выполнения практического задания.

Особенностью организации содержательного компонента практического занятия является существенная роль систем управления и обеспечения. Существующие требования к организации практических занятий таковы, что должны быть обеспечены всем требующимся инструментарием и дидактически подготовлены, что позволит максимально приблизить обучение курсантов к будущей профессии. Функция преподавателя на практических занятиях также отличается от функции, выполняемой на теоретических занятиях, тем, что при организации практики преподаватель не только контролирует правильность выполнения заданий, но и следит за соблюдением реализации всех этапов и правил безопасности при работе с инструментами.

Функция контроля при подготовке курсантов военного вуза имеет особое значение и реализацию. Системный контроль и строгая управляемость образовательного процесса позволяют на каждом следующем курсе по мере взросления и профессионального роста курсантов сформировать способность к самоорганизации и самоконтролю. В итоге выпускник военного вуза способен самостоятельно контролировать многочисленные профессиональные процессы и безошибочно ставить перед собой задачи, позволяющие достигать главных целей.

Особую роль в формировании личности военного специалиста имеет такое педагогическое условие, как выстраивание целостной разветвленной системы взаимодействия военного вуза с воинскими частями, базами практик и стажировок, что позволит усилить практическую реализацию знаний в ходе непосредственной профессиональной деятельности. Положительное значение для курсантов военного вуза имеет общение с ветеранскими организациями, военными обществами, социально-профессиональными объединениями военной направленности. Такое взаимодействие имеет не только огромный воспитательный потенциал, но и существенную практико-ориентированную направленность, которая способна приблизить теоретические знания к реальной профессиональной деятельности будущего военного специалиста и обеспечить его адаптацию в профессии военного.

Результативность обучения в военном вузе будет наиболее успешной при следующих педагогических условиях: тщательное планирование и организация процесса обучения на основе разработанной модели, включающей в себя цель, задачи, содержание, методы, формы работы и запланированный результат целенаправленного воздействия. Осуществление образовательной и воспитательной работы должно строиться на основе баланса применения традиционных и инновационных методов, форм отечественной военной педагогики. Важным условием является соблюдение принципа гуманизации содержания образования и обеспечение единства воспитательной и учебной деятельности с использованием индивидуального подхода в процессе осуществления деятельности, направленной на практическое закрепление знаний курсантов военного вуза.

Таким образом, посредством соблюдения педагогических условий формируется активное отношение курсантов к учебе, активизация познавательной деятельности обучающихся, а также устанавливаются педагогически целесообразные отношения между преподавателями и курсантами – отношения, обеспечивающие благоприятное эмоциональное состояние курсантов и их активную познавательную деятельность, а главное, результатом комплексной деятельности должно стать формирование профессиональной мобильности курсантов [4].

Применение творческого подхода в процессе проведения практических занятий способно не только повысить мотивацию к обучению, но и приводить к развитию и созданию новых и неповторимых результатов обучения.

Практические занятия имеют ключевое значение в образовательном процессе военного вуза. Они выступают источником закрепления и фундаментального освоения теоретических знаний.

Готовность использовать их на практике – основная цель создания особых педагогических условий для курсантов.

Библиографический список

1. Тухватуллин Б.Т., Алипханова Ф.Н. Военно-профессиональная подготовка курсантов вузов внутренних войск МВД России. *Международный научно-исследовательский журнал:* материалы II Межвузовской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2013; Ч. 3: 79 – 82.
2. Барабанщиков А.В. *Методика преподавания военной педагогики и военной психологии:* учебное пособие. Москва, 1971.
3. Тухватуллин Б.Т. *Педагогические условия формирования военно-профессиональной компетентности курсантов вузов ВВ МВД России*: монография. 2013.
4. Зайцев Н.Н., Левченко Д.В., Корсаков А.А.. Проблема педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации. *Гуманитарные и социальные науки: электронный журнал*. 2017; № 6: 262 – 268.

References

1. Tuhvatullin B.T., Aliphanova F.N. Voenno-professional'naya podgotovka kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal:* materialy II Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2013; Ch. 3: 79 – 82.
2. Barabanschikov A.V. *Metodika prepodavaniya voennoj pedagogiki i voennoj psihologii:* uchebnoe posobie. Moskva, 1971.
3. Tuhvatullin B.T. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noj kompetentnosti kursantov vuzov VV MVD Rossii*: monografiya. 2013.
4. Zajcev N.N., Levchenko D.V., Korsakov A.A.. Problema pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti komandirov podrazdelenij vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Gumanitarnye i social'nye nauki: `elektronnyj zhurnal*. 2017; № 6: 262 – 268.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00245

Levkova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia),*
E-mail: tvlevkova@mail.ru

TRAINING FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS: DIFFICULTIES AND PROSPECTS. The article highlights issues of professional and personal development of future psychologists. The emphasis is placed on the importance of personal development, analysis and understanding of their own life experiences by psychology students. Stimulating the adoption and recognition of personal experience by psychology students in the process of professional training is interpreted as an important component of the training of psychologists and acts as a mechanism for personal and professional growth. The subject of the research is personal and professional development of student psychologists. FSBEI OF PSU named after Sholom Aleichem in Birobidzhan is the experimental base of the research. The study involved 63 students majoring in 03/03/01 Psychology. The researcher uses the method of a questionnaire "Cognitive personality distortions" by A. Freeman, who studies cognitive distortions of the world's perception of personality, the Toronto alexithymia scale (TAS). The significance of personality-psychological work with students in the process of training psychologists at the university is determined.

Key words: **vocational training, students, personal experience, alexithymia, cognitive distortion.**

Т.В. Левкова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», г. Биробиджан,*
E-mail: tvlevkova@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье освещены вопросы профессионального и личностного развития будущих психологов. Делается акцент на значимости личностного развития, анализа и осмысления собственного жизненного опыта студентами-психологами. Стимулирование принятия и осознания личностного опыта студентами-психологами в процессе профессиональной подготовке трактуется как важный компонент подготовки психологов и выступает как механизм личностно-профессионального роста. Предмет исследования: личностно-профессиональное развитие студентов-психологов. Экспериментальная база

исследования: ФГБОУ ВО ПГУ имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан). В исследовании приняли участие 63 студента, обучающихся по направлению 37.03.01 – «Психология». В исследовании нами были использованы следующие методики: опросник «Когнитивные искажения личности» А. Фримена, изучающий когнитивные искажения восприятия мира личностью, Торонтская шкала алекситимии (TAS). Определена значимость личностно-психологической работы со студентами в процессе подготовки психологов в вузе.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, студенчество, личностный опыт, алекситимия, когнитивные искажения.**

В условиях интенсивно меняющегося мира, требований к отношениям возникает существенно новое понимание значения психологического образования с точки зрения не только профессионального становления, но и с позиции личностного развития самого будущего психолога.

При подготовке психологов в рамках вузовского образования можно столкнуться с таким фактом, что у обучающихся имеется определенная база фундаментальных научных знаний о психологических механизмах становления человека, факторах и закономерностях личностного развития, а также о профессиональном становлении человека (Вязникова Л.Ф., 2002), но в реальной ситуации эти знания совершенно не актуализируются и не применяются в процессе личностного роста самого обучающегося [1].

Принимая во внимание позицию В.И. Слободчикова, образование будущих психологов видится нам как процесс взращивания, который определяет в первую очередь сохранение и развитие собственного психологического здоровья [2].

Процесс подготовки практических психологов в современных условиях определяет необходимость осознания непрерывности и связи профессионального и личностного развития студентов.

Обозначенная проблема личностного развития будущих психологов, её природа имеет не только онтогенетический характер. Позитивные изменения в личностных переживаниях и самоощущении, актуализация навыков личностного развития в собственном жизненном опыте позволяет проживать и решать жизненные трудности, которые были накоплены в опыте будущих психологов.

Стимулирование принятия и осознания личностного переживания как важного опыта жизни в рамках подготовки психологов выступает как механизм личностно-профессионального роста, а следовательно, направлено на осознание внутренних ресурсов и уточнение собственной жизненной позиции.

Основополагающими для исследования определенной нами проблемы являются методологические идеи о моделях подготовки бакалавров – психологов образования (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин и др.) [3]; компетентностный подход к образованию, определяющий стратегию качества подготовки [4] (А.Л. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов и др.); положение о психологическом становлении личности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова [5], В.Г. Асеев, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков), профессионального самоопределения личности [6] (Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), концепции личностного и профессионального развития личности В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.Д. Шадрикова и др. [7, 8].

Процесс принятия и осознания переживаний будущими психологами видится нам через призму способности осмыслять информацию без когнитивных искажений, которые могут проявляться в дисфункциональных убеждениях (автоматических мыслях); способности осознавать и выражать свои чувства и переживания. Эти важные компоненты личностного развития нами определяются как направления личностного роста будущих специалистов [9].

Необходимость параллельного ведения профессионального и личностного развития будущих психологов отражена в экспериментальном исследовании, которое проведено на базе ФГБОУ ВО ПГУ имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан) на факультете педагогики и психологии центра педагогического образования, где осуществляется подготовка психологов. В выборку экспериментального исследования вошли 63 человека в возрасте 19 – 23 лет.

Методики, которые были использованы в экспериментальном исследовании: опросник «Когнитивные искажения личности» А. Фримена, изучающий когнитивные искажения восприятия мира личностью [9], Торонтская шкала алекситимии (TAS) (адаптация в институте имени В.М. Бехтерева), целью которой является изучение уровня алекситимии личности [10].

Показатель способности рефлексировать свой жизненный опыт и способности осознавать и осуществлять «авторство» собственной жизни и собственного профессионального опыта был выявлен в рамках диагностики выраженности когнитивных искажений в восприятии окружающего мира, анализа жизненных событий. Результаты исследования когнитивных искажений обрабатывались по опроснику А. Фримена «Когнитивные стратегии личности». Количественные показатели эксперимента представлены на рис. 1.

Более ярко в выборке испытуемых представлена стратегия «Чтение мыслей» (направлена на додумывание содержания и оценки ситуации, с которой сталкивается человек, а также личностных характеристик человека). Данная когнитивная стратегия существенно осложняет процесс психологической помощи клиенту, так как осмысление ситуации начинает приобретать субъективный характер, следовательно, возможность оказания профессиональной психологической помощи может снижаться, особенно при условии отсутствия рефлексивного анализа.

«Долженствование» как не менее выраженная стратегия когнитивного стиля испытуемых отражает наличие установок, которые блокируют получение нового опыта личностью. В этой ситуации может страдать важный механизм психологического взаимодействия в процессе психологического консультирования и психологической коррекции, принятие который является базовым для эффективной профессиональной деятельности психолога.

На третьем месте по степени выраженности стоит «Отнесение на свой счет», то есть приписывание себе ответственности за события и поведение других людей. С одной стороны, – косвенный показатель скорости возникновения эмоционального выгорания у будущих психологов, с другой стороны, – этот результат демонстрирует сложности в установлении профессионального взаимодействия в процессе консультирования, психокоррекции клиентов.

Стратегии «Что, если…», «Да, но…», «Доверие критику», «Максимализм», «Катастрофизация», «Болезненное сравнение себя с другими» неявно выражены в выборке, но их наличие отражает важный аспект в личностном развития студентов, который нельзя игнорировать – амбивалентность самооценки, недоверие себе и сложности с актуализацией внутренних ресурсов.



Рис. 1. Выраженность когнитивных искажений в выборке

Использование Торонской алекситимической шкалы позволило получить следующие результаты (см. рис. 2).

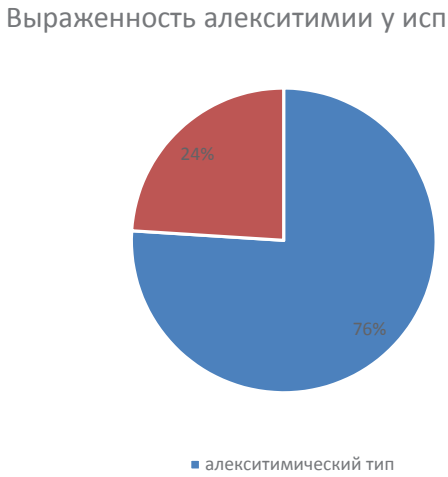


Рис. 2. Выраженность алекситимии в выборке

76% студентов-психологов продемонстрировали алекситимический тип личности, 24% студентов-психологов с неалекситимическим типом.

Сложность с вербализацией чувств, скудность в выражении не только чувств, но и в цветовом выражении своих переживаний является одним из признаков психосоматических расстройств.

У студентов (будущих психологов) алекситимический тип личности может существенно осложнить процесс психологической помощи клиентам в силу сложности осознания и вербализации своих собственных чувств, следовательно, понимание их как возможность проявления конгруэнтности в профессиональной деятельности существенно падает.

Также для выявления связи между изученными показателями – когнитивными искажениями и аклеситимией мы использовали коэффициент линейной корреляции Пирсона. Итак, наиболее выраженная корреляционная связь проявилась между компонентами – когнитивное искажение «долженствование» и высокий уровень алекситимии. При этом корреляционный коэффициент при оценке статистической значимости корреляционной связи r = 0,68 при степенях свободы (p > 0,05 (0,31) и при p > 0,01 (0,40). Также ярко выраженная корреляционная связь была выявлена между показателями: когнитивное искажение «чтение мыслей» и выраженность алекситимии. Коэффициент корреляционной связи этих показателей r = 0,63 при степенях свободы (p > 0,05 (0,31) и при p > 0,01 (0,40).

Проведенное экспериментальное исследование подтверждает значимость не только профессионального, но и личностного развития студентов-психологов. Опираясь на ФГОС ВО по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология», мы видим, что именно в общекультурной компетенции – ОК-7 – способность к самоорганизации и самообразованию отражена эта идея [11]. Понимание этой компетенции существенно обогатит обращение внимания на психологическую проработку личностного жизненного опыта в процессе профессиональной подготовки будущих психологов.

Результаты теоретического осмысления и экспериментального исследования проблемы позволяют определить направления личностно-профессионального развития студентов-психологов: осознание субъектного опыта, принятие его как личностный ресурс в профессиональной деятельности, осознание сложностей в осознании, понимании и вербализации собственных чувств и переживаний поможет существенно обогатит профессиональную деятельность в дальнейшем. Однако наше исследование дало возможность наметить ещё важные направления в личностном становлении студентов-психологов, которые также следует изучать: рефлексивность личности будущих психологов, эффективные копинг-стратегии через призму ценностного выбора, мотивация достижений, способы ценностно-рефлексивного взаимодействия, которыми владеют будущие психологи. Перенос аспекта личностно-профессиональной подготовки будущих психологов на становление профессионального «авторства» позволит в процессе профессиональной подготовки увидеть специалиста не только с необходимым объемом психологических знаний, но и умеющим неординарно их использовать в психологической деятельности.

Переосмысление студентами-психологами собственного жизненного опыта соотносимы с глубокими интенсивными переживаниями, которые стимулируют новые психологические ресурсы личности. Результатом такой личностной работы будущих психологов нам видится в развитии самобытности, ориентации на профессиональное «авторство» в дальнейшем.

Библиографический список

1. Вязникова Л.Ф. *Психологические основания процесса профессиональной переподготовки руководителей системы образования.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Москва, 2002.
2. Слободчиков В.И. *Психология образования человека*. Москва: Литагент «ПСТГУ», 2003.
3. Зволейко Е.В. *Система профессиональной подготовки бакалавров – специальных психологов.* Диссертация … доктора педагогических наук. Чита, 2013.
4. Ильязова М.Д. Проблема компетентностного подхода в образовании. *Интеграция образования.* 2007; Т. 21, № 1 (86): 34.
5. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы. *Психологический журнал*. 1998; № 1: 315.
6. Цветкова Н.А. *Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук, Ярославль.
7. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития**.** *Educational Technology & Society*. 2007; № 10 (4).
8. Левкова Т.В. К вопросу о профессиональной подготовке будущих психологов. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; № 8-2 (62): 107 – 110.
9. Моисеева Т.В., Левкова Т.В. Психологическое здоровье студентов вуза в контексте антропологического подхода. *Alma mater (Вестник высшей школы).* 2014; № 9: 117 – 120.
10. Журавкова М.А., Левкова Т.В. Когнитивные стратегии обработки информации в контексте личностного развития студентов. *Современные научные исследования и инновации.* 2016; № 5 (61).
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки. 37.03.01 Психология* (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. N 946). Available at*:* http://fgosvo.ru/news/7/477

References

1. Vyaznikova L.F. *Psihologicheskie osnovaniya processa professional'noj perepodgotovki rukovoditelej sistemy obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2002.
2. Slobodchikov V.I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka*. Moskva: Litagent «PSTGU», 2003.
3. Zvolejko E.V. *Sistema professional'noj podgotovki bakalavrov – special'nyh psihologov.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Chita, 2013.
4. Il'yazova M.D. Problema kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Integraciya obrazovaniya*. 2007; T. 21, № 1 (86): 34.
5. Ancyferova L.I. Psihologicheskoe uchenie o cheloveke: teoriya B.G. Anan'eva, zarubezhnye koncepcii, aktual'nye problemy. *Psihologicheskij zhurnal*. 1998; № 1: 315.
6. Cvetkova N.A. *Professional'noe samoopredelenie lichnosti na raznyh `etapah stanovleniya professionala*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk, Yaroslavl'.
7. Kozyreva O.A. Osnovnye aspekty otechestvennyh i zarubezhnyh koncepcij professional'nogo razvitiya**.** *Educational Technology & Society*. 2007; № 10 (4).
8. Levkova T.V. K voprosu o professional'noj podgotovke buduschih psihologov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 8-2 (62): 107 – 110.
9. Moiseeva T.V., Levkova T.V. Psihologicheskoe zdorov'e studentov vuza v kontekste antropologicheskogo podhoda. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; № 9: 117 – 120.
10. Zhuravkova M.A., Levkova T.V. Kognitivnye strategii obrabotki informacii v kontekste lichnostnogo razvitiya studentov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2016; № 5 (61).
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki. 37.03.01 Psihologiya* (utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2014 g. N 946). Available at*:* http://fgosvo.ru/news/7/477

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 378.14:372.881.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00246

Mekhantjeva L.Ye., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Dean of Medical and Preventive Faculty, Head of Department of Disaster and Life Safety, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: medkat@vrngmu.ru*
Karpova A.V., *Cand. of Sciences (Medicine), Head of International Institute of Medical Education and Cooperation, senior lecturer, Department of Normal Physiology, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: anna_v_karpova@mail.ru*

***Stebletsova A.O.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Foreign Languages Department, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University (Voronezh, Russia), E-mail: annastebl@mail.ru*

***Torubarova I.I.**, senior teacher, Foreign Languages Department, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Voronezh N.N. Burdenko State Medical University", Voronezh, Russia; torubarova69@mail.ru*

FOREIGN LANGUAGE IN UPDATED PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL AND PREVENTIVE HEALTHCARE SPECIALISTS: RESPONSES TO THE CHALLENGES OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 3++. The training of preventive healthcare specialists is of paramount national importance, since the main area of their professional activity is ensuring the sanitary and epidemiological welfare of the population and protecting consumer rights. However, experts in the field of medical education point out the contradictions between the requirements for vocational training and the organization of the educational process oriented towards the consumer. The authors of the article have analyzed the qualitative potential and the results of the new course "Business Foreign Language" introduced into the professional training of preventive healthcare specialists. It was concluded that the results of the innovative course "Business Foreign Language", developed and tested at the preventive medical faculty of the Voronezh State Medical University, demonstrate a significant qualitative potential of a foreign language for solving the tasks of the Federal State Educational Standard 3 ++.

Key words: **educational process at medical university, professional standard, foreign language training at medical university.**

***Л.Е. Механтьева,** д-р мед. наук, проф., декан медико-профилактического факультета, зав. каф. медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», E-mail: medkat@vrngmu.ru, ORCID iD: http://orcid.org//0000-0002-2439-3625*

***А.В. Карпова,** канд. мед. наук, директор Международного института медицинского образования и сотрудничества, доц., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», E-mail: anna_v_karpova@mail.ru, ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9551-6381*

***А.О. Стеблецова,** д-р филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», E-mail: annastebl@mail.ru, ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4682-4887*

***И.И. Торубарова,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», E-mail: torubarova69@mail.ru, ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-6712-1865*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ДЕЛА: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ФГОС 3++

Подготовка специалистов медико-профилактического профиля является делом первостепенной государственной важности, так как основная сфера их профессиональной деятельности – это обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия населения и защита прав потребителей. Однако эксперты в сфере медицинского образования отмечают противоречия между требованиями к профессиональной подготовке и организацией образовательного процесса, ориентированного на требования потребителя. Авторы статьи проанализировали качественный потенциал и результаты внедрения нового курса «Деловой иностранный язык» в профессиональную подготовку специалистов медико-профилактического дела. Был сделан вывод о том, что результаты инновационного курса «Деловой иностранный язык», разработанного и апробированного на медико-профилактическом факультете Воронежского государственного медицинского университета, демонстрируют значительный качественный потенциал иностранного языка для решения задач Федерального государственного образовательного стандарта 3++.

Ключевые слова: **образовательный процесс в медицинском университете, Профессиональный стандарт, иноязычная подготовка в медицинском университете**.

Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия населения и защиты прав потребителей является основной целью профессиональной деятельности специалиста в области медико-профилактического дела. Очевидно, что работник здравоохранения, получивший специальность «Медико-профилактическое дело», должен быть готов решать задачи первостепенной государственной важности.

Эксперты в сфере здравоохранения и медицинского образования говорят о повышающихся требованиях, предъявляемых к будущим медицинским работникам и санитарным врачам [1 – 4]. Однако как отечественные, так и зарубежные эксперты еще недавно заявляли о расхождениях между требованиями к профессиональной подготовке и организацией образовательного процесса, ориентированного на требования потребителя [2, 5, 6]. Многие российские авторы отмечали необходимость переработки ФГОСов с учетом требований Профессионального стандарта, а также о необходимости внедрения новых методологических подходов на основе принципов доказательной медицины (evidence-based integrative medicine) и проблемного обучения (problem-based learning) в процесс подготовки специалистов медико-профилактического профиля. 15 июня 2017 года был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 32.05.01 – «Медико-профилактическое дело» (ФГОС 3++), который призван решить противоречия, возникающие между процессом подготовки специалиста в вузе и конечным результатом этого процесса – выпуском специалиста медико-профилактического профиля со всей совокупностью профессиональных и универсальных компетенций. ФГОС 3++, отмечает, что «Программа специалитета должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по философии, истории, *иностранному языку (выделено авторами)*, ... в рамках Блока 1 «Дисциплины (модули)» (ФГОС 3++), которые являются обязательными и обеспечивают формирование общепрофессиональных компетенций.

Материалы и методы. В настоящей статье рассматривается роль иностранного языка (*далее* ИЯ) при реализации новых ФГОС. ***Целью*** работы является оценка качественного потенциала и результатов внедрения нового курса «Деловой иностранный язык» в профессиональную подготовку специалистов медико-профилактического дела. Для достижения поставленных целей был проведен сопоставительный анализ требований ФГОС к иноязычной компетенции обучающихся по специальности «Медико-профилактическое дело» на разных этапах новейшей истории высшего медицинского образования, изучена динамика произошедших изменений в структуре и содержании обучения иностранным языкам; рассмотрен опыт внедрения новых форм и методов формирования иноязычной компетенции в рамках ФГОС 3++ на примере курса «Деловой иностранный язык» медико-профилактического факультета Воронежского государственного университета имени Н.Н. Бурденко.

Результаты и обсуждение

Иностранный язык в структуре профессиональной подготовке специалистов медико-профилактического дела: эволюция требований к компетенциям и содержанию.

Обзор теоретической и методической литературы дает возможность утверждать, что ИЯ вносит значительный вклад в формирование и развитие личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов здравоохранения [7 – 11]. Динамика изменений в объеме и качестве знаний и умений, формируемых у обучающихся в процессе иноязычной подготовки в медицинских вузах на разных этапах развития современного высшего образования, представлена в табл. 1.

Динамика изменений в требованиях свидетельствует о том, что на раннем этапе (ФГОС 2000 и 2010 гг.) владение ИЯ считалось общекультурной компетенцией (ОК), а уровень этого владения определялся как «бытовой». На последующем этапе (ФГОС 3 и 3+) иноязычная подготовка специалиста переходит в разряд общепрофессиональной компетенции (ОПК), и уровень владения ИЯ определяется как «готовность к устной и письменной коммуникации для решения профессиональных задач». На настоящем этапе, то есть в рамках ФГОС 3++, владение ИЯ считается компонентом коммуникативной компетенции и свидетельством межкультурной грамотности специалиста. При этом, как наглядно демонстрирует таблица, количество часов, отводимое на освоение дисциплины, значительно уменьшается. Таким образом, повышение требований к объему, качеству и уровню сформированности иноязычной компетенции входит в явное противоречие с уменьшением количества часов, выделяемых на их формирование.

Изменения в иноязычной подготовке специалистов медико-профилактического дела происходят и на уровне целей обучения, его форм и содержания. Мы

Таблица 1

Динамика требований к иноязычной подготовке в структуре высшего медицинского образования
2000 – 2017 гг.

Формулировка дисциплины «Иностранный язык»	Требования к знаниям и умениям по дисциплине ИЯ	Коды формируемых компетенций	Всего часов/зачетных единиц
ГОС 2000			
Иностранный язык (ГСЭ)	Закрепление программы средней школы, изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для чтения и перевода оригинальной иноязычной литературы по специальности. Различные виды речевой деятельности, чтение и др., позволяющие использовать иностранный язык как средство профессионального общения (письменного и устного). Навыки обработки текстов по специальности для использования полученной информации в профессиональных целях: перевод, аннотирование, реферирование (на родном и иностранном языках). Навыки устного общения (аудирование, диалогическая и монологическая речь), позволяющие участвовать в профессиональном общении с иностранными коллегами в объеме тем, указанных в программе по дисциплине «Иностранный язык» для студентов медицинских и фармацевтических вузов	(указаны блоком для всех дисциплин ГСЭ цикла): ОК-1 – 8 ПК-1 ПК-3 – 4, ПК-25 – 26 ПК-28 ПК-31 Для ИЯ: ОК-6 (способность и готовность овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке) ПК-31 (условно): (способностью и готовностью изучать научно-медицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования)	388 часов
ФГОС 2010			
Иностранный язык входит в базовый блок ГСЭ дисциплин	**Знать:** лексический минимум в объеме 4 000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера (для иностранного языка). **Уметь**: специальные умения, присущие ИЯ и необходимые для профессиональной деятельности будущего специалиста не выделены. **Владеть:** иностранным языком в объеме, необходимом для возможности коммуникации и получения информации из зарубежных источников	ОК-6 (способностью и готовностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке) ПК-31 (условно): (способностью и готовностью изучать научно-медицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования)	3 зачетные единицы, что составляет 108 академических часов
ФГОС 2013			
БЛОК 1. Дисциплины (модули) Базовая часть (отдельные дисциплины не выделены)	6.4. В рамках базовой части Блока 1 программы специалитета должны быть реализованы следующие дисциплины (модули): «Философия», «История», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности». Объем, содержание и порядок реализации указанных дисциплин (модулей) определяются образовательной организацией самостоятельно	ОПК-2 – готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; ПК 20 (условно) – готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины	288 – 294 зачетные единицы (на все дисциплины базовой части БЛОКА 1)
ФГОС 2016			
БЛОК 1. Дисциплины (модули) Базовая часть (отдельные дисциплины не выделены)	6.4. В рамках базовой части БЛОКА 1 программы специалитета должны быть реализованы следующие дисциплины (модули): «Философия», «История», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности». Объем, содержание и порядок реализации указанных дисциплин (модулей) определяются образовательной организацией самостоятельно	ОПК-2 – готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; ПК 20 (условно) – готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины	288 – 294 зачетные единицы (на все дисциплины базовой части БЛОКА 1)
ФГОС 2017 (Медико-профилактическое дело)			
БЛОК 1. Дисциплины (модули)	2.2. Программа специалитета должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по философии, истории, ИЯ	УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия. УК-5 – способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	Не менее 291 зачетная единица (на все дисциплины базовой части БЛОКА 1)

Таблица 2

Иноязычная подготовка в медицинских вузах: сравнительный анализ

	РАНЕЕ (до 2013)	**СЕЙЧАС** (2013 – ФГОС 3, 3+, 3++)
ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИЯ – заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. (Щукин 2004:106)	– развитие личности обучающегося и формирования ее базовой культуры	– готовность к профессиональной деятельности на ИЯ в условиях межкультурной коммуникации
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЯ включает лингвистический, психологический, методологический, социолингвистический и социокультурный компоненты	Из всех компонентов обучения ИЯ главная роль принадлежит **лингвистическому и психологическому** компонентам – строго заданный лексико-грамматический минимум (количество обязательных для усвоения ЛЕ), тематика материала для развития устной и письменной речи	Из всех компонентов обучения ИЯ на первое место выходит **социолингвистический и социокультурный** компоненты – умение осуществлять различные виды речевой деятельности адекватно ситуации общения; умение осуществлять общение в соответствие с культурной спецификой страны изучаемого языка
ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ – это специфические способы педагогического общения между преподавателем и студентами в процессе учебно-воспитательной деятельности	– **групповая фронтальная**: 12 – 13 человек в группе, акцент на совместную деятельность всей группы (введение новой лексики, чтение текста, обсуждение), не учитывает индивидуальные особенности обучающегося	– **групповая индивидуальная**: 15 – 18 человек в группе, акцент на индивидуальную самостоятельную работу обучающегося, что позволяет каждому проявлять свои способности; – **электронное обучение (**информационных и электронных технологий); – **дистанционное обучение** (обучение на расстоянии)
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ – система целенаправленных действий преподавателя и учебных действий обучающегося	**Структурный** (грамматико-переводной, аудио-лингвистический): язык – система структурно связанных элементов **Функциональный** (ситуационное обучение, управляемая практика): язык – средство реализации определенной функции	**Интерактивный** метод (коммуникативное обучение): язык – средство создания и поддержания социальных отношений
ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИЯ – методическое действие, направленное на решение определенной педагогической задачи	- заучивание лексических и грамматических единиц; - письменный перевод текстов; - многократное прослушивание и повторение аудиозаписей; - заучивание языковых конструкций и их ситуативное использование	- ролевое общение; - обучение речевому взаимодействию; - систематизация речевых знаний; - углубление и расширение содержательности; - повышение интенсивности самостоятельной работы; - стимулирование речемыслительной деятельности ТСО; - стандартизированный контроль

разделили эти параметры по двум временным этапам: ранний этап ФГОС до 2013 года (см. табл. 2 ***Ранее***) и современный этап – ФГОСы 3, 3+ и 3++ (см. табл. 2 ***Сейчас***).

Представленные в таблице данные демонстрируют явные положительные изменения: содержательный акцент делается на межкультурную коммуникацию, интерактивное взаимодействие в профессиональной среде. Одновременно повышается планка целей обучения, что влечет за собой усложнение содержания. Изменяются условия обучения: появляются новые академические формы. Оптимизация системы высшего медицинского образования приводит к укрупнению групп и увеличению учебной нагрузки на преподавателя. Это еще больше повышает значимость индивидуальной работы с обучающимися, а также стимулирует появление и развитие новых форм обучения, в частности дистанционное (электронное) обучение.

Иностранный язык в структуре ООП 32.05.01 – «Медико-профилактическое дело»: современное состояние

Проведенный анализ последних изменений в требованиях к иноязычной компетенции специалистов медико-профилактического дел наглядно свидетельствует о необходимости в преодолении возникшего дисбаланса между существенным повышением уровня этих требований и уменьшением академических часов на формирование иноязычной компетенции. Решение этой проблемы возможно только путем введения новых форм преподавания ИЯ в условиях ФГОС 3++.

Поэтому в 2018 гг. медико-профилактический факультет Воронежского государственного медицинского университета имени Н.Н. Бурденко поставил задачу по разработке и внедрению курса «Деловой иностранный язык». Данный курс был разработан на кафедре иностранных языков и успешно апробирован в 4-х группах (58 студентов) 1 курса МП факультета. Трудоемкость дисциплины составила 72 часа / 2 зачетные единицы, преподавание велось на английском и французском языках. **Целями** освоения учебной дисциплины «Деловой иностранный язык» являлись:

- профессионально ориентированное обучение деловому иностранному языку будущих специалистов;
- формирование основ иноязычной компетенции, необходимой для профессиональной коммуникации;
- овладение устными и письменными формами делового общения на иностранном языке как средством информационной деятельности и дальнейшего самообразования.

Курс состоит из двух основных разделов – *Основы работы с научной литературой в сфере медицинской профилактики* и *Основы работы с деловой документацией*. Основные результаты освоения учебной дисциплины представлены в табл. 3.

О широком и актуальном диапазоне рассматриваемых в рамках курса профессиональных проблем свидетельствует список контрольных вопросов, таких как:

1) Is there a connection between air pollution and dearth-rate from all types of cancer (Существует ли связь между загрязнением воздуха и смертностью от всех типов рака)?

2) What is epidemiology (Что такое эпидемиология)?

3) What diseases have the highest incidence in your country/region (Какие заболевания имеют наибольшую распространенность в вашей стране/ регионе)?

4) What is the commonest cause of death in men and women (Какова наиболее частая причина смерти среди мужчин и женщин)? и др. (перевод авторов статьи)

В инновационной форме было проведено и вызвало интерес одно из итоговых занятий по темам «Эпидемиология» / «Деловая документация». Обучающимся было предложено выполнить проектное задание по составлению информационного бюллетеня на тему «Global health issues» с использованием инфографики. На подготовительном этапе студенты изучали информационно-профилактические ресурсы официальных англоязычных сайтов Всемирной организации здравоохранения, Центра по контролю и предотвращению болезней США (Center for disease control and prevention). Затем в малых группах студенты создавали собственный информационный буклет на английском языке о наиболее актуальных заболеваниях в мире и способах их предотвращения. Все студенты смогли проявить свой творческий потенциал, навыки анализа и синтеза, реферирования информации и, наконец, навыки создания малоформатного англоязычного текста профилактического характера. Все информационные бюллетени получили хорошие и отличные оценки, что особенно ценно, так как исходный уровень владения иностранным языком был очень неоднороден и варьировался от А1 до В2 по общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками.

По результатам анкетирования, проведенного среди студентов, курс понравился и был признан полезным 100% респондентов. Ниже приведем некоторые ответы:

«Я считаю, что курс делового английского нужно расширять и продолжать потому, что он расширяет кругозор и творческие способности студентов. Кроме

Таблица 3

Результаты освоения учебной дисциплины «Деловой иностранный язык»

Результаты образования	Краткое содержание и характеристика (обязательного) порогового уровня сформированности компетенций	Номер компетенции
Знать основы работы с деловой документацией на иностранном языке, об особенностях деловой переписки как жанра письменной речи; структуру делового письма. *Уметь* работать с наиболее распространенными жанрами делового письма в профессиональной коммуникации с иностранными партнерами. *Владеть* основами письменного профессионального общения на иностранном языке	Способен подготовить и применять научную, научно-производственную, проектную, организационно-управленческую и нормативную документацию в системе здравоохранения	ОПК-11
Знать принципы работы с международными научными базами данных; специальные методы тематического поиска медицинской и справочной литературы на иностранном языке; основные виды словарно-справочной литературы. *Уметь* пользоваться двуязычными переводческими словарями, включая электронные словари и справочники для перевода специализированных медицинских текстов с иностранного языка на русский; использовать навыки переводческой деятельности для решения научно-исследовательских задач. *Владеть* основными приемами и техниками перевода для решения научно-исследовательских задач; комплексом иноязычных компетенций для последующего выполнения профессиональных и научно-исследовательских задач в сфере медицины и здравоохранения, связанных с работой с источниками на иностранном языке	Способность и готовность к анализу научной литературы, к оценке уровня доказательности научных исследований в соответствии с поставленными целями и задачами, к публичному представлению результатов в виде публикаций и участия в научных конференциях, к участию в решении научно-исследовательских и научно-прикладных задач	ПК-16

того, деловой английский – это дополнительные знания для будущей профессии, т.е. он дает возможность хорошо устроиться в будущем».

«Эта тема вполне полезна, ведь в процессе работы над ней мы познакомились с большим количеством полезной информации».

«Курс понравился; информация, представленная на занятиях, интересная и полезная. Творческое задание – одно из самых оригинальных. Его выполнение позволяет выйти из стандартных рамок работы, начать мыслить неформально» и т.п.

Таким образом, в ходе апробации инновационного курса «Делового иностранного языка» были успешно реализованы поставленные задачи, а именно:

– сформированы языковые и речевые навыки, позволяющие **использовать деловой иностранный язык для получения профессионально значимой информации**, используя разные виды чтения;

– сформированы языковые и речевые навыки, позволяющие участвовать в письменном и устном **профессиональном общении на деловом иностранном языке**.

По предварительным оценкам курс способствовал формированию и развитию у студентов системного и критического мышления (УК-1), способности к разработке и реализации проектов (УК-2), умению работать с электронными справочными ресурсами, мотивации к дальнейшему изучению ИЯ, что, в свою очередь, ведет к саморазвитию и образованию на протяжении всей жизни.

Внедрение в современную профессиональную подготовку новых ФГОС ставит перед высшим медицинским образованием новые задачи по подготовке грамотных, способных к саморазвитию специалистов медико-профилактического дела, которые будут решать самые разнообразные задачи по обеспечению санитарно-гигиенической безопасности России, профилактической и здоровьесберегающей деятельности среди населения страны. Иностранные языки могут быть эффективным инструментом по подготовке таких специалистов, знающих и умеющих применять международные методы и достижения мирового сообщества для здоровья и благополучия собственного народа.

Результаты инновационного курса «Деловой иностранный язык», разработанного и апробированного на медико-профилактическом факультете Воронежского государственного медицинского университета, демонстрируют значительный качественный потенциал иностранного языка для решения задач ФГОС 3++.

Актуальная тематика курса, инновационные формы проектной работы, профессионально ориентированный и практически значимый конечный продукт познавательной деятельности студентов позволяют решать задачи по формированию иноязычной компетенции, отвечая на современные вызовы государственных федеральных стандартов высшего медицинского образования.

Библиографический список

1. Баймуратова М.А., Сапарбеков М.К. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов медико-профилактического направления по эпидемиологии и микробиологии. *Вестник Алматинского государственного института усовершенствования врачей*. 2013; № 2: 95 – 96.
2. Хурцилава О.Г., Мельцер А.В., Трегубова Е.С., Ерастова Н.В., Крюкова Т.В. Система подготовки специалистов медико-профилактического профиля: проблемы и пути решения. *Профилактическая и клиническая медицина*. 2014; № 1 (50): 6 – 12.
3. Суворова А.В., Якубова И.Ш. Организация деятельности врача по гигиене детей и подростков в общеобразовательных организациях и его роль в совершенствовании системы медицинской помощи обучающимся в условиях реформирования общего образования. *Профилактическая и клиническая медицина*. 2017; № 4 (65): 5 – 11.
4. Хурцилава О.Г., Мельцер А.В., Пронина А.А., Аристова Т.И., Ерастова Н.В., Самсонова Т.В. Первичная аккредитация выпускников медико-профилактического профиля: оценивание профессиональных компетенций для обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения. *Профилактическая и клиническая медицина.* 2018; № 4 (69): 5 – 14.
5. Asim A. Jani, Jennifer T., Pharm D., Ather A. Integrative Medicine in Preventive Medicine Education: Competency and Curriculum Development for Preventive Medicine and Other Specialty Residency Programs. *Am J Prev Med*. 2015; № 49 (503): 222 – 229. Available at: https://doi:10.1016/j.amepre.2015.08.019
6. Ding X., Zhao L., Chu H. *et al.* Assessing the Effectiveness of Problem-Based Learning of Preventive Medicine Education in China. *Scientific Reports.* 2015; № 4: 5126. Available at: https://doi.org/10.1038/srep05126
7. Третьяк С.В. *Формирование у студентов ценностного отношения к гуманитарному компоненту профессионального образования: На материале преподавания иностранного языка в медицинском вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.
8. Тихонова Т.А. *Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
9. Бирюкова Т.И. *Формирование личностных компетентностей студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2009.
10. Ильчинская Е.П. *Формирование основ профессиональной направленности социальных работников в процессе изучения студентами иностранного языка в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
11. Новикова О.М. *Формирование прагматической компетенции будущего врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Орел, 2014.

References

1. Bajmuratova M.A., Saparbekov M.K. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki specialistov mediko-profilakticheskogo napravleniya po `epidemiologii i mikrobiologii. *Vestnik Almatinskogo gosudarstvennogo instituta usovershenstvovaniya vrachej*. 2013; № 2: 95 – 96.
2. Hurcilava O.G., Mel'cer A.V., Tregubova E.S., Erastova N.V., Kryukova T.V. Sistema podgotovki specialistov mediko-profilakticheskogo profilya: problemy i puti resheniya. *Profilakticheskaya i klinicheskaya medicina*. 2014; № 1 (50): 6 – 12.
3. Suvorova A.V., Yakubova I.Sh. Organizaciya deyatel'nosti vracha po gigiene detej i podrostkov v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah i ego rol' v sovershenstvovanii sistemy medicinskoj pomoschi obuchayuschimsya v usloviyah reformirovaniya obschego obrazovaniya. *Profilakticheskaya i klinicheskaya medicina*. 2017; № 4 (65): 5 – 11.

4. Hurcilava O.G., Mel'cer A.V., Pronina A.A., Aristova T.I., Erastova N.V., Samsonova T.V. Pervichnaya akkreditaciya vypusknikov mediko-profilakticheskogo profilya: ocenivanie professional'nyh kompetencij dlya obespecheniya sanitarno-`epidemiologicheskogo blagopoluchiya naseleniya. *Profilakticheskaya i klinicheskaya medicina.* 2018;
№ 4 (69): 5 – 14.
5. Asim A. Jani, Jennifer T., Pharm D., Ather A. Integrative Medicine in Preventive Medicine Education: Competency and Curriculum Development for Preventive Medicine and Other Specialty Residency Programs. *Am J Prev Med.* 2015; № 49 (503): 222 – 229. Available at: https://doi:10.1016/j.amepre.2015.08.019
6. Ding X., Zhao L., Chu H. *et al.* Assessing the Effectiveness of Problem-Based Learning of Preventive Medicine Education in China. *Scientific Reports.* 2015; № 4: 5126. Available at: https://doi.org/10.1038/srep05126
7. Tret'yak S.V. *Formirovanie u studentov cennostnogo otnosheniya k gumanitarnomu komponentu professional'nogo obrazovaniya: Na materiale prepodavaniya inostrannogo yazyka v medicinskom vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2002.
8. Tihonova T.A. *Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe obucheniya v medicinskom uchilische*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
9. Biryukova T.I. *Formirovanie lichnostnyh kompetentnostej studentov medicinskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Karachaevsk, 2009.
10. Il'chinskaya E.P. *Formirovanie osnov professional'noj napravlennosti social'nyh rabotnikov v processe izucheniya studentami inostrannogo yazyka v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
11. Novikova O.M. *Formirovanie pragmaticheskoj kompetencii buduschego vracha pri izuchenii inostrannogo yazyka v medicinskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Orel, 2014.

Статья поступила в редакцию 17.03.20

УДК 52 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00247

Lopatkin V.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*
Golub P.D., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, E-mail: golubpd@yandex.ru*
Novichikhina T.I., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State Pedagogical University, E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*
Nasonov A.D., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: nasonov211@mail.ru*
Wolf A.V., *senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*

FROM HISTORY OF THE FORMATION OF CELESTIAL MECHANICS AND FIRST RESEARCH OF PLANETS. The article discusses stages of scientific research in the field of ancient astronomy. The history of the formation of celestial mechanics is analyzed in detail. The first scientific researches of planets are described in depth. These are I. Nyton's opening of the Law of World Gravity, discovery by H. Huygens of rings of Saturn and satellite of Saturn, O. Roemer's definition of the speed of light, observation by M.V. Lomonosov of Venus, discovery of the planet Neptune (Joseph Le Verrier). These questions are also described in the modern way. The information given in the article can be used in the organization of extracurricular activities of students. The practical significance of the work is that it can serve to basis for the preparation of essays and term papers of students, for the preparation of astronomy lessons.

Key words: **history of astronomy, geocentrism, theory of epicycles, gravitation, universal gravitation, celestial mechanics, discovery of planets, movement of planets, computational astronomy.**

В.М. Лопаткин, *д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*
П.Д. Голубь, *канд. физ.-мат. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: golubpd@yandex.ru*
Т.И. Новичихина, *канд. физ.-мат. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*
А.Д. Насонов*, канд. физ.-мат. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nasonov211@mail.ru*
А.В. Вольф*, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ifmo-fmof@altspu.ru*

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ НЕБЕСНОЙ МЕХАНИКИ И ПЕРВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЛАНЕТ

В статье рассмотрены этапы научных исследований в области древней астрономии. Достаточно подробно анализируется история становления небесной механики и первые исследования планет: открытие И. Ньютоном закона всемирного тяготения, Х. Гюйгенсом колец Сатурна и его спутника, определение О. Рёмером скорости света, наблюдение Венеры М.В. Ломоносовым, открытие Ж. Леверрье планеты Нептун. Приводятся современные данные по описанию этих вопросов. Обсуждаемые в работе сведения из истории астрономии особенно полезны при организации внеучебной деятельности учащихся. Практическая значимость работы состоит в том, что материал статьи может служить основой для подготовки рефератов и курсовых работ студентов.

Ключевые слова: **история астрономии, геоцентризм, теория эпициклов, гравитация, всемирное тяготение, небесная механика, открытие и движение планет, вычислительная астрономия.**

Развитие науки, в том числе астрономии, сопровождается описанием новых фактов, которые по-разному вклиниваются в существующую систему знаний, и отношение изменяется в зависимости, например, от происходящих нововведений в науке. Очевидно, что обращение к подобным материалам является актуальным и востребованным, так как позволит решить следующие задачи:

– расширить и углубить познания студентов в области астрономии;
– ознакомить их с проблемами развития астрономии как науки;
– сформировать у студентов навыки научно-исследовательской деятельности при изучении астрономии.

История развития астрономии описана в ряде источников [1 – 5]. Первые астрономические представления о мироздании зародились еще в глубокой древности [6 – 8]. Они целиком основывались на примитивных наблюдениях и допущениях. Еще первобытные кочевники и путешественники обращали внимание на небо, пытаясь отыскать на нем знаки, которые могли бы подсказать правильный путь в незнакомых местах, указать время суток и года. Благодаря подобным наблюдениям накопились первые сведения о небесных телах. Даже у самых отсталых племен можно найти какой-либо отсчет времени, какие-то сведения о движении Солнца, Луны и других космических тел. Сведения такого рода впервые приобретают научный характер, когда начинает развиваться земледелие и торговля.

Древнейшие наблюдатели выделили на звездном небе пять светил, очень похожих на звезды, но отличающихся от них своими медленными перемещениями. Перемещения этих светил совершались довольно странным образом – то в одну, то в другую сторону, то есть они как бы блуждают по небосводу. Эти звездообразные светила древними греками были названы «планетами», что в переводе с греческого означает «блуждающие».

Большой вклад в изучение планет внес древнегреческий астроном Птоломей (2-й век до н.э.). На основе анализа собранных его предшественниками сведений по наблюдению и с учетом уже устоявшихся взглядов по поводу планет, их движений Птоломей пришел к достаточно сложной модели мироздания. Его представления основывались на общепринятом в то время принципе, что в центре мира находится неподвижная Земля, а вокруг нее движутся все небесные светила.

Прототипу астрономических взглядов Птоломея придерживался известнейший греческий ученый, философ, физик и астроном Аристотель [9].

Аристотель благодаря своим усилиям смог познать почти все знания древнего мира. Древний философ признавал, что материальный мир существует объективно, также в его понимании процесс познания происходит «от более явного для нас к более явному по природе». Аристотель также верил в Бога, противопоставляя земное небесному.

По мнению Аристотеля, в центре ограниченной Вселенной неподвижно находилась Земля, и утверждал, что вокруг нее вращаются твердые прозрачные сферы: 7 сфер, к которым прикреплены планеты (в том числе – для Луны и Солнца), к 8-й сфере прикреплены звезды, а девятая (самая дальняя) – «первый двигатель», благодаря которому вращаются все остальные сферы. Авторитет Аристотеля в ученом мире был тогда настолько велик, что Птоломей не мог не

учитывать его идеи, тем более что учение Аристотеля было признано и узаконено церковью.

Согласно учению Птоломея, планеты описывают на небе петли, так как их движение происходит не непосредственно вокруг Земли, а вокруг некоторых точек, которые являются центрами малых кругов различного диаметра – эпициклов (Гиппарх 2-й в. до н.э.). Сами же центры эпициклов, в то же время, вращаются вокруг Земли, описывая большие круги – деференты. Птоломей смог рассчитать размеры эпициклов, описываемых каждой из пяти планет, что привело к возможности определять заранее координаты планет на небосводе в любое время суток. Такой результат стал огромным достижением астрономической науки того времени.

Птоломей разработал систему мира и дал ей название «геоцентрическая» (от греческого гея – Земля). Все ученые поддержали его и с восхищением приняли геоцентрическую систему мира, а христианская церковь ее даже узаконила. Из-за такой поддержки система мира Птоломея на многие века оставалась незыблемой, хотя дальнейшие наблюдения за планетами выявили некоторые отклонения их движения от расчетных.

Представление о мироздании по системе Аристотеля и Птоломея существовали до 16-го века, но уже в 15-ом веке астрономы стали замечать некоторые несоответствия движения небесных светил от тех, что предлагала геоцентрическая система мироздания. Польский астроном Николай Коперник (1473 – 1543) предложил кардинально новое видение строения Вселенной – гелиоцентрическую систему мира.

В 1532 году Николай Коперник завершил свой главный труд жизни «О вращениях небесных сфер». Величие его открытия выражают слова, высеченные на пьедестале памятника: «Остановивший Солнце, сдвинувший Землю». В центре гелиоцентрической Вселенной Н. Коперник поместил Солнце («гелиос» – Солнце), вокруг которого по орбитам вращаются планеты. Его теория предлагала посмотреть по-новому на устройство мира – это был настоящий вызов церковному авторитету в вопросах природы. Коперник написал 6 томов «О вращениях небесных сфер», где развивал и доказывал истинность своей теории, явившейся, по сути, научной программой исследования Вселенной. Н. Коперник создал теорию о том, что планеты двигаются вокруг Солнца на основании известного пифагорейского принципа о равномерных круговых движениях. Он считал серьёзным недостатком всех геоцентрических теорий то, что они не позволяют определить «форму мира и соразмерность его частей», то есть масштабы планетной системы. Возможно, он исходил из гелиоцентризма Аристарха, но это было не доказано.

Н. Коперник открыл троякое движение Земли:

1. Вращение вокруг собственной оси с интервалом в одни сутки, следствием этого является суточное вращение небесной сферы.

2. Вращение вокруг Солнца продолжительностью в год, приводящее к попятным движениям планет и перемещению Солнца по зодиакальным созвездиям.

3. Движение продолжительностью примерно один год, когда ось Земли перемещается почти параллельно самой себе.

Также Н. Коперник объяснил причины, по которым происходит движение планет, рассчитал расстояние от планет до Солнца и периоды их обращений. Николай Коперник объяснял зодиакальное неравенство тем, что их движение является комбинацией движений по большим и малым кругам.

Естественно, что революционное учение о гелиоцентрической системе мира вызвало категорическое неприятие со стороны церкви, так как оно противоречило священному писанию. И в 1616 году книга Н. Коперника католической церковью была занесена в список запрещенных книг. Только грандиозные достижения небесной механики заставили церковь снять этот запрет в 1818 году, то есть книга находилась под запретом более 200 лет.

Не сразу была принята на веру теория Н. Коперника и его коллегами-учеными. Однако среди них нашлись и такие, которых она захватила всецело и подвигла не только к признанию и изучению, но и развитию. Одним из таких продолжателей, дополнивших и распространивших идею гелиоцентризма, явился Джордано Бруно (1548 – 1600 гг.), судьба которого, как известно, сложилась весьма трагично.

Ярым приверженцем гелиоцентрической системы мира в конце 16-го века стал немецкий астроном и математик Иоганн Кеплер (1571 – 1630). К научным изысканиям его побудили два ярких события, случившиеся ещё в раннем детстве и запомнившиеся на всю жизнь – наблюдение за движением кометы и лунным затмением. С тех пор все мысли Иогана были устремлены в небо. Первая книга Иоганна Кеплера «Космографическая тайна», напечатанная в 1597 г., в ней находилась геометрическая схема, которая помогала легко определить расстояние от земного светила до планет. И. Кеплер поделился своими работами с Г. Галилею и Т. Браге (датский астроном).

Т. Браге не одобрял учение Коперника, но подчеркнул явные способности автора «Космографической тайны» и пригласил И. Кеплера к себе на работу в качестве помощника в обсерваторию в Праге. После смерти Тихо Браге Николай получает его должность пражского императорского математика и астронома. Также Н. Коперник получил огромное количество работ в виде журналов, где на протяжении 30 лет постоянно фиксировались результаты наблюдений за небесными объектами, особенно планетой Марс.

И. Кеплер потратил восемь лет над обработкой этих результатов. В 1609 году выходит на свет его новая работа «Новая Астрономия», где были сформулированы два закона движения планет:

1. Планеты совершают годовое вращение по эллиптическим орбитам, в центре которого находится Солнце.

2. Радиус-вектор, проведенный от Солнца к планете, за равные промежутки времени описывает равные площади.

Один из экземпляров книги Иоганн Кеплер подарил императору, но тот никак не отблагодарил автора и не помог ему материально. Но И. Кеплер не перестает трудиться, и в 1619 году издает новую книгу «Гармония мира», где излагает третий закон небесной механики.

2. Квадраты периодов обращения планет относятся как кубы больших полуосей их эллиптических орбит.

По возвращению в город И. Кеплер возобновляет работу над таблицами логарифмов. Одни из наиболее знаменитых его математических трудов были «Рудольфовы таблицы» (в честь императора Рудольфа II). Над ними Иоганн Кеплер трудится 22 года. По этим таблицам астрономы всего мира почти на протяжении 200 лет вели точные наблюдения за светилами, астрологи составляли точные календари и гороскопы, моряки уверенно вели по звёздам свои суда.

И. Кеплер подарил миру теорию Небесной механики, однако не все труды Николая дошли до нас. В ходе войн было утеряно огромное количество его работ. Петербургская академия наук закупила в 1774 г. часть сохранившегося архива Кеплера, и теперь первоисточники его работ (18 из 22 томов рукописей) хранятся в России.

Продолжателем революционных взглядов Н. Коперника на устройство мироздания явился известнейший итальянский ученый Галилео Галилей (1564 – 1642). Первые известия об изобретении в Голландии подзорной трубы (Липперсгей 1608 год) дошли до Венеции уже в 1609 году. Узнав об этом открытии, Галилей значительно усовершенствовал конструкцию прибора. В январе 1610 г. произошло знаменательное событие: направив сконструированный им телескоп (примерно с 30-кратным увеличением) на небо, Галилей обнаружил рядом с планетой Юпитер три светлые точки. Так были открыты спутники Юпитера (позже Галилей обнаружил и четвертый). Проводя регулярные наблюдения за Юпитером, он убедился, что спутники вращаются вокруг этой планеты. Это наглядно подтверждало модель коперниковой системы и послужило доказательством, убедившим Галилео стать сторонником, что натолкнуло его на размышления и опыты [9 – 11].

Изобретение телескопа позволило обнаружить фазы Венеры и убедиться, что Млечный Путь состоит из огромного числа звезд. Обнаружив солнечные пятна и наблюдая их перемещение, Галилей объяснил это как вращение Солнца. Изучение поверхности Луны показало, что она покрыта горами и изрыта кратерами. Даже этот беглый перечень позволил бы причислить Галилея к величайшим астрономам, но его роль была исключительной уже потому, что он произвел поистине революционный переворот, положив начало инструментальной астрономии в целом. Сам Галилей понимал важность сделанных им астрономических открытий. Он описал свои наблюдения в сочинении, вышедшем в 1610 году под гордым названием «Звездный вестник».

Данное сочинение было опубликовано тиражом в 550 экземпляров и разошлось в считанные дни, оно произвело на современников огромное и ошеломляющие впечатление. Кроме того, Галилей демонстрировал в телескоп небесные объекты согражданам, желающим убедиться в правоте его открытий, среди наблюдателей были даже члены сената. Пару экземпляров своей зрительной трубы он разослал по дворам многих европейских правителей. Галилея стали называть «Колумбом неба», его осыпали всевозможными почестями: в 1610 году Галилей был пожизненно утвержден в должности профессора Пизанского университета с освобождением от чтения лекций.

Но Галилей переоценил силу научных доводов и недооценил силу власти защитников идеологических догм. В марте 1616 года конгрегация иезуитов издала декрет, в котором объявила учение Николая Коперника еретическим, а его книги – запрещенными. Но Галилей не смирился и продолжал осторожно собирать доводы в пользу учения Н. Коперника. В 1632 году после долгих мытарств был опубликовал его замечательный труд «Диалоги о двух важнейших системах мира – Птолемеевой и Коперниковой» Свой знаменитый труд Галилей написал в виде бесед трех персонажей, обсуждающих различные доводы в пользу двух систем мироздания – геоцентрической и гелиоцентрической. Автор не становится на сторону ни одного из собеседников, но у читателя не остается сомнений в том, что победителем в споре является коперниканец.

После ознакомления с книгой противники Галилея сразу поняли, что имел в виду автор. Через пару месяцев после издания книги был дан приказ из Рима прекратить ее продажу. По требованию инквизиции Галилео прибыл в феврале 1633 года в Рим, где против него начался суд.

В церкви Святой Марии состоялся суд над Галилеем, где он и выслушал свой приговор, стоя на коленях. По данному приговору книга Галилея признавалась запрещенной, а самого Галилея заключили под домашний арест, где на протяжении трех лет он обязан семь раз в неделю петь церковные псалмы.

Есть одна легенда, в которой говорится о том, что, когда он вставал с колен после отречения, он произнес: «А все-таки она вертится!». Эта легенда появилась из-за того, что отречение не подавило всей дальнейшей деятельности Гали-

лея, и он продолжал поддерживать прогрессивную теорию Николая Коперника. И только спустя 338 лет, в 1971 году, католическая церковь отменила решение об осуждении Галилея.

Также теме астрономии уделил внимание основатель классической механики, знаменитый английский ученый Исаак Ньютон (1643 – 1727). Благодаря законам Кеплера, Ньютон смог сделать важнейшее открытие – Закон всемирного тяготения. Теория о всеобщности тяготения, которое управляет движением небесных тел, появилось у Ньютона еще тогда, когда он был студентом, но полное доказательство с обоснованием он дал после ряда старательных теоретических исследований [9].

Закон всемирного тяготения объясняет, что планеты совершают движение вокруг Солнца под влиянием сил его притяжения, что Луна движется вокруг Земли за счет притяжения ее последней. На его законе тяготения основываются небесная механика, занимающаяся определением орбит планет, комет и других небесных тел и теоретическая астрономия. Благодаря этому закону астрономы могут указывать очень точное положение небесных светил на небе, предсказывать приближение различных небесных явлений (например, затмений), открывать новые небесные светила путем вычислений и даже взвешивать миры. Ньютон внес вклад в развитие экспериментальной астрономии, когда предложил оригинальную конструкцию телескопа-рефлектора.

Современник Ньютона и его противник по ряду положений физических учений известный ученый родом из Голландии Христиан Гюйгенс, вдохновленный достижениями небесной механики и тем, что теперь стало возможным определять координаты небесных тел в любое время, занялся изучением самих планет. Он использовал сконструированный им же телескоп, сильнее, чем у Галилея, и решил загадку шестой от Солнца планеты – Сатурна. В 1655 году он открыл спутник Сатурна, которого немного позже назвали Титаном. Спустя некоторое время подтвердилась гипотеза Гюйгенса о том, что загадочные «придатки» Сатурна являются его кольцом. Он писал, что это кольцо «…тонкое и плоское, нигде не соприкасается с планетой и наклонено к эклиптике». До Гюйгенса астрономы ничего подобного не знали.

Позже, пользуясь данными о положении планет и их спутников, датскому астроному и физику Олафу Ремеру (1644 – 1710) впервые удалось измерить скорость света в межпланетном пространстве. Его научным руководителем тогда был уже известный астроном Кассини, один из итальянских учёных, приглашённых в Париж Людовиком XIV. Пользуясь составленными руководителем таблицами движения спутников Юпитера, О. Рёмер обнаружил определенные запаздывания в моментах вхождения первого спутника в конус тени планеты и выхода из нее, как если бы время обращения спутника вокруг Юпитера было больше, когда он находится дальше от Земли. Но этот астрономический факт считался необъяснимым, поскольку представлялось невероятным, чтобы время обращения спутников Юпитера зависело от расстояния до Земли. Поэтому О. Рёмер объяснил запаздывание времени затмения спутника Ио (для случая, когда Земля и Юпитер наиболее удалены друг от друга) относительно времени затмения при наименьшем расстоянии между ними конечностью скорости света. Запаздывание составляло 22 мин., и за это время свет должен был преодолеть расстояние, равное диаметру орбиты Земли (по современным данным, свет проходит это расстояние примерно за 17 мин.).

Олаф Рёмер объяснял это так: «Если бы я мог остаться на другой стороне земной орбиты, то спутник всякий раз появлялся бы из тени в назначенное время; наблюдатель, находящийся там, увидел бы Ио на 22 минуты раньше. Запаздывание в этом случае происходит оттого, что свет употребляет 22 минуты на прохождение от места моего первого наблюдения до моего теперешнего положения».

Из-за малой точности измерения и неточного знания радиуса орбиты Земли О. Рёмер получил для скорости света значение 225 000 км/с. То, что О. Рёмер установил конечность скорости света (1676 год), сыграло важную роль в выяснении природы света. Ведь в последующем скорость света стала одной из фундаментальных физических констант.

Юному ученому пришлось отстаивать свою точку зрения. Однако большинство известных ученых того времени, таких как Х. Гюйгенс, Г.В. Лейбниц, И. Ньютон, Э. Галлей разделяли взгляды О. Ремера и ссылались на его открытие.

Значительную роль в углублении наблюдательных данных, касающихся нашей планетной системы, сыграл итальянский астроном Жан Доминик Кассини (1625 – 1712). В 1665 – 1666 годах он открыл вращение вокруг оси планет Марса и Юпитера и определил периоды их вращения. В 1669 году он был приглашен в Париж на должность заведующего вновь организованной государственной обсерватории, где вскоре ему удалось открыть четыре спутника Сатурна.

Серьезным достижением Кассини является хорошее вычисление солнечного параллакса (1673 г.) и, таким образом, расстояние от Земли до Солнца. По его данным, солнечный параллакс составил 9,5 секунды, следовательно, расстояние до Солнца 139 миллионов километров. В настоящее время величину солнечного параллакса принимают равной 8,8 секунды, а среднее расстояние от Земли до Солнца – 149 500 000 километров.

В конце 17-го века в мире астрономии широко стало известно имя ученика Ньютона, его друга и помощника, а также деятельного последователя Эдмунда Галлея (1656 – 1742). Особое внимание отмечается его заслугам в связи с проведенным им исследованием орбиты одной из комет, которая сейчас называется кометой Галлея. Он, изучив движение кометы, которая появлялась в 1682 году, установил, что она тождественна двум другим кометам, появлявшимися в 1561 и 1607 годах. Так появилось заключение о том, что в указанные годы наблюдалась одна и та же комета, периодически появляющаяся вблизи Земли и Солнца. Как показал Галлей, она движется вокруг Солнца по сильно вытянутой эллиптической орбите с периодом обращения около 76 лет.

В результате своих исследований Галлей с уверенностью предсказал следующее появление этой кометы в 1758 году. Это предсказание практически с точностью подтвердилось, когда комета вновь засияла на небосводе в 1759 году. Также ее могли видеть в 1835, 1910, 1986 годах. Следующее ее появление, 30-е по счету с момента первого, зафиксированного в 240 году до нашей эры, ожидается только в 2062 году.

В защиту гелиоцентрической системы мира, к которой в 18-м веке относились с сомнением, выступил первый российский академик Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765). Понимая, насколько важно исследовать астрономические явления для познания устройства Вселенной, М.В. Ломоносов внес существенный вклад в изучение астрономии. В то время в России учение Коперника о вращении Земли вокруг Солнца встречало множество противников, но Ломоносов встал на защиту учения Коперника. В своих работах по астрономии он выступал против религиозных идей о Вселенной, которые распространяют «бродящие по миру богомолки, кои во весь свой долгий век о имени астрономии не слыхали, да и на небо едва взглянуть могут, ходят, сугробясь».

Астрономы давно задавались вопросом о существовании атмосферы на Венере. Они вычислили, что планета Венера будет пересекать солнечный диск в 1761 г., т.е. на короткое время займет положение между Землей и Солнцем. Это событие вызвало интерес у М.В. Ломоносова и его помощников, среди которых были Степан Румовский (ученик математика Леонарда Эйлера) и Никита Панин (наблюдатель от Академии наук).

Ломоносов взялся за изучение данного астрономического явления. 6 июня (26 мая) 1761 г. Ломоносов достиг больших успехов в данном исследовании с помощью «ночезрительной трубы» – телескопа оригинальной конструкции собственной сборки. Десятки опытных астрономов в разных странах наблюдали это редкое явление природы, но ни один из них не заметил того, что открылось российскому ученому.

М.В. Ломоносов заметил, что в момент, когда Венера сблизилась с солнечным диском, то вокруг планеты образовался небольшой светящийся ободок, а ее диск затуманился. Это явление повторилось еще раз (только более отчетливо), когда Венера начала отдаляться от солнечного диска. Это открытие он записал в дневнике так: «... Ожидая вступления Венерина на Солнце... увидел, наконец, что солнечный край стал неявственен, несколько будто стушеван, а прежде был весьма чист и везде равен... При выступлении Венеры из Солнца, когда передний ее край стал приближаться к солнечному краю..., появился на краю Солнца пупырь, который тем явственнее учинился, чем ближе Венера к выступлению приходила... Сие не что иное показывает, как преломление лучей солнечных в Венериной атмосфере...».

В настоящее время ученые с современными аппаратами еще раз подтвердили наличие атмосферы у Венеры. Венера обладает достаточно плотной атмосферой, которая на 97% состоит из углекислого газа (С02). Благодаря парниковому эффекту температура на Венере достигает 500 С°. Облака Венеры оранжево-желтые и очень сухие. Дождя там не бывает, но бывает гром с молнией, которые будоражат раскаленную поверхность планеты. В таких условиях не может зародиться жизни (пусть даже в примитивной форме) на Венере.

Это нисколько не умаляет значения открытия, сделанного М.В. Ломоносовым задолго до наступления эпохи научно-технической революции.

В Англии знаменитый астроном-самоучка Вильям Гершель (1738 – 1822) построил телескоп-рефлектор длиной в 12 метров и с диаметром зеркала 120 сантиметров. Неутомимые и тщательные наблюдения позволили ему 13 марта 1781 года открыть неизвестную дотоле планету, впоследствии названную Ураном.

По расстоянию от солнца Уран стал седьмой планетой. Расстояние от Солнца до Урана в 19,19 раз больше, чем от Солнца до Земли, в то время как Сатурн считался самой крайней планетой солнечной системы, его расстояние до Солнца больше всего в 9,54 раза. Своим открытием Гершель вдвое увеличил границы солнечной системы. В 1787 году ученый обнаружил у этой планеты два спутника, и еще два спутника у Сатурна были им открыты в 1789 году.

К концу 18-го века было опубликовано большое количество теоретических работ по астрономии известного французского математика Пьер-Симона Лапласа (1749 – 1827). Самые главные его труды по математике посвящены небесной механике. Лаплас рассматривал математические методы как сильнейшее средство для решения определенных задач небесной механики. Так, Лаплас сумел завершить теорию, начатую еще Лагранжем, о движении четырех спутников Юпитера. В своей теории он учитывал следующие моменты: притяжение их Солнцем, самим Юпитером и каждого из спутников друг на друга. Лаплас успешно решил эту сверхсложную задачу, в результате чего стала ясна причина изменения эллиптических орбит этих спутников, а значит, и положение на небосводе. В 1825 году вышел из печати его фундаментальный труд «Трактат по небесной механике» в пяти томах, а еще ранее он в популярной форме выполнил обзор своих замечательных исследований в книге «Изложение системы мира». Своими

астрономическими работами Лаплас снискал такую славу, что современники стали его называть «французским Ньютоном».

В начале 19-го столетия ряд новых блестящих страниц в славную историю астрономии вписал «король математики» – немецкий ученый Карл-Фридрих Гаусс (1777 – 1855). Он был директором астрономической обсерватории и достиг замечательных результатов, разработав весьма удобный метод определения эллиптической орбиты планеты всего лишь по трем наблюдениям. Этот метод он с успехом продемонстрировал при определении орбиты Цереры, открытой 1 января 1801 года итальянским астрономом Пиацци. По различным причинам последнему удалось провести лишь несколько наблюдений Цереры, что определило проблему расчета ее орбиты по малому числу наблюдений. Оказалось, что она движется вокруг Солнца по эллиптической орбите, находящейся между орбитами Марса и Юпитера.

Церера относится к числу тех малых планет или так называемых астероидов, которые целым роем движутся вокруг Солнца, представляя собой небольшие глыбы, родственные метеоритам, иногда попадающим на поверхность Земли. Церера – первая из открытых малых планет – является самой большой среди всех остальных (сейчас известно около полутора тысяч). Ее диаметр равен всего лишь 770 километров, что почти в 17 раз меньше земного.

Когда в 1802 году был открыт второй астероид, Паллада, Гаусс заинтересовался проблемой вековых возмущений планет. Отсюда возникла его «Теория движения небесных тел» (1809 г.). Этот труд стал как бы сводом законов вычислительной астрономии, а сам Гаусс поднялся на один уровень с величайшими астрономами того времени.

Новый блестящий триумф астрономической науки связан с именем директора Парижской обсерватории французским математиком Урбана-Жана-Жозефа Леверрье (1811 – 1877). Наблюдения за планетой Уран показали, что ее движение происходит не вполне так, как это следовало из вычислений его положения на небе. К 1821 году величина расхождений уже превышала одну угловую минуту, но даже столь малое уклонение нуждалось в объяснении.

Леверрье предположил, что причиной отклонения планеты Уран является действие на него какой-то еще неизвестной планеты. По направлению и величине отклонений Урана от расчетной орбиты Леверрье вычислил местонахождение этой планеты и указал ее место на небе в созвездии Рыб. Об этом он сообщил в Берлинскую обсерваторию с просьбой обследовать в телескоп указанную область неба и сравнить результаты наблюдений с подробной звездной картой, имеющейся в обсерватории. 23 сентября 1846 года астроном-наблюдатель Берлинской обсерватории Иоганн Галле (1812 – 1810) обнаружил почти точно в указанном Леверрье месте звездообразный объект, не указанный на карте. Дальнейшие наблюдения показали, что это восьмая по расстоянию от Солнца планета. Она получила название Нептун, который находится дальше Земли в 30,09 раз (4495,7 миллионов километров) и его период обращения вокруг Солнца составляет 164,78 года.

Леверрье закончил разработку классической небесной механики, составив планетные таблицы, являющиеся величайшим памятником астрономам-теоретикам 18-го столетия.

Что же касается российских ученых, внесших весомый вклад в развитие астрономической науки, то, помимо Ломоносова, следует отметить труды Василия Яковлевича Струве и Федора Александровича Бредихина. Струве В.Я. (1793 – 1846) был организатором нашей Главной астрономической обсерватории в Пулкове, которая была открыта в 1839 году. Струве почти четверть века руководил ее работами, в итоге выдвинув ее на одно из первых мест в мире. Он прославился точными исследованиями двойных звезд. Его сочинение «Микрометрические измерения двойных звезд» считается фундаментальнейшим трудом в области изучения двойных звезд. Им открыты более трех тысяч таких пар, а созданные звездные каталоги, хранящиеся в Пулковской лаборатории, считаются лучшими в мире.

Под руководством В.Я. Струве проведено одно из наиболее важных и длиннейших градусных измерений – определение длины очень большой части (более 25 градусов) меридиана от Гаммерфеста в Норвегии до реки Дуная протяженность почти 2 500 км.

Бредихин Ф.А. (1831 – 1904) приобрел широчайшую известность исследованиями кометных хвостов и вообще кометных форм. Он разработал знаменитую классификацию кометных хвостов, носящую его имя. Исследования Бредихина привели его к выводу, что хвосты комет состоят из различных паров и газов, а мощное излучение Солнца отталкивает их легчайшие частицы, которые и образуют хвост кометы, всегда направленный от Солнца.

Своими астрономическими изысканиями Бредихин показал, что метеорные потоки или рои метеорных частиц образуются в результате извержения метеорных телец из ядра кометы и постепенного распада самих комет. Эти рои метеорных частиц движутся по определенным орбитам вокруг Солнца. Встречаясь с Землей, эти частицы проникают в земную атмосферу и тем самым вызывают «звездные дожди». В 1890 году он был назначен директором Пулковской обсерватории, где подготовил целую плеяду молодых ученых-астрономов.

Таким образом, становление небесной механики прошло многовековый и тернистый путь. В итоге она стала надежным фундаментом дальнейшего развития всей современной астрономической науки. Проблемы астрономии решались многими гениальными учеными. Лучшие умы науки сделали астрономию одной из главнейших наук естествознания, позволившую человеку расширить свое миропонимание до высот космоса. Неслучайно Лаплас, восхищаясь достижениями небесной механики и, связанными с ними возможностями человеческого разума в познании мироздания, писал: «То совершенство, какое человеческий разум был в состоянии придать астрономии, дает лишь слабое представление о таком уме».

Библиографический список

1. Берри А. *Краткая история астрономии*. Москва – Ленинград: Гостехиздат, 1949.
2. Джексон Том. *Вселенная: иллюстрированная история астрономии*. Перевод А.Г. Сергеева. Москва: Эксмо, 2015.
3. Дубкова С.И. *История астрономии.* Москва: Белый город, 2002.
4. Еремеева А.И., Цицин Ф.А. *История астрономии. Основные этапы развития астрономической картины мира.* Москва: МГУ, 1989.
5. Паннекук А. *История астрономии*. Перевод Б.В. Кукаркина, П.Г. Куликовского. Москва: ЛКИ, 2014.
6. Володарский А.И. *Астрономия в древней Индии*. Москва: Наука, 1975.
7. Замаровский В. *Астрономия древних обществ*. Москва: Наука, 2002.
8. Юревич В.А. Загадки древней астрономии. *Земля и Вселенная*. 2008; № 4: 60 – 66.
9. Голубь П.Д., Овчаров А.В., Насонов А.Д. *Из жизни творцов физической науки*. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
10. Чистяков В.Д. *Рассказы об астрономах*. Минск: Вышэйшая школа, 1969.
11. Галилей Г. Диалог о двух системах мира. *Избранные труды:* сборник научных трудов: в 2 т. Москва, 1964; Т. 1: 640.

References

1. Berri A. *Kratkaya istoriya astronomii*. Moskva – Leningrad: Gostehizdat, 1949.
2. Dzhekson Tom. *Vselennaya: illyustrirovannaya istoriya astronomii*. Perevod A.G. Sergeeva. Moskva: `Eksmo, 2015.
3. Dubkova S.I. *Istoriya astronomii.* Moskva: Belyj gorod, 2002.
4. Eremeeva A.I., Cicin F.A. *Istoriya astronomii. Osnovnye `etapy razvitiya astronomicheskoj kartiny mira.* Moskva: MGU, 1989.
5. Pannekuk A. *Istoriya astronomii.* Perevod B.V. Kukarkina, P.G. Kulikovskogo. Moskva: LKI, 2014.
6. Volodarskij A.I. *Astronomiya v drevnej Indii*. Moskva: Nauka, 1975.
7. Zamarovskij V. *Astronomiya drevnih obschestv*. Moskva: Nauka, 2002.
8. Yurevich V.A. Zagadki drevnej astronomii. *Zemlya i Vselennaya*. 2008; № 4: 60 – 66.
9. Golub' P.D., Ovcharov A.V., Nasonov A.D. *Iz zhizni tvorcov fizicheskoj nauki*. Barnaul: AltGPU, 2017.
10. Chistyakov V.D. *Rasskazy ob astronomah*. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 1969.
11. Galilej G. Dialog o dvuh sistemah mira. *Izbrannye trudy:* sbornik nauchnyh trudov: v 2 t. Moskva, 1964; T. 1: 640.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 341.231+37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00248

Noskov Ye.A., *Cand. of Sciences (Military Studies), Federal Education and Science Supervision Agency (Moscow, Russia), E-mail: ensv73@yandex.ru*

THE MAIN TASKS OF SCIENCE AND EDUCATION IN ENSURING NATIONAL SECURITY. The relevance of the research paper is determined by the theoretical and practical significance of problems related to ensuring the national security of the Russian Federation. Fundamentally different national security system requirements are needed for the development of the Russian society and the state which must have the features not only of rapid response to emerging threats but also the potential to prevent them. National security is the most important condition for the functioning and development of the individual, society and the state. The National

security strategy of the Russian Federation approved by Presidential Decree No. 683 of 31.12.2015 points out that the main directions of ensuring the national security of the Russian Federation are strategic national priorities. At the same time there is a special paragraph dedicated to the status of National security depending on the degree of implementation of strategic national priorities including science, technology and education. The last note is of particular interest to us. Research in this area allows the author to determine the optimal ways for the contribution of science, technology and education to the National security of the Russian Federation with the appropriate development of the individual, society and state.

Key words: **national security, national interests, strategic goals of national security, relationship between education and national security.**

***Е.А. Носков**, канд. воен. наук, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, г. Москва, E-mail: ensv73@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Актуальность темы нашего исследования определяется научно-теоретической и практической значимостью проблем, связанных с обеспечением национальной безопасности РФ. Для развития российского общества и государства необходимы принципиально иные требования к системе обеспечения национальной безопасности, которая должна обладать свойством не только быстрого реагирования на возникающие угрозы, но и потенциалом для их предотвращения. Национальная безопасность является важнейшим условием функционирования и развития личности, общества и государства. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683, отмечается, что основными направлениями обеспечения национальной безопасности Российской Федерации являются стратегические национальные приоритеты. При этом выделяется специальный подраздел, посвященный состоянию национальной безопасности в зависимости от степени реализации стратегических национальных приоритетов, в том числе науки, технологий и образования. Последнее как раз и представляет для нас особый интерес. Исследования в этой области позволяют автору определять оптимальные пути для вклада науки, технологии и образования в обеспечение национальной безопасности РФ при соответствующем развитии личности, общества и государства.

Ключевые слова: **национальная безопасность, национальные интересы, стратегические цели обеспечения национальной безопасности, взаимосвязь между образованием и национальной безопасностью.**

Целью настоящей работы является проведение теоретического исследования национальной безопасности Российской Федерации, изучение ее структурных элементов и определение вклада науки и образования в конструкцию системы обеспечения национальной безопасности страны.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи**:

– проанализировать термин «национальная безопасность» с целью более полного исследования этого феномена;

– исследовать эволюцию правового регулирования обеспечения национальной безопасности в процессе развития Российской Федерации; изучить современную структуру национальной безопасности Российской Федерации;

– исследовать роль науки и образования в обеспечении национальной безопасности;

– научно обосновать основные задачи влияния науки, технологий и образования на обеспечение национальной безопасности страны, предложить пути для их оптимального решения.

При этом использовался целый комплекс методов (анализ, синтез, индукция, дедукция; сравнительный, структурно-функциональный и др.), который позволил всесторонне исследовать теоретические аспекты национальной безопасности РФ с позиции влияния на нее науки, технологии и образования и сделать научно обоснованные выводы.

Теоретическую и эмпирическую основу исследования составляет анализ документов и материалов органов федеральной государственной власти, информационно-аналитические материалы, позволяющие оценить состояние и уровень защищенности государства и общества от внутренних и внешних угроз, материалы диссертационных исследований в области общественных отношений, связанных с обеспечением национальной безопасности.

Научная новизна исследования состоит в том, что оно является одной из немногих в педагогической науке работ, рассматривающих взаимосвязь и взаимовлияние национальной безопасности в Российской Федерации и развития образования в государстве.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683 (далее – Стратегия), отмечается неразрывная взаимосвязь и взаимозависимость национальной безопасности Российской Федерации и социально-экономического развития страны, при этом основными направлениями обеспечения национальной безопасности являются стратегические национальные приоритеты, которыми определяются задачи важнейших социальных, политических и экономических преобразований для создания безопасных условий реализации конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, осуществления устойчивого развития страны, сохранения государственной и территориальной целостности, независимости и суверенитета государства. В разделе IV Стратегии «Обеспечение национальной безопасности» выделен специальный подраздел, посвященный состоянию национальной безопасности в зависимости от степени реализации стратегических национальных приоритетов, в том числе науки, технологий и образования [1].

Так, стратегию обеспечения национальной безопасности в области науки, технологий и образования (п. 67 вышеуказанного документа) определяют следующие положения:

– модернизацию национальной экономики, реализацию конкурентных преимуществ Российской Федерации, оборону страны, государственную и общественную безопасность, а также формирование научно-технических заделов на перспективу должно обеспечить развитие системы научных, проектных и научно-технологических организаций;

– необходимы изменения, обеспечивающие повышение качества общего, профессионального и высшего образования, его доступности для всех категорий граждан; как следствие – повышение социальной мобильности. Большое значение придается развитию фундаментальных научных исследований.

К основным факторам, негативно влияющим на национальную безопасность в области науки, технологий и образования, в Стратегии отнесены: отставание в развитии высоких технологий, зависимость от импортных поставок научного, испытательного оборудования и прочее.

Среди проблем, негативно влияющих на обеспечение национальной безопасности, на наш взгляд, необходимо отметить следующие:

– снижение престижа ряда профессий;

– снижение качества общего, среднего профессионального и высшего образования;

– недостаточно эффективная система стимулирования деятельности в области науки, инноваций и промышленных технологий;

– уровень социальной защищенности работников профессорско-преподавательского и научно-педагогического состава.

Основным направлением обеспечения национальной безопасности в области науки, технологий и образования в Стратегии определено повышение уровня технологической безопасности, в том числе в информационной сфере, для чего необходимо обеспечить приоритетное развитие фундаментальных и прикладных наук, образования.

Повышение уровня научно-технологической составляющей всех сфер национальной безопасности, развитие интеллектуального потенциала, высокого уровня конкурентоспособности позволит достигнуть передовых позиций по всем стратегическим приоритетам национальной безопасности для России, что представляется в высшей степени важным.

Залогом национальной безопасности России становится обеспечение поступательного социально-экономического развития страны, и это должно стать главной задачей, которую в этой области должны решать наука, технологии и образование.

Чтобы своевременное предотвращение угроз не требовало излишних средств и при этом обеспечивало все аспекты безопасности страны, существует необходимость в создании и постоянном совершенствовании системы показателей национальной безопасности, определении пороговых значений для каждого из выбранных показателей [2].

Что касается науки, то, по утверждению академика РАН Сергеева А.М., в современном обществе она призвана быть:

– существенным фактором повышения качества жизни, развития образования, здравоохранения, культуры и т.п.;

– важнейшим фактом обеспечения безопасности государства;

– источником технологического обновления и экономического роста;

– основой для создания и поддержания глобальной конкурентоспособности национальной экономики [3].

Однако в настоящий момент российская наука не может в полной мере выполнять эти задачи государственной важности в связи со значительными инфраструктурными проблемами, к которым относятся:

– существенно влиять на государственные решения в области развития науки и экономического развития не позволяет статус Российской академии наук, который существенно ниже, чем у министерств и ведомств;

– недостаточное финансирование научных исследований и прикладных разработок за последние годы (как правило, финансирование научных изысканий ложится на плечи самих вузов, что является одним из основных показателей эффективности вузов);

– уменьшение числа молодых исследователей, старение научных кадров (низкая заработанная плата молодых ученых, формальность научных исследований и пр.);

– стремление Минобрнауки России присоединить академические институты к вузам, предлагая академическим институтам войти в состав университетов (данная тенденция опасна, поскольку потенциально ведет к уничтожению академического сектора науки в стране);

– низкую, часто формальную научную активность российских вузов (гонка за количеством научных публикаций, а не за их качеством: 800 статей отозвано за год из научных журналов, так как они были опубликованы с вопиющими нарушениями правил и научной этики) и, как следствие этого, – снижение в обществе авторитета научных знаний.

Так, доля экспорта высоких технологий в общемировом объеме в 2017 году составила (%): Россия – 0,59; Малайзия – 2,63; Нидерланды – 4,06; Сингапур – 8,70; Германия – 10,96; Китай – 32,22. Доля публикаций в общемировом потоке за 2014 – 2018 годы (%): ЮАР – 0,89; Россия – 2,21; Бразилия – 2,83; Индия – 4,10; Великобритания – 8,11; Китай – 18,80; США – 26,42. Внутренние затраты на гражданские исследования и разработки к ВВП в 2018 году (%): Чили – 0,40; Россия – 0,70; Словакия – 0,90; Япония – 3,30; Корея – 4,40; Израиль – 4,5.

В сложившихся обстоятельствах, отмечает А.М. Сергеев, все более нарастает угроза гуманитарно-психологического характера – распространение антинаучных представлений, потеря преемственности поколений, уменьшение значимости культурных ценностей, рост степени агрессивности в обществе, размывание научно-образовательного фундамента и уменьшение интеллектуального слоя нации [3].

Анализ диссертационных исследований в области обеспечения национальной безопасности [4 – 8] подтверждает необходимость определения путей своевременного предотвращения возрастающих угроз и выявления связанных с ними рисков, при этом значимая роль должна быть отведена развитию системы национальной безопасности в области образования и усилению внимания государства к фундаментальной науке.

Обеспечение финансовой поддержки науки в научно-исследовательских институтах и высших учебных заведениях, стимулирование непрерывного поступления знаний и технологий в экономику страны обеспечивается, прежде всего, государством. Таким образом, именно государство призвано обеспечить разработку механизмов, поддерживающих развитие науки и образования и создающих условия для повышения обеспечения безопасности государства [9].

Возвращаясь к вопросу обеспечения национальной безопасности, кроме развития науки как таковой, необходимо рассмотреть не менее важную составляющую, обеспечивающую планомерное социально-экономическое развитие страны, – образование.

Приоритетность области образования, закрепленная в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, право на образование как одно из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации могут быть обеспечены только в условиях безопасности. Затрудняет, а в худшем случае делает невозможной их реализацию, нарушение безопасности в силу разных обстоятельств (природных катаклизмов, экономического застоя, социальных потрясений, внешнего давления) [10].

Обратная зависимость национальной безопасности от образования обусловлена тем, что безопасность России обеспечивается людьми; именно человеческим фактором определяется национальная безопасность. Средой становления личности, ее мировоззрения является школа (общеобразовательная и профессиональная), которая формирует интеллектуальный, нравственный, трудовой потенциал общества, его способность обеспечить экономику страны качественными кадрами, повысить статус высшего образования страны в мировых и отечественных рейтингах, интеграцию в мировое образовательное пространство и безопасность личности, общества и государства в этих процессах.

Не вызывает сомнения, что состоянием системы образования в стратегическом плане определяется безопасность государства. Система образования как среда, механизм актуализации и развития интеллектуального потенциала становится в современных условиях фактором инновационного развития. В индустриально развитых странах мира за счет системы образования получают около половины прироста валового национального продукта. И обеспечение национальной безопасности России напрямую зависит от того, какими нравственными и политическими ориентирами, социальными ценностями руководствуется современная молодежь, каким уровнем общей культуры и профессиональной подготовки обладает [10].

Не подлежит сомнению, что обеспечению безопасности на всех ее уровнях: личности, общества, государства – служит образование, играя существенную роль в укреплении всех ее видов. Между приоритетными областями развития и становления национальной безопасности общества – науки и образования – существует прямая взаимозависимость. Так, экономическая и военная безопасность государства невозможны без квалифицированных кадров, а технологическая безопасность обусловлена научными разработками. Сохранение, развитие и актуализация интеллектуального потенциала страны становится самым надежным путем возрастания могущества России в современных условиях. Ее будущее связывается с переходом на инновационный путь развития, в реализации которого роль образования и науки в целом трудно переоценить.

Роль и значение образования в системе национальной безопасности, по мнению Рудаковой Е.Н., определяется и тем, что оно является средой и механизмом сохранения, воспроизводства национальной (гражданской и этнической) идентичности социума, составляющих его индивидов и групп [5], что стало возможным благодаря внедрению образовательных стандартов, в которых при совокупности требований к уровню подготовки выпускников, а также при условии сформированности у них содержательных компетенций, содержатся определенные позиции в области обеспечения национальной безопасности в образовании.

На наш взгляд, система образования в интересах безопасности решает три основные задачи. Во-первых, она формирует у каждого человека определенные компетенции для обеспечения личной безопасности, культуру безопасности (учебные дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе, «Безопасность жизнедеятельности» в вузе). Значимо, что в результате правового, экологического, политического и т.д. воспитания, обучения человек способен действовать ответственно и грамотно, с учетом интересов общественной безопасности. И если в «Доктрине информационной безопасности Российской Федерации», утвержденной Указом президента Российской Федерации от 05.12.2016 № 646 (далее – Доктрина), констатируется «…неспособность современного гражданского общества России обеспечить формирование у подрастающего поколения и поддержание в обществе общественно необходимых нравственных ценностей, патриотизма и гражданской ответственности за судьбу страны» [11], то часть вины лежит и на системе образования Российской Федерации.

Во-вторых, специалисты, профессионально занятые реализацией конкретных видов и направлений безопасности, готовятся в системе образования. Очевидно, что выявление и отслеживание тех или иных видов опасностей, разработка и осуществление мер по их предупреждению, нейтрализации, устранению требует разных инструментов и средств, различных знаний и багажа опыта, разных структур и лиц.

В-третьих, подготовка и переподготовка кадров в области организации систем безопасности (специалисты, должностные лица, занимающиеся организацией и обеспечением безопасного функционирования определенных объектов безопасности – предприятия (учреждения), группы (общности), территории или государства в целом) носят весьма актуальный характер.

В Доктрине информационной безопасности в числе угроз названы также «… дезорганизация и разрушение системы накопления и сохранения культурных ценностей» [11]. Стратегически система образования и воспитания играет важную роль в сохранении и воспроизводстве культуры нашей страны. Она не только передает обучаемым определенный объем ценностно-нейтральной информации, выдержанной в духе научно-технологического детерминизма, но и формирует у них уважение к своей стране, к ее прошлому, к старшим поколениям. Данная задача тем более важна, что в условиях глобализации обостряющееся геополитическое соперничество приобретает форму жесткого информационно-психологического противоборства, в котором предпринимаются массированные атаки на нашу историю, культуру, образ жизни. Система образования своей позитивной работой по формированию социально активной и ответственной личности, имеющей высокоразвитое чувство собственного достоинства, реализуется в патриотизме, выступает мощным механизмом нейтрализации этих угроз и, следовательно, укрепления национальной безопасности России [12].

Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» подтверждает вышеуказанные заключения об особой роли области образования для обеспечения национальной безопасности в нашей стране.

Указ выделяет направление «Образование» в числе основных национальных проектов как ключевое направление, без которого невозможно обеспечить национальную безопасность страны. Образование – это та область, которая обеспечивает насыщение социально значимых направлений в экономике страны путем воспитания и обучения населения Российской Федерации [13]. Основными проблемами системы образования, по мнению академика РАО М.А. Эскиндарова, в настоящее время являются [14]:

– инвентаризация и отмена действующих нормативных актов, устанавливающих обязательные контрольно-надзорные требования (процесс «регуляторной гильотины»), предусматривающих масштабный анализ и пересмотр действующих нормативно-правовых актов, отмену действующих нормативных актов, необходимость разработки и утверждения новых принципов и механизмов регламентации образовательной деятельности, включая лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности, а также государственный контроль (надзор) в сфере образования;

– порядок введения, содержание и механизм реализации вводимых в действие Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО 3+; ФГОС ВО 3++):

а) ФГОС ВО 3+ вводились с момента их утверждения приказом министерства, это вынуждало вузы непрерывно корректировать образовательные программы и проходить контрольные процедуры одновременно по трем поколениям стандартов;

б) переход на ФГОС ВО 3++, которые должны обеспечить формирование профессиональных компетенций выпускников вузов на основе профессиональных стандартов, однако из стандартов профессиональные компетенции впервые исключены, а переход на них не завершен до сего времени;

в) всю специфику направлений подготовки (детализированная область профессиональной деятельности, объекты и виды профессиональной деятельности, виды профессиональных задач, а также профессиональные компетенции) предполагается перенести в примерную основную образовательную программу (далее – ПООП), что противоречит действующему законодательству, возлагающему на Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации; преемственность основных образовательных программ; вариативность содержания основных образовательных программ. Таким образом, профильное ядро из ФГОС перенесено в ПООП, правовой статус которых неясен, да и их самих не существует;

г) считается неоспоримой истиной, и это записано во ФГОС 3+ и 3++, что без философии, истории, иностранного языка, безопасности жизнедеятельности и физической культуры нельзя подготовить выпускника высшей школы. Получается, что единство образовательного пространства и создается только названными дисциплинами, а без указания ядра фундаментальных дисциплин или основных содержательных требований, оказывается, можно подготовить профессионала;

д) учебно-методические объединения с 2015 года трансформировались из мощных базовых сетевых методических площадок на базе крупнейших ведущих университетов в перечень физических лиц-экспертов (приказ Минобрнауки России от 08.09.2015 № 987).

При разработке национального проекта в сфере образования в Указе выделены следующие цели и целевые показатели: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. Обозначены первоочередные задачи для достижения поставленных целей. Среди основных задач, затрагивающих социально важные, экономически значимые вопросы, необходимо отметить следующие:

– создание современной и безопасной цифровой образовательной среды для всех уровней образования;

– внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников;

– модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

– формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков.

Необходимо отметить, что вопросы образования пронизывают каждый национальный проект, отмеченный в Указе. Решаемые задачи для достижения целей и целевых показателей национальных проектов, таких как демография, здравоохранение, экология, производительность труда и поддержка занятости, наука, цифровая экономика, культура, малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы, международная кооперация и экспорт, до 80 процентов лежат в сфере образования, науки и цифровых технологий [8].

Другими словами, обеспечение достижения национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года через выполнение национальных проектов (программ) в основном зависит от приоритетной сферы – образования.

Таким образом, цель, определенная во введении, достигнута и сформулированные задачи решены.

В результате исследования, касающегося области реализации обеспечения национальной безопасности, можно выделить следующие задачи, которые необходимо решить в рамках совершенствования системы науки и образования:

– усиление внимания государства к фундаментальной и прикладной науке (в частности, включение ее в число приоритетных направлений развития науки, технологий и техники), укрепление академического сектора, его переоснащение и создание условий для нормального воспроизводства кадрового потенциала (омоложение научных кадров);

– становление вузовского образования и вузовской науки как новой мощной составляющей национальной инновационной системы, усиление вклада научно-исследовательской базы вузов в удовлетворение спроса экономики на квалифицированные кадры за счет подготовки выпускников вузов к активной деятельности по сохранению, укреплению, стабилизации национальной безопасности на всех уровнях: государства, общества, личности;

– усиление внимания к образованию как объекту, ресурсу и средству национальной безопасности, что укрепит благополучие нации и безопасность страны и укрепит фундамент будущего России.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что работа является комплексным исследованием проблем национальной безопасности в Российской Федерации с позиции уровня развития в стране науки, технологии, образования.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: выявленные тенденции и закономерности формирования и развития проблемы национальной безопасности РФ находятся в обусловленной связи с уровнем развития в стране науки, технологий и образования, что приводит к необходимости решать эту проблему только в связке с системой науки и образования в стране; содержащиеся в статье результаты исследования и выводы могут послужить основой для последующих исследований по проблемам реализации механизма национальной безопасности.

Библиографический список

1. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации*. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/
2. *О безопасности*. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/ 12181538/paragraph/4/highlight/
3. Сергеев А.М. Надо вернуть нам право заниматься наукой. *Российская газета*. 15 января; 2020; 5 (8059). Available at: https://rg.ru/2020/01/14/prezident-ran-nado-vernut-nam-pravo-zanimatsia-naukoj.html
4. Возженников А.В. *Национальная безопасность в контексте современного политического процесса России: Теория и политика обеспечения*. Диссертация … доктора политических наук. Москва, 2002.
5. Рудакова Е.Н. *Глобализация образовательной политики как фактор национальной безопасности Российской Федерации*. Диссертация … доктора политических наук. Москва, 2013.
6. Куковский А.А. *Национальная безопасность в российской федерации: теоретико-правовое исследование*. Диссертация …кандидата политических наук. Челябинск, 2011.
7. Коростелев Д.В. *Безопасность личности в условиях глобализации: проблемы и пути решения*. Диссертация … кандидата политических наук. Москва, 2008.
8. Просяник В.В. *Основные направления государственной политики России в сфере обеспечения безопасности: проблема сохранения национальной культуры*. Диссертация … кандидата политических наук. Санкт-Петербург, 2013.
9. Нестеров В.В. *Образование и национальная безопасность*. Available at: //cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-natsionalnaya-bezopasnost
10. Камашев С.В., Михалина О.А., Наливайко Н.В. *Актуальные проблемы безопасности отечественной системы образования*: монография. Ответственный редактор Б.О. Майер. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2007.
11. *Доктрина информационной безопасности Российской Федерации* (утв. Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646). Available at: http://www.consultant.ru
12. Бельков О.А. Экономическое, социальное, региональное, внешнесредовое измерения государственного управления и национальной безопасности. *Проблемы современного государственного управления в России*: труды научного семинара. Под редакцией В.И. Якунина. Москва, 2009.
13. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://base.garant.ru/71937200/
14. Эскиндаров М.А. Гильотина для высшей школы. *Российская газета*. 4 декабря; 2019: 5 (8031). Available at: https://rg.ru/2019/12/04/otkaz-ot-gosakkreditacii-mozhet-sozdat-psevdorynok-obrazovatelnyh-uslug.html

References

1. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31.12.2015 № 683. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/
2. *O bezopasnosti*. Federal'nyj zakon ot 28.12.2010 № 390-FZ. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/ 12181538/paragraph/4/highlight/
3. Sergeev A.M. Nado vernut' nam pravo zanimat'sya naukoj. *Rossijskaya gazeta*. 15 yanvarya; 2020; 5 (8059). Available at: https://rg.ru/2020/01/14/prezident-ran-nado-vernut-nam-pravo-zanimatsia-naukoj.html
4. Vozzhenikov A.V. *Nacional'naya bezopasnost' v kontekste sovremennogo politicheskogo processa Rossii: Teoriya i politika obespecheniya*. Dissertaciya … doktora politicheskih nauk. Moskva, 2002.

5. Rudakova E.N. *Globalizaciya obrazovatel'noj politiki kak faktor nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Dissertaciya … doktora politicheskih nauk. Moskva, 2013.
6. Kukovskij A.A. *Nacional'naya bezopasnost' v rossijskoj federacii: teoretiko-pravovoe issledovanie*. Dissertaciya …kandidata politicheskih nauk. Chelyabinsk, 2011.
7. Korostelev D.V. *Bezopasnost' lichnosti v usloviyah globalizacii: problemy i puti resheniya*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2008.
8. Prosyanik V.V. *Osnovnye napravleniya gosudarstvennoj politiki Rossii v sfere obespecheniya bezopasnosti: problema sohraneniya nacional'noj kul'tury*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
9. Nesterov V.V. *Obrazovanie i nacional'naya bezopasnost'*. Available at: //cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-natsionalnaya-bezopasnost
10. Kamashev S.V., Mihalina O.A., Nalivajko N.V. *Aktual'nye problemy bezopasnosti otechestvennoj sistemy obrazovaniya*: monografiya. Otvetstvennyj redaktor B.O. Majer. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2007.
11. *Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii* (utv. Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 5 dekabrya 2016 g. № 646). Available at: http://www.consultant.ru
12. Bel'kov O.A. `Ekonomicheskoe, social'noe, regional'noe, vneshnesredovoe izmereniya gosudarstvennogo upravleniya i nacional'noj bezopasnosti. *Problemy sovremennogo gosudarstvennogo upravleniya v Rossii*: trudy nauchnogo seminara. Pod redakciej V.I. Yakunina. Moskva, 2009.
13. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. N 204 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://base.garant.ru/71937200/
14. `Eskindarov M.A. Gil'otina dlya vysshej shkoly. *Rossijskaya gazeta*. 4 dekabrya; 2019: 5 (8031). Available at: https://rg.ru/2019/12/04/otkaz-ot-gosakkreditacii-mozhet-sozdat-psevdorynok-obrazovatelnyh-uslug.html

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 37.036 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00249

Aliyev M.A., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Socio-Humanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova-zulya@yandex.ru*
Umalatova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova-zulya@yandex.ru*
Alibekova Z.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova-zulya@yandex.ru*

VOCATIONAL GUIDANCE AS THE BASIS FOR THE TRAINING OF SOUGHT-AFTER REGIONAL PERSONNEL. The article substantiates the relevance of the relationship between education and production in the development of human capital. The significance of career guidance in training for the regional economy is determined. The paper singles out territorial features of regions, reveals characteristic imbalances in the organization and structure of career guidance and vocational education; measures are proposed to bring the demand for personnel in the labor market in line with educational and vocational guidance services. The conclusion is drawn on the need to improve the planning of training based on the territorial proportions of the distribution of graduates of 9 and 11 grades in areas of further education.

Key words: **career guidance, training, region, educational organizations, relationship of education with production, labor market.**

М.А. Алиев*, д-р экон. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
З.М. Умалатова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и методики начального обучения, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*
З.Н. Алибекова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и методики начального обучения, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ВОСТРЕБОВАННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

В статье обоснована актуальность взаимосвязи образования и производства в развитии человеческого капитала; определена значимость профориентации в подготовке кадров для региональной экономики. С учетом территориальных особенностей регионов выявлены характерные диспропорции в организации и структуре профориентации и профессионального образования; предложены мероприятия для приведения спроса в кадрах на рынке труда в соответствие с образовательными и профориентационными услугами; сделан вывод о необходимости совершенствования планирования подготовки кадров на основе территориальных пропорций распределения выпускников 9-х и 11-х классов по направлениям дальнейшего образования.

Ключевые слова: **профориентация, подготовка кадров, регион, образовательные организации, взаимосвязь образования с производством, рынок труда.**

Развитие и использование человеческого капитала осуществляется в виде совокупности общеобразовательных и профессиональных качеств и компетенций человека, реализуя продуктивное взаимодействие образования и производства. Одним из ведущих и в то же время не задействованных сегодня ресурсов такого взаимодействия является профессиональная ориентация школьников.

Профессиональная ориентация учащихся – это информационная и организационно-педагогическая деятельность семьи, образовательных организаций, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь детям в выборе профессии с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда.

В современном обществе образование, особенно его составная часть, профессиональная ориентация школьников, становится главным фактором, влияющим на уровень развития человеческого капитала. Подобная ее роль существенно изменяет требования к деятельности образовательных организаций, что выдвигает необходимость повышения активности включения обучающихся в профориентационный процесс, формирования трудовых навыков, подготовки к труду. Все это ведет к развитию сферы образования и созданию рынка профориентационных услуг.

Главная цель профессиональной ориентации – приобретение теоретических знаний, практических умений, соответствующих интересам, возможностям и способностям индивида, усвоение опыта творческой деятельности для сознательного выбора и овладения навыками такой профессии, в которой органически сочетаются личные способности с общественной потребностью в региональных кадрах различных профилей.

Профессиональная ориентация, направленная на подготовку школьников к трудовой деятельности, является основой взаимодействия образования и производства. В процессе управления системой образования и производства взаимодействие между ними характеризуется формой трудовой деятельности, реализуемой через направления, способы, формы, средства взаимного влияния элементов этих систем в процессе их целенаправленного функционирования и развития. В процессе профориентации взаимодействие образование – производство осуществляется не непосредственно, а опосредованно, через человека – учащегося путем формирования знаний, умений, навыков трудовой деятельности [3,с. 8].

Взаимосвязь развития профессиональной ориентации с организацией взаимодействия образования и производства осуществляется путем приобретения теоретических знаний, практических умений, соответствующих интересам, возможностям индивида, усвоения опыта творческой деятельности для сознательного выбора и овладения такой профессией, в которой сочетаются индивидуальные способности с общественной потребностью в кадрах, что проявляется посредством достигнутых качественных и количественных характеристик в формировании профессионально-квалификационной структуры кадров, в их подготовке, расстановке, движении и использовании.

В процессе взаимодействия образование – производство посредством профориентации происходит переход накопленных человечеством знаний, умений, навыков, общественного опыта творческой деятельности в личное достояние отдельного работника. Этот переход осуществляется, с одной стороны, под влиянием особенностей личных интересов, способностей, планов жизнеустройства членов общества, с другой – картины социальной престижности про-

фессий и потребностей экономики страны и ее субъектов в рабочих кадрах и специалистах.

Взаимосвязь системы образования и системы материального производства в рамках общеобразовательной школы осуществляется посредством трудового обучения, воспитания и профориентации, в чем выражается и социально-экономический характер процесса трудового и профессионального обучения.

Профориентация школьников – процесс социальный, так как здесь проявляются склонности, намерения, устремления молодежи, формирующиеся под воздействием комплекса объективных и субъективных факторов, осуществляется система целенаправленных мер, имеющих своей задачей помощь молодым людям в выборе профессии и содействие более эффективному использованию трудовых ресурсов.

В процессе трудового обучения складываются производственные отношения между учащимися и средствами производства, выявляются особенности средств производства, например, упрощенная конструкция станков, механизмов, обусловленные приведением их в действие несовершеннолетними. Общественно полезный производительный труд выступает здесь как один из определяющих факторов воздействия окружающей среды на формирование личности, как путь экономического и социального преобразования общества. Труд, выступая в общественной форме, является основой формирования экономических показателей о нем. Осознание реальной ценности своего труда, знание его результата помогают школьникам оценить свои силы и способности, содействуют осознанному выбору профессии.

Профориентация является и частью учебно-воспитательной работы школы. Она осуществляется в тесном единстве преподавания основ наук, трудового обучения, профессиональной подготовки, общественно полезного производительного труда, разнообразной внеклассной работы по трудовому воспитанию. Вся система трудовой подготовки школьников в конечном итоге должна быть нацелена на получение политехнической и начальной профессиональной подготовки. Вместе с тем необходимо, чтобы обязательный общественно полезный производительный труд имел профессиональную направленность. Это будет содействовать вооружению школьников необходимыми для профессиональной деятельности знаниями и умениями [8, с. 70].

Поэтому профориентация учащихся выступает как естественный и надежный кадровый резерв трудовых коллективов, хорошо учитывающий местные условия и вопрос о будущем района (села), перспективы его развития во многом определяются выбором молодежью рода занятий и планов ее жизнеустройства. Следовательно, эффективная профориентация школьников невозможна без учета территориальных особенностей муниципалитетов или субъектов федерации. Режим воспроизводства населения, его возрастно-половая структура, род занятий, квалификация и другие демографические и социально-педагогические факторы различаются в зависимости от особенностей конкретного муниципалитета (региона) и сложившейся там отраслевой структуры производства. Отсюда вытекает необходимость рассмотрения профориентации в органичной взаимосвязи с вопросами территориального воспроизводства трудовых ресурсов – происходит совмещение двух линий: воспроизводство кадров предъявляет требования к профориентации; профориентацию следует осуществить так, чтобы удовлетворить потребность в кадрах [3, с. 91].

К наиболее характерным диспропорциям, которые сегодня выявляются в организации и структуре профориентации и профессионального образования, следует отнести:

1) несоответствие численности подготовки рабочих кадров отраслевым и региональным потребностям;

2) недостаточное развитие в системе профобразования сети образовательных учреждений, готовящих кадры для службы быта и жилищно-коммунального хозяйства;

3) существенное отставание материально-технической базы профобразования от требований современного производства;

4) полная утрата взаимосвязи базовой и основной общеобразовательной школы с системой профессионального образования, которая раньше реализовывалась в школах посредством учебно-производственных комбинатов и непосредственно приобщала детей к труду.

Такое положение объясняется тем, что сегодня не налажено взаимодействие школа – профессия – производство. Школа не знает, в каких направлениях вести профессиональную ориентацию детей; профессиональные образовательные организации не имеют представления о том, какие специалисты и в каких количествах нужны экономике; у производственных предприятий нет выбора в удовлетворении своих потребностей в квалифицированных кадрах как по качеству, так и по количеству. Здесь нужно создать региональный банк данных по трем направлениям: 1) на какие профессии нужно ориентировать старшеклассников в разрезе городов и сельских муниципалитетов; 2) по каким профессиям (специальностям) и в каких количествах готовятся кадры и по каким специальностям, необходимым для экономики, еще предстоит осуществить подготовку; 3) выпускники каких профессиональных образовательных организаций и по каким специальностям не соответствуют требованиям производства и что делать, чтобы исправить такое несоответствие [7, с. 56].

Такая информация является необходимой и обязательной для приведения спроса на рынке труда в соответствие с предложением на рынке образовательных услуг. Для практического достижения такого соответствия следует осуществить следующие мероприятия:

– в соответствии с планами социально-экономического развития муниципальных образований региона в рамках приоритетных проектов необходимо определить, какие предприятия (отрасли) получают опережающее развитие на территории;

– определить для каждого муниципалитета, какие специалисты (кадры), какого уровня образования и сколько требуется;

– подготовку необходимой численности будущих работников по уровню образования следует осуществлять в образовательных организациях высшего, среднего и начального профессионального образования.

Учитывая многообразие природно-климатических условий, особенностей размещения населения и уклада жизни, состояния экономики и инфраструктуры в регионах необходима такая модель развития профориентации, которая соответствует специфике этих территорий. В этой модели основополагающей должна быть система взаимодействия «экономика – человек – территория», в которой развитие наладится только тогда, когда связь в ней будет многосторонней. Этого можно достичь в условиях, когда муниципальные органы (территории) будут выступать с инициативами решения общих, а не сугубо частных проблем, и когда структуры управления образованием будут открыты таким инициативам и начнут чутко относиться к запросам населения.

Детерминированность сети образовательных учреждений профтехобразования экономической потребностью региона в квалифицированных рабочих кадрах выдвигает в качестве важного условия совершенствования планирования их подготовки путем обоснования перспективных территориальных пропорций распределения выпускников 9-х и 11-х классов общеобразовательной школы по каналам дальнейшего образования.

Расчетные показатели территориальных пропорций распределения выпускников школы должны служить базовыми для составления планов контингентов учащихся профессионально-технических образовательных учреждений. Эти показатели позволяют также согласовать отраслевые и территориальные потребности в кадрах в структуре профессиональной школы. В мезо- и макрорайонах преобладающим в структуре профтехобразования является отраслевой аспект, а на микроуровне варианты указанного согласования практически не оцениваются. С другой стороны, в рыночной экономике образование, особенно профессиональное, рассматривается как отрасль хозяйства, производящая нематериальные блага, а именно образовательные услуги. Превращение образовательных услуг в товар, формирование рынка услуг, коммерциализация сферы образования в сочетании со старыми стереотипами мышления породили немало новых проблем. Одна из наиболее сложных для решения – проблема реализации взаимосвязи профессиональной ориентации с выбором направления профессионального образования выпускниками школы.

Вопросы профориентации, профессионального образования, выбора профессии, в конечном счете, оказывают непосредственное влияние на обеспеченность регионов кадрами. Поэтому при исследовании региональных особенностей в организации профориентации и профобучения школьников основное внимание привлекают различия «по горизонтали», т.е. в регионах одного ранга (муниципальные образования, города). Однако с точки зрения управления системой образования страны все большее значение приобретают различия в планировании общеобразовательной и профессиональной школы «по вертикали», т.е. в субъектах (районах) разных иерархических уровней. Это обусловлено объективной необходимостью рационального сочетания отраслевого и территориального подходов к проблеме подготовки кадров для экономики регионов.

Между рангом региона и структурой профессиональной школы имеется определенная зависимость: чем выше ранг региона, тем шире сеть профессионально-технических образовательных организаций, разнообразнее перечень профессий, по которым необходимо осуществлять профессиональную подготовку молодежи. Аналогичная зависимость, усложняемая действием объективных и субъективных факторов, существует между «предложением» направлений выбора профессий в хозяйственном комплексе региона и «спросом» на эти профессии со стороны выпускников базовой и основной школы. В этой связи обязательная профессиональная подготовка школьников должна осуществляться в два этапа: подготовка по профилю в 9 – 11 классах и по конкретной профессии в 10– 11 классах. В процессе профильного профессионального обучения необходимо предусмотреть изучение вопросов, общих для группы родственных профессий одной отрасли или производства. Такое решение вызвано тем, что, во-первых, по окончании 9-го класса учащиеся могут продолжить обучение не только в общеобразовательной школе, но и в средней профессиональной образовательной организации; во-вторых, учащиеся 8– 9-х классов в 12 – 13 лет еще, как правило, психологически не готовы к выбору конкретной профессии.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный Закон. Москва, 2013.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
3. Алиев М.А. *Экономические проблемы развития взаимосвязи образования и производства*. Махачкала, 2019.
4. Казаков Д.В., Даничев А.А., Машанов А.А. Основные проблемы профориентации школьников на современном этапе развития общества. *Вестник КрасГАУ*. 2012; № 9 (72): 242 – 245.
5. Инглхарт Р., Ветцель К. *Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития*. Москва, 2011.
6. Какие профессии нужны сегодня рынку? *Аргументы и факты*. 2018; 26: 20.
7. Тюнников Ю.С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2014; № 5: 53 – 62.
8. Умалатова З.М., Алиев М.А., Магомедова К.М. Организационное и педагогическое обеспечение развития образовательно-инновационной среды в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 69 – 71.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj Zakon. Moskva, 2013.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
3. Aliev M.A. *`Ekonomicheskie problemy razvitiya vzaimosvyazi obrazovaniya i proizvodstva*. Mahachkala, 2019.
4. Kazakov D.V., Danichev A.A., Mashanov A.A. Osnovnye problemy proforientacii shkol'nikov na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Vestnik KrasGAU*. 2012; № 9 (72): 242 – 245.
5. Inglhart R., Vetcel' K. *Modernizaciya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya. Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya*. Moskva, 2011.
6. Kakie professii nuzhny segodnya rynku? *Argumenty i fakty*. 2018; 26: 20.
7. Tyunnikov Yu.S. Konceptual'naya model' podgotovki buduschih pedagogov k innovacionnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; № 5: 53 – 62.
8. Umalatova Z.M., Aliev M.A., Magomedova K.M. Organizacionnoe i pedagogicheskoe obespechenie razvitiya obrazovatel'no-innovacionnoj sredy v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 69 – 71.

Статья поступила в редакцию 17.03.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00250

***Volobueva S.O.,** postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: varyasvetlana@yandex.ru*

TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS. The article reveals current trends in the system of professional development. Current areas of professional development for social workers have been identified. The author notes that practice-oriented training contributes the most to the development of professional competences, expansion of professional outlook, professional skills. The most popular forms, principles and methodological approaches to the organization of advanced training courses for social workers are identified. The features of the course participants who are social workers are defined. Considerable attention is paid to professional competencies that are formed and developed by course participants during training. A set of pedagogical conditions that contribute to the activation of cognitive activity in students of advanced training courses has been identified. The author concludes that practice-oriented training is the most effective for postgraduate training of specialists in advanced training courses.

Key words: **social sphere, social work, professional development, competence, professional competence.**

***С.О. Волобуева**, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: varyasvetlana@yandex.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье раскрыты современные тенденции в системе повышения квалификации. Определены актуальные направления повышения квалификации для работников социальной сферы. Выявлены наиболее востребованные в настоящее время формы, принципы и методологические подходы к организации курсов повышения квалификации для работников социальной сферы. Определены особенности слушателей курсов, являющихся работниками социальной сферы. Значительное внимание уделяется профессиональным компетенциям, которые формируются и развиваются у слушателей курсов во время обучения. Выявлен комплекс педагогических условий, способствующий активизации познавательной активности у слушателей курсов повышения квалификации. Автором сделан вывод, что практико-ориентированное обучения является наиболее эффективным при постдипломной подготовке специалистов на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: **социальная сфера, социальная работа, повышение квалификации, компетенции, профессиональные компетенции.**

Профессиональная компетентность – это система знаний, умений и навыков, которые необходимы специалисту для ведения эффективной профессиональной деятельности. В условиях рыночной экономики предъявляются требования к специалистам: высокая квалификация, способность творчески решать профессиональные задачи, наличие знаний в области психологии и управления, ответственность, способность принимать управленческие решения, способность к выработке новых идей, потребности в профессиональном развитии. Под компетентностью понимают доскональные знания в какой-либо профессиональной области. Основу развития профессиональных компетенций личности составляет теория саморазвития и самоактуализации (В.И. Андреев, Л.Н. Куликова, Д.Б. Эльконин и др.), поскольку потребность в саморазвитии и самосовершенствовании необходимо развивать и в области профессиональной деятельности. На уроне педагогической теории и практики доказано, что в процессе целенаправленного воздействия на личность необходимо создать условия для формирования и развития профессиональных компетенций (В.А. Беляева, А.А. Вербицкий, С.Г. Воровщиков, А.Ж. Жафяров, О.В. Мухаметшина, А.А. Петренко, С.Б. Серякова, О.И. Федотова, А.В. Хуторской и др.).

В исследованиях Л.А. Саенко, Е.С. Скляр [3, 8] отмечается, что в основе развития профессиональных компетенций личности лежит отношение к своей профессиональной деятельности как необходимой жизненной потребности. Профессиональные компетенции социальных работников интегрируют в себе следующие показатели: профессиональные знания, умения, навыки, способность к профессиональному творчеству, стремление совершенствовать свое рабочее место и технологический процесс, в который включен работник; способность к сотрудничеству; осознание ответственности за свою работу перед своими клиентами, коллегами, обществом.

Значительное место в изучении проблемы развития профессиональных компетенций работников социальной сферы занимают междисциплинарные исследования. Например, акмеологические основы развития профессионализма личности рассматривали А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.; возможности образовательной среды в развитии профессиональных компетенций А.В. Хуторской, Е.Н. Шиянов и др.; технологизация процесса формирования и развития профессиональных компетенций личности представлена в работах Г.А. Андриановой, И.В. Демьянович, О.А. Шушериной и др.

Основу для развития профессиональных компетенций составляют базовые знания в профессиональной области, полученные в образовательном учреждении; задатки и способности, которые получают развитие в определенных условиях деятельности и от которых зависит профессионализм и компетентность специалиста [5].

В настоящее время в системе повышения квалификации утвердились определенные тенденции переподготовки работников различных сфер профессиональной деятельности: практико-ориентированный подход к образованию слушателей на курсах, вариативность содержания образования, нацеленность на саморазвитие слушателей, преобладание исследовательских методов и само-

стоятельной работы слушателей. Это обусловлено следующими факторами: запрос общества в специалистах, имеющих современные знания; объем получения и распространения новых технологий в профессиональной сфере, активность слушателей курсов повышения квалификации, мобильность и динамичность социальной среды.

Поскольку система повышения квалификации является мобильной, динамичной и оперативной структурой, она обеспечивает интеграцию теоретических (фундаментальных), прикладных (практических) и методологических знаний для решения поставленных задач – ознакомление слушателей курсов с новейшими достижениями науки, передачи передового опыта и достижений в определенной профессиональной сфере. В связи с тем, что современные технологии активно развиваются, наблюдается глобализация социальных процессов, отмечается быстрая информатизация и технологизация всех процессов, ученые фиксируют интенсификацию процессов «устаревания» знаний, которые были получены в период обучения в вузе или колледже. Являясь элементом системы непрерывного образования, система повышения квалификации решает возникающие проблемы получения новых знаний, что обеспечивает профессиональный рост специалистов и положительную профессиональную динамику. Если учебные заведения первичного профессионального образования нацелены на передачу студентам базовых, фундаментальных знаний в профессиональной сфере, то в системе повышения квалификации решаются вопросы передачи актуальных и инновационных знаний, освоения новых профессиональных компетенций работниками [4].

Профессиональные компетенции сотрудника могут быть сформированы во время его учебы в образовательных организациях в полном объеме, поскольку с течением времени появляются новые знания в профессиональной области, технологии и т.д. Зачастую новые профессиональные возможности специалиста социальной сферы раскрываются уже во время работы в социальных учреждениях. В то же время очень важно регулярное повышение квалификации специалистами, поскольку выходят новые нормативно-правовые документы, постановления, регулирующие отношения в системе «социальное учреждение – клиент социальной работы», разрабатываются новые социальные технологии, методы работы с клиентами социальной работы и т.д.

Для работников социальной сферы в Ставропольском крае на курсах повышения квалификации (на базе ГАУДПО «Центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников социальной сферы», г. Ставрополь) осуществляется несколько видов обучения:

- краткосрочные курсы (до 72 часов), которые организуются для освоения актуальных вопросов современного процесса профессиональной работы (курсы могут быть организованы как внутрифирменное обучение работников);
- среднесрочные курсы (от 72 до 100 часов) направлены на изучение более широких проблем профессиональной сферы на уровне региона, края (изучение новых технологий, освоение передового опыта, реализация инновационных площадок);
- долгосрочные курсы (свыше 100 часов) призваны обеспечить более углубленное изучение вопросов профессионального образования работников.

Взаимодействие преподавателя и слушателей курсов во время обучения должно быть организовано так, чтобы слушатели получали максимальное количество новых знаний в кратчайшие сроки, новые знания должны быть значимыми для слушателей, необходимо создать условия для реализации принципов активности и самостоятельности. Профессор Е.И. Зритнева [1] отмечает: «Личностно ориентированный и дифференцированный подходы к обучению на курсах повышения квалификации обеспечивают максимальную заинтересованность слушателей, что дает возможность охватить необходимый объем материала и построения индивидуальной образовательной траектории для слушателей».

Отметим, что на курсах повышения квалификации важным является обмен мнениями между слушателями по различным актуальным вопросам профессионального характера. Коммуникативное общение работников социальной сферы выступает необходимым условием развития их профессиональных компетенций, так как основной тип взаимоотношений в сфере оказания социальных услуг – это «человек – человек».

Наиболее востребованы практико-ориентированные формы работы на курсах повышения квалификации, поскольку именно в практической деятельности может реализоваться профессиональный потенциал слушателей. Например, решение кейс-заданий, проведение деловой игры, вебинар, участие в мастер-классах и видеотренингах, метод клинического обучения, практическая работа.

Реализация практико-ориентированного обучения для слушателей курсов повышения квалификации предполагает опору на основные принципы: самостоятельности, сотрудничества и свободы. Принцип самостоятельности предполагает, что образовательный процесс следует организовать таким образом, чтобы у слушателей была возможность для самостоятельного поиска нового материала, для самостоятельной работы и исследовательской деятельности. Принцип сотрудничества характеризуется тем, что при организации и проведении занятий для слушателей курсов необходимо осуществлять «субъект-субъектные» отношения между слушателями курсов и преподавателями. Слушатели должны не просто механически воспринимать материал, но и принимать активное и равноправное участие в процессе освоения нового материала. Принцип свободы определяет, что преподаватель должен обеспечить слушателям курсов свободу выбора по следующим позициям: выбор в поиске материала по рассматриваемой теме, выбор в периоде его изучения и освоения, выбор в способе представления полученных результатов. На курсах повышения квалификации недопустимо выставление педагогом шаблонов и рамок в освоении нового материала и иной учебной информации.

При реализации практико-ориентированного обучения для слушателей курсов повышения квалификации необходимо уделить внимание педагогическим условиям, которые направлены на активизацию познавательного интереса слушателей, а также на повышение эмоционального и интеллектуального тонуса. Выделим наиболее характерные педагогические условия:

1) понимание слушателями, что предлагаемый материал является актуальным, отличается новизной и практической значимостью, что является важным аспектом для выполнения их профессиональной деятельности;

2) использование комплекса интерактивных методов обучения, сопровождение этих методов адекватными приемами и средствами обучения;

3) создание на занятии со слушателями проблемной ситуации, решение которой будет повышать интерес к поиску нового материала, к овладению новыми знаниями и умениями;

4) визуализация материала, который предлагает преподаватель (презентация, карточки, модели, макеты, пособия, графики и т.д.).

Необходимо отметить, что при реализации практико-ориентированного обучения у слушателей появляется «смыслообразующий мотив». Данное понятие было сформулировано А.Н. Леонтьевым, сущность которого определяется тем, что «слушатель, осознавая свое продвижение в знании и умении, начинает испытывать от этого удовольствие. Он начинает более смело подходить к каждому новому заданию (новой трудности) и уверенно выполняет его, таким образом «одержав победу». Каждая победа – это запас сил, который помогает в преодолении новых, более сложных задач».

Необходимо усилить прикладную, практическую направленность обучения слушателей на курсах повышения квалификации, это приблизит изучаемый теоретический материал к практической работе по определенному профилю, будет учтен опыт работы слушателей, что способствует повышению чувства собственной значимости и развитию познавательного интереса. Насыщение информационных каналов слушателей курсов разнообразным содержанием при практико-ориентированном обучении будет способствовать эффективности функционирования системы повышения квалификации.

Педагогами С.В. Даниловым, Е.И. Зритневой, Л.А. Саенко, Ю.В. Сорокопуд, Л.П. Шустовой [1, 2, 6, 7, 9] отмечается, что практико-ориентированное обучение в наибольшей степени способствует развитию профессиональных компетенций, расширению профессионального мировоззрения, профессионального мастерства. Авторами указывается, что развитие профессиональной компетентности работников социальной сферы во время обучения на курсах повышения квалификации в дальнейшем будет оказывать позитивное влияние на общий уровень профессиональной культуры работников социального учреждения по месту работы. Это проявляется в следующих аспектах:

1) корректность и скорость работы с клиентами социальной работы;

2) адекватная реакция на аномальные ситуации, возникающие на рабочем месте;

3) расширение кругозора, способность нахождения нескольких вариантов решения возникающих проблем в профессиональной деятельности;

4) снижение потерь при неверной оценке возникающих проблемных ситуаций и конфликтных ситуаций;

5) сближение интересов учреждения и интересов его работника.

Таким образом, анализ литературы и собственный опыт работы позволили сделать ряд обобщенных выводов:

- система повышения квалификации оказывает положительное воздействие на развитие профессиональных качеств, знаний, умений и навыков работников, что в целом составляет их профессиональную компетентность;
- наиболее результативным является опора на практико-ориентированные методы обучения, где в полной мере может реализоваться потенциал слушателей курсов повышения квалификации;
- взаимодействие между преподавателем и слушателями курсов повышения квалификации необходимо осуществлять в системе «субъект-субъектных» отношений, следует учитывать опыт работы слушателей;
- в содержании программ обучения должны учитываться новые технологии социальной работы, положительный опыт работы отдельных социальных учреждений, стаж работы слушателей, профиль деятельности слушателей, актуальность рассматриваемых проблем для региона.

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. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 5-2: 141 – 145.
3. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
4. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения*. Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
5. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 6: 178 – 189.
6. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 70 – 71.
7. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы «человек – человек». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 245 – 246.
8. Скляр Е.С. Развитие коммуникативной компетенции как одной из составляющих профессиональной пригодности социальных работников. *Карельский научный журнал*. 2019; Т. 8, № 2 (27): 86 – 88.
9. Шустова Л.П., Данилов С.В. Реализация перспективных образовательных проектов в системе повышения квалификации работников образования и социальной сферы. *Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования*. 2016; № 30: 64 – 75.

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. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 5-2: 141 – 145.
3. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
4. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya*. Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.
5. Saenko L.A. Bezrabotnye kak sub`ekty obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 6: 178 – 189.
6. 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.
7. 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.
8. Sklyar E.S. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kak odnoj iz sostavlyayuschih professional'noj prigodnosti social'nyh rabotnikov. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 2 (27): 86 – 88.
9. Shustova L.P., Danilov S.V. Realizaciya perspektivnyh obrazovatel'nyh proektov v sisteme povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya i social'noj sfery. *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. 2016; № 30: 64 – 75.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00251

Magomedov G.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
Gamzaeva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

TEACHER IN THE SYSTEM OF PERSONAL-ORIENTED EDUCATION. In the article the authors study theoretical foundations of the teacher model in modern conditions. The article presents the job analysis, revealing the nature of professional work. Intellectual, communication and organizational skills are important for successful work of a teacher. The system of training a university lecturer includes three main components: the complete knowledge of knowledge in a definite field of knowledge, modern teaching and education methods, as well as the basics of the methodology of scientific work. The authors consider modern approaches to the construction of a personality-oriented educational process of bachelor's training, and formulated requirements for the personality of a high school teacher. The authors concluded that it is extremely important for the teacher to show a positive attitude towards all students, regardless of the level of knowledge and development, as well as belief in the ability of each student to reach the required level of education.

Key words: **educational process, humanization of pedagogical interaction, personality-oriented education, creative pedagogical technologies, activity-based educational technologies, educational process management, teacher.**

Г.М. Магомедов, *канд. физ.-мат. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
М.В. Гамзаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье авторы рассматривают теоретические основы модели преподавателя в современных условиях. В статье представлена профессиограмма, раскрывающая специфику профессионального труда. Авторами рассмотрены современные подходы к построению личностно ориентированного образовательного процесса подготовки бакалавров, сформулированы требования к личности преподавателя высшей школы. Авторы сделали вывод о том, что для преподавателя крайне важно проявлять, безусловно, доброжелательное отношение ко всем студентам независимо от уровня знаний и развития, а также внушить им веру в возможность каждого студента выйти на требуемый уровень образования. Такой преподаватель способен к эффективной коммуникации и может выстроить для каждого обучающегося индивидуальную траекторию развития с учетом требований образовательных стандартов.

Ключевые слова: **образовательный процесс, гуманизация педагогического взаимодействия, личностно ориентированное образование, креативные педагогические технологии, деятельностные образовательные технологии, управление образовательным процессом, преподаватель.**

Новые общественные потребности привели к смене образовательной парадигмы. Современная концепция многоуровневой системы высшего образования ориентирована на развитие личности будущего специалиста, его творческого потенциала. Она предполагает гуманизацию педагогического взаимодействия, гуманитаризацию изучения образовательных программ. Важнейшей практической задачей становится создание системы личностно ориентированного образования и адекватных педагогических технологий.

Смена педагогического мировоззрения и образовательных ценностей существенно меняет функции преподавателя высшей школы. Главная задача вузовского преподавателя – это раскрытие и развитие личности учащегося. Преподаватель становится не только носителем обширной научной информации в определенной области знаний, но и организатором и управленцем (менеджером) образовательного процесса. Чтобы научиться управлять, надо решить две задачи: овладеть научными основами управленческой деятельности, т.е. теорией управления, и уметь ее творчески применять в конкретной образовательной среде, т.е. овладеть искусством управления. Владея знаниями и искусством управления, преподаватель может формулировать цели и задачи педагогической деятельности, проектировать и создавать креативные педагогические технологии, продуктивно управлять образовательно-творческой деятельностью студента. Управление – это непрерывный процесс воздействия преподавателя на студента в процессе обучения для достижения наилучших результатов при наименьших затратах.

Индивидуальный профессиональный портрет преподавателя составляется на основе нормативных требований профессии, приведенных в профессиограмме и профессиональном стандарте.

В профессиограмме представлено описание особенностей конкретных профессий, раскрывающих специфику профессионального труда и требований, предъявляемых к специалисту. В ней отражена система требований, которые предъявляются к нему в сфере знаний, умений, личностных качеств, способностей и профессионального мастерства [1 – 6].

Профессиональный стандарт преподавателя – характеристика квалификации, необходимой ему для осуществления профессиональной деятельности. Он представляет собой некую модель содержания профессионального образования, и в нем отражаются все аспекты будущего профессионального портрета специалиста.

Для успешной деятельности преподавателя важны интеллектуальные, коммуникативные и организаторские способности. Система подготовки преподавателя вуза включает три основных компонента: совершенное владение знаний в преподаваемой области, современными методиками обучения и воспитания, а также основами методологии научной работы [2].

Основное содержание деятельности преподавателя вуза включает в себя планирование, организацию, контроль и непосредственное проведение образовательной, научно-исследовательской, методической, организационной и общественной работы с реализацией профессиональных задач.

В «Атласе новых профессий» [4] приведены следующие примеры профессиональных задач, которые будут решать специалисты сферы образования в будущем: создание образовательных траекторий; сопровождение обучающего по образовательной траектории; разработка онлайн-курсов.

Проходящая в стране реформа системы высшего образования предъявляет повышенные требования к качеству обучения, обеспечению соответствия образовательной деятельности Федеральным государственным образовательным стандартам квалификационным требованиям.

В образовательных организациях введена в практику внутренняя система оценки качества образования, основной задачей которой является получение своевременной и объективной информации о реализации образовательных программ и оценка качества образования.

Предлагается следующая содержательная структура профессионального портрета преподавателя вуза:

1. Квалификация (квалификационный потенциал) – соответствие квалификационным требованиям и прогноз на дальнейшее развитие (стаж работы, ученая степень и звание, членство в академиях, наличие почетных званий и других знаков отличия, количество опубликованных статей в научных журналах, авторских свидетельств, патентов, подготовка кандидатов и докторов наук, работа в диссертационных советах, работа в редколлегиях издательств и научных журналов, оценка выполненных работ).

2. Педагогическое мастерство преподавателя: дидактическая обоснованность и правильность выбора используемой формы проведения семинарского (практического) занятия; логичная последовательность построения занятия; рациональность распределения времени на занятии; использование методов активизации мышления обучающихся; управление работой учебной группы (взаимодействие со всеми обучающимися, опора на нескольких, оставляя пассивными других и т.д.); реализация на занятии внутри- и междисциплинарных связей; связь с практической деятельностью обучающихся; использование эффективных методов контроля над ходом и результатами выполнения обучающими заданий семинарского (практического занятия); использование приемов поддержания внимания у обучающихся во время занятия; использование приемов закрепления информации (повторение, включение вопросов на проверку внимания, усвоения и т.п., подведение итогов в конце рассмотрения каждого вопроса); согласование рассматриваемого на занятии материала с содержанием других видов аудиторных занятий и самостоятельной работы; оценка работы обучающихся, аргументированность советов по улучшению их подготовки; воспитательная направленность занятия; культура речи преподавателя (богатство лексики, соблюдение правил орфоэпии, особенность грамматического построения предложений, умение просто, ясно и убедительно излагать свои мысли и т.д.); четкость дикции и соответствие темпа речи особенностям восприятия аудитории.

3. Уровень сформированности профессионально важных психологических качеств преподавателя. В результате психологического изучения оценивается уровень сформированности следующих профессионально важных качеств педагога: авторитетность, организаторские способности, умение оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние, осуществлять на этой основе педагогическое и воспитательное воздействие на людей; аналитические способности, склонность выявлять причинно-следственные связи, устанавливать логическую цепочку между различными элементами информации; волевые качества, способность сознательно регулировать поведение и деятельность, преодолевать внутренние и внешние трудности в процессе профессиональной деятельности; коммуникативные качества, стремление и способности осуществлять деловое взаимодействие с коллегами на основе сотрудничества, чувство такта, порядочность, дружелюбие, чуткость, отзывчивость, способность к сопереживанию, искренность в общении, умение работать с возражениями и разрешать конфликтные ситуации; мотивация к преподавательской и научно-исследовательской деятельности, стремление к достижениям в работе и к профессиональному самосовершенствованию; низкий уровень тревоги и депрессии, достаточная степень удовлетворенности собой, социальным окружением и жизнью в целом; ответственность, способность отвечать за поступки и действия, а также их последствия, критически оценивать результаты своей деятельности и признавать ошибки; соблюдение трудовой дисциплины и выполнение приказов и указаний руководства вуза; стрессоустойчивость, способность управлять эмоциями и настроением, эмоциональная зрелость и низкая предрасположенность к нервно-психическим срывам; творческие способности, умение находить новые способы решения профессиональных задач, развитая интуиция.

4. Субъективное оценочное мнение студентов на предмет удовлетворенности содержанием, организацией и качеством образовательного процесса в вузе и его отдельными элементами, реализацией преподавателем образовательных программ.

5. Результаты успеваемости студентов и отзывы работодателей о результативности деятельности выпускников (предполагается, что информация об успеваемости по отдельным дисциплинам, а также суммарный рейтинг студентов, как и отзывы работодателей, содержат косвенную информацию о результатах преподавательской деятельности) [5].

Педагогические цели многофункциональны. По этой причине педагогические задачи по своей природе являются многовариантными и имеют комплексный характер. Основное содержание деятельности преподавателя высшей школы связана с выполнением таких функций, как обучающая, развивающая, организаторско-управленческая, воспитательная и исследовательская. Они находятся в диалектическом единстве.

В условиях смены образовательных ценностей и противоречивых тенденций, проявляющихся в образовательной практике, крайне важно разработать современную модель преподавателя высшей школы. Нам представляется, что преподаватель высшей школы непременно должен обладать следующими качествами: иметь глубокие и разносторонние знания по преподаваемому предмету и перманентно работать над их углублением и расширением на основе научного поиска; владеть адекватными новым ценностям технологиями образовательного процесса; являться носителем гуманистического мировоззрения, глубоко уважать личность студента [6].

Важными показателями профессионального мастерства преподавателя являются: умение построить продуктивную технологию изучения и усвоения предмета с учетом личностных особенностей студента, направленную на максимальное развитие их творческого потенциала; способности к педагогическому общению и коммуникации; умение создавать у студентов приподнятый эмоциональный настрой и эффективную мотивацию в процессе выполнения учебных заданий; способности к рефлексии и коррекции педагогического мировоззрения и образовательных технологий [3].

Профессионализм преподавателя проявляется не только в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогической ситуации, но и находит оптимальные способы их решения. Способность к педагогическому проектированию с учетом индивидуальных особенностей студентов и использованием личностно-деятельностных подходов к обучению становится необходимым условием эффективности образовательного процесса. Педагогическое проектирование предполагает выявление деятельностных и личностных характеристик студентов с использованием современных методик [4].

Проектная культура становится важной компонентой общей культуры преподавателя и его педагогического мастерства. Преподаватель передает студенту не только знания и профессиональные умения, но и приобщает его к определенной культуре. Студентам близок преподаватель, привносящий свой личный опыт, эмоциональные переживания в педагогический процесс и в повседневное общение с ними. Наиболее важными личностными качествами преподавателя вуза, необходимыми для эффективной работы, являются:

1. Сочувственное отношение к проблемам и нуждам студентов, стремление помочь студентам в их решении.

2. Искреннее, естественное поведение; способность быть самим собой, освещать учебный процесс светом своей индивидуальности, общаться со студентами «на равных».

3. Установка на создание позитивных стимулов для саморазвития учащихся.

4. Эмоциональная уравновешенность; способность к юмору, шуткам и иронии, направленной на себя.

5. Стремление к максимальной гибкости.

В то же время такие черты характера преподавателя, как необъективность, черствость, агрессивность, стремление к диктату и жесткой дисциплине, непоследовательность, безразличие к студенту и др. способны полностью подорвать образовательный процесс и привести к глубокому конфликту между преподавателем и студентами. Для преподавателя крайне важно проявлять, безусловно, положительное отношение ко всем студентам независимо от уровня знаний и развития, а также веру в способность каждого студента выйти на требуемый уровень образования. Такой преподаватель готов к эффективной коммуникации и может выстроить для каждого обучающегося индивидуальную траекторию развития с учетом требований образовательных стандартов.

Работая в течение многих лет на факультете технологии и профессионально-педагогического образования, авторы накопили положительный опыт создания системы личностно ориентированного образования по ряду дисциплин учебного плана подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Технология»: физика, техническая механика, сопротивление материалов, гидравлика и гидравлические машины, теплотехника и др. на основе изложенных подходов к организации и управлению образовательным процессом.

Библиографический список

1. *Введение в педагогическую деятельность*. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
2. Громкова М.Т. *Психология и педагогика профессиональной деятельности*. Москва: ЮНИТИ, 2003.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 1999.
4. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1996.
5. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя*. Москва: ВЛАДОС, 1998.
6. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал.* Москва: Логос, 1994.

References

1. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Pod redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
2. Gromkova M.T. *Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti.* Moskva: YuNITI, 2003.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 1999.
4. Kruteckij V.A. *Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
5. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya*. Moskva: VLADOS, 1998.
6. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional.* Moskva: Logos, 1994.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00252

***Dzidzoeva S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sofia62@mail.ru*
***Krasnoshlyk Z.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zina.soloveva@mail.ru*

ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF HEALTH CULTURE. Health has always been considered the highest value, the basis of an active creative life, happiness, joy and well-being of a person. In modern society, it has also become a condition for survival, since only a healthy, well-rounded, energetic, socially adapted and active person can be a real creator of his own destiny and the fate of his country. The article presents material that ensures the implementation of the main activities of preschool educational organizations in health-improving, cognitive, psychological, preventive measures and the implementation of the process of forming a health culture of preschool children in their interaction. The most significant part of the article is the reflection of the regional aspect of the process of children's health in the preschool educational institutions of North Ossetia-Alania.

Key words: **health-saving pedagogy, health culture, developmental environment in preschool educational institutions, child's motor activity, health-improving work in preschool educational institutions, Ossetian ethnocultural traditions of health saving activity.**

***С.М. Дзидзоева**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sofia62@mail.ru*
***З.П. Красношлык**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: zina.soloveva@mail.ru*

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

Здоровье во все времена считалось высшей ценностью, основой активной творческой жизни, счастья, радости и благополучия человека. В современном обществе оно становится еще и условием выживания, так как только здоровый, всесторонне развитый, энергичный, социально адаптированный и активный человек способен быть настоящим творцом собственной судьбы и судьбы своей страны. В статье представлен материал, обеспечивающий этнокультурное образование дошкольников; реализацию основных направлений деятельности ДОО по лечебно-оздоровительным, познавательным, психологическим, профилактическим мероприятиям; осуществление процесса формирования культуры здоровья у дошкольников во взаимодействии с педагогами и родителями. Ценным является отражение регионального аспекта процесса здоровьесбережения детей в ДОО РСО – Алания.

Ключевые слова: **здоровьесберегающая педагогика, культура здоровья, развивающая среда в ДОО, физкультурно-оздоровительная работа в ДОО, осетинские этнокультурные традиции здоровьесбережения, этнокультурное образование, региональная программа, модель культуры здоровья.**

В условиях современной действительности проблемы оздоровления стали особенно актуальными в связи с устойчивой тенденцией ухудшения здоровья дошкольников. Около 70% детей приходят из детских садов в школу со слабым здоровьем. Положение усложняется многими причинами. Из-за неблагоприятной экологической ситуации дети не могут нормально адаптироваться к этим изменениям. В детских садах применяются инновационные технологии, вариативные и дополнительные программы. Объем познавательной информации постоянно увеличивается, растет доля умственной нагрузки в режиме дня. Вследствие этого нередко наблюдается переутомление детей и снижение их функциональных возможностей, что отрицательно влияет не только на состояние здоровья дошкольников, но и на перспективы их дальнейшего развития. В семейной практике стала актуальной подготовка детей к школе в учреждениях дополнительного образования по выходным дням. Доля двигательной активности катастрофически снижается, уменьшается время пребывания детей на свежем воздухе. В связи с этим возникает необходимость оптимизации здоровьесберегающей деятельности ДОО [1 – 7].

Одним из важнейших признаков здоровья ребенка является его физическое развитие. Согласно ФГОС дошкольного образования содержание образовательной программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также указано, что **основной целью** образовательной области **«Физическое развитие»** является охрана здоровья детей и формирование основ культуры здоровья, развитие у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой; гармоничное физическое развитие [8].

В рамках деятельности научной школы СОГПИ «Полилингвальная модель поликультурного образования» в процессе педагогической практики студенты совместно с преподавателями осуществляли поиск новых подходов к оздоровлению на основе анализа мониторинга состояния здоровья детей, учета особенностей организма, индивидуализации профилактических мероприятий в ДОО РСО – Алания [3].

Актуально проведение исследования в условиях Республики Северная Осетия – Алания, правительство которой выступило инициатором и разработчиком Государственной программы «Национально-культурное развитие осетинского народа» на 2017 – 2019 годы по направлению «Здоровое поколение», нацеленной на сохранение, восстановление и укрепление здоровья детей, привитие им навыков здорового образа жизни.

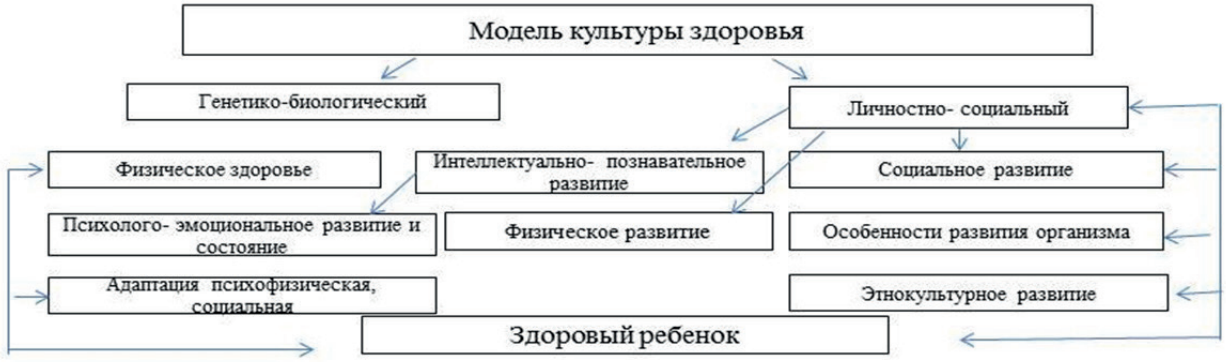


Рис. 1. Модель культуры здоровья

Проведенный в этой области анализ показал, что более половины обследованных детей имеют предрасположенность к тем или иным заболеваниям; из их числа более 60% не находятся на диспансерном учете в лечебных учреждениях. Из числа всех детей, осмотренных в ходе проведения Всероссийской диспансеризации на территории Северной Осетии, по данным республиканского Минздрава, к первой группе здоровья можно отнести только 36 – 38% детей, ко второй – 52 – 54%, к третьей – 8 – 12%. При этом дети, проживающие в черте города, имеют более выраженные отклонения в состоянии здоровья. Среди детей дошкольного возраста, в том числе посещающих дошкольные образовательные учреждения, до 60% считаются здоровыми, 34,3% – с различными отклонениями в состоянии здоровья, 5,7% – с хроническими заболеваниями.

Для реализации идей здоровьесберегающей педагогики нами была разработана целостная модель культуры здоровья старших дошкольников, характеризующаяся многокомпонентностью (рис. 1.)

Основным направлением модели культуры здоровья старших дошкольников является такая организация воспитательно-образовательного процесса, которая позволила бы сохранять и развивать здоровье дошкольника, заложить фундамент его будущего социально-личностного благополучия в условиях региона РСО – Алания. Решая задачу культуры здоровья дошкольников, нами была разработана региональная оздоровительная программа «Истоки здоровья» («Ананиздзинады гуыранта»).

Цель программы: создание оптимальных условий для всестороннего полноценного развития двигательных и психофизических способностей, укрепление здоровья детей дошкольного возраста путем повышения физиологической активности органов и систем в сочетании с другими формами и средствами оздоровления в ДОО с использованием региональных ресурсов; повышение культуры здоровья, воспитание у дошкольников представления о здоровом образе жизни; укрепление психофизического здоровья детей; использование этнокультурного опыта осетин по формированию культуры здоровья; привлечение родителей для совместной работы по данной проблеме с целью взаимообогащения представлений о традиционной культуре воспитания осетин, о формировании культуры здоровья [5].

Содержательным ядром программы выступила работа по интеллектуально-познавательному развитию детей. Данная работа строилась исходя из того, что привитие культуры здоровья должно быть сопряжено, прежде всего, с овладением дошкольниками определенного объема знаний о своем организме, с формированием убеждений и потребности в здоровом образе жизни. Нами было разработано перспективное планирование, по которому осуществлялась исследовательская деятельность студентов в процессе педагогической практики в данном направлении. Оно включило в себя мотивацию к здоровью, навыкам здорового образа жизни, формирование представлений о своем теле, способах сохранения своего здоровья, правильном поведении в экстремальных ситуациях при контакте с опасными людьми, формирование поведения и опыта сохранения здоровья в любых жизненных ситуациях. Содержание занятий было представлено следующими темами: «Из чего я состою», «Опасные люди, и кто защищает нас от них», «Твой режим дня», «О пользе и вреде воды», «Как мы дышим и зачем», «Как работает сердце» и др. Обучение было построено таким образом, что не вызывало у детей эмоциональных и физических перегрузок. На каждом занятии обязательно использовались динамические паузы, упражнения на формирование правильной осанки, упражнения для глаз, пальчиковая гимнастика, психогимнастика.

Организация работы по познавательному развитию детей выявила следующие результаты: дети овладели знаниями о внешнем строении тела, возможностях организма, познании себя, укрепили знания о назначении предметов гигиены, выработали навыки соблюдения режима дня, разучили различные виды пальчиковой гимнастики, дыхательных упражнений, приемы самомассажа, научились контролировать свои чувства и поведение, правильно оценивать собственные эмоции и эмоции окружающих [7]. Особенно важно, отмечает Л.П. Банникова, ввиду ограниченных возрастных функциональных возможностей ребенка и повышенной ранимости его организма, создание здоровой развивающей среды в ДОО [1]. Среда, окружающая детей, должна обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья и закаливанию организма каждого из них. На данном этапе работы предметно-пространственную развивающую среду мы реконструировали на основе исходных концептуальных позиций ФГОС ДО.

Это означает, что стратегия и тактика построения среды определялись особенностями личностно ориентированной модели воспитания. В разработке пространственно-развивающей среды мы преследовали решение таких задач, как обеспечение чувства психологической защищенности, доверие ребенка к миру, радость существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности ребенка, содействие развитию личности. Руководствуясь принципом доступности, мы максимально использовали площадь для движений, поместили дополнительное физкультурно-оздоровительное оборудование, размещение которого не нарушило интерьера группы. Согласно принципам построения развивающей среды, игровое пространство в группе мы наполнили атрибутами осетинских подвижных игр, моделями, пособиями, предметами быта, что способствовало развитию интереса к ним. Планшет «Мое настроение» вызывал огромный интерес у детей, дети подолгу стояли и раздумывали, как выразить свое настроение [6].

Большое внимание отведено использованию осетинских народных игр, позволяющих укрепить здоровье и расширить детский кругозор. Осетинские народные игры – неотъемлемая часть художественного и физического воспитания, так как в них радость движения сочетается с духовным обогащением; формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре; создается основа для развития патриотических чувств [2]. Нами был разработан перспективный план физкультурно-оздоровительных мероприятий, в котором мы отразили виды физкультурно-оздоровительной деятельности, время их проведения в режиме дня, особенности методики проведения.

В результате проделанной работы общая заболеваемость в группе снизилась, дети увлеклись занятиями физической культурой, приобрели умение самостоятельно организовываться в подвижные игры, стали более уверенными, смелыми и решительными. Система работы, несомненно, способствовала позитивному изменению всех сфер организма у дошкольников: улучшению соматических показателей, стабилизации физического, психологического, эмоционального благополучия, улучшению посещаемости, функционального состояния детей.

Психологическое здоровье определяется уровнем саморазвития личности, осознанием своего «я», умением адекватно взаимодействовать с окружающим миром с учетом постоянно меняющихся реалий. Психическое здоровье дошкольника представлено нами также такими формами работы, как песочнотерапия, изотерапия (рисование пальцами, ладошкой, разукрашивание фигурок), музыкотерапия, куклотерапия, танцевальная терапия, психогимнастические этюды, релаксация, цветотерапия.

Свое общение с детьми мы строили на основе доверия, уважения к личности ребенка, учили детей быть доброжелательными, вежливыми; в играх и упражнениях, специально смоделированных ситуациях, обучали детей способам разрешения конфликтов. В процессе работы был собран банк психологических игр, этюдов, упражнений, комплексов психогимнастики, сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций, позволяющих детям расслабиться, развивать у них коммуникативность, эмоциональность, умение рефлексировать, повысить самооценку.

Одним из основных факторов развития современного российского здоровьеесберегающего образования является учет этнорегиональных особенностей в системе воспитания. Народно-педагогические традиции осетин могут стать важной составляющей и условием успеха воспитательной работы по формированию культуры здоровья дошкольников. Осетинские этнокультурные традиции здоровьесбережения на протяжении веков способствовали укреплению здоровья подрастающего поколения, становлению их воли и характера. Многовековой опыт наблюдения за закономерностями развития и воспитания детей составил золотой фонд народной педагогики, суммирующий результативность этнопедагогических идей осетинского народа, различных воспитательных средств. В педагогической сокровищнице осетинского народа особое место занимает воспитание физически крепких, здоровых и нравственно благополучных детей. В осетинских сказках «Алдар и пастух», «Сын бедняка и богач» говорится о детях, которые старались помочь родителям и, несмотря на возраст, умели так выполнять до-

машнюю работу, что удивляли взрослых своей силой, ловкостью и выносливостью [5, 6].

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что необходима комплексная оздоровительная работа, которая способствует повышению у детей интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности, к улучшению у них психического благополучия, созданию интереса у родителей к культуре оздоровления детей с использованием регионального подхода. Полученные в ходе исследования результаты дают возможность констатировать эффективность предложенных педагогических особенностей формирования культуры здоровья старших дошкольников. Введение региональной оздоровительной программы «Истоки здоровья» («Ананиздзинады гуыранта») здоровьесберегающего обучения в образовательный процесс ДОО явилось эффективным, о чём свидетельствует динамика роста показателей познавательного, физического, психического, этнокультурного развития детей. Предложенная модель культуры здоровья дала положительные результаты и показала востребованность предложенных путей сохранения здоровья старших дошкольников.

Библиографический список

1. Банникова Л.П. *Программа оздоровления в ДОУ*. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006.
2. Гагиев С.Г. *Осетинские национальные игры*. Орджоникидзе, 1958.
3. *Государственная программа Республики Северная Осетия-Алания «Национально-культурное развитие осетинского народа» на 2017 – 2019 годы.* Available at: http://www.garant. ru/hotlaw/osetia/1156826/
4. Дзидзоева С.М. *Развитие исследовательских компетенций студентов-бакалавров в процессе педагогической практики)*. Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2010.
5. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. *Воспитание дошкольника в мире культуры родного края на материалах РСО – Алания*. Электронно-библиотечная система IPRBOOKS: Саратова, 2019.
6. Дзидзоева С.М., Красношлык З.П. Технологический ориентир этнокультурного образования дошкольников в условиях РСО – Алания. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 331 – 333.
7. Красношлык З.П. *Система оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях по программе «Истоки здоровья»*. Москва, 2008.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва: УЦ Перспектива, 2014.

References

1. Bannikova L.P. *Programma ozdorovleniya v DOU*. Moskva: LINKA-PRESS, 2006.
2. Gagiev S.G. *Osetinskie nacional'nye igry*. Ordzhonikidze, 1958.
3. *Gosudarstvennaya programma Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya «Nacional'no-kul'turnoe razvitie osetinskogo naroda» na 2017 – 2019 gody.* Available at: http://www.garant. ru/hotlaw/osetia/1156826/
4. Dzidzoeva S.M. *Razvitie issledovatel'skih kompetencij studentov-bakalavrov v processe pedagogicheskoj praktiki)*. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2010.
5. Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P. *Vospitanie doshkol'nika v mire kul'tury rodnogo kraya na materialah RSO – Alaniya*. `Elektronno-bibliotechnaya sistema IPRBOOKS: Saratova, 2019.
6. Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P. Tehnologicheskij orientir `etnokul'turnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyah RSO Alaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 331 – 333.
7. Krasnoshlyk Z.P. *Sistema ozdorovitel'noj raboty v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah po programme «Istoki zdorov'ya»*. Moskva, 2008.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva: UC Perspektiva, 2014.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 37.00 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00253

Ivanov P.V., *postgraduate, Piatigorsk State University (Piatigorsk, Russia), E-mail: Piter1700@mail.ru*

EXPERIMENTAL TEST OF NEURODIDACTIC MODEL OF FORMING THE INFORMATION CULTURE IN ADULTS. The author realizes experimental test of neurodidactic model of forming the information culture in adults. The experimental research methods are elaborated. The study does experiment diagnostics of forming and control stages. The work on the experimental group demonstrates the author's model's effectivity. The study of the degree of self-awareness of an adult learner and his intentions in realizing his potential is shown. The paper reveals definition of psychodynamic characteristics, lateral asymmetry, sensory-perceptual organization, 2) identification of motivation, experience, motivation; purpose, 3) the definition of a picture of the world of an adult learner corresponding to the level of development of modern knowledge; stimulating the need of an adult learner in information, 4) the development of communication skills of an adult learner in the areas of "man-person," "man – computer," "man – computer – person," 5) skill and willingness of an adult learner to work with information flows in the conditions of constantly transforming society. The experience of the methods is discussed.

Key words: **forming, information culture, adult pupils, neurodidactics, neurodidactic model, forming, experimental research methods, forming and controlling stages.**

П.В. Иванов*, аспирант, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: Piter1700@mail.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В предлагаемой статье осуществлена экспериментальная проверка нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослых обучающихся. Разработана методика экспериментального исследования. Осуществлена диагностика участников эксперимента на формирующем и контрольном этапах. Опережение экспериментальной группы доказывает эффективность авторской модели. Разработанная нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослых обучающихся включает: 1) изучение степени самосознания взрослого обучающегося и его намерений в реализации своего потенциала; определение психодинамических характеристик, латеральной асимметрии, сенсорно-перцептивной организации, 2) выявление побуждения, переживаний, мотивации; целеполагание, 3) определение картины мира взрослого обучающегося, соответствующей уровню развития современного знания; стимулирование потребности взрослого обучающегося в информации, 4) развитие коммуникативных навыков взрослого обучающегося в областях «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек», 5) выработку умения и готовности взрослого обучающегося работать с информационными потоками в условиях постоянно трансформирующегося социума. Опыт её реализации представлен в статье.

Ключевые слова: **экспериментальная проверка, нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослых обучающихся, методика экспериментального исследования, диагностика, формирующий и контрольный этапы.**

Предлагаемая педагогической общественностью статья посвящена экспериментальной проверке разработанной нами нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослых обучающихся. В предшествующих публикациях мы достаточно полно отразили содержание данной модели разработанной формировании информационной культуры взрослых обучающихся. Ее алгоритм включает: 1) изучение степени самосознания взрослого обучающегося и его намерений в реализации своего потенциала; определение психодинамических характеристик, латеральной асимметрии, сенсорно-перцептивной организации, 2) выявление побуждений, переживаний, мотивации; целеполагания, 3) определение картины мира взрослого обучающегося, соответствующей уровню развития современного знания; стимулирование потребности взрослого обучающегося в информации, 4) развитие коммуникативных навыков взрослого обучающегося в областях «человек – человек», «человек – компьютер», «человек – компьютер – человек», 5) выработку умения и готовности взрослого обуча-

ющегося работать с информационными потоками в условиях постоянно трансформирующегося социума.

Экспериментальная проверка данной модели проводилась на базе ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» и филиала ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный университет» в г. Ессентуки. На базе институтов дополнительного и постдипломного образования этих вузов были сформированы экспериментальная и контрольная группы, суммарный численный состав которых насчитывал 104 взрослых обучавшихся (по 52 человека в каждой группе). В основе отбора респондентов был метод случайной выборки и возрастной показатель – после 23 лет.

В рамках методики экспериментального исследования были определены цель, задачи, гипотеза, объект, предмет, критерии эффективности модели, уровни обученности, формы и методы экспериментального исследования, способы обработки информации, этапы. В частности, цель эксперимента состояла в апробации эффективности нейродидактической модели формировании информационной культуры взрослых обучающихся. Задачи предполагали организацию экспериментального исследования и доказательство эффективности модели. В качестве гипотезы выдвигался тезис: нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослых обучающихся будет эффективной, если при применении основных ее положений итоговые показатели в экспериментальной группе будут выше, чем в контрольной. Объектом экспериментального исследования стали названные респонденты, предметом – нейродидактическая модель формирования информационной культуры взрослых обучающихся. В качестве критериев эффективности модели выступили 1) умения, 2) готовность респондентов работать с информационными потоками, соответствующими последнему звену модели. Были определены уровни обученности: нулевой, репродуктивный, креативный, эвристический. Формы экспериментального исследования были представлены учебными и сетевыми кружками по шведскому образцу. Данный опыт групповой работы подробно описан Н.Г. Лебединской и В.В. Лезиной [1, с. 81]. Суть такой работы сводится к обучению в интерактивном режиме: взрослые обучающиеся готовятся по объявленной теме и участвуют в ее обсуждении в реальном временном режиме. Методы экспериментального исследования включили наблюдение, изучение продуктов деятельности респондентов, самоуправление, мультимедийные презентации, качественный анализ, количественный подсчет результатов. К способам обработки информации были отнесены математический расчет и анализ оценочных бланков. Этапами работы, отраженными в статье, стали констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе разрабатывалась методика экспериментального исследования, формировались экспериментальная и контрольная группы, собирались и систематизировались сведения о респондентах. Названные сведения были получены из диагностических листов обучавшихся. Средний возраст испытуемых обеих групп составил 34 года. Потребности и мотивация респондентов в обеих группах в овладении информационной культурой складывались из возможности карьерного роста, увеличения заработной платы. Педагоги О.Б. Сахно, Е.И. Переверзева, А.А. Лобов выразили намерение поменять профиль профессии. Другие респонденты писали о личной заинтересованности в информатике и связанных с ней желаемых вакансиях, бесплатной подготовке и переподготовке.

Активность мозговых процессов диагностировалась с помощью тестов на выраженность ощущений (чувственности), внимательность, память, владение речью, восприятие, понимание. Тестирование отразило средние и достаточно высокие показатели в обеих группах, объясняемые приверженностью участников эксперимента к интеллектуальному труду.

Другим показателем активности мозговых процессов стало предпочтение рассудочности или интуиции членами обеих групп. Наши предположения относительно апеллирования некоторого числа женщин к интуиции и ее игнорирования мужчинами подтвердил письменный опрос, где предлагалось определить приверженность к одному из этих типов мышления. Результаты опроса в полной мере соответствуют положению нейропсихологии о гендерных латеральных отличиях.

Осведомленность в способах извлечения и транслирования информации посредством компьютерной техники продемонстрировали около 32% респондентов. Из беседы с участниками эксперимента был установлен факт наличия у них заинтересованности и мотивов формирования информационной культуры.

Индивидуальные познавательные способности испытуемых выяснялись посредством вопросов, отражавших их трансформационные (самостоятельное использование ранее изученного учебного материала), трансфертные (умение переносить прошлый опыт в новые учебно-профессиональные ситуации), аналитические (способность упорядочивать, систематизировать свой прошлый опыт), имитационные (умение воспроизвести свой прошлый опыт в новых учебно-профессиональных ситуациях), рефлексивные возможности. Ответы продемонстрировали достаточно высокий уровень (около 57%) сформированности индивидуальных познавательных способностей Данное обстоятельство объясняется профессиональной компетентностью и возрастом испытуемых.

Активность мыслительных процессов, креативность, умение обобщать, уравновешенность, лабильность выяснялись посредством тестовой методики диагностики свойств нервной системы Я. Стреляу. Респонденты отвечали на вопросы, подсчитывали ответы с помощью инструкций. Итогом этой диагностики стали выраженные процессы подвижности и уравновешенности нервных процессов, возбуждения и торможения. Однако проявились тенденции наращивания торможения и неуравновешенности нервных процессов у взрослых после 40 лет (2 человека в экспериментальной группе, 1 – в контрольной).

С позволения участников эксперимента методом тестирования были получены значения их IQ. Данные значения в обеих группах мало отличались и варьировали в интервале 110, 2 – 111,1. Достоверность этих результатов подтверждается статистическими данными [2].

Степень функциональной асимметрии головного мозга определялась методом тестирования. Превалировал смешанный тип межполушарной асимметрии. Около 10% женщин в экспериментальной группе, 12% – в контрольной причислили себя к «правополушарникам». Соотношение «левополушарников» в обеих группах варьировало между 15% – 18% и характеризовало как мужчин, так и женщин. Полученные данные полностью отвечают идее корреляции латеральных характеристик взрослого человека и обусловленности этого процесса обучением, деятельностью.

На формирующем этапе эксперимента члены экспериментальной группы обучались по дополнительной образовательной программе «Информационная культура личности в образовательном процессе вуза», представленной модулями: 1) овладение коммуникативными умениями средствами информационных технологий, 2) информационно-обучающая среда вуза.

Приоритетным технологическим приемом обучения взрослых стал принцип диалоговых стратегий, успешно реализуемый в образовательных кружках Швеции. Такие стратегии включили анализ ситуации, информационный обмен между собеседниками, моделирование, групповое решение проблемы, ее совокупный обзор, поиск аналогичных идей.

Соответственно предпочтительной формой обучения была групповая. Обучавшиеся совместно изучали и обсуждали учебный материал в аудитории и информационной сети, занимались самообразованием. Итогом такой образовательной деятельности стали «электронные кружки», общение в которых реализовывалось в сети Интернет. В рамках обсуждаемых вопросов обучающиеся апеллировали к собственному опыту. Он активизировал их познавательную активность.

В рамках формирующего этапа диагностировались способы овладения знаниями. Участники экспериментальной группы письменно ответили на вопросы: в чем суть неявных знаний? Каковы способы их получения? Проверка и анализ ответов отразили, что неявные знания (о статусе, культуре, имидже, эмоциях, чувствах, этикетных формах) играют существенную роль для получения взрослыми информации. К способам извлечения неявных знаний были отнесены интуиция, наблюдение, ощущения, догадка. Сведения о проявлениях неявного знания повысили эффективность восприятия и понимания значимых психологических аспектов познания.

Из интервью с преподавателями названных вузов А.А. Сергеевой, Н.О. Алтуфьевым (апрель 2019 г.), относительно сформированной модельности внутреннего опыта обучающихся экспериментальной группы с опорой на их автоматизированные умственные действия мы сделали заключение об успешности названных аспектов. Большой интерес и дискуссии в среде педагогов вызвало внедрение концепции латеральной асимметрии головного мозга в обучающем процессе. Эффективными были использовавшиеся в образовательном процессе мультимедийные учебники, сетевые обучающие программы. Респонденты П.Х. Картоева, М.П. Зязикова заявили, что они использовали индивидуальные образовательные маршруты и траектории в программном обучении. Это обстоятельство подтверждает возможность использования такой формы в самообразовании.

В рамках формирующего этапа эксперимента использовались и положительно зарекомендовали себя следующие методы: беседа, лекция, тестирование, опрос и др. Разнообразие методов обеспечивало эффективность экспериментальной работы на данном этапе.

На контрольном этапе проводилась итоговая диагностика сформированности информационной культуры. Она включила срезы на проверку информационно-культурных компетенций респондентов экспериментальной и контрольной групп. По дополнительной образовательной программе «Информационная культура личности в образовательном процессе вуза» был выделен набор компетенций: ОК-1 – владеет культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, ПК-11 – способен к проектированию базовых и прикладных информационных технологий. С целью проверки их сформированности были разработаны следующие задания: ситуативная задача, рефлексия достижений, реструктуризация профессиональной деятельности, прогнозирование.

Для проверки сформированности названных компетенций участники эксперимента на протяжении 30 минут рефлексировали по поводу их профессиональных достижений. Видеоролики интервью с заслуженными деятелями педагогической науки (С.Н. Лысенковой, В.А. Сластениным) послужили стартовым моментом и образцом для изложения мыслей по поводу достижений в профессии и науке. Ответы обучающихся заносились в бланки с пометками: 1) профессиональные достижения, 2) прогнозирование последующих действий.

В определении элементов информационной культуры мышления участников эксперимента мы ориентировались на предложенные М.В. Кумаховой

[3, с. 67], А.А. Мальсаговым и В.В. Лезиной [4] диагностики культуры мышления у педагогов. К элементам их информационной культуры мы отнесли: 1) знания и умения по содержанию, методике и организации информационной деятельности, 2) технику ее осуществления: владение компьютером, приборами и установками, 3) научную организацию труда: планирование, экономия времени, усилий, финансов. Наибольший результат по выделенным критериям соответствовал 10 баллам. Максимальная сумма баллов одного респондента составляла 30. Результаты диагностики отражены в табл. 1.

По результатам диагностики экспериментальная группа обнаружила более высокие показатели по содержанию, методике и организации профессиональной деятельности. Респонденты в лучшей мере обосновали методические основы названной деятельности и владение информационными технологиями. Испытуемые демонстрировали более высокий уровень осуществления техники такой деятельности, что отражало качественное преобладание по второму критерию. Результаты деятельности по третьему критерию в обеих группах были равными.

Таким образом, лучшие результаты в диагностике компетенций ОК-1, ПК-11 продемонстрировала экспериментальная группа. Ее показателями стали креативный и эвристический уровни обученности по программам институтов дополнительного и постдипломного образования. Показателем контрольной группы стал репродуктивный уровень обученности. Экспериментальная группа опередила контрольную по двум позициям из трех. Это доказывает эффективность использования нейродидактической модели формирования информационной культуры взрослых обучающихся.

Таблица 1

Результаты диагностики компетенции ОК-1, ПК-11

Группа	Профессиональные достижения (баллы)	Прогнозирование последующих действий (баллы)
Экспериментальная	1 003	1 232
Контрольная	898	1 097

Библиографический список

1. Лебединская Н.Г., Лезина В.В. *Система образования взрослых в России и Швеции*: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2014.
2. *Лучшие тесты на IQ*. Available at: http: //www.treningmozga.com/tests_iq/test_na_iq_statistics_02_01.php
3. Кумахова М.В. *Формирование этнопедагогической компетентности учителя (на материале Северо-Кавказского региона)*: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
4. Мальсагов А.А., Лезина В.В. *Нейродидактика взрослых*: монография. Пятигорск: ПГУ, 2017.

References

1. Lebedinskaya N.G., Lezina V.V. *Sistema obrazovaniya vzroslyh v Rossii i Shvecii*: monografiya. Pyatigorsk: PGLU, 2014.
2. *Luchshie testy na IQ*. Available at: http: //www.treningmozga.com/tests_iq/test_na_iq_statistics_02_01.php
3. Kumahova M.V. *Formirovanie `etnopedagogicheskoj kompetentnosti uchitelya (na materiale Severo-Kavkazskogo regiona)*: monografiya. Pyatigorsk: PGLU, 2009.
4. Mal'sagov A.A., Lezina V.V. *Nejrodidaktika vzroslyh*: monografiya. Pyatigorsk: PGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00254

Magomedov G.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
Gamzaeva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

EVALUATION ACTIVITY AS A BASIS FOR QUALITY MANAGEMENT OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS AT A UNIVERSITY. The article examines a process of evaluation activity as a basis for quality management of practical training of future specialists in higher education. One of the key factors in improving the quality of the educational process is to ensure that the results of evaluation procedures are objective. The traditional control system is based on the combination of two mutually exclusive functions in the activities of the teacher: training and control, which contradicts the principle of product certification and leads to serious costs. To ensure the objectivity of evaluation procedures, it is extremely important to separate these functions and switch to expert technologies for evaluating the results of students ' educational activities. An important role in solving this problem is played by the "Commission on the quality of educational and scientific activities" of the faculty.

Key words: **assessment, quality, training, teacher, student.**

Г.М. Магомедов, *канд. физ.-мат. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*
М.В. Гамзаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

В статье изучен процесс оценочной деятельности как основы управления качеством практической подготовки будущих специалистов в вузе**.** Одной из ключевых задач в повышении качества образовательного процесса является обеспечение объективности результатов оценочных процедур. Традиционная система контроля основана на совмещении в деятельности преподавателя двух взаимоисключающих функций: обучения и контроля, что противоречит принципу сертификации продукции и приводит к серьезным издержкам. Для обеспечения объективности оценочных процедур крайне важно развести эти функции и перейти к экспертным технологиям оценки результатов образовательной деятельности студентов. Большую роль в решении этой проблемы играет комиссия по качеству образовательной и научной деятельности факультета.

Ключевые слова: **оценка, качество, подготовка, педагог, студент.**

Оценка как педагогическое средство использовалась в обучении и воспитании с глубокой древности до настоящего времени. В дидактике она является неотъемлемым компонентом структуры учебной деятельности и взаимосвязана с контролем. Контроль в обучении – это процедура установления учителем обратной связи со студентами с целью получения сведений о результатах их деятельности [1 – 6]. Под педагогической оценкой понимается «процесс соотнесения результата деятельности или поведения воспитанника, или хода самой деятельности с заранее заданными эталонами» [4, с. 231].

Существует большое количество парциальных оценок, и в связи с этим мы можем разделить их на три подгруппы [1]:

1) отсутствие оценки, неопределенная оценка считаются многими исследователями самыми худшими, потому что не дают никакой обратной связи, не ориентируют человека в результатах его деятельности, дезорганизуют поведение, вызывают состояние неуверенности и тягостные эмоциональные переживания;

2) отрицательные оценки, выражаемые замечанием, отрицанием, порицанием с включением сюда сарказма, упрека, угрозы, нотации. Оценки учебной работы, переходящие на личность, всегда крайне болезненно воспринимаются детьми. Из всех вышеперечисленных форм отрицательной оценки наиболее благоприятно воздействует на студента отрицание правильности ответа или решения.

Отрицание, не являясь оценкой личности, направляет и корректирует учебные действия и чаще всего положительно сказывается на учебном процессе;

3) положительные оценки преподавателя, выражаемые согласием с действиями студента, одобрением, ободрением, как правило, вызывают позитивные реакции и стимулируют учебную деятельность. Фиксированная оценка отражает успехи студента на занятии, носит более обобщенный характер, обычно выражается в баллах.

Такую оценку часто называют количественной оценкой или отметкой. Этот вид оценки более подробно мы рассмотрим чуть позже.

Интегральная оценка – это совокупность парциальной и фиксированной оценки, она является некой характеристикой человека, определяя его личность и поведение. Вторая группа оценок – «по способу предъявления», к ней относятся прямые и опосредованные оценки. Прямые оценки направлены непосредственно на оцениваемого студента. Опосредованная оценка производится учителем либо через одного студента к другому, либо производится одноклассником. Опосредованная оценка несёт негативное влияние в двух случаях. Первый случай: преподаватель вызвал к доске студента, но тот не смог справиться с заданием, тут же вызывается другой студент, который с этим заданием справляется моментально. Пока преподаватель хвалит второго студента, первый терпит своё поражение.

Следующий тип – оценочные высказывания ограничивающего типа. Эти ограничения связаны с некими эталонами известными педагогу, но неизвестными учащемуся. Данный тип педагогической оценки вынуждает сковывать в рамки экспрессию учащихся и действовать строго по образцу преподавателя, при этом происходит угасание инициативности, самостоятельности.

Тем не менее необходимо обратить внимание на один очень важный факт. В основном мы рассматривали педагогическую оценку только как вербальные оценочные суждения преподавателя по отношению к студенту. Однако самое значимое место для всех участников образовательного процесса занимает отметка или, как мы уже отмечали выше, рассматривая виды оценки, фиксированная оценка. В практике, а нередко и в психолого-педагогической литературе оценка и отметка считаются синонимами, хотя таковыми на самом деле не являются. Для большинства преподавателей и студентов не существует разницы между выражениями «получить отметку» за работу и «получить оценку» той же работы, хотя это далеко не одно и то же. Ш.А. Амонашвили и Г.А. Цукерман внесли особый вклад в проблему разделения двух данных понятий. Ш.А. Амонашвили посвятил этой проблеме научную статью «Сущность оценки и отметки». Он поясняет, что «оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; отметка же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно формальным отражением» [2, с. 72]. Также Шалва Александрович отмечает, что уподобление этих двух понятий равносильно процессу решения задачи и её результату.

Оценочное суждение преподавателя может отразиться в отметке, но как эта отметка отразится на жизни студента – неизвестно. Следующая особенность заключается в том, что оцениванию подвергаются конкретные, уже имеющиеся знания и умения. При этом совершенно не учитываются усилия, затраченные студентом для их появления. Один человек может запомнить информацию со слов преподавателя, а другой сидит до ночи и целеустремлённо пытается понять и запомнить тот же самый материал. А. Цукерман в научном труде «Оценка без отметки» отмечает следующее: «Когда преподаватель оценивает ответ студента, он сообщает, прежде всего, свое личное мнение о конкретной работе конкретного студента. Когда преподаватель ставит отметку, на первый план выдвигается общегосударственный стандарт качества знаний, умений, навыков» [6, с. 4]. Слияние этих понятий произошло по причине того, что на протяжении многих лет главенствует пятибалльная отметочная система оценивания, на которой выросло не одно поколение. Ещё одна проблема оценивания – субъективизм, которую отлично продемонстрировал З.А. Абасов в своей статье «Школьная отметка: плюсы и минусы» [1]. В этой статье он показал ошибки преподавателей в процессе оценивания. Первое – это предвзятое отношение к слабоуспевающим и сильным студентам.

Второе – преподаватели неправильно интерпретируют темп речи учащихся. З.А. Абасов описал эксперимент, доказывающий, что медленный темп речи учащихся воспринимается преподавателями как неуверенное владение материалом. Поэтому идентичный ответ учащегося с быстрым темпом речи преподаватель оценит выше. Это ещё раз доказывает, что большинство преподавателей оценивают деятельность учащихся субъективно, даже порой интуитивно, несмотря на то, что темп речи студентов может зависеть от типа темперамента. Таким образом, мы рассмотрели понятие педагогическая оценка, выяснили, что понятия оценка и отметка не синонимы, и их необходимо различать [5].

Оценка – процесс оценивания, а отметка – его результат, выраженный знаком. Оценки преподавателя имеют сильное воздействие на личность студента, поэтому преподаватель должен подходить к процессу оценивания объективно, справедливо и осторожно, чтобы не препятствовать развитию студента, а напротив, способствовать ему.

Высокие результаты в подготовке специалистов могут быть достигнуты только при хорошем качестве образовательного процесса, определяемого его содержанием, обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами, а также качеством менеджмента на всех этапах обучения. В настоящее время разработаны и используются при аттестации вузов квалитативные методы измерения такого сложнейшего и многомерного результата, как качество подготовки специалистов. Процесс обучения считается положительным, если коэффициент усвоения образовательной профессиональной программы не ниже 0,7.

Качество выпускника определяется глубиной и прочностью профессиональных знаний, сформированностью профессионально значимых умений и навыков, определенных квалификационными требованиями. Особое значение для совершенствования образовательного процесса имеет создание системы образовательного аудита и диагностики качества практической подготовки студентов.

Система подготовки студентов факультета технологии и предпринимательства включает:

– практикумы по технологиям обработки материалов;
– лабораторные, практические и расчетно-графические работы;
– курсовые и выпускные проекты и работы;
– учебные, технологические и педагогические практики;
– тренинги, деловые игры и др.

По всем компонентам практической подготовки осуществляются оценочные процедуры, позволяющие выявить не только степень овладения умениями и навыками, но и уровень развития личности студента.

Диагностика качества практической подготовки проводится по трем составляющим:

– содержательной: диагностируется уровень усвоения программного материала;
– операционно-процессуальной: диагностируется овладение профессиональными умениями и навыками;
– личностно регулятивной: диагностируется развитие профессионально значимых качеств личности студента.

Основными звеньями системы диагностики качества практической подготовки являются:

– анализ и оценка качества образовательного процесса на всех его этапах;
– система рейтингового контроля качества обучения студентов;
– информационное сопровождение контрольных процедур в виде нормативных и УМ документов;
– информационная система мониторинга образовательного процесса, предназначенная для фиксации хода выполнения учебных планов и программ, текущих учебных результатов студентов, посещаемости занятий и др., т.е. то, что образует образовательный аудит.

Функциональная система диагностики включает оценку по следующим позициям:

– качество образовательных программ;
– информационное и методическое обеспечение учебного процесса в целом и практической подготовки в частности;
– качество профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала;
– качество процесса обучения;
– качество студентов;
– качество выпускников.

Оценочные процедуры проводятся как с использованием традиционных, так и информационных технологий.

Представляет определенный интерес опыт факультета по внедрению в учебный процесс нормокомплексов изучаемых дисциплин. Нормокомплексы, определяя перечень подлежащих безусловному выполнению студентами учебных заданий по дисциплинам учебного плана за семестр, обеспечивают необходимый уровень практической направленности учебного процесса, повышают объективность результатов оценочных процедур; позволяют реализовать в подготовке специалистов деятельностные и личностно ориентированные подходы. Одновременно повышается объективность результатов оценочных процедур, ставятся барьеры перед вербализацией оценочных процедур.

Наиболее характерными заданиями нормокомлекса являются: разработка конспектов лекций, изучение теории; составление терминологического словаря, заучивание и осмысление основных терминов; выполнение заданного количества лабораторных работ, защита отчетов к этим работам; выполнение и защита индивидуальной контрольной или расчетно-графической работы или творческого проекта.

Факультет технологии и предпринимательства системно работает над достижением современного качества подготовки специалистов, развивая оценочную деятельность, руководствуясь Федеральными государственными образовательными стандартами и такими базовыми принципами современной идеологии образования, как гуманизация и индивидуализация обучения, развитие личности студента.

За последние годы факультет в условиях реализации личностно ориентированного подхода серьезно продвинулся по технологизации образовательных и диагностических процедур, использованию в этих целях информационных технологий. Генеральное направление – это поиск компьютерных обучающихся и контролирующих программ по дисциплинам учебного плана, их адаптация к условиям факультета. В результате создана современная база для освоения компьютерных технологий. Имеются две специализированные лаборатории –

«Информатики» и «Информационных технологий», объединенных локальной сетью. Компьютерные технологии широко используются в подготовке специалистов, включая обучение и тестирование. С использованием этих технологий проводятся:

1. Лабораторные работы по физике на основе моделирующей мультимедийной программы «Открытая физика».
2. Лабораторные работы по инженерной графике на основе системы автоматизированного проектирования КОМПАС – График.
3. Тестирование по экономике, психологии, физике, математике.
4. Компьютерный практикум по дисциплине «Бухгалтерский учет» и др.

В результате повысилась компьютерная грамотность преподавателей и сотрудников, а также качество подготовки специалистов.

Одной из ключевых в повышении качества образовательного процесса является обеспечение объективности результатов оценочных процедур. Традиционная система контроля основана на совмещении в деятельности преподавателя двух взаимоисключающих функций: обучения и контроля, что противоречит принципу сертификации продукции и приводит к серьезным издержкам. Для обеспечения объективности оценочных процедур крайне важно развести эти функции и перейти к экспертным технологиям оценки результатов образовательной деятельности студентов. Большую роль в решении этой проблемы играет комиссия по качеству образовательной и научной деятельности факультета.

В вопросах практической подготовки студентов особый акцент делается на широком использовании проектных технологий, ориентированных на развитие личности и творческого потенциала обучающегося. Создан расширяющийся банк идей для курсового и дипломного проектирования. Тематика проектно-исследовательских работ студентов нацелена на решение прикладных проблем образования, техники и технологии. В результате удалось повысить и качество проектирования, и качество оценочных процедур. Сложившаяся на факультете система оценочной деятельности способствует повышение качества практической подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Абасов З.А. *Школьная отметка: плюсы и минусы*. Available at: http://roo.schoolnet.by/sh.shtml?20160119155338206
2. Амонашвили Ш.А. *Основы гуманной педагогики*: в 20 кн. Москва: Амрита-Русь, 2015; Кн. 4.
3. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*: в 2-х т. Под редакцией А.А. Бодалева и др. Москва: Педагогика, 1980.
4. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Т.М. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва, 2005.
5. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. *Педагогическая психология*. Москва: ФЛИНТА, 2016.
6. Цукерман Г.А. *Оценка без отметки*. Москва – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2001.

References

1. Abasov Z.A. *Shkol'naya otmetka: plyusy i minusy*. Available at: http://roo.schoolnet.by/sh.shtml?20160119155338206
2. Amonashvili Sh.A. *Osnovy gumannoj pedagogiki*: v 20 kn. Moskva: Amrita-Rus', 2015; Kn. 4.
3. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy*: v 2-h t. Pod redakciej A.A. Bodaleva i dr. Moskva: Pedagogika, 1980.
4. Kodzhaspirov A.Yu., Kodzhaspirova T.M. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2005.
5. Fominova A.N., Shabanova T.L. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: FLINTA, 2016.
6. Cukerman G.A. *Ocenka bez otmetki*. Moskva – Riga: Pedagogicheskij centr «`Eksperiment», 2001.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 37.013.43 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00255

Nasugaeva A.D., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE GENERATION OF A PERSONALITY HUMANISTIC CULTURE. The article deals with a process of actualization of the generation of personality humanistic culture at the present stage of Russian society and education development. The main features of these pedagogical conditions implementation are examined. The main attention is paid to their implementation in adolescence. The article proves that the psychological characteristics of this particular period of life significantly contribute to the development of this aspect of personality. After telling about the humanistic culture generation's necessary conditions, the process of their implementation was studied in more detail. In addition, the author of the article demonstrates the impact on the implementation of the relevant conditions of a number of objective processes, which could be found in modern education. Humanistic culture is an effective means, allowing in integrity to present the development of humanistic consciousness, humane behavior of the individual, his humane relationships with other people.

Key words: **student, teacher, innovative teaching methods, continuous learning, harmonizing education, personality humanistic culture.**

А.Д. Насугаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются процесс актуализации формирования гуманистической культуры личности на современном этапе развития российских общества и образования, а равно основные особенности реализации педагогических условий, необходимых для её складывания. При этом основное внимание уделяется их реализации в подростковом возрасте. В статье доказывается, что психологические особенности именно этого периода жизни в значительной степени способствуют развитию данного аспекта личности. После рассказа непосредственно об условиях формирования гуманистической культуры более детально изучается процесс их реализации. Кроме того, посредством изучения специальной литературы демонстрируется влияние на реализацию соответствующих условий ряда объективных процессов, фиксирующихся в современном отечественном образовании. Гуманистическая культура – эффективное средство, позволяющее в целостности представить развитие гуманистического сознания, гуманного поведения индивида, его гуманных отношений с другими людьми.

Ключевые слова: **учащийся, учитель, инновационные методы обучения, непрерывное обучение, гармонизирующее образование, гуманистическая культура личности.**

На настоящем этапе развития отечественной средней школы проблема формирования гуманистической культуры личности приобретает особую остроту. Данная тенденция связана, прежде всего, с размыванием духовно-ценностных ориентиров на современном этапе развития российского общества. В этой связи возникает необходимость реформирования школьного образования на демократических и гуманистических началах. При этом особая роль принадлежит процессам возрождения духовно-нравственных ценностей, развития и изменения этического идеала, формирования общечеловеческих ценностей в качестве основы духовной культуры. Такая ситуация, в свою очередь, приводит к актуализации формирования гуманистической культуры личности как одной из важнейших потребностей российских образования и воспитания.

На настоящем этапе развития российской школы формирование гуманной личности выделяется современными педагогами как один из базовых компонентов воспитания [1 – 6].

Гуманистическая культура личности является средством, позволяющим в целостности представить развитие гуманистического сознания, гуманного поведения индивида, его гуманных отношений с другими людьми, зафиксировав при этом устойчивую связь между этими компонентами на определенный момент времени. Также она даёт возможность для раскрытия механизма развития и проявления индивидуальных гуманных качеств в практической деятельности, установки преемственности в гуманизации общества и отдельной личности [1, с. 32 – 33].

При этом большинство современных исследователей сходятся на том, что наиболее значимым периодом в плане формирования гуманистической культуры личности является подростковый возраст [7 – 15].

Именно в этот период фиксируется существенная перестройка организма подростков, а следовательно, и их психических процессов [4, с. 219]. Так, подросток впервые начинает сознательно взаимодействовать с социальной средой.

При этом происходят также определённые метаморфозы в его положении внутри семьи, школьного коллектива и общества в целом. Тогда же происходит осознание себя как личности, начало сознательной оценки собственной деятельности и деятельности окружающих. Соответственно, к этим последним подростком предъявляются высокие требования морального характера, связанные с попытками найти собственное место в жизни [1, с. 35]. Мы, таким образом, можем говорить о складывании благоприятной обстановки для формирования высокого уровня гуманистической культуры личности.

В этой связи можно выделить следующие педагогические условия формирования гуманистической культуры личности подростка:

1. Организационно-педагогические.

– выработка оптимальных путей и средств в педагогической деятельности по гуманизации личности подростка;

– подготовка к этому процессу педагогов.

2. Морально-психологические.

– благоприятное морально-психологическое самочувствие ребенка в процессе формирования гуманистической культуры личности.

3. Личностные.

– активное участие самого подростка в формировании гуманистической культуры личности [10, с. 53].

При реализации организационно-педагогических условий формирования гуманистической культуры необходимо учитывать три её взаимосвязанных элемента:

- гуманистическая образованность;
- гуманистическая сознательность;
- гуманное поведение [2, с. 61].

Рассматриваемая группа условий формирования гуманистической культуры личности может реализоваться посредством активизации нравственного самовоспитания подростков [11, с. 155 – 156].

Реализация морально-психологических условий формирования гуманистической культуры подростка неразрывно связана с учётом некоторых ключевых характеристик жизнедеятельности современного школьника [6, с. 23 – 24]. Их знание, в свою очередь, требует серьезной корректировки подходов к воспитанию.

Приведём описание этих характеристик.

1. Жизнь современного подростка проходит в практически беспредельном информационном и социальном пространстве. В такой ситуации фиксируется мощное воздействие на ребёнка потоков информации из Всемирной сети Интернет, телевизора, компьютерных игр, кинофильмов и других современных средств массовой информации и телекоммуникации [12, с. 247]. Воспитательное влияние (не всегда позитивное) этих источников информации способно в значительной степени перекрыть влияние взрослых.

2. В настоящее время фиксируется существование конфликта между характером усвоения подростком знаний и ценностей в школе и вне школы. Если первое характеризуется системностью, последовательностью и традиционностью, то второе – хаотичностью, клиповостью, размыванием границ между культурой и контркультурой. Такое противоречие дезориентирует учащегося, приводит к эклектичности мировоззрения и потребительскому отношению к жизни [2, с. 63].

3. Кризис общества, равным образом как и кризис семьи, а также связанная с ними девальвация традиционных ценностей способствуют ослаблению внутрисемейных и внесемейных (ребенок – взрослый, ребенок – сверстники) связей. Это, в свою очередь, ведёт к определённым трансформациям в области взаимоотношений между современным подростком и окружающими [5, с. 24].

4. Фиксирующаяся в последнее время переориентация воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель вкупе с отсутствием взаимодействия со старшими детьми привело к разрыву связей между поколениями и, следовательно, нарушению механизмов трансляции социального и культурного опыта [12, с. 250].

Говоря о реализации личностных условий, следует учитывать, что, как уже говорилось, именно в подростковом возрасте фиксируются значительные изменения в ходе нравственного развития индивида. Освоение подростком нравственного образца фиксируется тогда, когда он совершает нравственные поступки в значимых для него ситуациях. При этом следует иметь в виду, что, он, как правило, в большей степени поглощен частным содержанием действий.

Применительно к этому же возрасту можно говорить о формировании нравственных убеждений. В них, как считает выдающийся отечественный психолог Л.И. Божович, находит свое выражение жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный им с позиции нравственных норм. В дальнейшем именно убеждения становятся основными мотивами поведения школьников [13, с. 368].

Одновременно с убеждениями происходит формирование нравственного мировоззрения. Последнее представляет собой систему убеждений. Его складывание ведёт к качественным изменениям системы потребностей и стремлений подростка в целом. Далее под влиянием описанных выше метаморфоз происходит иерархизация в системе побуждений, в которой на одно из ведущих мест постепенно выдвигаются нравственные мотивы. Подобная иерархизация приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность, позволяя индивиду в дальнейшем занять свойственную ему нравственную позицию в той или иной ситуации [13, с. 370].

Кроме того, представляется возможным утверждать наличие трёх ключевых направлений в данном процессе:

- формирование гуманистических представлений и понятий у детей;
- развитие гуманных чувств и гуманной воли в воспитании личности подростка;
- выработка и закрепление практических навыков гуманистического поведения [11, с. 159].

Таким образом, можно с определённой долей уверенности утверждать, что проблема формирования гуманистической культуры личности приобретает особую остроту на современном этапе развития российской школы. Гуманистическая культура – эффективное средство, позволяющее в целостности представить развитие гуманистического сознания, гуманного поведения индивида, его гуманных отношений с другими людьми.

Наибольшее значение в процессе формирования гуманистической культуры личности имеет подростковый возраст.

Можно с определённой долей уверенности утверждать эффективность таких педагогических условий формирования гуманистической культуры личности подростка, как организационно-педагогические, морально-психологические и личностные.

При реализации данных условий необходимо учитывать особенности современного этапа развития российского образования и общества в целом, а равно психологические особенности подросткового возраста.

Библиографический список

1. Дерюга В.Е. Гуманистические ценности как основа и цель образования личности. *Проблемы современного образования*. 2013; № 6: 31 – 40.
2. Нигматов З.Г. Принцип гуманизма как основополагающий принцип развития современного образования. *Филология и культура*. 2004; № 4: 61 – 70.
3. Никульников А.Н. Формирование гуманной личности детей-спортсменов в пространстве детского оздоровительно-спортивного центра. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; № 1: 126 – 130.
4. Пирмагомедова Э.А. Психологические методики и диагностика элементов воспитания общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка. *Инновационная наука*. 2020; № 1: 218 – 220.
5. Черникова Н.В. Педагогические условия формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном образовании. *Выхаванне і дадатковая адукацыя*. 2014; № 12: 23 – 25.
6. Чернякова Н.С. Гуманитарная образованность как качество личности. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 3: 69 – 71.
7. Гузева М.В. Ценности и ценностные ориентации личности в структуре духовно-нравственного воспитания. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016; Т. 5, № 2: 40 – 43.
8. Ухтинская М.В. Культура досуга как основа разностороннего развития личности в подростковый период. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2012; № 3: 77 – 80.
9. Хугаева Ф.В. Антропологические основания формирования толерантной личности. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018; Т. 7, № 1: 313 – 316.
10. Якимович И.Г. *Педагогические условия формирования гуманистической культуры личности подростка во внеурочной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Брянск, 1997.
11. Косолапова Н.А., Бидюк Г.М. Тьюторское сопровождение духовно-нравственного самовоспитания подростков. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия № 3. Психологические и педагогические науки. 2018; № 1: 153 – 160.
12. Алипханова Ф.Н. Дидактические основы духовно-нравственного воспитания. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы*: материалы Межвузовской студенческой и международной научно-практических конференций. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 247 – 255.
13. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
14. Мусханова И.В. *Социокультурные кризисы и формирование этнокультурной личности*. Грозный, 2011.
15. Дадашев Р.Х., Мусханова И.В. Социокультурный кризис и формирование личности в контексте теории этногенеза. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2012; № 1: 109.

References

1. Deryuga V.E. Gumanisticheskie cennosti kak osnova i cel' obrazovaniya lichnosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2013; № 6: 31 – 40.
2. Nigmatov Z.G. Princip gumanizma kak osnovopolagayuschij princip razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Filologiya i kul'tura*. 2004; № 4: 61 – 70.

3. Nikul'nikov A.N. Formirovanie gumannoj lichnosti detej-sportsmenov v prostranstve detskogo ozdorovitel'no-sportivnogo centra. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 1: 126 – 130.
4. Pirmagomedova `E.A. Psihologicheskie metodiki i diagnostika `elementov vospitaniya obschechelovecheskogo i nacional'nogo v sisteme cennostej podrostka. *Innovacionnaya nauka*. 2020; № 1: 218 – 220.
5. Chernikova N.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `esteticheskoj kul'tury mladshih shkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii. *Vyhavanne i dadatkovaya adukacyya*. 2014; № 12: 23 – 25.
6. Chernyakova N.S. Gumanitarnaya obrazovannost' kak kachestvo lichnosti. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 3: 69 – 71.
7. Guzeva M.V. Cennosti i cennostnye orientacii lichnosti v strukture duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016; T. 5, № 2: 40 – 43.
8. Uhtinskaya M.V. Kul'tura dosuga kak osnova raznostoronnego razvitiya lichnosti v podrostkovyj period. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2012; № 3: 77 – 80.
9. Hugaeva F.V. Antropologicheskie osnovaniya formirovaniya tolerantnoj lichnosti. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018; T. 7, № 1: 313 – 316.
10. Yakimovich I.G. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gumanisticheskoj kul'tury lichnosti podrostka vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 1997.
11. Kosolapova N.A., Bidyuk G.M. T'yutorskoe soprovozhdenie duhovno-nravstvennogo samovospitaniya podrostkov. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 3. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2018; № 1: 153 – 160.
12. Aliphanova F.N. Didakticheskie osnovy duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy*: materialy Mezhvuzovskoj studencheskoj i mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: OOO «Direktmedia Pablishing», 2018: 247 – 255.
13. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
14. Mushanova I.V. *Sociokul'turnye krizisy i formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*. Groznyj, 2011.
15. Dadashev R.H., Mushanova I.V. Sociokul'turnyj krizis i formirovanie lichnosti v kontekste teorii `etnogeneza. *Izvestiya YuFU. Tehnicheskie nauki*. 2012; № 1: 109.

Статья поступила в редакцию 16.03.20

УДК 37 +57 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00256

Stolyarchuk L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*
Aleshina L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: aleshinlarisa@mail.ru*
Fedoseeva S.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru*

GENDER APPROACH TO THE FORMATION OF REPRODUCTIVE CULTURE AS AN ASPECT OF MENTAL HEALTH OF STUDENTS. The paper investigates the problem of forming the reproductive culture of students as an aspect of mental health. The authors highlight the integrating role of the gender approach, which is characterized by the transition from the (traditional) biological-evolutionary paradigm to the (humanitarian) social-constructivist one with the leading idea of gender equality. The authors present a concept of forming the reproductive culture of future teachers, high school students and adolescents of the fertile and pre-fertile period, focused on obtaining knowledge, forming a value attitude to reproductive and mental health, and skills for safe reproductive behavior (the experience of Volgograd Oblast). The developed concept contributes to the successful formation of reproductive culture as an aspect of the mental health of young people in educational organizations in Volgograd region, gradual inclusion of students as future teachers into practical activities.

Key words: **reproductive culture, mental health, reproductive health, youth and students, gender-sensitive approach.**

Л.И. Столярчук, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*
Л.И. Алешина, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: aleshinlarisa@mail.ru*
С.Ю. Федосеева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК АСПЕКТУ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья подготовлена при поддержке РФФИ и Волгоградской области (проект № 19-413-340005р_а).

В работе исследуется проблема формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи как аспекта психического здоровья. Выделена интегрирующая роль гендерного подхода, характеризующегося переходом от (традиционной) биолого-эволюционной парадигмы к (гуманитарной) социально-конструктивистской с ведущей идеей гендерного равенства. Представлена авторская концепция формирования репродуктивной культуры будущих педагогов, старшеклассников и подростков фертильного и предфертильного периода, ориентированная на получение знаний обучающимися о репродуктивной сфере, формирование ценностного отношения к репродуктивному и психическому здоровью, навыков безопасного репродуктивного поведения (на опыте Волгоградской области).

Ключевые слова: **репродуктивная культура, психическое здоровье, репродуктивное здоровье, учащаяся молодежь, гендерный подход.**

Проблема формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи как аспекта психического здоровья является крайне актуальной. Цель нашего исследования – разработка авторской концепции формирования репродуктивной культуры как аспекта психического здоровья учащейся молодежи в вузах и школах и ее теоретическое обоснование на основе гендерного подхода (М.А. Беляева, Е.А. Здравомыслова, О.И. Ключко, И.С. Кон, Л.И. Столярчук, А.Н. Темкина, Е.В. Шамарина, Л.В. Штылева и др.) [1 – 6].

В «Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» большое значение придается укреплению репродуктивного здоровья детей, подростков и молодежи [4], от решения которой зависит будущее страны. Федеральная служба государственной статистики, однако, констатирует рост в России бесплодия [5]. Диагноз «бесплодие» как характеристика репродуктивного нездоровья негативно влияет на психическое здоровье мужчин и женщин периода ранней юности. Он сопровождается душевными переживаниями, личными трагедиями, семейными конфликтами, распадом бездетных браков, асоциальными и антисоциальными поступками, ощущением неполноценности личности.

Складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, сегодня активно развивается медицина, нацеленная на решение проблемы бесплодия, посредством разработки различных методик в помощь бездетным женщинам и мужчинам (экстракорпорального оплодотворения (ЭКО), суррогатного материнства), с другой стороны, предупреждению, предотвращению этой проблемы не уделяется должного внимания в общеобразовательных организациях и в вузах, не осуществляется целенаправленная подготовка будущих педагогов. Неготовность будущих педагогов к решению данной проблемы не позволяет профессионально осуществлять формирование репродуктивной культуры подростков и старшеклассников из-за недостаточной теоретической разработанности проблемы.

В разработанной нами инновационной концепции целостного процесса формирования репродуктивной культуры учащейся молодёжи через осмысление идейно-теоретических истоков, тенденций гендерных трансформаций в современном обществе и образовательной практике выделена интегрирующая роль гендерного подхода с ведущей идеей гендерного равенства в русле социально-конструктивистской парадигмы, гуманитарной по своей сути.

Теоретическое обоснование изучаемой проблемы на основе гендерного подхода в контексте социально-конструктивистской парадигмы обусловлено потребностями современной образовательной практики. Например, переориентации от изучения способов взаимодействия с обучающимися только из традиционных семей с нормативной моделью (в которых гендерные стереотипы передаются разными поколениями по наследству, поддерживается традиционность и молодыми супругами, особенно при совместном проживании) к сотрудничеству с обучающимися из эгалитарных семей, в которых «кормильцами» сегодня являются оба супруга (71%) [2], в которых репродуктивному и психическому здоровью и женщин, и мужчин придается большое значение, что обусловлено социальными демократическими преобразованиями, происходящими в современном глобальном мире и активным развитием гендерной теории.

В ходе данного исследования были уточнены сущностные характеристики репродуктивной культуры как целостного динамического образования личности женского и мужского пола предфертильного и фертильного периодов, характеризующегося *репродуктивными знаниями* (о пронатальной и антинатальной стратегиях, об эгалитарных взаимоотношениях и гендерных стереотипах), *ценностным отношением* к репродуктивному и психическому здоровью (будущей матери, будущего отца, будущего ребёнка); безопасным *репродуктивным поведением* (на основе осознанного и согласованного выбора партнерами – пронатальной либо антинатальной репродуктивной стратегии; навыками сохранения и укрепления репродуктивного и психического здоровья, здорового образа жизни).

Разработанная концепция характеризуется универсальностью по мировоззренческим позициям и содержанию для студентов, старшеклассников и подростков. Она основана на положениях гендерного подхода в русле социально-конструктивистской парадигмы, идее гендерного равенства, диалогичных, равноценных отношениях будущих родителей. Различия заключаются в объеме гендерного просвещения студентов, старшеклассников и подростков и учете их возрастных особенностей.

Реализация авторской концепции и соответствующей программы осуществляется в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и образовательных организациях города Волгограда и Волгоградской области под руководством авторов данной статьи.

Предусмотрено три этапа.

Первый этап нацелен на знакомство и осмысление понятий «материнство», «отцовство», «родительство», «репродуктивное здоровье», «психическое здоровье», «репродуктивная культура», понимаемые в контексте традиционной биолого-эволюционной парадигмы (о материнстве как «главнейшей обязанности женщины», об «отстраненном отцовстве», о важности сохранения репродуктивного здоровья и воспитания репродуктивной культуры у женщины), и сравнением этих же определений в русле современной социально-конструктивистской парадигмы. На первом этапе при получении *знаний* о репродуктивной сфере внимание студентов, старшеклассников и подростков акцентируется на целесообразности смены парадигм гендерного подхода: от биолого-эволюционной (о «предназначении», «обязанности» женщины рожать, воспитывать и об «отстраненном» отце-«кормильце») к социально-конструктивистской (о равных правах и обязанностях в семье, «праве» женщины и мужчины иметь детей, самосохранительном поведении, уменьшающем риски для репродуктивного и психического здоровья женщин и мужчин, «вовлеченном отцовстве», различных репродуктивных стратегиях). Обучающиеся осознают, что такие кардинальные перемены обусловлены не анатомо-физиологическими изменениями современных мужчин и женщин, а социальными демократическими преобразованиями, происходящими в современном глобальном мире и интенсивным развитием гендерной методологии в различных науках. В ходе гендерного просвещения обучающихся на первом этапе их *знания* от обыденных, стихийных переходят в *научные представления*, что является ожидаемым промежуточным результатом первого этапа формирования репродуктивной культуры.

Второй этап посвящен формированию *ценностного отношения* к репродуктивному и психическому здоровью обучающихся, здоровью их будущего потомства. Для этого полученной ранее и новой информации придается эмоциональной окрас. Не обязательно через урок или мероприятие, но непременно через переживание, сопереживание, событие, влияющее на личностное ценностное отношение к репродуктивному и психическому здоровью. На втором этапе обучающиеся пишут сочинения на темы: «Моя родительская семья», «Роль отца и матери в моей семье»; эссе «Репродуктивное здоровье – что это?», «Мое отношение к личной гигиене и репродуктивному здоровью». Проводятся беседы и дискуссии на темы: «Влияние репродуктивной культуры на психическое здоровье». На втором этапе мы уделяем внимание психическому здоровью учащейся молодежи. Для этого даются задания обучающимся самостоятельно ознакомиться с определением «психическое здоровье человека», данное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Обучающиеся выражают свое отношение к психическому здоровью (ПЗ) как одному из сложнейших вопросов, связанных с понятием психической нормы, вопросом «нормальности/ненормальности», и приходят к выводу, что критерии ПЗ менялись на протяжении столетий и продолжают меняться. Осложняется проблема психического здоровья спецификой понимания в разных науках: медицине, судебной экспертизе, философии, социологии, социологии, психологии и педагогике. Студенты, старшеклассники и подростки самостоятельно готовят видеопрезентации о традиционной биолого-эволюционной парадигме, в рамках которой делают акцент на том, что материнство как «главнейшая обязанность, «природное предназначение женщины» и «отстраненное отцовство» считалось нормой, а сегодня считаются гендерными стереотипами. С помощью видеопрезентаций в русле социально-конструктивистской парадигмы (о материнстве как «праве женщины», «вовлеченном отцовстве», важности сохранения репродуктивного здоровья и формировании репродуктивной культуры у женщин и у мужчин) обучающиеся утверждаются в современных нормах психического здоровья мужчин и женщин и преодолевают «страх» быть отнесенными к группе по критерию «ненормальности», психического нездоровья, если вдруг хотят стать в будущем «заботливым отцом» или матерью, наряду с воспитанием ребенка, стремлением к карьере. Обучающиеся, знакомясь с требованиями ВОЗ к психическому здоровья человека, наряду с отсутствием психических заболеваний обнаруживают еще ряд критериев, имеющих более близкое отношение к теме нашего исследования. Так, например, было обнаружено «умение любить», под которым понимается способность выстраивать доверительные и безопасные отношения с партнером. Обучающиеся в ходе дебатов приходят к выводам, что выстраивание безграничной любви сегодня не приветствуется (что ценилось в русской и европейской классической литературе, голливудском кинематографе). Сегодня для того, чтобы считаться психически здоровым человеком, важно обладать достоверной информацией о партнере, интуицией к самосохранению и самосохранительном, здоровьесберегающем поведении. Ожидаемым промежуточным результатом второго этапа формирования репродуктивной культуры является формирование *ценностного отношения* к репродуктивному и психическому здоровью, не безграничному и жертвенному, а самосохранительному и здоровьесберегающему, репродуктивным стратегиям – пронатальной (осознанного рождения ребенка) и антинатальной (сдерживающей репродуктивный сценарий).

Третий этап нацелен на развитие способности обучающихся к безопасному *репродуктивному поведению* (сохранение психического и репродуктивного здоровья, овладение навыками здорового образа жизни как будущей матерью, так и будущим отцом). Для повышения интереса к охране репродуктивного здоровья, повышению уровня репродуктивной культуры как основы психического здоровья студентам даются задания оценить уровень сформированности репродуктивной культуры и состояния психического здоровья с помощью специально разработанного диагностического инструментария и анализа дисциплин: «Социальные аспекты здоровья», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний», «Репродуктивная культура: гендерный подход». На третьем этапе создаются ситуации самореализации, стимулирующие стремление обучающихся к безопасному репродуктивному поведению, создаются специальные программы «Охрана психического и репродуктивного здоровья». Обучающиеся пишут эссе на темы: «Роль супругов в охране и детского психического и репродуктивного здоровья», «Роль учителя в охране психического и репродуктивного здоровья субъектов образовательного процесса: учащихся, учителей и родителей». Проводятся консультации и круглые столы с различными специалистами по теме: «Роль репродуктивной культуры в охране психического и репродуктивного здоровья», нацеленные на накопление обучающимися личностного опыта. Ожидаемым промежуточным результатом третьего этапа формирования репродуктивной культуры становится развитие способности обучающихся к безопасному *репродуктивному поведению* (сохранению психического и репродуктивного здоровья, овладению навыками здорового образа жизни как будущей матерью и будущим отцом).

Студенты педвуза как будущие учителя овладевают профессиональной готовностью к здоровьесбережению собственного репродуктивного здоровья и своих учеников в целостном образовательном процессе посредством курсов по выбору и отработки полученных компетенций в образовательных учреждениях в ходе педагогических практик.

Разработанная нами авторская концепция, реализующаяся на основе соответствующей программы, способствует успешному формированию репродуктивной культуры как аспекта психического здоровья учащейся молодежи в образовательных организациях Волгоградского региона, поэтапному включению студентов как будущих педагогов в практическую деятельность (от получения знаний и опыта в образовательном процессе вуза через специализированные курсы и курсы по выбору) к закреплению и отработке профессиональных компетенций в периоды педагогических практик в школах), обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки по формированию репродуктивной культуры, способствует повышению высшего педагогического образования в целом.

Библиографический список

1. Беляева М.А. *Культура репродуктивного поведения в контексте междисциплинарного синтеза:* монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010.
2. Легенина Т.Б. *Гендерная социализация в современной российской семье: социокультурный анализ*. Автореферат диссертации .... кандидата социологических наук. Ставрополь, 2004.
3. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю. Формирование репродуктивной культуры молодёжи. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2017; № 8 (121): 42 – 46.
4. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю., Шульгин Е.А. Физиологические и педагогические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодёжи. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 4.
5. *Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период 2025 года*. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 (ред. от 01.07.2014). Available at: http: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/
6. Яковлева Т.В России бесплодие достигло уровня национальной безопасности. *Экономика и жизнь*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3771562

References

1. Belyaeva M.A. *Kul'tura reproduktivnogo povedeniya v kontekste mezhdisciplinarnogo sinteza:* monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2010.
2. Legenina T.B. *Gendernaya socializaciya v sovremennoj rossijskoj sem'e: sociokul'turnyj analiz*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata sociologicheskih nauk. Stavropol', 2004.
3. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu. Formirovanie reproduktivnoj kul'tury molodezhi. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 8 (121): 42 – 46.
4. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu., Shul'gin E.A. Fiziologicheskie i pedagogicheskie osnovy formirovaniya reproduktivnoj kul'tury obuchayuschejsya molodezhi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4.
5. *Ob utverzhdenii Koncepcii demograficheskoj politiki Rossijskoj Federacii na period 2025 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 09.10.2007 № 1351 (red. ot 01.07.2014). Available at: http: //www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/
6. Yakovleva T.V Rossii besplodie dostiglo urovnya nacional'noj bezopasnosti. *`Ekonomika i zhizn'*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3771562

Статья поступила в редакцию 13.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00257

Khagai V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Teaching Institute (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru*
Khagai V.V., *teacher, Department of Physical Training, Military Academy of Strategic Missile Forces of Strategic Purpose n.a. Peter the Great (Moscow, Russia), E-mail: Sport-serpuhov@mail.ru*
Ageev A.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Culture, Stavropol State Teaching Institute (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru*

RELAXATION AND WELLNESS TRAINING IN THE PROCESS OF EDUCATION OF ATHLETE STUDENTS. The article studies strengthening health, developing basic physical qualities and improving the functional capabilities of the body, forming a culture of movement, enriching the motor experience with physical exercises with general development and correcting focus, technical actions and techniques of basic sports. Relaxation training consists of slow, plastic and non-rhythmic exercises, which are necessary for the restoration, preservation and improvement of health, strengthening of general immunity, maintenance of normal physical and motor state of a person. The authors conclude that this type of training should be used to train students. This is due to the fact that the students experience certain overloads, because it is necessary not only to learn, but also to train in full force, that would be good to prepare for competitions and therefore without relaxation training training athletes will not be effective.

Key words: **physical culture, sports, biological and social functions, conflict, dialectical contradiction, motivation, incentives, expansion of sports nominations.**

В.С. Хагай, *канд. пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru*
В.В. Хагай, *преп., Военная академия ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого», г. Москва, E-mail: Sport-serpuhov@mail.ru*
А.В. Агеев*, канд. ист. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru*

РЕЛАКСАЦИОННАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ТРЕНИРОВКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Статья посвящена укреплению здоровья, развитию основных физических качеств и повышению функциональных возможностей организма, формированию культуры движений, обогащению двигательного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью, техническими действиями и приёмами базовых видов спорта. Занятия релаксационной оздоровительной тренировкой состоят из медленных, пластичных и неритмичных упражнений, которые необходимы для восстановления, сохранения и совершенствования здоровья, укрепления общего иммунитета, поддержания нормального физического и двигательного состояния человека. Авторы приходят к выводу о том, что данный тип тренировки должен обязательно применяться для подготовки студентов-спортсменов. Это связано с тем, что они испытывают определённые перегрузки, так как приходится не только учиться, но и в полную силу тренироваться, чтобы хорошо подготовиться к соревнованиям, и поэтому без релаксационной тренировки подготовка студентов-спортсменов не будет эффективна.

Ключевые слова: **физическая культура, спорт, биологические и социальные функции, конфликт, диалектическое противоречие, мотивация, стимулы, расширение спортивных номинаций.**

Релаксационная оздоровительная тренировка – это постоянно совершенствующаяся педагогическая, научная, теоретическая деятельность, включающая в себя определенные методики, совокупность упражнений, необходимых для укрепления здоровья. Она характеризуется несколькими звеньями и состоит из двух частей, имеющих определенную структуру, направлена на восстановление здоровья и поддержания нормального физического и психологического состояния, предотвращение заболеваний, а также раннего увядания организма у упражняющихся.

Данный тип тренировки должен обязательно применяться для подготовки студентов-спортсменов. Это связано с тем, что студенты-спортсмены испытывают определённые перегрузки, так как приходится не только учиться, но и в полную силу тренироваться, чтобы хорошо подготовиться к соревнованиям, поэтому без релаксационной тренировки не обойдёшься.

Занятия релаксационной оздоровительной тренировкой состоят из медленных, пластичных и неритмичных упражнений, которые необходимы для восстановления, сохранения и совершенствования здоровья, укрепления общего

иммунитета, поддержания нормального физического и двигательного состояния человека. Для этого необходимо тренироваться по восемь или одиннадцать часов (2 – 3 раза) в неделю.

В соответствии с поставленными целями и задачами существует два вида релаксационных оздоровительных тренировок:

1) комплексная релаксационная оздоровительная тренировка;

2) физическая релаксационная оздоровительная тренировка [1].

Комплексная релаксационная оздоровительная тренировка включает в себя необходимое качество жизненной деятельности, в которую входит нравственное, физическое и социальное развитие. Данное развитие формирует поддержание на необходимом уровне здоровья, улучшение работоспособности, проявление социальной позиции человека, а также восстановление эмоционального и психологического баланса.

Во время планирования занятий со студентами с элементами комплексной релаксационной оздоровительной тренировки необходимо придерживаться определенной системы последовательных операций, в которые входит:

1) согласование и подтверждение плана занятий на текущий момент и на определенное время;

2) подписание договора занимающимся и лицом, составляющим и контролирующим выполнение программы. Тренер необходим для правильного выполнения комплексной релаксационной оздоровительной тренировки, а также для внесения в жизнь занимающегося необходимую подвижность благодаря этим занятиям;

3) постоянный контроль за состоянием здоровья и организма занимающегося, а также за его реакциями на разных этапах тренировок;

4) благодаря этому контролю возможно сравнение изначальных и текущих показателей здоровья тренирующегося со средними, необходимыми для определенного пола и возраста, к которому он относится;

5) оценка результативности действующего плана занятий и его изменение, если желаемый результат не достигнут [2].

При разработке рабочих планов проведения релаксационной оздоровительной тренировки выделяют следующие принципы:

– план занятий должен быть подобран индивидуально, то есть необходим учет потребностей занимающегося и их особенностей;

– программа должна быть направлена на постепенное и последовательное физическое развитие человека;

– правильный расчет нагрузок и их нормализованное применение;

– занимающийся должен постепенно привыкать к нагрузкам и к упражнениям в целом;

– необходимо давать соответствующую полу, возрасту и общему состоянию человека нагрузку и постепенно её повышать;

– проводимые тренировки должны быть безопасными для занимающегося и приносить результат.

В зависимости от желаемого результата разрабатываются различные программы занятий релаксационной оздоровительной тренировки. В соответствии с этим особое внимание в планах уделяется определенным видам упражнений. Они определяются вниманием к требуемой специфике упражнений: силовой, аэробной, развивающей либо частоте, интенсивности и продолжительности, определяющих особый тип занятий. Главные показатели качественной тренировки – уровень нагрузки и степень её напряженности. Их регулирование происходит за счет так называемых «качелей», то есть периодическое уменьшение и постепенное увеличение уровня нагрузки. Данное регулирование происходит за счет того, что определенное упражнение используется при каждом занятии и повторяется в течение всего цикла тренировок. Для разных видов релаксационной оздоровительной тренировки важны разнообразные меры контроля. Для аэробных упражнений важен показатель пульса, для силовых занятий учитывается вес груза или сила сопротивления движению [3].

Физическая релаксационная оздоровительная тренировка направлена на улучшение состояния здоровья с помощью занятия физическими упражнениями. «Базовая» релаксационная оздоровительная тренировка необходима для нахождения организма в оптимальной форме и для предотвращения ослабления иммунной системы. При занятии тренировками данного вида следует постоянно давать организму физические нагрузки средней интенсивности, упражнения на силовое и аэробное растягивание. Также важно рационально питаться, правильно реагировать на психологические нагрузки с помощью повышения уровня устойчивости к стрессу, переключать внимание на другие действия и формы деятельности, находиться в эмоционально комфортной атмосфере, вести себя в соответствии с нормами общества.

Физическая релаксационная оздоровительная тренировка располагает определенными критериями оценки физического состояния занимающихся – тестовые задания, необходимые для определения уровня развития физических свойств, которые связаны со здоровьем и отражают уровень функционального состояния.

Занятия релаксационными оздоровительными тренировками влияют на организм человека. Это видно при рассмотрении совокупности реакций опорно-двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Классическими видами упражнений аэробной направленности являются:

1) бег;

2) разновидности ходьбы;

3) плавание;

4) подвижные игры умеренной интенсивности;

5) езда на велосипеде.

Данные виды деятельности имеют массовый характер, так как являются доступными практически для всех категорий населения.

Релаксационные оздоровительные тренировки могут удовлетворить потребности различных слоев населения в разработке плана занятий, потому что они необходимы для улучшения физического состояния тренирующихся, а также для расширения их кругозора путем внесения в план элементов танцевальной, хореографической и музыкальной культур западных и восточных стран (различных видов танцев под оригинальную музыку и её аранжировку).

Для повышения интереса населения и их мотивации к занятиям спортом используются педагогические технологии, которые заключаются в проведении анимационных мероприятий.

При работе с детьми используются различные формы занятий:

а) малые (индивидуальные занятия физическими упражнениями, музыкотерапия, коррекционная гимнастика);

б) большие (утренняя гигиеническая гимнастика, закаливающие процедуры, специализированные спортивные праздники, соревнования, викторины и конкурсы о здоровом образе жизни, анимационные мероприятия), которые реализуются при взаимодействии с семьей, что благоприятно сказывается на воспитании детей [4].

Большое значение релаксационные оздоровительные тренировки имеют при работе с лицами пожилого возраста и с ограниченными физическими возможностями. Большой популярностью пользуются занятия аэробикой с использованием средств подвижных игр и единоборств среди мужчин пожилого возраста. Такие упражнения положительно сказываются на функциональном состоянии дыхательной, нервной, сердечно-сосудистой систем, опорно-двигательного аппарата, физическом состоянии, нормализации и улучшении психического и эмоционального состояния.

При разработке рабочих планов проведения релаксационной оздоровительной тренировки выделяют следующие принципы:

– план занятий должен быть подобран индивидуально, то есть необходим учет потребностей занимающегося и их особенностей;

– программа должна быть направлена на постепенное и последовательное физическое развитие человека;

– правильный расчет нагрузок и их нормализованное применение;

– занимающийся должен постепенно привыкать к нагрузкам и к упражнениям в целом;

– необходимо давать нагрузку, соответствующую полу, возрасту и общему состоянию человека, и постепенно её повышать;

– проводимые тренировки должны быть безопасными для занимающегося и приносить результат [5 – 7].

Тем самым релаксация затрагивает одновременно тело и сознание человека, в свою очередь, примененные методы способны даже изменить жизнь обратившегося за помощью пациента.

В заключительной части работы отметим важность релаксационных упражнений для современного человека, подвергающегося на постоянной основе проблемам со здоровьем, связанных со сложившемся ритмом жизни, плохой экологией, неправильным питанием, частым отсутствием грамотного наблюдения за самочувствием и обилием повседневных забот.

Важно понимать, что набор применяемых успокаивающих упражнений зависит от сложившейся ситуации, от специалиста и его навыков, но сейчас, в эпоху Интернета, можно изучить и самостоятельно применять те или иные тренировочные схемы, учитывая то, что в отличие от тренировок, направленных на тяжелые нагрузки, релаксационные упражнения не несут в себе побочных реакций и противопоказаний.

Библиографический список

1. Шабалинко О.Л. *Общепедагогическое преподавание для учителей в системе высшего профессионального образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2016.
2. Бауэр В.Г. Социальная значимость укрепления здоровья поколений в современных условиях развития России. *Теория и практика физической культуры.* 2015; № 1: 52 – 54.
3. Медина Е.Н. Правила здоровой жизни. *Архитектура тела и развитие силы*. 2000; № 4.
4. Сургучев В.А. Исследование спроса на выпускников физкультурных вузов и их ориентация в труде. *Наука и практика здорового образа жизни*. 2014; № 12: 40 – 41.
5. Сорокин К.В., Хагай В.С., Махновская Н.В., Хагай В.В. Предпосылки и стратегические направления проектирования процесса физического воспитания, нацеленного на формирование военно-прикладной физической подготовленности кадетов в довузовских учреждениях Министерства Обороны РФ. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 306 – 307.

6. Сорокин К.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Общая характеристика критериев эффективности модели процесса физического воспитания ДОУ МО РФ, направленного на формирование военно-прикладной физической подготовленности кадет. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 78 – 79.
7. Хагай В.С., Барсагаева И.В., Иванов В.М., Твердякова Л.В. Исторические аспекты педагогической валеологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 82 – 85.

References

1. Shabalinko O.L. *Obschepedagogicheskoe prepodavanie dlya uchitelej v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
2. Bau`er V.G. Social'naya znachimost' ukrepleniya zdorov'ya pokolenij v sovremennyh usloviyah razvitiya Rossii. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury.* 2015; № 1: 52 – 54.
3. Medina E.N. Pravila zdorovoj zhizni. *Arhitektura tela i razvitie sily*. 2000; № 4.
4. Surguchev V.A. Issledovanie sprosa na vypusknikov fizkul'turnyh vuzov i ih orientaciya v trude. *Nauka i praktika zdorovogo obraza zhizni*. 2014; № 12: 40 – 41.
5. Sorokin K.V., Hagaj V.S., Mahnovskaya N.V., Hagaj V.V. Predposylki i strategicheskie napravleniya proektirovaniya processa fizicheskogo vospitaniya, nacelennogo na formirovanie voenno-prikladnoj fizicheskoj podgotovlennosti kadetov v dovuzovskih uchrezhdeniyah Ministerstva Oborony RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 306 – 307.
6. Sorokin K.V., Hagaj V.S., Timoshenko L.I., Hagaj V.V. Obschaya harakteristika kriteriev `effektivnosti modeli processa fizicheskogo vospitaniya DOU MO RF, napravlennogo na formirovanie voenno-prikladnoj fizicheskoj podgotovlennosti kadet. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 78 – 79.
7. Hagaj V.S., Barsagaeva I.V., Ivanov V.M., Tverdyakova L.V. Istoricheskie aspekty pedagogicheskoj valeologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 82 – 85.

Статья поступила в редакцию 12.03.20

УДК 378.14:359 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00258

Balyayeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*

DIDACTIC RESOURCES OF PHYSICS EDUCATION AT THE MARITIME UNIVERSITY. The article deals with the main didactic resources of studying physics in the process of training maritime transport specialists at the Maritime University. It indicates the task of motivational resources, as well as the structure and the functions of methodological resources. Special attention in the article is paid to promising technological resources and project-problem technology. The author sees the innovative opportunity of technological resources in integrating of project-problem technology and reorganization of the content of physics course and methods of mastering the subject on the basis of principle of the unity of fundamentalization and professionalization of knowledge. The virtual educational environment is considered as a learning tool of a new generation. Improving the effectiveness of students' educational activities is associated with the quality of electronic training resources.

Key words: **didactic resources, physics education, project-problem technology, educational activities, digitalization of education, maritime university.**

С.А. Баляева, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: bs702@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматриваются основные дидактические ресурсы физического образования студентов в процессе подготовки специалистов морского транспорта в морском университете. Обозначены задачи мотивационных ресурсов. Выделена структура и функции методологических ресурсов. Представлены перспективные технологические ресурсы, особое внимание уделено проектно-проблемной технологии. Инновационные возможности технологических ресурсов автор видит в интеграции технологии проектно-проблемного обучения с перестройкой содержания и способов усвоения курса физики на основе принципа единства фундаментализации и профессионализации знаний. Виртуальная среда рассматривается как учебный инструмент нового поколения. Повышение эффективности учебной деятельности студентов связывается с качеством электронных обучающих ресурсов.

Ключевые слова: **дидактические ресурсы, физическое образование, проектно-проблемная технология, учебная деятельность, цифровизация образования, морской университет.**

Физическое образование является фундаментальной составляющей высшего инженерно-морского образования. Будучи интегрированной в содержание технической и специальной морской подготовки, дисциплина «Физика» представляет широкий спектр дидактических ресурсов для решения задач не только физического, но и высшего морского образования в целом.

В характеристике дидактических ресурсов физического образования как основные выделяются следующие:

– мотивационные ресурсы;
– методологические ресурсы;
– технологические ресурсы;
– электронные обучающие ресурсы.

Мотивационные ресурсы выступают в качестве основных стимулов познавательной деятельности и предопределяются новизной предметного материала, его актуальностью для будущей работы на морском транспорте, приобщением студентов к передовым достижениям физической науки и морской практики. Наиболее привлекательным для студентов становится физическое знание, ориентированное на уникальность, новизну, с одной стороны, а с другой – на профессионализацию, раскрывающую потребительские качества фундаментального знания на современном рынке морского труда. В этой связи важной задачей университетского образования на этапе базисной подготовки специалистов плавсостава выступает поиск новых путей междисциплинарного синтеза, создание новых образовательных продуктов, которые будут содержать в любой комбинации компоненты фундаментального и бизнес-образования. Это связано с обновлением содержания, форм и методов учебных занятий, которые в университете должны быть творческими, раскрывать различные подходы к решению современных научных и профессиональных проблем, развивать интерес студентов к усвоению научных знаний.

Среди других образовательных задач в морском университете центральное место занимает необходимость сформировать у студентов в процессе обучения адекватное понимание алгоритмов профессиональной деятельности, структуры, функций и способов управления морскими техническими объектами. Важную роль здесь играет включение в содержание обучения формирование системного типа мышления будущих специалистов морского флота [1]. На решение этой задачи направлены методологические ресурсы физического образования, к которым относятся:

– комплексный подход к построению учебной дисциплины и организации ее усвоения, включающий системно-деятельностный, интегративный и личностно ориентированный подходы с электронной поддержкой;

– диалектическое единство фундаментализации и профессионализации знаний о предмете, ориентированное на методологически значимые, сущностные, инвариантные знания, формирующие целостную физическую картину мира и профессиональной действительности;

– освоение логико-операционной структуры системного анализа физических, общетехнических и квазипрофессиональных объектов морской отрасли;

– усиление в содержании дисциплины «Физика» теоретических, прогнозных, проектных компонентов общетехнического знания, обобщенно и адекватно отражающих фундаментальные идеи, логику и структуру физического знания с современных позиций и открывающих межпредметные связи с дисциплинами специального цикла подготовки.

Развитие динамичных междисциплинарных программ университетского морского образования, открывающихся в соответствии с запросами рыночной экономики и требующих трансформации структурных единиц традиционного университета должно стать следующим шагом на пути повышения эффективности подготовки отраслевых кадров [2].

В условиях обновления системы высшего морского образования усиливается роль технологических ресурсов. При этом эффективность физического образования значительно возрастает с внедрением в учебный процесс инновационных дидактических технологий, среди которых, на наш взгляд, особый интерес представляют технологии, разработанные на основе системно-деятельностного, интегративного и личностно ориентированного подходов к процессу обучения [3, 4].

К таким технологиям следует отнести проектно-проблемную технологию, которая направлена исключительно на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную или групповую, выполняемую в определенных времен-

ных границах. Эта технология всегда ориентирована на решение конкретной проблемы с использованием комплекса методов и средств обучения и нацелена на интеграцию знаний, умений, навыков из разных областей науки и техники. Результатом выполненных проектов должно стать решение предметной теоретической или практической проблемы с профессиональным компонентом, в процессе которого и происходит усвоение профессионально ориентированных предметно-специфических знаний, умений и навыков будущих инженеров морского транспорта.

Проектно-проблемная технология обучения осуществляется через интегральные формы учебных знаний, такие как лекционно-лабораторные, лекционно-практические, проектно-задачные, игровое проектирование, имитационный тренинг, а также через доклады с презентациями, творческие конференции и конкурсы, которые могут носить как очный, так и заочный характер.

Поскольку управление учебной деятельностью является важным педагогическим условием повышения качества выполнения студентами проектных заданий, целесообразно выделить в структуре проектно-проблемной технологии следующие блоки:

– проблемно-целевой;
– теоретико-аналитический;
– поисково-исследовательский;
– контрольно-коррекционный;
– результативно-обобщающий;
– аттестационный.

Каждый из этих блоков определяет соответствующие компоненты проектной деятельности, такие как проблему, цели, задачи, методы, средства, способы и этапы, результаты, а также факторы, функции и мероприятия по оценке и реализации полученного продукта (табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты проектно-проблемной технологии

Блоки	Структурные компоненты
Проблемно-целевой	Цель: определение и обоснование проблемы проектного задания с профессионально-ориентированным компонентом; актуализация системы предварительных знаний; формирование мотивации
Теоретико-аналитический	Задачи: развитие теоретического мышления; познавательных способностей; навыков анализировать информацию и выделять главное; формирование умений работать с электронными источниками учебной и научной информации
Поисково-исследовательский	Методы: метод системного анализа; моделирование; экстраполяция; эксперимент. Средства: электронные образовательные ресурсы; справочные информационные ресурсы; учебно-методические и научные материалы
Контрольно-коррекционный	Способы: диагностика промежуточных результатов разработки проектного задания; пошаговая система контроля и коррекции
Результативно-обобщающий	Этапы: анализ полученных результатов с предметно-специфической и профессиональной точек зрения; обобщение и формулирование выводов; предложения по реализации результатов в учебном процессе, научно-исследовательской деятельности, в морской практике
Аттестационный	Подведение итогов: качественная и количественная оценка преподавателем результатов достижения цели проектного задания; электронные презентации; сообщения и доклады на конференциях; публикации в открытой печати

Выбор тематики проектных заданий должен быть реальным. Необходимо мотивировать исполнителей, учитывать их познавательные способности и интеллектуальные возможности, открывать перспективы интеллектуального роста, то есть осуществлять управление процессом усвоения знаний.

Желательно, чтобы тематика физических проектов касалась какого-либо теоретического или практического вопроса, актуального для будущей профессиональной деятельности студентов и требующего привлечения знаний не только по дисциплине «Физика», но и специальным дисциплинам, творческого мышления и исследовательских навыков студентов. В процессе учебной деятельности по выполнению таких проектов достигается естественная интеграция знаний, возникают наиболее оптимальные условия формирования межпредметных связей. Тематика проектных заданий может предлагаться как преподавателем с учетом учебной ситуации и собственных интересов в научно-профессиональной области, интересов и способностей студентов, а так и выдвигаться самими студентами, которые ориентируются при этом на собственные интересы, не только познавательные, но и творческие, прикладные.

Наибольшая эффективность от разработки проектных заданий и представления их результатов в форме презентаций по физике отмечается при изучении тем с квазипрофессиональным компонентом, требующих использования значительного и разнородного учебного материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью инженерно-морских специалистов. Это способствует большей глубине осмысления изучаемого материала за счет демонстрации на экране наглядной информации. Моделирующие программы, используемые в презентации, позволяют демонстрировать опыты, таблицы и графики, блок-схемы, формулы, реальные технические устройства и профессиональные ситуации, что делает презентации более насыщенными и интересными.

Подготовленные силами студентов презентации по курсу общей физики с квазипрофессиональным компонентом использовались в процессе лекционных занятий с целью актуализации интеграционных связей изучаемого материала с явлениями и процессами будущей профессиональной области. Методически обоснованное применение подобных презентаций по курсу физики способно существенно повысить результативность и эффективность учебной деятельности студентов, поскольку использование в учебном процессе дисплейных форм наглядности, как указывается в научной литературе [5], приводит к увеличению количества усвоенных студентами понятий и расширению общего объема знаний.

Инновационные возможности организации образовательного процесса по дисциплине «Физика» в морском университете мы видим в интеграции технологии проектно-проблемного обучения с перестройкой содержания и способов усвоения учебной дисциплины на основе принципа единства фундаментализации и профессионализации знаний через организацию знаний о предмете в концептуальную систему – теорию предмета, представленную логической схемой его системного анализа, и усвоение этих знаний в специфических видах познавательной деятельности по анализу комплекса задач с учебно-профессиональным содержанием, придающих общетеоретическим знаниям профессиональный аспект.

Заметим, что именно введение в деятельность и составляет фундамент обучения в высшей школе. С этих позиций базисный, как и специальный учебный предмет, должен своей структурой и логикой формировать, прежде всего, такие виды познавательной деятельности, которые в дальнейшем могут быть перенесены студентами на овладение не только морской, но и любой другой производственной сферой. В этой связи физическое образование в морском университете должно быть ориентировано не столько на ознакомление студентов с физическими принципами и способами функционирования технических объектов, встречающихся на морском транспорте, сколько на будущую профессиональную деятельность специалистов.

Интенсивное развитие процесса цифровизации образования в последнее время за счет расширения сферы применения электронных обучающих ресурсов открывает новые перспективы для использования в учебном процессе морского университета обучения в сотрудничестве. Тесное взаимодействие преподавателя и студента в процессе учебно-познавательной и научно-исследовательской работы в условиях применения электронных обучающих ресурсов ведет к трансформации деятельности педагога и обучаемых, позволяет поддерживать высокую учебную мотивацию, поощрять личностные достижения, активность и инициативность студентов.

Выступая в качестве посредника между преподавателем и студентом, электронные обучающие ресурсы берут на себя ряд дидактических функций, таких как предъявление учебной информации; моделирование и демонстрация объектов, явлений и процессов; производство измерений и обработка их результатов; контроль и коррекция процесса усвоения [6].

При этом качество знаний, сформированных в учебном процессе с использованием электронных обучающих ресурсов, повышается по сравнению с традиционным обучением за счет реализации инновационных технологий, основанных на использовании виртуальных сред, компьютерных симуляций, виртуальных 3D-миров с эффектом погружения. Виртуальная среда выступает учебным инструментом нового поколения, и задача преподавателя состоит в переориентировании современных виртуальных технологий на обучение соответствующего уровня [7].

Использование электронных обучающих ресурсов изменяет характер, место и методы совместной деятельности педагогов и студентов, что способствует видоизменению методов и форм проведения занятий. Можно утверждать, что в процессе цифровизации образовательного процесса складывается новая модель обучения: «преподаватель – электронный обучающий ресурс (посредник) − студент», порождающая изменения в традиционных способах деятельности преподавателя и студента, связанных с переносом акцента с обучающей деятельности педагога на активную познавательную деятельность студентов в процессе самостоятельной работы по усвоению учебного материала с использованием электронных обучающих ресурсов.

В этих условиях педагог выступает в роли тьютора, помогая студенту в выборе электронной образовательной программы и сопровождая его в реализации индивидуальной образовательной деятельности, консультируя по вопро-

сам, возникающим в процессе внеаудиторной самостоятельной учебной работы. Педагогическое взаимодействие здесь направлено на развитие самостоятельности и инициативности студента, его творческого потенциала, необходимого для успешного осуществления профессиональных функций на морском транспорте. Практика организации образовательного процесса в высшей школе показывает, что формирование индивидуального стиля самообразования и самоорганизации студентов на основе реализации специальных педагогических технологий и обучения в сотрудничестве способствует развитию индивидуального стиля их будущей профессиональной деятельности [8].

Электронные обучающие ресурсы инициируют переход от иллюстративно-объяснительных методов и механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания, пользуясь современными способами представления и извлечения учебного материала и технологиями информационного взаимодействия в предметной среде. Это позволяет формировать умение студентов работать с различными источниками информации, в том числе распределенными в локальных и глобальной мировой информационных сетях.

Экспериментальная апробация мотивационных, методологических, технологических и электронных обучающих ресурсов в процессе учебных занятий по курсу «Физика» в морском университете показывает их достаточно высокую эффективность в плане повышения качества физического образования и уровня базисной подготовки специалистов морской отрасли в целом.

Библиографический список

1. Решетова З.А. *Психологические основы профессионального обучения*. Москва: Издательство Московского университета, 1985.
2. Белогуров А.Ю., Яровова Т.В. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2017; 5: 21 – 26.
3. Топилина Н.В. Инновации в процессе обучения: понятия, технология и условия внедрения. *Образовательно-инновационные технологии; теория и практика*. Воронеж: ВГПУ, 2008.
4. *Образование и наука: современные тренды*: коллективная монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
5. Жук Ю.А. *Дидактические условия использования дисплейных форм наглядности в обучении студентов*. Автореферат …кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
6. Баляева С.А., Хвингия Т.Г., Калинина С.А. Проблемы модернизации учебного процесса в морском университете. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2019; 2 (238): 15 – 21.
7. Баляева С.А., Хвингия Т.Г. Электронные обучающие средства как резерв оптимизации учебного процесса в морском университете. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2017; 5: 65 – 72.
8. Филоненко В.А., Петьков В.А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2013; № 4 (129): 82 – 88.

References

1. Reshetova Z.A. *Psihologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1985.
2. Belogurov A.Yu., Yarovova T.V. Mezhdisciplinarnost' v strategii razvitiya universitetskogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2017; 5: 21 – 26.
3. Topilina N.V. Innovacii v processe obucheniya: ponyatiya, tehnologiya i usloviya vnedreniya. *Obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii; teoriya i praktika*. Voronezh: VGPU, 2008.
4. *Obrazovanie i nauka: sovremennye trendy*: kollektivnaya monografiya. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017.
5. Zhuk Yu.A. *Didakticheskie usloviya ispol'zovaniya displejnyh form naglyadnosti v obuchenii studentov*. Avtoreferat …kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Balyaeva S.A., Hvingiya T.G., Kalinina S.A. Problemy modernizacii uchebnogo processa v morskom universitete. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; 2 (238): 15 – 21.
7. Balyaeva S.A., Hvingiya T.G. `Elektronnye obuchayuschie sredstva kak rezerv optimizacii uchebnogo processa v morskom universitete. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2017; 5: 65 – 72.
8. Filonenko V.A., Pet'kov V.A. Samoorganizaciya v professional'nom stanovlenii lichnosti buduschego pedagoga. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2013; № 4 (129): 82 – 88.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00259

Makashina I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, English Department, Director of Distance Professional Retraining Center, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: irmak@inbox.ru*

DISTANCE EDUCATION AS A COMPONENT OF VIRTUAL EDUCATION EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY. The article shows the relevance of the development of distance education as a component of the virtual educational space. A definition of the concept of "virtual educational space" is proposed, according to which the virtual educational space acts as external and internal conditions for performing educational activities on the basis of informational technologies. Short description of these conditions is given. The requirements for the organization of a virtual educational space are highlighted. The necessity of solving the issues of developing criteria for assessing the quality of distance education is justified. The article presents specific requirements for a teacher working in the distance education system, and suggests the way of teachers training.

Key words: **virtualization, educational space, distance education, quality of education.**

И.И. Макашина, *д-р пед. наук, доц., проф., нач. Центра дистанционной профессиональной переподготовки ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: irmak@inbox.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

В статье показана актуальность развития дистанционного образования как компонента виртуального образовательного пространства. Предложено определение понятия «виртуального образовательного пространства», согласно которому виртуальное образовательное пространство выступает в качестве внешних и внутренних условий выполнения образовательной деятельности на основе информационных технологий. Дано краткое описание этих условий. Выделены требования к организации виртуального образовательного пространства. Обоснована необходимость решения вопросов выработки критериев оценки качества предоставляемого дистанционного образования. Представлены специфические требования к педагогу, работающему в системе дистанционного образования, предложены способы его подготовки.

Ключевые слова: **виртуализация, образовательное пространство, дистанционное образование, качество обучения.**

Быстрое развитие мирового информационного пространства, сопровождающееся внедрением новых образовательных технологий, значительно изменили содержание подходов к решению традиционных задач образования. Внедрение информационных технологий привело к существенным изменениям информационно-образовательной среды, превратило её в более открытую, динамичную систему и способствовало её интеграции в единое мировое образовательное пространство.

Дистанционное образование, рассматриваемое нами как компонент виртуального образовательного пространства, несомненно, имеет много достоинств, что обусловлено реализацией основных направлений и программ образовательной политики государства. В основополагающих документах системы образования поддержке внедрения дистанционных образовательных технологий уделяется особое внимание, и их статус закреплён ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказом Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении

Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», и др.

Вопрос о сущности и механизмах виртуализации продолжает оставаться актуальным, несмотря на большое количество работ, посвященных этой проблематике. В основном понятие виртуальности связывают с искусственно созданной на основе компьютерных информационных технологий реальности. Такой подход нам видится не всегда оправданным. Нам близка позиция В. Руднева, согласно которому «всякая реальность является виртуальной», т.к. наша действительность «сливается с виртуальными реальностями человеческих сознаний и придуманными этими сознаниями дискурсами (от идеологии до религии, понимаемой как языковая игра)» [1, с. 80]. Принимая во внимание среди прочего и такую точку зрения, можно рассматривать образовательный процесс как виртуальный, т.к. участники этого процесса, выступающие в роли субъектов взаимодеятельности, действуют уже в иной роли, чем до начала этой взаимодеятельности. Именно эти субъекты участвуют в образовательном виртуальном пространстве и во многом определяют и его (пространство), и его участников.

Другими словами, можно утверждать, что природа виртуального имеет и различные основания, и различный характер, т.е. виртуальность, опосредованная человеком, возникающая в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса (при любой форме обучения: очной, заочной, дистанционной и др.), и виртуальность, опосредованная машиной, создаваемая на основе компьютерных технологий (например, 3D-программы и др.).

Виртуальное образовательное пространство

Виртуальное образовательное пространство рассматривается нами как интегральная часть общего образовательного пространства, анализируя которое мы опираемся на подход, предложенный Маричевым И.В., согласно которому образовательное пространство представляет собой совокупность условий (объектов), обеспечивающую существование образования.

Среди выделенных Маричевым И.В. признаков (наполнение пустоты материальными и (или) виртуальными образовательными объектами; распространенность и взаимосвязанность образовательных объектов; отграниченность образовательных объектов пространства и детерминация образовательных объектов пространства) основным является обусловливание действий образовательной взаимодеятельности, заключающееся в предоставлении ее участникам возможностей, таких как установление актуальных направлений образовательных действий; привлечение внимания обучаемых к выполнению действий, адекватных природе изучаемых материальных и виртуальных объектов; включение объектов пространства в такие действия, в совокупности с которыми они образуют актуальные интегрированные единства, проявляющие свойства изучаемых объектов; применение способов выполнения действий, обеспечивающих адекватное раскрытие свойств изучаемых объектов [2, с. 64]. Другими словами, речь идёт о совокупности условий (являющихся его объектами) выполнения образовательных действий.

Рассмотрим эти условия применительно к виртуальному образовательному пространству, под которым мы понимаем совокупность условий (объектов), выполнения образовательных действий в особой предметно-искусственной области, включающей предметную, педагогическую и информационную среды.

Отметим, что виртуальное образовательное пространство – это часть, обладающая как общими характеристиками всего образовательного пространства, так и свойственными только данному подпространству, создаваемому посредством применения дистанционных и информационных технологий.

Все области (среды), а именно предметная, педагогическая и информационная имеют свою многоуровневую и многофункциональную структуру, включающую большое количество компонентов, взаимосвязанных между собой и взаимозависимых. Виртуальное образовательное пространство иерархично, и каждый конкретный уровень обладает всеми признаками общего образовательного пространства. Рекомендованный объём данной статьи не предполагает анализа всех составляющих виртуального образовательного пространства, поэтому мы остановимся только на основных компонентах педагогической области, а именно: субъектах (участниках виртуального образовательного пространства); механизмах управления дистанционным обучением и технологиях, обеспечивающих учебный процесс.

Считаем важным подчеркнуть, что организация этого процесса рассматривается нами с позиций ситуационно-функционального подхода, заключающегося в планомерном создании образовательной ситуации, предусматривающей адекватную подготовку контингента, кадров, учебно-материальной базы, текущую подготовку условий для образовательной деятельности, включение функциональной системы образовательной деятельности и управление ее функционированием путем отслеживания выполняемых действий и их результатов и направление внимания обучаемых на действия, адекватные текущим изменениям их образованности [3].

Как было отмечено выше, виртуальное образовательное пространство выступает в виде условий для выполнения образовательной деятельности на основе информационных технологий. Условия для этой деятельности подразделяются как на внешние, так и на внутренние.

К внешним условиям мы относим:

– обширное географическое пространство;
– экономические условия;
– политические условия внутри страны и на международном уровне;
– социокультурные события;
– государственные документы, регулирующие образование.

К внутренним условиям деятельности виртуального образовательного пространства отнесены:

– директивные (ФГОС, инструкции, приказы, распоряжения и др.);
– субъектные (готовность педагогов и учащихся и других субъектов образования работать в информационной среде вуза);
– организационно-хозяйственные (создание условий для обучения, в том числе дистанционного; внеучебной деятельности и др.).

Внешние условия способствуют возникновению и развитию виртуального образовательного пространства; внутренние, отражающие характер отраслевого вуза, порождаются объединяющими в систему отдельными элементами. Их влияние на виртуальное образовательное пространство обусловливает его функционирование и эффективность. Условия виртуального образовательного пространства выделены нами не спонтанно. Они динамичны, поэтому и содержание описываемого пространства не постоянно. Изменение запроса на получение образовательного продукта и возможностей организаторов образовательного пространства предоставить эту услугу обусловливает поиск новых продуктивных решений, обеспечивающих как образовательный процесс в дистанционном формате, так и сам результат дистанционного обучения. Для того чтобы виртуальное пространство качественно функционировало, необходимо добиться взаимодействия всех основных его компонентов.

Изучение сущности виртуального образовательного пространства даёт нам возможность для разработки его структуры, основные положения которой представлены ниже:

– виртуальное образовательное пространство отдельного университета обслуживает образовательную деятельность на любом уровне конкретности;
– организация виртуального образования на уровне отдельного вуза заключается в предоставлении возможностей участникам образовательной взаимодеятельности выполнять все действия, необходимые для решения образовательных задач;
– при выполнении образовательного действия в рамках дистанционного обучения его исполнителю должна быть предоставлена возможность выбора способа его выполнения;
– должна четко работать обратная связь, создающая условия для мониторинга выполняемых действий и оценивания исполнителем их результата. Именно роль обратной связи в управляемой системе педагогического процесса определяет успех педагогического воздействия. Полноценное обратное воздействие помогает учащемуся понять свои достижения, что служит предпосылкой проявления активности и выполнения следующих действий.

Очень часто требования этих позиций в дистанционном образовательном процессе выполняются только в некоторой мере, в то время как от полноты их выполнения зависит результативность процесса.

Дистанционное образование как компонент виртуального образовательного пространства

Дистанционное образование можно рассматривать как один из самых популярных и результативных путей организации виртуального образовательного пространства. Под дистанционным обучением понимается педагогическая деятельность, в рамках которой организовывается интерактивное взаимодействие как между обучающим и обучаемым (обучающимся) или обучаемыми (обучающимися), так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий [4].

Использование дистанционных технологий в образовании достаточно популярно. Организаторам дистанционного обучения предлагается на выбор широкий диапазон платформ, основными критериями выбора которых являются функциональность, простота администрирования и возможность в случае необходимости обновления контента, стабильность, удобство использования, стоимость, масштабируемость, мультимедийность и качество техподдержки. Соответствие всем перечисленным критериям обязательно, так как именно их совокупность определяет качество окончательного продукта – качество дистанционного обучения.

Особую популярность в современном мире завоевали такие системы открытого образования, как Moodle, MOOC (Massive Open Online Courses), M-Lerning, iSpring Online, онлайн университеты, веб-квесты и др.

Все эти системы, в той или иной степени отвечая потребностям потребителя, имеют свои достоинства и недостатки. Например, большинство слушателей MOOC-курсов не оканчивают сложные онлайн-курсы по причине не до конца продуманной обратной связи, системы оценки знаний студентов, а также отсутствия практических занятия. По этим причинам очень интересные и актуальные курсы пользуются спросом в основном у слушателей, самостоятельно работающих над совершенствованием себя как специалиста.

Обучение в среде Moodle направлено на то, чтобы использовать принцип индивидуализации деятельности, быструю обратную связь, наглядность, быстрое предоставление материала и активность слушателя. Однако, нельзя

проверить, самостоятельно выполнял студент задания, или с помощью консультанта (что характерно для большинства дистанционных курсов), нет непосредственного контроля знаний студента после изучения темы со стороны преподавателя.

Обучение в среде M-Learning (Smart Education) включает технологию мобильного обучения с использованием мобильных телефонов, планшетов и других средств. Указанные устройства позволяют читать блоги, прослушивать аудиокниги, просматривать видеофайлы, использовать социальные сети и др. К достоинствам M-Learning относят: доступность использования, разнообразие форм и видов работы и индивидуализацию процесса образования. Что касается недостатков, то отмечают сложность контроля процесса самостоятельной работы и невозможность оценить временные затраты. Именно этот факт часто рассматривается как минус такого обучения.

Одной из популярных платформ на сегодняшний день считается iSpring Online, предлагающую ряд преимуществ, среди которых следующие: поддержка всех популярных форматов обучения и возможность подавать материал в разных формах – создавать видеокурсы, диалоговые тренажёры, тесты и т.д. К серьезным недостаткам можно отнести, например, высокую стоимость и минимальное количество учащихся (50 человек), которые могут проходить обучение с помощью iSpring Online и ограниченное количество типов пользователей. Другим недостатком выступает то, что iSpring Online не подойдет организациям, которые хотят установить систему дистанционного обучения на собственный сервер. В этой связи использование данной платформы для развития и широкого применения дистанционного обучения в структуре вуза нецелесообразно.

К плюсам онлайн-образования относят: возможность обучения по любой дисциплине или модулю из нескольких дисциплин. Как правило, онлайн-курсы включают большой объём видеоматериалов, электронных учебников и др. Индивидуальный темп, установленный слушателем, дает возможность выбора порядка выполнения заданий можно отнести к преимуществам. Недостатки такого образования заключаются, прежде всего, в отсутствии реального общения между преподавателем и слушателем, отсутствии практических занятий, необходимости всегда иметь выход в Интернет.

Отмеченные выше платформы, безусловно, играют и будут играть огромную роль в образовании, но каждому образовательному учреждению необходимо решить ряд вопросов, связанных с использованием не только конкретной платформы, но и с организацией наиболее оптимального для конкретного учебного заведения процесса обучения. При этом необходимо отработать и выработать:

– критерии оценки качества предоставляемого дистанционного образования;

– требования к оформлению и наполнению учебно-методического комплекса дистанционного курса;

– показатели оценки трудозатрат преподавателя, работающего в дистанционном образовании;

– критерии оценки трудозатрат разработчика учебно-методического комплекса дистанционного курса с целью приобретения его в собственность учреждения, оказывающего образовательную услугу и др.

В настоящий момент указанные вопросы не отработаны в правовом поле и решать их нужно путём принятия локальных актов. Возможно, в этом есть и свои плюсы, учитывая разную отраслевую специфику учебных заведений, разные требования к количеству часов по конкретным направлениям, и, конечно, разное наполнение самих дистанционных курсов.

Очевидно, что процесс развития дистанционного обучения в высшей школе сопровождается рядом противоречий. С одной стороны, использование дистанционных образовательных технологий делает получение высшего образования более доступным, а с другой, – отсутствие четкой организации процесса обучения, недостаточная разработанность критериев оценки качества обучения, что в конечном результате может привести к снижению уровня подготовки слушателей дистанционных курсов.

Самым удобным способом с точки зрения организации процесса дистанционного обучения считается специальная образовательная среда. Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых, таких как В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др. Под образовательной средой чаще всего понимают совокупность возможностей системы обучения, способствующую творческому самовыражению и самореализации личности обучающегося. Как правило, такая среда создается на базе образовательных порталов.

В мировой образовательной практике популярны три вида образовательных порталов: организационно-ориентирующие порталы, осуществляющие помощь в выборе абитуриентами очного учебного заведения; порталы дистанционного образования; вспомогательные порталы, дополняющие базы данных учебных заведений. По нашему мнению, использование действующих образовательных порталов в качестве основной платформы для развития дистанционного обучения имеет свои плюсы. Во-первых, они, как правило, характеризуются техническим (материальным) обеспечением, информационными технологиями и ресурсами, программным обеспечением и сознательным присутствием участников среды. Обеспечение взаимодействия образовательных ресурсов; создание доступа обучающихся и сотрудников с любого устройства, подключенного к сети; выработка механизма мониторинга качества образовательного процесса и обеспечение индивидуализации обучения являются основными задачами размещения курсов на образовательных порталах вуза.

Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного образования

Следующим важным аспектом внедрения и развития системы дистанционного образования выступает подготовка преподавателя для работы в этой системе. Но, несмотря на широкое использование в образовательном пространстве дистанционных технологий, существует противоречие между потребностью в организации дистанционного образования как эффективной, общедоступной формы получения высшего/среднего образования/программ переподготовки и недостаточной подготовкой педагогов для работы в новых условиях информационного пространства.

Широкомасштабное внедрение дистанционного обучения, характеризующегося высокой степенью интерактивности, предполагает активность как учебной деятельности обучаемых, так и профессиональной деятельности педагогов [5]. Преподавателю вуза никогда не скучно. Ему приходится идти в ногу со временем, а это в первую очередь требует от него готовности работать в современном Интернет-пространстве. Особенно это актуально для тех, кто работает в системе дистанционного образования. Контент, предлагаемый слушателям в дистанционном образовании, должен быть технологически выстроен, чтобы обеспечить и качество подачи материала, и качество процесса обучения, и, конечно, качество результата обучения. Применение современных технологий, умение работать в Интернет-пространстве и подавать материал в разных формах, таких как видеокурсы, презентации, тесты и др., часто требуют переподготовки и повышение квалификации работников образования [6].

Для работы в системе ДО преподаватель должен быть «специалистом по образовательным телекоммуникациям, способным организовать и осуществлять дистанционное обучение» [7], «ведущим обучение дистанционно, обладающим знаниями в области информационных технологий, учитывающим специфику дистанционного обучения, психологические особенности взаимодействия с учащимися в процессе дистанционного обучения» [8]. Как правило, быть компетентным и в своей предметной области, и в области информационных технологий довольно сложно, и без помощи программистов не обойтись. Но в то же время надо помнить, что основную нагрузку по обучению придется выполнять всё-таки преподавателю-предметнику, а поэтому его надо подготовить к такой деятельности.

Анализ деятельности педагога в системе дистанционного образования позволил нам выделить специфические требования к педагогу, который должен уметь:

– проектировать образовательный процесс в условиях сетевого взаимодействия с обучающимися;

– конструировать электронные учебно-методические комплексы;

– управлять учебной деятельностью учащихся, в том числе дистанционно консультировать слушателей;

– соблюдать правила взаимодействия в сети и др.

Другими словами, для эффективной работы в системе дистанционного образования преподаватель должен быть компетентен не только в области классической педагогики, но иметь базовую информационную грамотность работы в сети Интернет и быть компетентным в методике организации и проведения дистанционного обучения. С целью решения данной задачи считаем целесообразным проводить подготовку преподавателя, например, на курсах повышения квалификации для работы на конкретной платформе. Такая подготовка может быть организована силами конкретного вуза и не потребует больших затрат.

Существует мнение, что часть функций преподавателя, работающего в системе дистанционного образования (методическая разработка дистанционных курсов, организация решения технических проблем и др.), необходимо передать другим участникам процесса, позволив преподавателю только управлять учебной деятельностью обучаемых, контролировать и комментировать выполненные работы, выступления на форуме, осуществлять мониторинг процесса обучения и пр. В какой-то степени эта версия имеет смысл, но не всегда.

Для популяризации дистанционного обучения в конкретном вузе требуется рассмотрение и другого аспекта. Не каждый преподаватель, работающий в системе дистанционного образования, способен создать сам дистанционный курс. В этой связи возникает ряд этических вопросов, которые необходимо решить (авторство, трудозатраты разработчика и др.). Все нюансы создания дистанционных курсов и проведения дистанционного обучения должны быть отражены в виде описания этапов процесса реализации дистанционного обучения на конкретном портале и закреплены в локальных актах.

Контроль качества дистанционного образования

Известно, что особенностью образования является то, что его качество нельзя в полной мере измерить и оценить непосредственно в ходе самого процесса обучения. Качество полученных знаний, навыков и умений проявляется только в дальнейшей профессиональной практической или научной деятельности обучаемого.

Проблема организации оценки качества обучения в условиях дистанционного образования видится наиболее острой, так как участники процесса разделены пространственными и временными границами и общаются опосредованно. Рассматривая вопросы организации контроля качества дистанционного образования, необходимо разрешить противоречие между потребностью в организации

дистанционного образования как общедоступной формы получения высшего образования и недостаточной разработанностью системы оценки его качества в вузе [9, 10, 11].

Специфика образовательного процесса при дистанционном обучении выражается в том, что его (процесса) основу составляет контролируемая самостоятельная деятельность обучающихся. При этом контроль качества осуществляется с помощью разнообразных методов, обеспечивающих систематическую и полную информацию об учебном процессе. В системе дистанционного обучения контроль имеет свои характерные черты:

– индивидуальный характер, проявляющийся в контроле каждого отдельно взятого обучающегося;

– систематичность, предполагающая определённую периодичность проведения контроля;

– разнообразие форм, выраженное в тестах, опросах и т.д.;

– объективность, исключающая предвзятое отношение преподавателя к обучающемуся и др.

Реализация процесса оценивания результатов обучения, так же как и при очном процессе обучения, проводится на различных его этапах и является частью мониторинга всего учебного процесса. Как правило, текущий и итоговый контроль при дистанционном обучении представлен в виде заданий со свободно конструируемым ответом, например, обсуждения в форуме, вебинарах, круглый стол в режиме телеконференции и т.д.). Очень важно, что оценка процесса и результата обучения происходит в виртуальной информационно-образовательной среде вуза и обеспечивается технологическими и программными средствами. Техническая поддержка процесса контроля должна быть постоянной.

Несмотря на масштабные действия в области предложений по дистанционному обучению, в настоящее время практика оценки его качества носит стихийный и часто поверхностный характер. Имеет место слабая рефлексия результатов обучения со стороны преподавателей из-за сложности интерпретации удаленно полученных результатов, что в целом снижает качество дистанционного обучения в вузе.

Технология оценки качества дистанционного обучения в вузе должна представлять собой алгоритм, состоящий из пошаговых процедур оценивания уровней сформированности заданных компетенций, сравнивания результатов оценки с установленным эталоном и коррекции в случае необходимости. Для оценки качества целесообразно разработать критериально-ориентированные тесты по различным дисциплинам, включающие вопросы, не предполагающие двусмысленного толкования.

Во время написания данной статьи в мире произошло очень серьёзное событие – коронавирус. Этот факт повлёк за собой ряд действий во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании, вернее, в его организации.

Вузы, имеющие опыт использования онлайн-курсов, оказались в более легкой ситуации, но вопросы широкого внедрения дистанционной формы обучения сегодня как никогда актуальны.

Необходимо находить быстрые решения следующих вопросов:

– возможность использования онлайн-курсов других вузов (Минобр уже опубликовал список вузов, предлагающих открытые лекции);

– наличие у студентов и у преподавателей Интернет-браузера и подключения к сети Интернет, программного обеспечения, необходимого оборудования (микрофона, динамиков (наушников), веб-камер и др.;

– необходимость методической разработки занятий в новом формате и модификации уже существующих программ обучения;

– неготовность преподавателей к массовому переходу на дистанционное обучение;

– организация самостоятельной работы студентов;

– дополнительное финансирование материально-технического обеспечения и др.

Потенциальные проблемы с переводом на дистанционное обучение лежат как в педагогической плоскости, так и на уровне управления. Вопросов много, и их приходится решать быстро. В условиях пандемии коронавирусной инфекции дистанционное образование становится способом защиты здоровья и жизни всех участников образовательного пространства. Насколько готова отечественная система образования к вводимой для предупреждения распространения коронавируса дистанционной форме, покажет время. Но поставленная задача массового перехода на дистанционную форму обучения уже решается на всех уровнях, и вполне возможно, что вынужденный переход на дистанционное образование в вузах приведёт к новому всплеску развития в этой сфере.

Виртуальное образовательное пространство, выступая частью общего образовательного пространства, представляет собой особую систему предоставления образовательных услуг, онтологическим статусом которой служит использование современных информационных технологий. При его проектировании необходимо опираться на основные признаки образовательного пространства и учитывать их при организации дистанционного обучения на любом уровне конкретности. Бесспорно, что дистанционное обучение на основе современных информационных технологий вносит в учебный процесс новые возможности, сочетая высокую экономическую эффективность и гибкость учебного процесса, существенно решая проблему массовой доступности образования. В то же время существует ряд вопросов, требующих внимания и доработки. Именно от их решения зависит качество дистанционного образования.

Библиографический список

1. Руднев В. *Прочь от реальности: исследования по философии текста*. Москва: Аграф, 2000.
2. Маричев И.В. *Системная организация образовательного пространства*. Новороссийск. РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2013.
3. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Краснодар: КРО АПСН, 2007.
4. *Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования*. Составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. Москва: Бином. Лаборатория знаний, 2012.
5. Makashina I. Scientific and pedagogical support of distance maritime education. *Conference proceedings. 7th International Conference on maritime transport*. Universitat Politècnica de Catalunya. BarcelonaTech. Barcelona. Spain, 2016: 118 – 124.
6. Makashina I., Filatova E., Koroleva and etc. Advantages of networking and distance learning use in maritime education and training. *Proceedings of the 2018 IEEE Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering*, ElConRus. 2018.
7. Хуторской А.В. *Интернет в школе*: практикум по дистанционному обучению. Москва: ИОСО РАО, 2000.
8. *Теория и практика дистанционного обучения*. Под редакцией Е.С. Полат. Москва: Академия, 2004.
9. Makashina I. Distant Maritime Education: advantages and disadvantages. *Innovation Challenges of the Maritime Industry: maritime transport, engineering, technology, logistics, tourism*. Conference proceedings. The 2d International Conference. Batumi, Georgia, Batumi State Maritime Academy, 2016: 166 – 170.
10. Makashina I., Truschenko I., Fayvisovich A. Distant learning assessment system opportunities for improvement quality of maritime education. *Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport:* 18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings. Varna, Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017: 36 – 44.
11. Makashina I., Filatova E., Naumenko A. The Network-Centric approach to arrangement and management of the Maritime University as a component of transport space. *International association of maritime universities (IAMU) Conference book:* 20th Commemorative Annual General Assembly. Tokyo, Japan 2019: 34 – 35.

References

1. Rudnev V. *Proch' ot real'nosti: issledovaniya po filosofii teksta*. Moskva: Agraf, 2000.
2. Marichev I.V. *Sistemnaya organizaciya obrazovatel'nogo prostranstva*. Novorossijsk. RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2013.
3. Makashina I.I., Malinochka `E.G. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Krasnodar: KRO APSN, 2007.
4. *Tolkovyj slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya*. Sostaviteli I.V. Robert, T.A. Lavina. Moskva: Binom. Laboratoriya znanij, 2012.
5. Makashina I. Scientific and pedagogical support of distance maritime education. *Conference proceedings. 7th International Conference on maritime transport*. Universitat Politècnica de Catalunya. BarcelonaTech. Barselona. Spain, 2016: 118 – 124.
6. Makashina I., Filatova E., Koroleva and etc. Advantages of networking and distance learning use in maritime education and training. *Proceedings of the 2018 IEEE Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering*, ElConRus. 2018.
7. Hutorskoj A.V. *Internet v shkole*: praktikum po distancionnomu obucheniyu. Moskva: IOSO RAO, 2000.
8. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*. Pod redakciej E.S. Polat. Moskva: Akademiya, 2004.
9. Makashina I. Distant Maritime Education: advantages and disadvantages. *Innovation Challenges of the Maritime Industry: maritime transport, engineering, technology, logistics, tourism*. Conference proceedings. The 2d International Conference. Batumi, Georgia, Batumi State Maritime Academy, 2016: 166 – 170.
10. Makashina I., Truschenko I., Fayvisovich A. Distant learning assessment system opportunities for improvement quality of maritime education. *Global perspectives in MET: Towards Sustainable, Green and integrated Maritime Transport:* 18th Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings. Varna, Nikola Vaptsarov Naval Academy, 2017: 36 – 44.
11. Makashina I., Filatova E., Naumenko A. The Network-Centric approach to arrangement and management of the Maritime University as a component of transport space. *International association of maritime universities (IAMU) Conference book:* 20th Commemorative Annual General Assembly. Tokyo, Japan 2019: 34 – 35.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00260

***Trubnikova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor of Academy of Military Science, 4th department of Basic Technical Sciences, Branch of Military Training Scientific Center of Military Air Force "Military Air Academy" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen 291@yandex.ru*
***Kotlovanova T.V.**, teacher, 4th department of Basic Technical Sciences, Branch of Military Training Scientific Center of Military Air Force "Military Air Academy" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tany1309k@gmail.com*
***Nebreeva M.L.,** teacher, 4th department of Basic Technical Sciences, Branch of Military Training Scientific Center of Military Air Force "Military Air Academy" (Chelyabinsk, Russia), E-mail: marina.nebreeva@gmail.com*

ABOUT PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL QUALITIES OF A TEACHER OF A MILITARY UNIVERSITY AS FACTORS FOR FORMING HIS SKILLS. The article reveals the requirements for the continuous improvement of the professional and pedagogical qualities of the mastery of a military university teacher in modern conditions. These requirements are becoming more and more relevant. Regulatory documents confirm the work of the governing structures in this direction. However, during the educational process, it turns out that the teacher's skill is formed not only by the guiding documents, but also by the trainees themselves. The article discusses an attempt to create the ideal model of teacher skill through the use of analysis of the conducted special test polls for students. And, as a result, the signs of an "ideal" teacher were revealed from the point of view of cadets, which are a prerequisite for the successful implementation of his activities.

Key words: **teacher, cadet, professional and pedagogical qualities, principles of training, mastery, test survey, lectures, practical exercises, tests.**

***Л.И. Трубникова,** канд. пед. наук, доц., проф., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: eugen 291@yandex.ru*
***Т.В. Котлованова,** преп., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: tany1309k@gmail.com*
***М.Л. Небреева,** преп., филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск, E-mail: marina.nebreeva@gmail.com*

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО МАСТЕРСТВА

В статье подробно раскрываются требования непрерывного повышения профессионально-педагогических качеств мастерства преподавателя военного вуза в современных условиях. Эти требования становятся всё более и более актуальными. Нормативные документы подтверждают работу руководящих структур в означенном направлении. Однако в ходе образовательного процесса выясняется, что формируют мастерство преподавателя не только руководящие документы, но и сами обучаемые. Объективно обучаемые тоже воздействуют на обучающего. В нашей статье рассматривается попытка создания идеальной модели мастерства преподавателя посредством использования анализа проведенных специальных тест-опросов для обучаемых.

Ключевые слова: **профессионально-педагогические качества, преподаватель, курсант, мастерство, принципы обучения, тест-опрос, лекции, практические занятия, зачеты.**

Одним из основных принципов обучения в высшей военной школе является ориентированность будущего специалиста на развитие личности. При этом содержание образования должно непременно соответствовать современным прогнозируемым тенденциям. По словам Ахметовой Э.Ж., «военная наука и военное образование непрерывно развиваются, изменяются, растут требования к обучению курсантов, поэтому повышение уровня профессиональной подготовки преподавателя является актуальной задачей» [1, с. 18].

Рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки военных специалистов является важным аспектом профессиональной деятельности преподавателя, поскольку помогает подготовить обучаемых в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему конкретной сферой деятельности, обеспечить будущих специалистов должной конкурентоспособностью.

По мнению Назаровой И.Б., «сегодня перед военными преподавателями стоят новые задачи, добиться этого может лишь преподаватель, имеющий не только знания о предмете, но и способный на практике использовать психолого-педагогические закономерности их усвоения» [2, с. 289].

В соответствии с вышеизложенным можно выделить следующие основные требования и принципы обучения в высшей военной школе:

- ориентированность военного образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания и организации обучения в вузе профессиональной деятельности и прогнозируемым тенденциям развития военной науки и техники;
- научность и доступность процесса обучения,
- рациональное и оптимальное применение современных методов, форм организации и средств обучения;
- сознательность и творческая активность обучаемых;
- наглядность обучения, стимулирование развития самостоятельного творческого мышления обучаемых;
- систематичность, системность и последовательность в обучении;
- связь обучения с практикой профессиональной деятельности;
- стимулирование перехода от обучения к самообразованию;
- развивающий и воспитывающий характер обучения;
- непрерывное совершенствование технической обеспеченности обучения;
- интегрированность обучения, учет межпредметных связей.

Для реализации вышеперечисленных принципов необходимы преподаватели, обладающие личным авторитетом, политической зрелостью, развитыми организаторскими способностями, лидерскими качествами, высокой культурой поведения, хорошими знаниями предмета. «Обучающиеся критически воспринимают несоответствие педагога тем требованиям, которые он предъявляет к ним» [3, с. 289]. Профессионализм преподавателя высшей военной школы в педагогической деятельности проявляется в умении видеть и формировать педагогические задачи, на основе анализа оценивать сложные ситуации, находить оптимальные способы их решения. По словам Резника С.Д., «общение преподавателя и студентов на занятии – это еще и способ эмоционального воздействия на обучающихся, повышающий их познавательную активность, что может быть достигнуто за счет педагогического мастерства преподавателя» [4, с. 95]. Основными показателями авторитетности преподавателя принято считать соотношение самооценки с оценкой его личности курсантами и коллегами, а также умением воспринимать и перерабатывать противоречивую и сложную информацию, находя достойный выход из возникающих затруднений.

Педагогическое мастерство преподавателя военного вуза можно оценить следующими характерными качествами:

- научно-предметные, психологические методические знания и умения (профессиональная подготовленность);
- владение современными образовательными методами;
- стремление к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности, увлеченность работой, установка на постоянное самосовершенствование;
- культура общения с обучаемыми, педагогический такт;
- доброжелательность, общительность, нацеленность на межличностное понимание в сфере своей деятельности;
- гармоничное умственное, нравственное и эстетическое развитие;
- умение развивать профессиональные контакты.

Отсюда вытекают основные требования к профессиональной подготовленности преподавателя высшей школы:

- наличие специального высшего образования; желательно – ученой степени,
- опыт специальной подготовки с целью овладения методами исследования и пользования техническими средствами обучения;
- широта взглядов, интерес и готовность к инновации;
- систематическое повышение квалификации (во всех аспектах) посредством специальных обучающих мероприятий и самостоятельной работы;
- владение воспитательными технологиями, носящими гуманитарный характер.

К педагогическим способностям преподавателя высшей военной школы, способствующим успешной реализации целостного педагогического процесса, относятся следующие:

- педагогическая эрудиция – запас современных знаний, которые преподаватель гибко применяет при решении педагогических задач;

● педагогическое определение цели – потребность преподавателя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации;

● педагогическая интуиция – быстрое принятие преподавателем педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого анализа;

● педагогическое предвидение – умение предвосхищать поведение и реакцию обучаемых до начала или завершения педагогической ситуации без развернутого осознанного анализа;

● педагогическая рефлексия – обращенность сознания преподавателя на самого себя, отсутствие постоянных колебаний, учет представлений курсанта о его деятельности и представлении обучаемых о том, как преподаватель понимает деятельность студента.

Профессионально-педагогические качества преподавателей военного вуза, как правило, проявляются и реализуются при проведении различного вида занятий: лекций, практических занятий, зачетов, консультаций и т.д.

Основной классической формой учебного занятия в высшем учебном заведении является лекция (от латинского слова «*lection*» – чтение); эта форма является наиболее экономичным способом передачи учебной информации. В словаре Ушакова под лекцией понимается учебное занятие в высшем учебном заведении, состоящее в устном изложении предмета преподавателем [5, с. 269]. Дидактическая цель лекции – ознакомить курсантов с основными положениями по изучению предмета, сформировать основу для усвоения последующего учебного материала на практических занятиях. При изучении дисциплины «Начертательная геометрия» на лекциях использовалась подача учебного материала при помощи мультимедийных средств с применением анимационных технологий (так называемая лекция-визуализация).

Авторами были разработаны тесты, объективно характеризующие деятельность преподавателя при проведении занятий (как с положительной стороны, так и с отрицательной). Поставленная перед курсантами задача состояла в том, чтобы назвать не конкретные черты конкретного преподавателя по конкретному предмету, а обобщенно сформулировать необходимые качества идеального преподавателя как такового. Опрос проводился по окончании изучения курса «Начертательная геометрия», участвовали в нем 84 курсанта. Были предложены тесты-опросы по трем направлениям деятельности преподавателя: при проведении лекции, практического занятия и зачета или экзамена, характеризующих, по мнению курсантов, деятельность преподавателя. Курсанты из предложенных опросов должны были выбрать 7 положительных качеств и 7 отрицательных.

Пример теста-опроса «Деятельность преподавателя при проведении лекции»:

1. Четкая постановка цели.
2. Частое повторение сказанного.
3. Выделение главного.
4. Подробный анализ результатов.
5. План лекции не сообщается.
6. Представление информации с помощью компьютерных технологий.
7. Четкое определение собственной позиции.
8. Элегантный вид преподавателя, стимулирующий внимание.
9. Непрерывный монолог.

……

22. Отсутствие активизирующих приемов.
23. Мгновенный ответ на поставленный активизирующий вопрос.
24. Подчеркивание важности информации для будущей профессии.
25. Рекомендации для самостоятельной работы.
26. Отсутствие необходимых средств наглядности.
27. Четкость чертежей и схем.
28. Применение анимационных технологий.
29. Неудачное использование средств наглядности.

……

34. Похвала, улыбка, юмор, шутка.
35. Отсутствие рекомендаций для самостоятельной работы.
36. Раздражение, неудовольствие.
37. Создание обстановки доверия.
38. Неэмоциональное поведение лектора.
39. Отсутствие отступлений для разрядки.
40. Общее замечание аудитории.
41. Отсутствие реакции на шум.
42. Частое подчеркивание вслух неудовлетворительной подготовки курсантов.
43. Монотонное изложение.

……

51. Профессионализм преподавателя.

В результате проведенного исследования курсантами были выбраны следующие 7 наиболее важных качеств, которые должны быть присущи преподавателю при проведении лекций, и 7 худших, которыми не должен обладать педагог. Результаты проведенного опроса среди курсантов тестирования отражены в табл. 1.

Цель практических занятий – закрепить, углубить, расширить знания, полученные на лекциях, а также сформировать умения и навыки. Одной из важнейших функций практических занятий служит проверка и оценка знаний курсантов. Аналогичный опрос, характеризующий деятельность преподавателя, был выполнен при проведении практических занятий. Было предложено 75 вопросов.

Пример теста-опроса «Деятельность преподавателя при проведении практических занятий»:

2. Обсуждается план практического занятия.
3. Подробно анализируются полученные результаты.
4. Монолог преподавателя (сходство с лекцией).
5. Главное не выделяется.
6. Выдается готовая инструкция к деятельности.
7. Обобщение, выделение главного.
8. Анализ полученных данных не проводится или проводится наспех.
9. Выводы по ходу занятия и в конце.

……

15. Четкая организация порядка выполнения заданий.
16. Разнообразие форм и методов практической деятельности.
17. Организация групповой и парной формы занятий.
18. Стремление заинтересовать своим предметом.

……

27. Организация фронтальной работы.
28. Однообразие способов организации деятельности.
29. Однообразие способов организации деятельности.
30. Преобладание пассивной деятельности при обучении.

……

38. Целенаправленная ошибка.
39. Игровая ситуация.
40. Изменение интонаций в нужных местах.
41. Подчеркивание профессиональной значимости рассматриваемых задач.
42. Целенаправленность контроля.
43. Объективность оценивания деятельности курсантов.
44. Использование самооценки и самоконтроля.

……

54. Раздражение, неудовольствие.
55. Создание обстановки доверия, уверенности в себе.
56. Отступления, связанные с темой занятия.
57.Отсутствие похвалы.
58. Ограниченный репертуар эмоционального воздействия на обучаемых.
59. Неэмоциональность, пассивность преподавателя.

Таблица 1

Результаты оценки деятельности преподавателя при проведении лекции

№ п/п	*Положительные качества*	*%*	*№ п/п*	*Отрицательные качества*	*%*
1.	3. Выделение главного	18,5%	1	43. Монотонное изложение	17,5%
2.	51. Профессионализм преподавателя	12,7%	2	9. Непрерывный монолог	12,3%
3.	1. Четкая постановка цели	10,85%	3	38. Неэмоциональное поведение лектора	11,5%
4.	25. Рекомендации для самостоятельной работы	10,6%	4	36. Раздражение, неудовольствие	10,1%
5.	24. Подчеркивание важности информации для будущей профессии	10,4%	5	22. Отсутствие активизирующих приемов	9,8%
6.	34. Похвала, улыбка, юмор, шутка	10,4%	6	26. Отсутствие необходимых средств наглядности	8,7%
7.	6. Представление информации с помощью компьютерных технологий	8,1%	7	29. Неудачное использование средств наглядности	8,6%

Таблица 2

Результаты оценки деятельности преподавателя при проведении практического занятия

№ п/п	*Положительные качества*	*%*	*№ п/п*	*Отрицательные качества*	*%*
1.	2. Обсуждается план практического занятия	14,1%	1	54. Раздражение, неудовольствие	15,2%
2.	55. Создание обстановки доверия, уверенности в себе	13,6%	2	4. Монолог преподавателя (сходство с лекцией)	14,9%
3.	3. Подробно анализируются полученные результаты	13,3%	3	28. Однообразие способов организации деятельности	14,3%
4.	18. Стремление заинтересовать своим предметом	11,8%	4	5. Главное не выделяется	11,5%
5.	15. Четкая организация порядка выполнения заданий	11,3%	5	8. Анализ полученных данных не проводится или проводится наспех	9,6%
6.	9. Выводы по ходу занятия и в конце	7,7%	6	29. Преобладание пассивной деятельности при обучении	8,7%
7.	7. Обобщение, выделение главного	7,4%	7	30. Характер деятельности не соответствует цели занятия	7,8%

60. Нотация, мрачные прогнозы, предсказания.

……

74. Чрезмерное внимание организации поведения в ущерб деятельности.

75. Повышенная эмоциональность преподавателя.

Зачет (экзамен) является заключительным этапом изучения дисциплины. Цель его проведения – проверка знаний, полученных на лекционных и практических занятиях, умений применить их при решении практических задач. Зачёт является одним из средств оценки, долженствующих определить, соответствуют ли обучаемые квалификационным требованиям по данной дисциплине. Такого же вида тесты-опросы были разработаны для оценки проведения зачета (экзамена) – 65 вопросов.

Пример теста-опроса «Деятельность преподавателя при проведении зачета (экзамена)».

1. Дает советы, инструктирует, как готовиться.
2. Не торопит с ответом.
34. Самооценку не практикует
35. Не аргументирует оценку.

……

43. Неумеренно хвалит ответ одного и ругает другого.
44. Занижение оценки слабым студентам.

……

50. Создание обстановки нервозности, недоброжелательности.
51. Создание остановки нетребовательности, благодушия.
52. Создание доброжелательной, спокойной и деловой обстановки.

……

56. Создание обстановки страха, тревоги.
57. Мрачные предсказания, прогнозы.

……

63. Выражение уважения к обучаемым, подбадривание.
64. Повышенная эмоциональность, активность преподавателя.

Таблица 3

Результаты оценки деятельности преподавателя при проведении зачета (экзамена)

№ п/п	*Положительные качества*	*%*	*№п /п*	*Отрицательные качества*	*%*
1	1. Дает советы, инструктирует, как готовиться	17,7%	1	20. Задает очень много вопросов, даже если в этом нет необходимости	17,1%
2	6. Умелая подсказка, наведение на мысль	13,2%	2	35. Не аргументирует оценку	13,2%
3	30. Аргументирует оценку	11,5%	3	44. Занижение оценки слабым студентам	11,8%
4	2. Не торопит с ответом	10,8%	4	15. Предъявляет жесткие требования к размещению обучаемых в аудитории	10,6%
5	24. Спрашивает по билету, вопросов не задает	9,3%	5	50. Создание обстановки нервозности, недоброжелательности	9,9%
6	52. Создание доброжелательной, спокойной и деловой обстановки	8,7%	6	56. Создание обстановки страха, тревоги	9,7%
7	63. Выражение уважения к обучаемым, подбадривание	7,4%	7	57. Мрачные предсказания, прогнозы	9,4%

3. Советы, инструкции, считает излишними.
4. Рекомендует готовить ответ, используя язык формул, слов и образов.
5. Конспектом лекций не интересуется.
6. Умелая подсказка, наведение на мысль.

……

15. Предъявляет жесткие требования к размещению обучаемых в аудитории.
16. Удаляет обучаемых, обнаруживая шпаргалки.
17. Успокаивает курсантов, громко выражающих свое возбуждение.
18. Просматривает конспект.
19. Убирает записи обучаемого и начинает опрос заново.
20. Задает очень много вопросов, даже если в этом нет необходимости.
21. Задает вопросы, выясняющие смысл написанного.
22. Проверяет умение оценить критически суждения, высказывания.
23. Задает вопросы, уточняющие оценку.
24. Спрашивает по билету, вопросов не задает.

……

30. Аргументирует оценку.
31. Подтверждает свои отрицательные прогнозы при выставлении оценки.
32. Искренне огорчается при выставлении плохой оценки и радуется при выставлении хорошей.

В результате проведенных исследований можно сделать следующие выводы: наиболее важными и ценными качествами в педагогической деятельности преподавателя, по мнению курсантов, являются профессионализм; умение создать на занятиях обстановку доверия; стремление заинтересовать своим предметом.

В то же время недопустимо проявление таких качеств, как неаргументация оценки, создание обстановки нервозности, страха, недоброжелательности, занижения оценки.

Как видим, данные, полученные в результате проведенного нами эксперимента, подтверждают теоретически существующую модель идеального преподавателя: глубокие знания, увлеченность своим предметом, образованность, тактичность.

«Именно преподаватель своими личными и профессиональными качествами способен развить в студентах тягу к познанию, освоению и получению новых знаний, раскрыть их инициативность и творческий подход к решению задач, пробудить желание трудиться и любовь к труду» [6, с. 304].

Условием совершенствования профессионального мастерства преподавателя является его устремлённость к постоянному саморазвитию, к поиску реальной программы этого процесса, путей самокоррекции и самокомпенсации недостающих профессиональных качеств.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы психологии и педагогики*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2011.
2. Назарова И.Б. Типология преподавателя высшей школы. *Социологическое исследование.* 2006; № 11: 115 – 139.
3. Бажутина О.Ю. Интеллигентность и педагогика. *Вызовы современности и философия*: материалы «Круглого стола», посвященного Дню философии ЮНЕСКО. Кыргызско-Российский Славянский университет. Под общей редакцией И.И. Ивановой. Бишкек, 2004: 289 – 293.

4. Резник С.Д., Вдовина О.А. *Преподаватель вуза: технология и организация деятельности*: учебное пособие. Москва: ИНФРА, 2010.
5. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва: Аделант, 2014: 269.
6. Андреева М.А. Личность преподавателя Вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов. *Теория и практика образования в современном мир*е: материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 304 – 306.

References

1. *Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2011.
2. Nazarova I.B. Tipologiya prepodavatelya vysshej shkoly. *Sociologicheskoe issledovanie.* 2006; № 11: 115 – 139.
3. Bazhutina O.Yu. Intelligentnost' i pedagogika. *Vyzovy sovremennosti i filosofiya*: materialy «Kruglogo stola», posvyaschennogo Dnyu filosofii YuNESKO. Kyrgyzsko-Rossijskij Slavyanskij universitet. Pod obschej redakciej I.I. Ivanovoj. Bishkek, 2004: 289 – 293.
4. Reznik S.D., Vdovina O.A. *Prepodavatel' vuza: tehnologiya i organizaciya deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva: INFRA, 2010.
5. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Adelant, 2014: 269.
6. Andreeva M.A. Lichnost' prepodavatelya Vuza kak faktor formirovaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij buduschih specialistov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mir*e: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 304 – 306.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 387.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00261

***Shupletsova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*

COOPERATION WITH SCHOOL AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES. The education system in the modern world is undergoing major changes. It seeks to reflect the needs of the state, society and employer. The desire to bring all levels of education to a close relationship with each other and at the result with the requirements of the employer became the reason for the emergence of Federal state educational standards and professional standards. These changes have also affected teacher education. The formation of professional competencies of future teachers is impossible without interaction with schools. The article presents the experience of interaction between Shadrinsk State Pedagogical University and Shadrinsk schools when students master the educational program "Russian language, literature" in the direction of training "Pedagogical education".

Key words: **practice-oriented approach, professional competence, university, school.**

***Ю.А. Шуплецова,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***Ю.А. Ястремская,** канд. филол. наук, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ШКОЛОЙ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Система образования в современном мире претерпевает серьезные изменения, стремясь отразить запросы государства, общества и работодателя. Стремление привести все ступени образования к тесной взаимосвязи и на выходе с требованиями работодателя стало причиной для появления Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Эти изменения коснулись и педагогического образования. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога невозможно без тесного взаимодействия с образовательными организациями общего и среднего образования. В статье представлен опыт взаимодействия Шадринского государственного педагогического университета со школами города Шадринска при освоении студентами образовательной программы «Русский язык, литература» по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: **практико-ориентированный подход, профессиональные компетенции, вуз, школа.**

Модернизация системы образования, направленная на повышение эффективности процесса обучения и конкурентоспособности выпускников всех ступеней образования в современном мире, привела к необходимости перестройки многих аспектов в образовательной системе, поиска новых путей достижения планируемых результатов и профессиональных компетенций. Применительно к педагогическому образованию остро стоит вопрос о формировании учителя нового поколения. Многие годы ведутся дискуссии о необходимости переориентации образовательных программ на практическую направленность будущего учителя, ставится проблема отстающего от требований современного мира педагогического обучения, готовящего педагога вчерашнего дня. Привязка вузовского обучения к профессиональной деятельности стала основой обучения с введения Федерального государственного образовательного стандарта, определившего в качестве базы системно-деятельностный подход и как его обязательный компонент – практико-ориентированность процесса обучения [1, 2].

Практико-ориентированный подход в обучении уже долгие годы является приоритетным, представляя собой «процесс взаимодействия трех субъектов обучения: преподавателя, студента и профильного предприятия. Практико-ориентированное обучение реализуется с целью развития личности, направленной, с одной стороны, на совершенствование ряда психологических характеристик студентов (внимание, мышление, мотивация), с другой стороны, – на самостоятельное приобретение ими новых знаний, формирования практического опыта их применения в окружающей действительности при решении жизненно важных задач и проблем, развитие мировоззрения и творческого потенциала» [3, с. 99]. Этот подход направлен на способность обучающихся применять полученные в образовательной организации знания и умения в практике профессиональной деятельности. Неслучайно Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения привязывает профессиональные компетенции к профессиональному стандарту и требованиям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда [4].

Как показывает практика работы со студентами образовательных учреждений высшего образования, «ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для формирования личности, готовой адаптироваться к высокотехнологичному, конкурентному миру… вне образовательной системы невозможно решать проблемы подготовки человека к жизни…» [5, с. 107]. Разработка концепций, экспериментальных площадок для реализации повышения уровня профессиональных компетенций выпускника вуза является актуальным направлением работы.

В настоящей статье представлен опыт реализации эксперимента, проводимого в процессе обучения студентов в Шадринском государственном педагогическом университете (образовательная программа «Русский язык, литература» по направлению подготовки «Педагогическое образование»). Началом эксперимента послужил переход с программ специалитета на программы бакалавриата, что обусловило процесс перестройки обучения и усиление профессиональной составляющей. Потребность увеличения и расширения работы по формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций была вызвана рядом серьезных причин. Во-первых, студенты, обучающиеся на специалитете, получали знания с филологическим уклоном, дисциплины методического цикла в учебном плане были представлены только дисциплинами «Методика обучения русскому языку» и «Методика обучения литературе». Оба предмета изучались два семестра, общим объемом 84 аудиторных часа. Из них только 8 часов отводились на лабораторные работы, которые представляли собой посещение студентами школы для наблюдения за уроком практикующего учителя. Теоретизация методического материала была обусловлена и спецификой подачи материала в учебниках и учебных пособиях, в которых акцент сделан на определении важности литературного образования, характеристики каждого его компонента, его систематизации, но авторы и составители не уделяют внимание тому, как это должно и как будет работать на практике.

Во-вторых, непривлечение к методике обучения практикующих педагогов при освоении специалитета и проведение пробных уроков на студентах своей группы переориентировало студентов на вузовскую методику, не совпадающую со школьной по ряду параметров. Такая форма работы оказалась малоэффективной для обучения будущих специалистов – учителей литературы.

В-третьих, напрямую со спецификой профессиональной деятельности обучающиеся вуза сталкивались в период педагогической практики, которая длилась по 8 недель на 4 курсе в восьмом семестре и на 5 курсе в девятом семестре. Опыт такого подхода к получению специальности показал, что студенты оказывались не готовы к прохождению практики, т.к. методика обучения для них оставалась теоретической дисциплиной, поскольку основной упор делался на анализе произведений школьной программы и обсуждении материалов учебников и пособий, рекомендованных к сдаче промежуточной аттестации. Составление конспектов на семинарских занятиях проходило без понимания обучения литературе как системы и к конкретному классу. Это приводило к серьезной проблеме соотнесения теории и практики, когда у студентов было осознание, но не было совершенного действия, при котором это осознание превращалось в профессиональную компетенцию. Такое узкое и часто исключительно теоретическое понимание методики становилось следствием возникновения проблем на практике в школе, когда ожидание не совпадало с реальностью ни со стороны студентов, ни со стороны учителей-практиков, приводя к неудовлетворенности обеих сторон. Если учителя ждали практиканта, умеющего работать с детьми и знающим, как это делать, то студенты надеялись на то, что на практике им все объяснят и покажут учителя: от основ до глубокого понимания специфики методики. Студенты оказывались не готовы к взаимодействию сначала с учителями, а потом и с учениками. В случае с первыми они переносили свой ученический опыт, возлагая ответственность за получение практического опыта на педагога, который должен выступать главным инициатором выстраивания работы студента и контроля за ее выполнением. Пассивная позиция, занимаемая практикантом, служила поводом для оправдания нежелания сотрудничать с учителем и причиной для отказа учителя выстраивать диалог со студентом, направлять его и курировать. В случае с детьми студенты, напротив, изменяли свой статус с ученического на преподавательский, который трактовался в очень упрощенной форме проверки и контроля. Практиканты приходили не обучать, а спрашивать готовые знания, при этом позиция студента в роли педагога была приоритетной, но простой: он рассказывал материал, спрашивал, как дети его усвоили, и давал задания. Деятельности учеников на уроке практически не уделялось внимания: они должны были послушно впитывать знания, систематизировать их и выдавать нужный результат. Появлялась своего рода стена между студентом и его учениками, в которой обвиняемыми оказывались последние, поскольку студенту в практической работе было сложно осознать суть возникающих проблем. Это не отменяет того факта, что в теоретическом освоении дисциплин проблемы подобного характера проговаривались и рассматривались, но эти «прописные истины» о необходимости определения четких представлений о деятельности учащегося на уроке без практического опыта и анализа студенческой деятельности оставались мертвыми знаниями. Поэтому в отзывах студентов о педагогической практике ученики были теми, кто не умеет работать, не умеет слушать, не умеет вести себя, как надо и как должно. Учителя настаивали на усилении практической составляющей, а студенты при проведении опросов после прохождения педагогической практики в 80% случаев отвечали, что не планируют связывать свою деятельность со школой. При этом отчеты, которые сдавали студенты по итогам практики, не отражали реальных проблем, поскольку были написаны для педагогов и представляли собой сухое переписывание выложенных в Интернете документов.

В-четвертых, серьезную проблему представляло формирование на практике системного образования, которое должно было привести к осознанному восприятию профильных дисциплин в единстве. Часто только после первой педагогической практики, проводимой в 8 семестре, студенты осознавали необходимость освоения теории литературы, литературной критики для глубокого понимания истории русской и зарубежной литературы, а также связь всех этих дисциплин с методикой обучения. Кроме того, на специалитете курсовые и выпускные квалификационные работы были в 65% случаев филологической направленности, только треть из них была посвящена методике обучения и часто представляла собой сочетание филологии с систематизацией учебной литературы по методике. Практическая составляющая таких работ была очень слабой, что проявлялось в сложности для студентов отвечать на вопросы по тому, как в школе будет работать рассматриваемый в их исследовании аспект.

В сложившейся ситуации практическая работа в школе виделась как одна из важнейших составляющих при обучении студентов – будущих бакалавров, обучающихся по образовательной программе «Русский язык, литература» по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Прежде всего, это коснулось увеличения аудиторных часов на дисциплину «Теория и методика обучения литературе» и того, что семинарские занятия проводил педагог-практик на базе школ г. Шадринска, разрабатывающий рабочие программы дисциплин и технологические карты урока в рамках ФГОС ООО и ФГОС СОО. Перед педагогом школы была поставлена задача на ориентацию не только пассивных видов практической деятельности студента, таких как наблюдение и анализ уроков учителя, составление планов-конспектов, работа с нормативной документацией школы и учителя, но и проведение уроков по разным формам, обязательное обсуждение методики студента и ее корректировки, взаимопосещение уроков студентами группы, привлечение студентов к внеаудиторной работе, внеклассным мероприятиям. Студенты начинали посещать школу с 3 курса и перенимать опыт у различных учителей-практиков, которые отбирались по ряду критериев: стаж, достижения в области образования, освоение инновационных технологий, отзывы с баз практик и т.д. За шесть лет взаимодействия проведенный эксперимент показал свою продуктивность, несмотря на ряд недочетов, которые подвергаются корректировке при выявлении. Студенты вынужденно сталкиваются уже в процессе обучения со сложностями, существующими в образовательной системе, с противоречиями, когда теория не совпадает с практикой, когда идеальные представления о том, какими должны быть ученики сталкиваются с рутинными моментами. Иногда школа и учитель не оправдывают ожидания студента в плане взаимодействия коллектива (конфликты учителей друг с другом, с администрацией школы, выносимые на обсуждение), учителя и ученика (нарушение профессиональной этики в общении с детьми), знаний и умений, за которыми пришли студенты в школу (слепое перекладывание нагрузки на студента без обсуждения его методики, поручение работы над проектами с трудными учащимися без оказания помощи и консультирования студентов). Такое несовпадение ожиданий может привести к разочарованию в выбранной профессии и поиску альтернативных педагогической деятельности профессиональных сфер. Выявление неудовлетворенности профессией при условии взаимодействия вуза и школы становится более оперативным, в силу чего легче поддается корректировке, которая проводится в процессе как групповых, так и индивидуальных бесед. Целью таких мероприятий является сглаживание внутреннего психологического конфликта студента и формирование внутренней мотивации к преодолению трудностей педагогической деятельности. Несмотря на явные сложности, с которыми сталкиваются студенты, постигая образовательный процесс в практической деятельности в школе, ежегодный опрос показывает, что 100% обучающихся предпочитают проведение семинарских занятий по дисциплине «Теория и методика обучения литературе» в образовательной организации общего и среднего образования, поскольку приобретаемый опыт приводит к целому комплексу положительных впечатлений, тенденций.

Снижается уровень стресса при прохождении производственной практики и дальнейшего трудоустройства на работу, страх перед детьми преобразовывается в понимание возможного и грамотного использования приемов налаживания дисциплины, выстраивания работы с классом по освоению литературы. Усиливается взаимодействие студентов с учителями, возрастает ответственность последних за получение умений и навыков профессиональной деятельности обучающимися вузов, качество образовательного процесса на базе школы. Все это привело к осознанию требований, которые предъявлялись к студенту, уходящему на производственную практику и уже умеющему разрабатывать уроки, проводить их и корректировать свою работу с классом. Студенты активнее и легче стали использовать нетрадиционные формы и приемы работы на уроках литературы, сами уроки стали вдумчивее, глубже, ярче и интереснее для учащихся.

Взаимодействие со школами оказало положительное влияние и на отношение к профильным дисциплинам, усилилась внутренняя мотивация в изучении во взаимосвязи и системе теории и методики обучения литературе, истории русской и зарубежной литературы, теории литературы, истории литературной критики. Студенты стали задавать вопросы, касающиеся дальнейшего использования изучаемого материала в практике их работы, начали стремиться к глубокому постижению художественных текстов, изучению учебной и научной литературы, в результате чего снизился процент «отсиживания» на лекционных и семинарских занятиях.

Серьезные сдвиги наблюдаются и в подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ. Обязательная апробация темы на базе школы стала возможна на протяжении всего учебного года, а не только преддипломной практики, как это было раньше. У студентов появляются более широкие возможности проведения методического эксперимента и получения объективных результатов. Осознанным становятся формулировки цели, задач, направленных на получение конкретного результата, исходя из которого составляется план работы. Курсовые и выпускные квалификационные работы постепенно уходят от слепого заимствования текста из учебной, учебно-методической и научной литературы, студенты критически подходят к отбираемому материалу, понимая, будет ли описанная методика работать на практике в конкретном классе(ах), насколько она совпадает с их стилем преподавания и т.д. Защиты последних пяти лет показали высокий уровень осмысленности и обоснованность выводов, осознание студентами роли учителя, владение навыками самостоятельного применения разнообразных методов, приемов и форм работы по литературе. Студенты во многом стали спокойнее относиться к вопросам экзаменационной комиссии, большая часть из которых работодатели, поскольку вопросы касаются уже знакомой им к окончанию процесса обучения в вузе профессиональной сферы.

Таким образом, взаимодействие со школой, как показал опыт работы Шадринского государственного педагогического университета со школами г. Шадринска, – обязательное условие формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование*. Москва, 2011.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Москва, 2016.
3. Петрова И.В., Мамаев Н.Г. Практико-ориентированный подход в обучении. *Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии*. 2015; № 2, 99 – 101.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Москва, 2018.
5. Щербаков Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; № 1 (44). 106 – 107.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Moskva, 2011.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Moskva, 2016.
3. Petrova I.V., Mamaev N.G. Praktiko-orientirovannyj podhod v obuchenii. *Osnovnye voprosy teorii i praktiki pedagogiki i psihologii*. 2015; № 2, 99 – 101.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Moskva, 2018.
5. Scherbakov Yu.I. Vzaimodejstvie vuza i shkoly v sovremennyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; № 1 (44). 106 – 107.

Статья поступила в редакцию 18.03.20

УДК 37.013 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00262

Ekhayev R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

THE ROLE OF PUBLIC EDUCATION IN THE FORMATION OF PERSONALITY. The paper reflects the results of a theoretical and practical study of personality formation based on folk pedagogy. It says that the basis for the upbringing of education and the development of the personality of any nation is ethnopedagogy, where creativity and culture reflect the values and ideals of human values such as attitudes toward work, family and others. The work reflects theoretical and empirical studies of the influence of knowledge of folk traditions on the upbringing and education of the younger generation. The teachers studied the traditions and customs of their people, using a questionnaire, and carried out a comparative analysis of the possession of ethno-pedagogical aspects of teachers in urban and rural schools.

Key words: **ethnopedagogy, personality, ethnic culture, folk pedagogy.**

Р.М. Эхаева*, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

РОЛЬ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

В данной работе отражены результаты теоретического и практического исследования формирования личности на основе народной педагогики. Говорится, что основой воспитания, обучения и развития личности любого народа является этнопедагогика, где в творчестве в культуре отражены ценности и идеалы человеческих ценностей, таких как отношение к труду, семье и окружающим. В работе отражены теоретические и эмпирические исследования влияния знаний народных традиций на воспитание и обучение подрастающего поколения. Изучены с помощью анкетирования знания педагогами традиций и обычаев своего народа, а также проведен сравнительный анализ владения педагогов этнопедагогическими аспектами городских и сельских школ.

Ключевые слова: **этнопедагогика, личность, этническая культура, народная педагогика**.

Духовное составляющее народов определяется человечностью, трудом и талантом. Благодаря данным личностным качествам формируются народные и этнопедагогические основы.

Н.С. Гончарова, Ж.Д. Доржиева, З.Д. Клекбаева, З.М. Магомедова, М.А. Муратова, С.И. Раимова, А.Ш. Хасанова в своих трудах подчеркивают важность формирования гармоничной этнической личности. Арсалиев Ш. М-Х. отражает в своих трудах роль учителей в сохранении национально-культурного наследия в процессе учебно-воспитательной деятельности [1].

Профессор Хатаев Е.Е. в своих исследованиях проявляет интерес к педагогической мысли народов северного Кавказа.

Согласно вышеизученной литературе и теоретическому анализу мы можем обосновать тот факт, что народная педагогика, традиции и обычаи не используются в современном учебно-воспитательном процессе [2].

Недостаточная разработанность данной проблемы и ее актуальность в процессе саморазвития и самовоспитания подрастающего поколения будет происходить более интенсивно, если основываться на обычаях и традициях этнопедагогики каждого народа, осуществлять их преемственность с существующими в наши дни основами гуманистического и нравственного воспитания; обобщение и систематизирование материала о роли народной педагогики в формировании нравственных ценностей личности, существенно обогащающих и расширяющих имеющиеся представления о возможностях общеобразовательных учреждений в решении данной сложной проблемы. Результаты проведенной работы позволяют использовать аналогичный подход в процессе нравственного воспитания представителей других этносов.

Народная педагогика представляет отражение педагогической культуры масс, олицетворяет думы и чаяния народа, его идеалы, воззрения и представления о человеке и семье, детях и их воспитании, обеспечивает самобытность нации, её языка и духовного богатства [3].

В основе народной педагогики лежит вековые традиции семейного воспитания не отдельно взятого этноса, но и опыта в данной области других народов, привносящих свой вклад в развитие и пополнение богатства этнопедагогики в целом.

Духовные и нравственные идеалы любого народа отражены именно в этнопедагогике и проявляются в межличностных отношениях человека к семье, родственникам, к идеалам добра и красоты.

Наравне с нравственными идеалами в любой национальности гармонично сочетается отношение к труду, трудолюбие – это основа развития личности независимо от национальной и этнической принадлежности индивида.

В творчестве и в фольклоре народов часто звучит осуждение и критика по отношению к лени и пребывании в безделье: «В безделье почета нет» [4], «Бездельник попусту тратит дни, работник обращает их в добро» [4], «У бездельника отговорок по горло», «У ленивого суп без жира», «Кто лежал летом, бегал зимой», «Работа с утра спорится», «Работать, так обеими руками [5], «Что не сделается в свой день, не сделается и за сотни дней» [6].

Педагогическая ценность пословиц и поговорок в том, что трудно найти хотя бы одну из сторон человеческой деятельности, которая не отражалась бы в этих категориях: ум – глупость, добро – зло, правда – ложь, дружба – вражда, смелость – трусость.

Важное место в народных изречениях занимают проблемы трудового воспитания молодежи и правильного отношения к труду как основе и источнику жизни, как важнейшему фактору нравственного развития людей, в них высмеивались и осуждались безделье и тунеядство.

Сухомлинский В.А., глубоко вникая в суть народной педагогики, подчеркивая необходимость и важность изучения её идей и вытекающих из них педагогических взглядов народа, считал, что, несмотря на богатство и огромное ее практическое значение, она в должной мере не изучается, глубокие исследования не проводятся: «… О народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа» [7, с. 44].

Важную роль в исследовании наследия народной педагогики сыграли труды Г.Н. Волкова, в которых определены её содержание и сущность, обоснована методология, введено понятие «этнопедагогика» [8].

В народной педагогике отражены способы и методы гуманности в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Данные педагогические подходы способствуют саморазвитию личности благодаря проявлению педагогического такта, которое выражается чуткостью, уважением и любовью к своим подопечным. Наше общество возвращается к переосмыслению культурных, духовных традиций и обычаев народов, так как в их основе лежат общечеловеческие ценности.

Народная педагогика способствует созданию успеха процессу воспитания и обучения личности ребенка, которое предусматривает уважение и ответственность перед семьей и обществом.

Результаты проведенного исследования показали, что этническая культура, передаваемая из поколения в поколение, располагает ценными нормами нравственности, представляющими этническую основу жизни людей.

Педагог должен проявлять активное участие в процессе возрождения традиций и культурного наследия наций.

В профессиональной подготовке будущего учителя не предусматривается целенаправленного освоения национальных традиций и культурных наследий каждого народа и этноса, анализа традиционной культуры образования, формирования личности будущего учителя в процессе изучения этнопедагогики.

Действия и деятельность людей ограничены определенными запретами, которые позволяют сохранять и развивать человеческое общество и его взаимоотношения с окружающей средой. В народном образовании используются определенные группы запретов. Следующие запреты являются общими для всех наций и народов: «не убивай», «не кради» и т.д. Главной заповедью в этой системе является воспитание патриота, который станет носителем традиции и надежды своего народа. Поэтому этнопедагогика – это компонент человеческой культуры, который направлен на воспитание молодежи. Без знания языков и традиций других людей культура межнационального общения остается на низком уровне. Знание достижений человечества в сфере науки, искусства, техники и исторического опыта других народов обогащает интеллектуальный и духовный мир каждого человека. Любой человек должен любить и уважать свой народ, а кроме того, он должен любить и знать других людей. Гуманитарные принципы, принципы государственности и демократии, любовь к своей стране и родине были также подчеркнуты в своих взглядах на образование российским педагогом К.Д. Ушинским.

Таким образом, в процессе изучения этнопедагогики как одной из дисциплин для формирования личности основными ценностями являются: личность самого человека и его образ жизни; традиции и образ жизни других этнических групп.

Народное творчество является безграничным источником нравственных правил и поступков. Поэтому педагоги недостаточно владеют теоретическими знаниями о народных традициях, обычаях, применении их на практике.

По результатам анкетирования педагогов сельских и городских школ, где были охвачены 127 человек респондентов, было выявлено, что среди педагогов городских школ 42 учителя (33,1%) знакомы с народными традициями, но на практике в учебной и воспитательной работе к ним не прибегают, а 85 человек (66,9%) незнакомы с народными традициями и обычаями.

При опросе сельских учителей в количестве 70 человек обнаружены следующие результаты: но не используют в работе 18 чел. – 25,7%;

1) не знают народные традиции и обычаи 52 чел. – 74,3%.

Сравнительный анализ результатов проведенного эксперимента по двум группам – контрольной и экспериментальной – представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ анкетирования педагогов

Народные традиции и обычаи	Первичная диагностика			
	Городские P = 127		Сельские P = 70	
	Количество	%	Количество	%
Знают	42	33,1	18	25,7
Не знают	85	66,9	52	74,3

Полученные результаты позволили констатировать, что у большинства педагогов низкий уровень знаний по вопросам народной педагогики. Они не могут дать необходимые направления родителям и детям в составлении педагогически обоснованных рекомендаций по повышению эффективности воспитания учащихся на основе народных традиций.

С целью повышения уровня педагогического мастерства в деле воспитания и обучения молодежи мы разработали модель, которая состоит из следующих модулей: «Народные традиции»; «Народный этикет и проблемы его возрождения»; «Этнопедагогика как педагогика межэтнического согласия»; «Народная педагогика и педагогическая наука», которая отображена в табл. 2.

Таблица 2

Модель формирования педагогического мастерства в этнопедагогической направленности

№ пп	Наименование модуля	Формы проведения
1.	Народные традиции	Прослушание лекции
2.	Народный этикет и проблемы его возрождения.	Народное творчество, поэзия и стихи
3.	Этнопедагогика как педагогика межэтнического согласия.	Тренинг
4.	Народная педагогика и педагогическая наука.	Лекции

Результаты анкетирования педагогов сельских и городских школ по коррекционно-развивающей работе представлены в табл. 3.

Таблица 3

Народные традиции и обычаи	Результата коррекционно-развивающей работы			
	Городские P = 127		Сельские P = 70	
	Количество	%	Количество	%
Знают	93	73,2	51	72,9
Не знают	34	26,8	19	27,1

По результатам выявления уровня коррекционно-развивающей работы респондентов было выявлено, среди педагогов городских школ 93 учителя (73,2%) знакомы, а другие 34 чел. (26,8%) незнакомы с народными традициями обычаями.

При опросе сельских учителей в количестве 70 человек обнаружены следующие результаты:

1) владеют и не используют в работе 51 чел. – 72, 9%;

2) не знают народные традиции и обычаи 19 чел. – 27,1%.

Сравнительный анализ наших результатов исследования до проведения коррекционно-просветительской работы с молодыми педагогами и после говорит об успешности нашей деятельности, в результате чего мы можем утверждать, что цель нашего исследования достигнута.

Народная педагогика отражает культурные ценности обучения и воспитания подрастающего поколения. Она не только озабочена процессом обучения и воспитания, но и тем, как развиваются интеллектуальные способности, что способствует их развитию.

Любые нововведения в педагогической практике, которые вы, возможно, пожелаете внедрить, придется корректировать, добавляя элементы народной теории, которой уже руководствуются как учителя, так и ученики.

Учителя всегда пытались организовать свое обучение с учетом фона, способностей, стилей и интересов детей, которых они учат. Это важно, но это не совсем то, что мы планируем.

Наша цель, скорее, состоит в том, чтобы исследовать более общие пути, в которых обучение и воспитание учащихся опирается на обычном общении, что позволяет познать мир с помощью народной педагогики.

Так как воспитание подрастающего поколения на основе этнопедагогических знаний основывается на значимости народной педагогики, которая состоит в том, что она имеет мощный потенциал средств, позволяющих решить многие проблемы воспитания и обучения. В настоящее время к учителю предъявляются требования всесторонних знаний национальных, культурных, исторических традиций, фольклора и языка народа республики, на территории которой он работает. Учитывая все вышеизложенное, мы можем утверждать, что этнопедагогическая и гуманистическая направленность воспитания подрастающего поколения может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования любого народа.

Джером Брунер утверждал, что учителя должны уделять особое внимание культурному контексту, в котором они работают, и по необходимости обращаться к «народным теориям» и «народной педагогике» [9, с. 44 – 65]. «Педагогика никогда не бывает невинной, – писал он, – это среда, которая несет свое послание» [9].

Библиографический список

1. Арсалиев Ш.М.-Х. *Этнопедагогическое наследие чеченцев*. Москва, 1998.
2. Хатаев Е.Е. *Народная педагогика Северного Кавказа*. Москва, 1993.
3. Эхаева Р.М. *Идеи и опыт нравственного воспитания в чеченской народной педагогике*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2009.
4. *Чеченский фольклор*. Грозный, 1990.

5. Джамбеков Ш.А. *Нохчийн фольклор*. Грозный, 1990.
6. *Ингушский фольклор*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1959; Т. 1.
7. Сухомлинский В.А. К вопросу об организации школ-интернатов. *Советская педагогика.* 1988; № 12: 44 – 56.
8. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1974.
9. Брунер Дж. *Культура образования*. Кембридж, Массачусетс: Издательство Гарвардского университета, 1996: 44 – 65.

References

1. Arsaliev Sh.M.-H. *`Etnopedagogicheskoe nasledie chechencev*. Moskva, 1998.
2. Hataev E.E. *Narodnaya pedagogika Severnogo Kavkaza*. Moskva, 1993.
3. `Ehaeva R.M. *Idei i opyt nravstvennogo vospitaniya v chechenskoj narodnoj pedagogike*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2009.
4. *Chechenskij fol'klor*. Groznyj, 1990.
5. Dzhambekov Sh.A. *Nohchijn fol'klor*. Groznyj, 1990.
6. *Ingushskij fol'klor*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959; T. 1.
7. Suhomlinskij V.A. K voprosu ob organizacii shkol-internatov. *Sovetskaya pedagogika.* 1988; № 12: 44 – 56.
8. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
9. Bruner Dzh. *Kul'tura obrazovaniya.* Kembridzh, Massachusets: Izdatel'stvo Garvardskogo universiteta, 1996: 44 – 65.

Статья поступила в редакцию 02.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00263

Fortova L.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: flk33@mail.ru*
Yudina A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru*
Romanova Ye.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Professional Communication, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: toromelena@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL SPACE. In the article, the authors postulate that digital space involves the transformation of educational paradigms, as well as basic skills, learning technologies and information sources. The problem of the possibilities of forming an information and communication culture of youth as an adaptive means for successful socialization is analyzed not only in socio-cultural, but also in cyberspace. The main task is to analyze the educational practices of modern higher education in a digital educational environment and information cyberspace in the Russian Federation, ways of presenting information for the development of sanogenic thinking, protected morality, sociocultural tolerance, constructive design, creative development and transformation of vital space.

Key words: **educational practices, digital space, modernization of education, digital generation.**

Л.К. Фортова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: flk33@mail.ru*
А.М. Юдина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru*
Е.Н. Романова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, E-mail: toromelena@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье авторы постулируют, что цифровое пространство предполагает трансформацию образовательных парадигм, а также базовых навыков, технологий обучения и источников информации. Анализируется проблема возможностей формирования информационно-коммуникативной культуры молодежи как адаптивного средства для успешной социализации не только в социокультурном, но и в киберпространстве. Основной задачей выступает анализ образовательных практик современной высшей школы в условиях цифровой образовательной среды и информационного киберпространства в Российской Федерации, способы подачи информации для развития саногенного мышления, защищённой нравственности, социокультурной толерантности, конструктивного проектного, креативного освоения и преобразования витального пространства.

Ключевые слова: **образовательные практики, цифровое пространство, модернизация образования, цифровое поколение.**

В современных реалиях все большее развитие получает цифровое пространство, а детей, родившихся после 1982 года, стали называть «цифровыми», «сетевыми», «Интернет-поколением» [1].

Нельзя не согласиться с исследователем Б. Дендевым в том, что представители цифрового поколения – абсолютные противоположности предшествующим стратам, поскольку для сетевых групп основополагающие ценности – скорость и оперативность [2].

Интересна концепция М. Пренски, который ввел категорию «цифровые иммигранты», характеризующую людей, родившихся раньше цифровой эпохи, но перенявших от нее многие традиции. Их отличие от цифровых страт в том, что они вынуждены адаптироваться ко всему новому, давно известному, Интернет-группам [3].

Большая дифференциация идет и в образовательных практиках, поскольку педагоги, не относящиеся к цифровому пространству, взаимодействуют с Интернет-стратами. Большинство педагогов не готовы принять новые образовательные технологии и по-прежнему продолжают обучать на «доцифровом языке». Что же является базовой образовательной практикой? Прежде всего, письменность и книжная культура, требующие от школьников овладения грамотностью. Совершенно очевидно, что ни обучающийся, ни педагог, не умеющие читать, писать не станут успешными и в полной мере социализированными членами общества. Можно постулировать, что форма совместного чтения выступает начальным видом деятельности в образовательном процессе.

Для получения информации, как в книжном, так и в цифровом мире индивид должен стать частью культуры чтения. К сожалению, эта позиция сегодня крайне слаба, поскольку современные методы получения информации не связаны с чтением, электронные книги все больше вытесняют бумажные, а информационно-коммуникационные технологии – традиционные.

Модернизации в сфере образования инициируют формирование новой образовательной среды, не предполагающей традиционные отечественные технологии [4].

Исследователь М. Фуко в своих работах отмечал, что большинство педагогов – достаточно консервативная социальная группа, сопротивляющаяся различным инновациям, поскольку отрабатывает доцифровой потенциал.

Е.Н. Шапинская констатирует, что в современных реалиях образовательные стратегии и тактики сопротивления, формируемые новым поколением, не совпадают с традиционными технологиями [5].

Сегодня нельзя не заметить, что коммуникативная сфера почти полностью перешла в ареал Интернета. Г. Почепцов отмечает, что и жизнь оказывает влияние на медиа, но и медиа отражаются на социальной действительности [6].

Человек «посткультуры» абсолютно индифферентно воспринимает все образцы и правила, предписанные традиционным образованием, и с легкостью отторгает правила, указанные в учебных программах. Исследователи М. Мдивани, Л. Симонова, Ш. Хисамбеев, отмечают, что цифровое пространство актуали-

зирует активность индивида, которая, в свою очередь, инициирует продуктивные действия, приводящие к получению нового результата.

Цифровизация социокультурной среды и общественных институтов приводит к необходимости конструктивной реакции на новые вызовы, к которым мы можем отнести появившееся клиповое мышление, выход несовершеннолетних в среду Instagram, транслирующих через него свои актуальные для них ценности и смыслы. Часто такие паблики становятся даже более популярными, чем, если бы они создавались профессионалами. Примером такой деятельности в Интернет-среде является борьба за экологическую культуру в ущерб образованию Греты Тунберг, лозунги, не имеющие никакой научной глубины, опирающиеся на эмоциональное, фрагментарное понимание сиюминутных, попавших в поле зрения вопросов. При этом мы видим, что несовершеннолетние, вступающие в аналогичную борьбу, сразу попадают в двойственную ситуацию, с одной стороны, они, сближенные флэш-мобами и идеей, но, с другой стороны, разобщенные, одинокие, не желающие применять проектную, преобразующую среду деятельность. Если бы все протестующие взялись за серьезное осмысление вопросов, связанных с проектированием информации в цифровом пространстве, а позднее и в природной среде, то мы бы действительно могли надеяться на качественные сдвиги в экологической ситуации. Возникает вопрос: почему кичевый авангард протестующих детей, взрослых находит такой отклик в киберинформационном пространстве?

Ответ находится достаточно быстро. Эмоциональное объединение протестующих из виртуальной толпы в квазигруппу уже происходит посредством переноса реальной группы в информационное пространство. В таком структурно-информационном образовании также обезличиваются ее участники, становятся легко внушаемыми, беззащитными. Таким образом, выкрики, краткие комментарии объединяют, делают сопричастными, собирают большие рейтинги и просмотры. Мы разделяем мнение исследователя Федорченко С.Н., что виртуальная толпа приобретает и новые черты: анонимность, абсурдность, мгновенную реакцию, стихийность, отсутствие внутреннего и внешнего контроля, неподвластность ни одной из 4 системы властей, включая СМИ [7].

В то же время ученые, работающие над аналогичными проектами, которые так волнуют нашу молодежь, не транслируют привлекающие внимание посты для широкой общественности, общаясь в узких профессиональных кругах.

Низкая полярность таких сетей должна быть пересмотрена, как и возможность прямых включений всех научных мероприятий, показывающих научные предложения, ведущие проекты, которые призваны качественным образом изменить жизнь граждан Российской Федерации, а заодно познакомить с серьёзными исследовательскими командами, в работу которых можно включиться, достигнув определенного образовательного уровня.

Таким образом, необходимо выделить ресурс, который помог бы фундаментальный мир и мир обывательский привести к некоторой гармонии как в социокультурной среде, так и в киберсреде цифрового мира. Формирование информационно-коммуникативной культуры выступает объективным средством для адаптации и конструктивного использования киберсреды в цифровом пространстве.

Нам видится, что для преодоления последствий данного кризиса в области информационно-коммуникативной культуры студента в высшей школе необходимо разработать систему целенаправленных действий, начиная с государственных мер по повышению социального статуса преподавателя высшей школы и разработкой концепций специальных методик по формированию информационно-коммуникативной культуры студента.

Несомненный интерес вызывает психолого-педагогическое осмысление образовательных практик в контексте формирования информационно-коммуникативной культуры, которую мы понимаем как динамичный элемент, представляющий собой деятельностную среду, в рамках которой возможны дифференциации, изменения. Важным ее параметром мы определили соблюдение социокультурного контекста в киберпространстве, важного для студентов высшей школы [8].

Таким образом, современные образовательные практики нуждаются в их педагогическом осмыслении и сопровождении. Повышение интерактивной доли занятий и снижение самостоятельной работы в учебных планах и примерных образовательных стандартах может видоизмениться посредством включения большего количества часов на выездную практическую работу между студентами разных вузов.

Мы поднимаем вопрос не о создании сетевого вуза, не о создании малоуправляемой студенческой сети в киберсреде информационного пространства, но о повышении доли контактных проектно-ориентированных практик с целью обмена опытом с профессионалами своего дела у студенческой молодежи и визуализации сильных сторон своей выбранной профессии, ее практических составляющих.

Отдельно отмечаем важность включения педагогических, философских дисциплин в образовательные стандарты всех направлений и специальностей. Современные студенты сегодня, оформляя свои научные исследования, затрудняются в точном понимании категорий экзистенциального характера, не акцентируют внимание на сиюминутности социокультурного бытия, отдавая больше своего внимания киберсреде, в которой нет определенного времени, но есть большое количество условий неопределённостей, исключений. Таким образом, практико-ориентированные проекты, носящие преимущественно прикладное значение, невозможны без серьёзной базы фундаментальных научных постулатов, ориентированных на выявление сложных логических систем, моделирование, целенаправленное проектирование, которые могут принести в прикладные направления неожиданные позитивные изменения.

Образовательные практики современной высшей школы должны опираться на фундаментальные и прикладные составляющие в новых интерактивных формах работы на лекционных, семинарских, лабораторных, практических занятиях и практиках.

Мы постулируем, что адаптацией в профессию является, с одной стороны, познавательный интерес, восхищение своим наставником как профессионалом своего дела, с другой стороны, погружение в учебный процесс посредством пересмотра чередования занятий в зависимости от их когнитивной трудности.

Для повышения уровня образовательных практик необходимо учитывать выделенные нами параметры, которые необходимо реализовать для повышения уровня сформированности информационно-коммуникативной культуры в высшей школе:

1. Организация изменения способов работы у студентов с когнитивным компонентом, а именно, с информацией через замещение письменных заданий креативными заданиями, преобладание дискуссионных занятий, case-study, мозгового штурма. Использование на занятиях blended learning-технологий, позволяющих преподавателю сменить 5 – 6 форм педагогической работы за 1 лекционное или семинарское, практическое занятие.

2. Повышение уровня психолого-педагогического сопровождения студентов. Нецентрированная коммуникация, присущая киберсреде цифрового общества, при ее появлении в образовательных практиках в контексте дебрифинга, тренинговой работы значительно повышает уровень заинтересованности студентов в спорном вопросе, постепенно переходя в дискуссионные аквариумы. Такая подача образовательного материала при интерактивном включении когнитивных, развивающих игр, организации работы в фокус-группах способствует снижение буллинга в студенческой среде, повышает уровни социокультурной толерантности и коммуникативной грамотности, таким образом, формируется уважительное отношение друг к другу в процессе коммуникации при подлинном интересе к предмету.

3. Развитие информационно-коммуникативной культуры в высшей школе предоставляет реальную возможность преодолевать психологические кризисы и конфликты, адаптировать, интегрировать цифровое и социокультурное пространства [9].

Мы полагаем, что современный человек, социально успешный, интеллектуально и эмоционально развитый, обладая защищенной нравственностью и саногенным мышлением, высокими целеполаганиями в достижении личного и профессионального успеха, может стать таким при совместном влиянии всех социальных институтов, среди которых высшая школа выступает как особенный собирательный институт, который позволяет студенту при педагогическом сопровождении осуществлять творческий поиск, проектные разработки, совершенствоваться как человеку, личности, гражданину.

Библиографический список

1. Назаров М.М. Цифровое поколение двухтысячных: особенности медиапотребления. *Информационное общество*. 2016; Выпуск 3: 27 – 36.
2. Дендев Б. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании:* монография. Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0
3. Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира. *On The Horizon.* MCB University Press. 2001; Vol. 9, № 5. Available at: https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira
4. Павлоцкий Г. Инновации и скорость изменения технологий. *Deloitte*. Available at: https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/tax/articles/2017/grigorypavlotsky-about-innovations-and-tax-updates.html
5. Шапинская Е.Н. Модели властных отношений в образовательном пространстве современной России. *Интелрос*. 2012; № 4: 24 – 38. Available at: http://vkist.ru/mishelefuko-volya-k-istine-po-tu-storonu-znaniya-vlasti-isek/index22.html
6. Почепцов Г.Г. Медиатизация и ее последствия для социального управления. *Psyfactor*. Available at: http://psyfactor.org/lib/media25.htm
7. Фортова Л.К., Маджуга А.Г., Юдина А.М. *Концептуально-методологические основания педагогической синергетики*. Стерлитамак: Издательство «Полиграфия», 2019.
8. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences:* Proceedings of the International Conference. 2018*;* Vol. 312: 531 – 534.
9. Юдина А.М. Информационно-коммуникативная культура как инструмент формирования образовательной среды вуза. *Перспективы науки*. 2019; № 5, (116): 250 – 252.

References

1. Nazarov M.M. Cifrovoe pokolenie dvuhtysyachnyh: osobennosti mediapotrebleniya. *Informacionnoe obschestvo*. 2016; Vypusk 3: 27 – 36.
2. Dendev B. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii:* monografiya. Moskva: IITO YuNESKO, 2013. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/0
3. Prenski M. Aborigeny i immigranty cifrovogo mira. *On The Horizon*. MCB University Press. 2001; Vol. 9, № 5. Available at: https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira
4. Pavlockij G. Innovacii i skorost' izmeneniya tehnologij. *Deloitte*. Available at: https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/tax/articles/2017/grigorypavlotsky-about-innovations-and-tax-updates.html
5. Shapinskaya E.N. Modeli vlastnyh otnoshenij v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj Rossii. *Intelros*. 2012; № 4: 24 – 38. Available at: http://vkist.ru/mishele-fuko-volya-k-istine-po-tu-storonu-znaniya-vlasti-isek/index22.html
6. Pochepcov G.G. Mediatizaciya i ee posledstviya dlya social'nogo upravleniya. *Psyfactor*. Available at: http://psyfactor.org/lib/media25.htm
7. Fortova L.K., Madzhuga A.G., Yudina A.M. *Konceptual'no-metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskoj sinergetiki*. Sterlitamak: Izdatel'stvo «Poligrafiya», 2019.
8. Fortova L.K., Yudina A.M., Gudkova A.V. and oth. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile. *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences:* Proceedings of the International Conference. 2018; Vol. 312: 531 – 534.
9. Yudina A.M. Informacionno-kommunikativnaya kul'tura kak instrument formirovaniya obrazovatel'noj sredy vuza. *Perspektivy nauki*. 2019; № 5, (116): 250 – 252.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00264

Aleyeva Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru*

TRAINING OF A PROFESSIONAL ADVISOR IN THE PARADIGM OF THE MODERN STANDARD OF A SPECIALIST. The article reveals the basics and problems of training professional counselors in accordance with the requirements of the adopted standard "Standard of a specialist involved in organizing the activities of the children's team (counselor)". The relevance of new requirements and formed knowledge and skills of counselor in the framework of the standard is emphasized. The article presents the experience of organizing the project of the regional online counselor training school "Let people follow you!" and the implementation of its program. The objectives of the project are disclosed, the stages of the effective implementation of the project are analyzed: analytical, design, normative-methodological, activity-oriented and reflective, their meaningful content is determined. The main activities of the modern counselor are characterized: psychological and pedagogical support of a temporary children's team; legal regulation of children's livelihoods and camp counseling activities; ensuring the basics of life safety in a children's camp; information and media support in the children's camp; organization of mass events; observance and protection of professional ethics and culture of the counselor in the camp.

Key words: **modern standard of a specialist, online counselor training school, the main activities of modern counselor.**

Ю.В. Алеева, *канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru*

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОЖАТОГО В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО СТАНДАРТА СПЕЦИАЛИСТА

В статье раскрываются сущность и проблемы подготовки профессиональных вожатых согласно требованиям принятого «Стандарта специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)». Подчеркивается актуальность новых требований и формируемых знаний и умений вожатого в рамках стандарта. В статье представлен опыт работы по организации проекта краевой онлайн-школы подготовки вожатых «Вести за собой!», а также реализация ее программы. Раскрываются цели и задачи проекта, анализируются этапы эффективной реализации проекта: аналитический, проектировочный, нормативно-методический, деятельностный и рефлексивный, определяется их содержательное наполнение. Характеризуются основные направления деятельности современного вожатого: психолого-педагогическое сопровождение временного детского коллектива; нормативно-правовое регулирование жизнедеятельности детей и вожатской деятельности в лагере; обеспечение основ безопасности жизнедеятельности в детском лагере; информационно-медийное сопровождение в детском лагере; организация массовых мероприятий; соблюдение и защита профессиональной этики и культуры вожатого в лагере.

Ключевые слова: **современный стандарт специалиста, онлайн-школа подготовки вожатых, основные направления деятельности современного вожатого.**

В современной системе образования повышаются требования к уровню профессиональной подготовки и компетентности специалистов. В сфере организации летнего отдыха детей разработан и принят «Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25.12.2018) [1]. Согласно требованиям стандарта вожатый должен иметь определенный уровень знания законодательных и нормативно-правовых актов в сфере организации летнего отдыха детей, деятельности детских и молодежных организаций и защите прав ребенка; умения выбирать и применять современные технологии работы с временным детским коллективом с учетом возрастных особенностей группы детей; планировать и анализировать процесс и результат своей педагогической деятельности.

Учредители, собственники и директора организаций, осуществляющие детский отдых, заинтересованы в комплектовании педагогического персонала имеющего специальную подготовку, нужный опыт и искреннее желание работать с детьми. В частности, по данным за 2019 год на территории Алтайского края находится порядка 168 турбаз и организаций отдыха, 72 стационарных детских оздоровительных лагерей и большое количество оздоровительных лагерей дневного пребывания на базе общеобразовательных школ города и края. Все работодатели заинтересованы в компетентных вожатых, потребность в которых постоянно растет не только в Алтайском крае, но и в целом по России.

Возможным решением проблемы подготовки профессионального вожатого может стать применение онлайн-технологий. Молодежь с большим интересом и мотивацией включается в обучение посредством информационно-коммуникационных технологий, современного программного обеспечения, Интернет-ресурсов и удаленного доступа. Применение онлайн-образовательных технологий позволит существенно увеличить количество обучающихся в школе подготовки вожатых «Вести за собой!» Алтайского государственного педагогического университета и обеспечит обучающимся индивидуальный темп и график освоения образовательной программы.

Создание краевой онлайн-школы подготовки вожатых «Вести за собой!» и реализация ее программы требуют постановки и решения следующих задач:

– определение методологических подходов для создания онлайн-школы подготовки вожатых;

– создание программного обеспечения онлайн-обучения в школе вожатых;

– подготовка профессионального вожатого в парадигме современного стандарта специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива;

– формирование позитивной мотивации обучающихся к деятельности вожатого;

– расширение представления обучающихся о диапазоне образовательных услуг в массовых оздоровительных лагерях и других видах детских каникулярных смен.

Решение задач обусловливает определение этапов эффективной реализации проекта. Нами были определены следующие этапы: аналитический, проектировочный, нормативно-методический, деятельностный и рефлексивный.

Рассмотрим краткое содержание этапов. Аналитический этап предполагает изучение потребностей города Барнаула, Алтайского края и других регионов Сибирского федерального округа в подготовке вожатых, теоретических основ построения системы подготовки профессионального вожатого и особенностей организации дистанционных технологий онлайн-обучения. Его результатом станет концепция содержания образовательной программы школы подготовки вожатых «Вести за собой!». Проектировочный этап направлен на создание рабочей группы по реализации проекта; распределение обязанностей между организаторами проекта; уточнение и конкретизацию цели и задач проекта, определение этапов,

выбор методов и средств для реализации проекта «Школа подготовки вожатых «Вести за собой!»; формирование запроса на материально-техническое оснащение заявленной образовательной программы; разработку образовательной программы и создание соответствующего учебно-методического обеспечения онлайн-подготовки вожатых; определение контингента обучающихся, участвующих в эксперименте по онлайн-обучению в школе вожатых. Его результатом является описание проекта «Краевая онлайн-школа подготовки вожатых «Вести за собой!». Нормативно-методический этап предполагает разработку и утверждение положения о дистанционном обучении в онлайн-школе подготовки вожатых; подготовку методических рекомендаций для обучающихся; разработку методических рекомендаций для преподавателей по созданию онлайн-курсов и процедурам оценивания процесса и результатов обучения; юридическое оформление права выдачи документа установленного образца о подготовке специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого). Результатом этапа станет положение о дистанционном онлайн-обучении в школе подготовки вожатых, методические рекомендации для педагогов и обучающихся. Деятельностный этап предполагает апробацию дистанционных технологий онлайн-обучения в школе подготовки вожатых; организацию учебного процесса: регистрация обучающихся, знакомство обучающихся с инструкцией по онлайн-обучению, предоставление удаленного доступа к учебным материалам; проведение преподавателями промежуточной и итоговой аттестации освоения образовательной программы; организацию вебинаров, взаимодействие в чатах, организацию работы службы технической поддержки и администраторов программы; проведение онлайн-анкетирования обучающихся и собеседования с преподавателями о качестве онлайн-обучения и улучшению организации учебного процесса; оформление и выдача документа установленного образца об окончании школы подготовки вожатых. Результатом реализации этапа является обучение около 800 человек в школе подготовки вожатых «Вести за собой!». Рефлексивный этап ориентирован на анализ материалов онлайн-анкетирования обучающихся, внесение изменений и корректировку организации процесса обучения по запросам и предложениям обучающихся и преподавателей; изучение и анализ отзывов-характеристик работодателей о работе выпускников школы подготовки вожатых «Вести за собой!»; определение и реализацию корректирующих мероприятий на основе проведенного анализа; публикацию научных и научно-методических материалов по результатам работы проекта. Результатом этапа является аналитический отчет о работе проекта, научные публикации.

Для реализации содержания вышеуказанного проекта необходимо рассмотреть современные требования, предъявляемые к вожатым и их деятельности согласно современному стандарту специалиста, участвующего в организации жизни детского коллектива. Деятельность вожатого предусматривает несколько направлений: психолого-педагогическое сопровождение временного детского коллектива; нормативно-правовое регулирование жизнедеятельности детей и вожатской деятельности в лагере; применение знаний об истории вожатства и детского движения; обеспечение основ безопасности жизнедеятельности в детском лагере; информационно-медийное сопровождение в детском лагере; организация массовых мероприятий; соблюдение и защита профессиональной этики и культуры вожатого в лагере. Кратко раскроем суть каждого направления.

Психолого-педагогическое сопровождение временного детского коллектива предусматривает организацию совместной деятельности вожатых и детей в лагере, ориентированной на достижение результатов гражданского, нравственного, трудового, экологического, физического воспитания, формирование здорового образа жизни; организацию участия вожатых и детей в проектировании содержания совместной деятельности в лагере; педагогическое стимулирование детских социальных инициатив; определение педагогических средств развития самоуправления во временном детском коллективе; создание комфортных условий для отдыха и оздоровления детей. В рамках данного направления вожатый должен уметь осуществлять психолого-педагогическое сопровождение временного детского коллектива в лагере; применять игровые педагогические технологии; выявлять социальные, творческие способности и лидерский потенциал детей, создавать условия для их развития и реализации.

Нормативно-правовое регулирование жизнедеятельности детей и вожатской деятельности в лагере направлено на соблюдение законодательства Российской Федерации; на соблюдение прав и законных интересов детей в процессе их жизнедеятельности в лагере, во взаимодействии с другими детьми и родителями; на соблюдение трудового законодательства при трудоустройстве в лагерь вожатым; на создание условий для безопасного времяпрепровождения детей в лагере. Для реализации указанного направления вожатый должен знать следующее: конвенцию о правах ребенка; квалификационные требования к вожатому в лагере; должностные инструкции вожатого в лагере; нормативно-правовые документы, регламентирующие меры ответственности за жизнь и здоровье детей в лагере.

Анализ и обобщение передового психолого-педагогического и социально-педагогического опыта вожатской работы с временным детским коллективом в лагере предусматривает поиск и обобщение информации об истории и современном состоянии вожатской деятельности в лагере; анализ и обобщение информации, предоставляемой профессиональным сообществом вожатых и для вожатых размещенную в сети Интернет; участие в деятельности профессиональных сообществ в области вожатской деятельности, организации лагерей, в деятельности детских и молодежных общественных объединений. Для работы в данном направлении вожатый должен знать следующее: историю коммунарского движения и понятие о коммунарской методике; идеи И.П. Иванова об отношениях «доверия, уважения, творческого сотрудничества и товарищества между воспитателем и воспитанниками» [2, с. 82]; коллективное творческое дело как инструмент коммунарской методики; передовой опыт работы всероссийских детских центров «Орленок», «Океан», международного детского центра «Артек»; передовой опыт деятельности общероссийской молодежной организации «Российские студенческие отряды» и педагогических отрядов России; опыт и стратегии деятельности «Российского движения школьников».

Обеспечение основ безопасности жизнедеятельности в детском лагере предполагает соблюдение законодательства Российской Федерации; соблюдение и защиту прав детей; обеспечение безопасности детей и вожатых в лагере; оказание первой медицинской помощи. В контексте данного направления вожатый должен уметь: организовывать безопасную жизнедеятельность временного детского коллектива в лагере в рамках действующего российского законодательства; создавать условия для безопасного времяпрепровождения детей в лагере; соблюдать меры безопасности при организации мероприятий в лагере, проводимых в лесу, за пределами территории лагеря, в том числе при проведении походов; проводить инструктаж по технике безопасности; обеспечивать безопасность в реальных климатических условиях, на водоемах, в лесу, в горах, при транспортировке, использовании электроприборов. Вожатый должен знать: требования к сопровождению и трансферу детей; требования к организации выхода за территорию лагеря; требования к поведению детей и вожатого в прибрежной зоне и на воде; алгоритм поведения вожатого в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; ответственность вожатого за соблюдение правил пожарной безопасности, обеспечение безопасности при проведении спортивных мероприятий; основы первой медицинской помощи; алгоритмы поведения вожатого в ситуациях криминального характера, действия при угрозе взрыва и захвате заложников; правовое регулирование социальных конфликтов при организации детского отдыха [3].

Информационно-медийное сопровождение в детском лагере предусматривает следующие умения: освещать жизнь временного детского коллектива в социальных сетях, печатных изданиях, на радио и телевидении; организацию работы пресс-центра и мультимедиацентра детского коллектива; знание основ информационной безопасности; методику подготовки новостей, заметок, репортажа, проведения интервью; основы работы в социальных сетях.

Организация массовых мероприятий предполагает: планирование массовых мероприятий, подготовку и проведение массовых мероприятий, анализ и оформление результатов проведения мероприятий. В рамках данного направления вожатый должен уметь: планировать деятельность временного детского коллектива исходя из программы смены; планировать коллективные творческие дела, массовые мероприятия в лагере; готовить, проводить и анализировать коллективные творческие дела и массовые мероприятия в лагере; организовывать творческие занятия и мероприятия по развитию лидерского потенциала, организаторских и творческих способностей детей в лагере; организовывать рефлексии детей по итогам коллективного творческого дела, массового или отрядного мероприятия в лагере; оценивать эффективность результатов коллективного творческого дела, массового мероприятия в лагере; оформлять документацию и отчетность по итогам проведения воспитательного мероприятия. Вожатый должен знать: структуру смены и содержание деятельности вожатого в каждый из периодов смены; возрастные особенности детей, учет возрастного подхода при организации и проведении массовых мероприятий в лагере; методы выявления лидерского потенциала детей, их социокультурного опыта, интересов и потребностей; методы, приемы, способы обеспечения общения и сотрудничества вожатых и детей; формы и методы контроля результатов коллективной творческой деятельности вожатых и детей; формы и методы организации оценочной деятельности с целью анализа результатов коллективной творческой деятельности детей и вожатых; основы организации массовых мероприятий для детей разного возраста и способы оценки их эффективности; педагогические технологии мотивации родителей к участию в совместной творческой деятельности в лагере; критерии оценки эффективности программы смены; критерии оценки эффективности результатов воспитательных мероприятий в лагере; требования к документации и отчетности по итогам проведения культурно-массовых мероприятий в лагере [4].

Соблюдение и защита профессиональной этики и культуры вожатого в лагере ориентированы на организацию взаимодействия с руководством лагеря, с вожатыми, напарниками, с детьми и их родителями; на поддержку корпоративной культуры в лагере. От вожатого требуется наличие следующих профессиональных умений и навыков: организация взаимодействия с руководством лагеря, с вожатыми с напарниками; организация взаимодействия с детьми и их родителями; навыки публичного выступления [5]. Вожатый должен знать: основы вожатской этики; мировоззрение и ценности вожатого; этику взаимоотношений с детьми и их родителями, права ребенка; стиль общения вожатого с детьми; коммуникативные технологии; этику взаимоотношений со старшими по должности, этику взаимо-

отношений с коллегами; корпоративный стиль в лагере, параметры и характеристики определения корпоративной культуры временного детского коллектива.

Таким образом, создание краевой онлайн-школы подготовки вожатых «Вести за собой!» и реализация содержания проекта повысят качества организации летнего отдыха детей и уровня подготовки профессионального вожатого участвующего в организации деятельности детского коллектива к решению практических задач по воспитанию и развитию личности в детском оздоровительном лагере.

Библиографический список

1. *Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)*. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ, утвержден № 840н от 25.12.2018. Available at. http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=38797#05453594100866606
2. Иванов И.П. *Энциклопедия коллективных творческих дел.* Москва: Просвещение, 1989.
3. Алеева Ю.В. Опыт работы Алтайского государственного педагогического университета по организации Школы подготовки вожатых «Вести за собой!». *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 306 – 308.
4. Алеева Ю.В. Образовательное пространство как условие совершенствования образовательной среды в процессе социализации подростков. *Модели инкультурации в образовании*: материалы Международной научно-практической конференции, Барнаул: АлтГПУ, 2018: 154 – 156.
5. Алеева Ю.В. Практический опыт использования средств дистационного обучения в процессе формирования учебной деятельности студентов. *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества,* Барнаул: АлтГПУ, 2017: 10 – 14.

References

1. *Standart specialista, uchastvuyuschego v organizacii deyatel'nosti detskogo kollektiva (vozhatogo)*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF, utverzhden № 840n ot 25.12.2018. Available at. http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=38797#05453594100866606
2. Ivanov I.P. *`Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del.* Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Aleeva Yu.V. Opyt raboty Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta po organizacii Shkoly podgotovki vozhatyh «Vesti za soboj!». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 306 – 308.
4. Aleeva Yu.V. Obrazovatel'noe prostranstvo kak uslovie sovershenstvovaniya obrazovatel'noj sredy v processe socializacii podrostkov. *Modeli inkul'turacii v obrazovanii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Barnaul: AltGPU, 2018: 154 – 156.
5. Aleeva Yu.V. Prakticheskij opyt ispol'zovaniya sredstv distacionnogo obucheniya v processe formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyah modernizacii sovremennogo obschestva,* Barnaul: AltGPU, 2017: 10 – 14.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 378.147 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00265

***Belyaeva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: svb-svetlana@mail.ru*

PROFFECIONAL COMMPETENCE DEVELOPMENT IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF ORGANIZATION AND REALIZATION OF MENTORING PROJECT. One of the current tendencies of higher pedagogical education is early professionalization of students' academic activity, orientation of educational process organization to involvement of students with teaching professions into professional activity and in the process of school practice and through the project activity realization. All this helps reveal creative potential of future teachers; teach them to employ acquired knowledge, abilities and skills at the earliest stages of education. Mentoring programs implemented within the frameworks of interdepartmental cooperation is one of the promising outlooks of project activity. Analysis and summarizing of such mentoring project realization experience that the author views as a means of future teacher's education individualization, their self-realization, motivation to their future professional activity are the objective of the article. The article studies the author's model of mentoring the core of which is represented by analysis and synthesis methods of accumulated knowledge in the sphere of linguistics, psychology and linguodidactics, experiment and observation methods, communicative method of foreign languages teaching.

Key words: **higher pedagogical education, professionalization, mentoring, tutorship.**

***С.В. Беляева**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, E-mail: svb-svetlana@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НАСТАВНИЧЕСТВА

Одной из актуальных тенденций высшего педагогического образования является ранняя профессионализация учебной деятельности студентов, направленность организации учебного процесса на вовлечение студентов педагогических специальностей в профессиональную деятельность и в ходе практики в школе, и через реализацию проектной деятельности, что позволяет раскрыть творческий потенциал будущих педагогов, научить их применять полученные знания, умения и навыки на самых ранних этапах обучения. Программы наставничества, которые реализуются в рамках межведомственного взаимодействия и сотрудничества, являются перспективным направлением проектной деятельности. Анализ и обобщение опыта реализации такого проекта наставничества, который рассматривается нами как средство индивидуализации обучения будущих педагогов, их самореализации, мотивации к будущей профессиональной деятельности, и является целью данной статьи. В статье представлена авторская модель наставничества, в основе которой – методы анализа и синтеза накопленных знаний в области лингвистики, психологии, лингводидактики, методы эксперимента и наблюдения, коммуникативный метод обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: **высшее педагогическое образование, профессионализация, наставничество, тьюторство.**

На современном этапе развития общества требования, предъявляемые учителю, очень высоки. К основным сферам деятельности современного учителя можно отнести не только реализацию учебного процесса, но и воспитательную, организаторскую, научно-методическую и научно-исследовательскую деятельность. Поэтому и диапазон качеств, подлежащих формированию и развитию у студента педагогического вуза, тоже весьма широк. Ученые, занимающиеся исследованиями в области развития личности студента и педагога, выделяют профессиональные компетенции, нравственные качества, организаторские способности, деловые качества, умение управлять собой, подчеркивают важность способности самовыражения: социального, профессионального, интеллектуального и эмоционального. Именно поэтому вопросы качества подготовки будущих специалистов, их ранняя профессионализация, поиск и апробация новых подходов и методик являются актуальными для современного высшего педагогического образования. В этой связи сопровождение профессионального развития будущего педагога, наставничество приобретают все большее значение, поскольку создают предпосылки объединения различных субъектов образовательного процесса.

В настоящее время вопросы педагогического сопровождения при передаче профессиональных знаний и опыта становятся все более актуальными. Примером этому является тот факт, что в научно-методической литературе с 80-х годов 20-го века наставничество является предметом многих научных исследований. В этой связи назовем такие имена, как А.С. Батышев, О.С. Бутенко, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др. [1 – 4]. Ученые рассматривают наставничество преимущественно по отношению к одаренным детям и потенциалу их развития, успешности, взаимоотношениям, возникающим между одаренными детьми и их наставниками, анализируют успешную практику наставничества в зарубежных вузах и возможность её применения в российских учебных заведениях различных уровней, возможность применения форм работы с наставником-ровесником для обучения говорению на иностранном языке, изучают наставничество и тьюторство как одну из форм студенческого самоуправления либо как особую форму

взаимодействия преподавателя вуза со студентами. Однако, несмотря на существующую тенденцию практико-ориентированной подготовки студентов, системный подход в реализации профессионального становления будущих учителей ещё не сложился. Нам хотелось бы внести вклад в его формирование реализацией и анализом конкретного проекта наставничества в педагогическом вузе.

Нашей целью является анализ проблематики наставничества применительно к личности студента педагогического университета, являющегося одновременно наставником по отношению к школьникам и дошкольникам, и обучающимся, с которым работают старшие наставники: воспитатели и методисты дошкольного учреждения, школьные учителя и педагоги, ученые университета. На наш взгляд, потенциал наставничества для личностного и профессионального развития студентов, условия его эффективности, стратегии и формы реализации изучены на данный момент недостаточно и требуют пристального внимания.

Прежде всего, мы считаем необходимым определиться с терминологией, поскольку в научно-методической литературе применяются такие термины, как «*наставничество, тьюторство, супервизия, коучинг, менторство*», обозначающие близкие, но не тождественные понятия, и нам хотелось бы упорядочить совокупность этих терминов. Изучение актуальных научных публикаций и предлагаемых моделей педагогического сопровождения студентов позволяет сделать следующие выводы о понимании и использовании в научно-методической литературе обозначенных выше терминов.

Термин *тьютор* обычно трактуется как *наставник, репетитор, частный преподаватель, разработчик* индивидуальных образовательных программ для учащихся и студентов. На наш взгляд, тьютор является исторически сложившейся педагогической должностью, появление которой связано с историей развития европейских университетов, а тьюторство – программой сопровождения процесса индивидуализации образования как в школе, так и в вузе, и рассматривается как педагогическая деятельность, направленная на развитие самостоятельности обучающихся в решении образовательных проблем. Разработка проблематики тьюторства была начата в 1990 годы П.Г. Щедровицким и Т.М. Ковалевой [5]. В настоящее время существуют международные тьюторские ассоциации, российская межрегиональная тьюторская организация, региональные центры развития тьюторства, а должность тьютора закреплена в перечне должностей в сфере образования. Несмотря на то, что данный термин трактуется авторами по-разному, все его трактовки объединяет то, что тьюторство рассматривается как индивидуальная работа тьютора с каждым обучающимся.

Термин *супервизия* используется, прежде всего, в психиатрии, психологии и психотерапии, в социологии и экономике, но в последние годы и в научных публикациях педагогической направленности. По мнению исследователей, процесс супервизии предполагает диагностику проблемы педагога, уже имеющего определенный опыт профессиональной деятельности, но испытывающего потребность в помощи, поддержке, психолого-педагогическом сопровождении, наблюдении и коррекции при решении тех или иных задач.

Термин *коучинг* рассматривается как метод консалтинга, тренинга, как технология, направленная на достижение конкретной цели с помощью партнера – коуча, то есть тренера. Принципы и технологии коучинга применительно к образованию предусматривают сознательное обучение, раскрытие потенциала обучающегося, развитие его способности самостоятельно осуществлять, оценивать и контролировать свою учебную деятельность. В публикациях на тему коучинга в образовании акцент делается на внедрении формата сопровождения учащихся в образовательном процессе для оказания помощи в его стремлении осваивать новые навыки и умения, находить новые ресурсы для развития [6].

Термин *менторство* используется исследователями для обозначения сотрудничества старшего и младшего коллег, способа развития профессиональных компетенций во взаимодействии специалистов по формуле «лидер – лидеру», модели передачи опыта, в которой ментор является наставником, советником и обеспечивает возможность для развития и поддержки менее опытных коллег.

Термин *наставничество* рассматривается как поддержка и сопровождение учащихся, студентов, начинающих специалистов, в результате чего более эффективно происходит профессиональное самоопределение. В образовательных учреждениях нашей страны (чаще всего в сфере среднего образования) наставничество рассматривается и применительно к педагогическим работникам, не имеющим стажа педагогической деятельности в образовательном учреждении, то есть, к начинающим специалистам, но в высших учебных заведениях такая модель наставничества широкого применения не нашла. В рамках современного университета находят применение такие модели сопровождения студентов и молодых специалистов, как тьютор-стажер, академический тьютор, тьютор-наставник и тьютор-супервизор, и наставничество рассматривается как наиболее широкое понятие, в которое включены более узкие понятия тьюторства и супервизии.

Согласно разным авторам, наставничество определяется как форма воспитания и профессиональной подготовки молодых рабочих, специалистов опытными наставниками; как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества, формой взаимоотношений между учителем и учеником [7, с. 162]; как комплексная педагогическая система [8, с. 89], как особый вид педагогической деятельности [9, с. 6].

Проанализировав современные педагогические публикации, мы приходим к следующим выводам: существующие модели наставничества нацелены на то, чтобы поддержать начинающих свою деятельность (учебную, профессиональную, учебно-профессиональную), сопровождать их в решении возникающих проблем; и, несмотря на то, что обозначенный нами терминологический ряд «*наставничество, тьюторство, супервизия, коучинг, менторство*» не всегда поддаётся однозначному толкованию, основным терминологическим понятием может выступать «наставничество», тогда как «тьюторство, коучинг, менторство» могут рассматриваться как его формы и методы. Таким образом, мы пришли к решению о возможности использовать термин «наставничество» в качество общего понятия.

В рамках нашего исследования мы определяем наставничество как средство повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя, как метод педагогического сопровождения, предлагающий разнообразные формы организации и реализации взаимодействия студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности; как процесс взаимодействий участников (педагогов, учителей, студентов, школьников) с целью передачи и освоения способов реализации профессиональной деятельности при решении образовательных задач.

Целью наставнических программ принято считать предоставление обучающимся возможности практического применения полученных знаний в ходе взаимодействия с более опытными участниками, разделяющими их интересы. Мы полагаем, что целью нашего проекта наставничества является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции у младших участников программы (воспитанников дошкольных учреждений и школьников), формирование и совершенствование профессиональной компетенции у студентов, а также формирование и развитие индивидуального стиля, методов и технологий профессиональной деятельности у молодых специалистов – преподавателей и ученых университета. В данной статье мы анализируем результаты организации и реализации проекта наставничества применительно к формированию и развитию профессиональной компетенции студентов педагогического вуза, то есть их овладению базовыми психолого-педагогическими, профессионально-коммуникативными, рефлексивными и предметными знаниями и умениями, а также их практическому применению.

Анализируя модели наставничества, представленные в научно-методической литературе, можно сделать вывод о том, что эти программы могут подразделяться на развивающие и коррекционные [10], авторитарные, лидерские и партнерские модели совместной деятельности [11] в зависимости от их целей, задач, форм реализации и вовлеченных в программу людей, их возрастных, профессиональных категорий. Отметим, что модели наставничества реализуются в различных контекстах и условиях, изменяясь по мере внедрения процессов наставничества в практику.

Мы определили вид нашего проекта как развивающую программу сопровождения, поскольку проект направлен на одаренных студентов, школьников и дошкольников, объединенных желанием изучать французский язык, как лидерскую и партнерскую модель в зависимости от этапа реализации и функциональной роли участников. Для реализации программы привлекаются опытные преподаватели университета и школьные учителя, молодые ученые, студенты, школьники и дошкольники. Межведомственный проект сотрудничества объединил педагогический университет, школу и детский сад.

Опираясь на технологии планирования и реализации наставничества развивающего типа, изложенные в работах В. Грэя [10], Дж. Рензулли [12], мы сформулировали следующие принципы и критерии нашей программы наставничества:

- межведомственное взаимодействие (проект реализуется в рамках партнерского сотрудничества дошкольного, школьного и высшего учебных заведений при взаимодействии воспитателей, учителей, преподавателей и администрации учреждений, учащихся и студентов);
- опора на существующие методики работы с одаренными детьми (проблемный, поисковый, проектный);
- отбор участников программы (по уровню мотивации, на добровольной основе);
- совместная продуктивная практическая деятельность (взаимодействие наставников и подопечных в ходе реализации творческого проекта изучения французского языка посредством игровой деятельности, театрализации);
- система поддержки и сопровождения всех категорий участников программы;
- «значимое событие» как заключительный этап работы программы (представление результатов совместной деятельности).

В организации и проведении проекта наставничества принимали участие шесть групп студентов (84 студента) второго и третьего курсов отделения французского языка Лингвистического института Алтайского государственного университета в течение 2015 – 2016, 2016 – 2017, 2017 – 2018, 2018 – 2019 уч. гг., восемь преподавателей кафедры французского языка, шесть учителей гимназии № 131 и 12 воспитателей дошкольных образовательных учреждений № 160 и № 154, 120 воспитанников средней группы (5 лет), 60 учащихся 2 – 7 классов гимназии. Этот проект длится в течение учебного года, основными ее этапами являются установочный – предпроектный этап, непосредственно работа над проектом и защита проекта. Обычно этапы или стадии проекта определяются исследователями неоднозначно и в количественном, и в качественном аспектах. Опираясь на классическое представление о проектной деятельности применительно к образовательной деятельности, мы считаем целесообразным работать в рамках трехчастной структуры, выделяя

а) установочный – предпроектный этап, предусматривающий такие действия, как выявление его потенциальных участников, определение их возможностей и ожиданий, формулирование целей и задач, необходимое ресурсное обеспечение, алгоритм деятельности;

б) проектный этап, предусматривающий реализацию, рефлексию и коррекцию;

в) защита проекта или значимое событие, завершающее проект.

Целью проведения экспериментального проекта наставничества была проверка гипотезы о том, что программа наставничества, реализуемая в рамках межведомственного взаимодействия и сотрудничества, будет способствовать формированию и развитию профессиональной компетенции студентов педагогического вуза, повышению мотивации к будущей профессиональной деятельности. Для реализации проекта наставничества были выбраны такие формы и виды деятельности, как урочная и игровая деятельность (занятия по французскому языку), индивидуальные занятия с наставниками в малых группах, кейсовые задания, тренинги, консультации, семинары и мастер-классы, выступления с докладами и последующие дискуссии. В ходе реализации проекта предусмотрены собрания для обсуждения возможностей, ожиданий, проблем, связанных с профессиональной самореализацией участников.

В ходе организации и реализации проекта наставничества проводится сравнение результатов констатирующих, промежуточных, итоговых срезов, отражающих изменения в уровнях развития мотивации, владения знаниями и развития умений, составляющих основу профессиональной компетенции студентов, будущих учителей французского языка, а также изменения в уровне их профессиональной самооценки.

На предпроектном этапе для определения роли, качественных характеристик наставника и подопечного, форм и видов деятельности, стратегий и методов обучения проводится анкетирование преподавателей, студентов и учителей, а также самоописание «Я – наставник» для анализа профессиональной идентичности наставников, что позволяет нам выделять и обсуждать значимые характеристики наставника по мнению участников проекта. Например, наставника рассматривают как тренера, квалифицированного специалиста, эксперта, советника, партнера, мотиватора, пример для подражания, методологическую поддержку. Основная роль подопечного выражается следующим образом: слушать, повторять, запоминать, применять; перенимать знания; анализировать, оценивать; систематизировать; разрабатывать; самостоятельно решать задачи, активно участвовать в разрешении проблемных ситуаций. Как наиболее значимые качественные характеристики наставника выделяют желание быть наставником, стремление помогать подопечному, а не только его контролировать; инициативность, самостоятельность, доброжелательность, ответственность, целеустремленность, владение приемами организации и самоорганизации, профессиональная компетентность. Среди наиболее важных качественных характеристик подопечного выделены следующие: любознательность, инициативность, самостоятельность, целеустремленность, владение приемами самоорганизации и самообучения, стремление к познанию, стремление к сотрудничеству и партнерским отношениям. Формы и виды деятельности наставника видятся участникам через такие действия, как объяснять, показывать, обучать по образцам, учить/учиться, тренировать/тренироваться, применять. Среди стратегий и методов наставничества подчеркиваю важность следующих: вести наблюдение и анализ, взаимодействовать, помогать, поддерживать, вести диалог. На последующих этапах реализации проекта проходит обсуждение, и вносятся поправки и дополнения в эти характеристики, что позволяет развивать профессиональную рефлексию участников.

На этом этапе происходит согласование содержания и конкретных действий, способов взаимодействия с детьми, опытные наставники проводят мастер-классы и тренинги для студентов, студенты моделируют ситуации и отрабатывают приемы и способы деятельности внутри группы без участия детей, проходит обсуждение возможных ситуаций.

На этапе реализации студенты проводят занятия по французскому языку в детском саду и школе, реализуя совместно разработанный проект, осваивая разные виды деятельности с воспитанниками и учащимися, анализируя и оценивая деятельность свою и партеров. Работа в проекте организована малыми группами: трое студентов и старший наставник (воспитатель, учитель или преподаватель), что дает участникам возможность осуществлять деятельность, наблюдать и анализировать, учить и учиться. Именно на этом этапе создаются условия для практического применения знаний и умений, полученных в ходе обучения в вузе.

На завершающем этапе происходит мероприятие, являющееся отчетом каждого наставника: театральный фестиваль, благотворительный концерт, мини-спектакль для родителей воспитанников в детском саду и т.д. На этом этапе студенты-наставники получают опыт организаторской деятельности, взаимодействия не только с детьми, воспитателями, учителями, но и с родителями, с администрацией.

Наблюдения за процессом реализации проекта показывают, что на начальном этапе предъявления программы проекта и обсуждения ожидаемых результатов студенты занимают позицию наблюдателя достаточно пассивного, тогда как учителя и преподаватели, находясь в естественной профессиональной среде, занимают позицию активного и лидирующего участника, предъявляют образцы выполнения профессиональных действий, разъясняют инструкции и алгоритмы действий, их оценивания. На следующем этапе, в ходе реализации программы проекта создаются условия для включения студентов во взаимодействие с подопечными, и роли меняются. Студенты, осознавая свою роль наставника, становятся более активными, инициативными и самостоятельными, а старшие наставники занимают позицию эксперта, советника и помощника. Студенты играют роль активного участника, анализирующего процесс изнутри и снаружи, специфику деятельности наставников, выполняющих разные функции. На этом этапе происходит самостоятельное моделирование и реализация конкретных действий: выбор и согласование дидактического содержания программы, приемов и методов. Именно в процессе реализации студенты получают опыт проектирования учебных ситуаций, освоения педагогических приемов, обсуждения результатов своей профессиональной деятельности. На третьем этапе именно студенты занимают лидирующую позицию, а преподаватели и учителя – позицию наблюдателя и партнера, их задача заключается в проведении анализа, оценки и коррекции при необходимости. На каждом этапе происходит взаимодействие участников при решении учебных и профессиональных задач, анализ и самоанализ, коррекция и самокоррекция.

Результаты анкетирования преподавателей и учителей показывают рост интереса к новым формам взаимодействия со студентами и коллегами, к возможности профессионального развития, повышение осознания своей профессиональной значимости.

Анализ и сравнение ответов и самоописания студентов до и после реализации проекта наставничества показывают, что участие в проекте помогает студентам принять и усвоить социальную роль наставника, формирует личностный смысл учения и учебно-профессиональной деятельности; развивает умения находить наиболее эффективные способы решения познавательных задач и оценивать результаты своей учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Мы отмечаем повышение внутренней мотивации студентов, проявление интереса к выбранной профессии, систематизацию знаний по педагогике и методике преподавания иностранного языка, появление и развитие уверенности в своих профессиональных умениях. На наш взгляд, участие в проекте наставничества позволяет сформировать у студентов основы управления своей учебно-профессиональной траекторией.

В ходе проведения исследования мы выявили определенные трудности, возникающие при реализации проекта наставничества, которые можно объединить в два блока: организационные и психологические. Среди трудностей организационного характера можно отметить высокую учебно-методическую нагрузку преподавателей вуза и школьных учителей, ограниченное время для проведения методических объединений для обсуждения профессионального развития, технологий и приемов работы, а также недостаточный практический опыт работы в школе или детском саду у преподавателей университета. К наиболее значимым трудностям психологического характера относятся низкий уровень познавательного интереса у участников проекта, недостаточная мотивация студентов и молодых специалистов к профессиональному самостоятельному развитию, к активному участию в профессионально ориентированной проектной деятельности и в педагогическом эксперименте, неготовность к партнерским взаимоотношениям в проекте.

В заключение отметим такие положительные аспекты проекта наставничества, объединяющего педагогов разных уровней, как возможность реализации практико-ориентированного и субъектно-ориентированного подходов к профессиональной подготовке и переподготовке специалистов, возможность участия в реальной профессиональной деятельности и получения знаний опытным путем, возможность участия в совместной рефлексии и обсуждении, что приводит к развитию профессиональной компетенции участников. На наш взгляд, проект наставничества, предлагающий более раннее участие студентов в профессиональной деятельности, психологически и методологически готовит их к последующей практике в школе на старших курсах, эффективно вписывается в общую систему профессиональной подготовки, поэтому заслуживает внимания и дальнейшего практического развития и теоретического осмысления.

Библиографический список

1. Батышев А.С. *Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе.* Москва: Педагогика, 1985.
2. Бутенко В.С., Бутенко О.С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации. *Гуманитарные и социальные науки.* Серия: Психология. 2012; № 4: 248 – 255.
3. Вершловский С.Г., Гриб Т.И., Кричевский В.Ю. и др. *Учитель-Методист-Наставник стажера.* Москва: Просвещение, 1988.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. *Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат.* Москва: Педагогика, 1970.
5. Ковалёва Т.М. Основные тенденции развития тьюторства в России. *Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.А. Косолаповой. Пермь: ПГГПУ, 2012: 3 – 7.

6. Парслоу Э., Рэй М. *Коучинг в обучении: практические методы и техники.* Санкт-Петербург: Питер, 2003.
7. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
8. Батышев С.Я. *Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования.* Москва: АПН СССР, 1988.
9. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* 2017; Т. 7, № 5: 25 – 36.
10. Gray W.A. *Challenging the gifted and talented through mentor-assisted enrichment project.* Bloomington: Phi Delta Kappa, 1983.
11. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества. *Научно-педагогическое обозрение.* 2017; 2: 87 – 91.
12. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. *Conceptions of giftedness.* New York, NY: Cambridge University Press, 2005: 246 – 279

References

1. Batyshev A.S. *Pedagogicheskaya sistema nastavnichestva v trudovom kollektive.* Moskva: Pedagogika, 1985.
2. Butenko V.S., Butenko O.S. Nastavnichestvo kak forma nepreryvnogo obrazovaniya i professional'noj samorealizacii. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* Seriya: Psihologiya. 2012; № 4: 248 – 255.
3. Vershlovskij S.G., Grib T.I., Krichevskij V.Yu. i dr. *Uchitel'-Metodist-Nastavnik stazhera.* Moskva: Prosveschenie, 1988.
4. Kulyutkin Yu.N., Suhobskaya G.S. *Myshlenie uchitelya. Lichnostnye mehanizmy i ponyatijnyj apparat.* Moskva: Pedagogika, 1970.
5. Kovaleva T.M. Osnovnye tendencii razvitiya t'yutorstva v Rossii. *T'yutorskoe soprovozhdenie individual'nyh obrazovatel'nyh programm na raznyh stupenyah obucheniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej L.A. Kosolapovoj. Perm': PGGPU, 2012: 3 – 7.
6. Parslou `E., R`ej M. *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tehniki.* Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
7. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
8. Batyshev S.Ya. *Teoreticheskaya koncepciya nachal'nogo, srednego i srednego special'nogo professional'nogo obrazovaniya.* Moskva: APN SSSR, 1988.
9. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: suschnostnye harakteristiki i struktura. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; T. 7, № 5: 25 – 36.
10. Gray W.A. *Challenging the gifted and talented through mentor-assisted enrichment project.* Bloomington: Phi Delta Kappa, 1983.
11. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2017; 2: 87 – 91.
12. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. *Conceptions of giftedness.* New York, NY: Cambridge University Press, 2005: 246 – 279

Статья поступила в редакцию 24.03.20

УДК 372.2.01 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00266

***Demina Ye.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: demina-es@mail.ru*
***Tokareva M.A.**, postgraduate, teaching assistant, Altai State pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mtokarewa@mail.ru*

INTEGRATION OF PHYSICAL-MATHEMATICAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTIONS. The article analyzes a problem of implementing an integrated approach to solving problems of development of mathematical abilities and environmental education of children in the system of preschool education. The authors define and describe the reasons for difficulties of preschool education teachers in implementing the integrated approach in practice, the criteria for evaluating the levels of implementation of this approach in the practice of preschool educational institutions. The work proposes conditions of activation of this process in the practice of preschool educational institutions on the example of an integrated approach in the direction of physical and mathematical development and the formation of a high level of environmental education of children.

Key words: **integration, physical and mathematical development of the child, development of mathematical abilities of children, ecological education, educational process, preschool educational institution.**

***Е.С. Дёмина**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: demina-es@mail.ru*
***М.А. Токарева**, аспирант, асс., Алтайский государственный педагогического университет, г. Барнаул, E-mail: mtokarewa@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В данной статье анализируется проблема реализации интегрированного подхода при решении задач развития математических способностей и экологического воспитания детей в системе дошкольного образования. Определяются и описываются причины затруднений педагогов дошкольного образования в реализации интегрированного подхода на практике, критерии оценки уровней внедрения данного подхода в практике дошкольных образовательных учреждений г. Барнаула Алтайского края, условия активизации данного процесса в практике дошкольных образовательных учреждений на примере интегрированного подхода в направлении физико-математического развития и формирования высокого уровня экологической воспитанности детей.

Ключевые слова: **интеграция, физико-математическое развитие ребенка, развитие математических способностей детей, экологическое воспитание, образовательный процесс, дошкольное образовательное учреждение.**

Интеграция от лат. integratio – соединение, восстановление, объединение в целое [1]. В психолого-педагогической литературе понятие трактуется как соединение, объединение в единое целое разных элементов или частей единой системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [1].

Проблема интеграции в системе дошкольного образования актуализировалась в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Одним из требований вышеуказанного документа является построение основной образовательной программы с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [1].

Организация образовательного процесса с активным использованием интегративного подхода продиктована значительным увеличением объема учебного материала, необходимого для усвоения ребенком при подготовке к обучению в школе. Так, анализ образовательных программ 1970 – 1980 и 2000 – 2019 годов показал, что объем изучаемого материала в программах дошкольного образования в настоящее время по сравнению с объемом прошлых лет увеличен более чем в 2 раза. При этом количество предполагаемых занятий по усвоению программы не возросло. Исходя из требований того же документа [2] по охране и укреплению физического и психического здоровья детей в образовательном процессе, а также сохранению уникальности и самоценности детства в этом периоде развития, увеличение непосредственной учебной нагрузки на детей дошкольного возраста не только нецелесообразно, но и в принципе невозможно.

Таким образом, переход от программ, в основе которых были заложены задачи преимущественно воспитательного значения, к образовательным программам, предполагающим реализацию задач обучения, развития и воспитания, актуализировал проблему, связанную с поиском различных вариантов организации профессионально-педагогической деятельности по решению всех образовательных задач. Одним из таких вариантов является интегрированное обучение.

Вместе с тем, по мнению ряда ученых, интеграция как инновационное явление в педагогической практике дошкольного образования обозначает ряд сложностей при внедрении в практику в связи с недостаточной теоретической и дидактической разработанностью. В этой связи возникает противоречие между значимостью и целесообразностью использования интегрированного подхода в процессе конструирования и реализации образовательных программ дошколь-

ного образования и возможностью осуществления данного процесса в практике дошкольного образования.

Цель исследования – проанализировать причины, порождающие проблему интеграции в системе дошкольного образования, на примере физико-математического и экологического образования рассмотреть возможности активизации данного процесса в практике дошкольных учреждений.

Для изучения проблемы внедрения интегрированного подхода в практику дошкольного образования мы обратились к анализу практической деятельности дошкольных учреждений г. Барнаула и Алтайского края. Нами была проанализирована деятельность 50 дошкольных учреждений, проведено анкетирование, в котором приняли участие 250 педагогов дошкольного образования, среди которых 30% составили заведующие и старшие воспитатели, 70% педагоги дошкольных образовательных учреждений.

Были проанализированы образовательные программы, разработанные непосредственно дошкольными образовательными учреждениями, календарно-тематическое планирование разных возрастных групп, проведены беседы и анкетирование педагогов.

Цель анкетирования – выявление представлений об интегрированном обучении и его роли в реализации образовательных программ, о степени и характере затруднений, возникающих при использовании интегрированного подхода в практической деятельности.

В беседы и анкеты для педагогов были включены вопросы, позволяющие выявить уровень теоретических и методических представлений педагогов ДОО о сущности изучаемого подхода, его функциях и степени значимости для образовательного процесса, их осознанности и целенаправленности при применении интеграции в образовательной деятельности.

Проведенное исследование показало, что педагоги испытывают серьезные затруднения в организации интегрированного обучения детей. Причем большая часть опрошенных педагогов (65%) указывают на затруднения дидактического характера: отсутствие методических рекомендаций по организации данного вида деятельности (35% от количества опрошенных); недостаток дидактических средств обучения (50% от количества опрошенных); неготовность педагогических кадров к осуществлению данного процесса (30% от количества опрошенных).

Исследование показало, что не все педагоги имеют представления о видах интеграции, ее функциях, принципах.

На основе анализа образовательных программ, календарно-тематического планирования, занятий познавательного цикла нами были выделены показатели для оценки полученных экспериментальных данных. К таким показателям мы отнесли:

– всесторонность процесса интеграции;
– рациональность использования интегрированного подхода при реализации содержания основных образовательных задач педагогом;
– комбинаторность целостного образовательного процесса;
– эффективность.

Охарактеризуем подробно каждый из предложенных показателей:

на первое место мы поставили показатель всесторонности процесса интеграции.

Высокий результат по данному показателю предполагает использование интегрированного подхода во всех образовательных областях программы, по разным видам деятельности в рамках одной и той же образовательной области, по разным темам образовательной программы.

Рациональность использования интегрированного подхода при реализации основных образовательных задач педагогом предполагает выделение единых целей, задач, изучаемых тем по разным образовательным областям, разработку на этой основе единых проектов, позволяющих обеспечить систему в получении знаний, умений, навыков, ценностных отношений. В данном случае речь идет о тематической направленности процесса обучения.

Комбинаторность целостного образовательного процесса предполагает использование различных возможных и целесообразных комбинаций, вариантов при реализации интегрированного подхода в обучении.

Эффективность процесса определяется высокими показателями усвоения содержания программы детьми.

Анализируя всесторонность процесса интеграции в дошкольном образовательном учреждении, мы остановились на четырех, наиболее значимых, с нашей точки зрения, направлениях:

1. Интеграции по решению образовательных целей и задач.
2. Интеграции межпредметной, базирующейся на единстве изучаемых тем в рамках организации детских видов деятельности.
3. Интеграции по разным образовательным областям программы.
4. Интеграции по разделам программы в рамках изучения одного и того же предмета.

Интеграция по решению образовательных целей и задач предполагает единство при решении задач обучения, развитие и воспитание детей дошкольного возраста в процессе реализации содержания одной и той же образовательной области, в рамках изучения одного и того же предмета и даже в рамках проведения одного и того же занятия.

Межпредметная интеграция предполагает установление взаимосвязей при изучении одних и тех же тем. Например, тема «Пространство» реализуется в системе дошкольного образования через целый ряд дисциплин: формирование элементарных математических представлений, где дети знакомятся с видами пространственных ориентировок, усваивают связи и зависимости между величиной, формой и пространственным расположением предметов. На занятиях по развитию речи дети усваивают пространственные предлоги и наречия. На занятиях по изобразительной деятельности дети упражняются в ориентировке на плоскости листа. На занятиях по экологическому воспитанию, физической культуре и музыке учатся координировать свои движения в соответствии с заданной пространственной ориентировкой. При реализации межпредметной интеграции уместны единые тематические проекты, позволяющие сформировать у детей системные знания в рамках интегрированного подхода.

Интеграция по разделам дисциплины предполагает установление связей при изучении одного и того же предмета в разных его темах. Например, на занятиях по математике интегрируются представления о геометрической фигуре, ее величине, расположении в пространстве.

Результаты проведенного нами исследования по реализации интегрированного подхода в дошкольных образовательных учреждениях показали, что в настоящее время данный процесс не является всесторонним. Педагоги не в полной мере реализуют возможности данного подхода. В дошкольных учреждениях разрабатываются проекты по отдельным, часто мало взаимосвязанным между собой, узконаправленным темам.

Межпредметные взаимосвязи не системны, затрагивают незначительную часть содержания программы. Таким образом, в настоящее время в ДОО не реализуются всевозможные комбинации использования интегрированного подхода.

Все это отрицательно сказывается на рациональности и эффективности интеграции в системе дошкольного образования.

Исследуя условия активизации процесса интеграции в дошкольном образовании, мы обратились к интеграции межпредметного вида. За основу изучения были взяты процесс развития математических способностей детей дошкольного возраста и процесс экологического воспитания ребенка.

Интеграция данных предметов направлена на решение таких задач, как развитие основ теоретического мышления детей, способности к размышлению, рассуждению, выявлению взаимосвязей, зависимостей, причинно-следственных связей, формирование целостной картины мира, систематизирование математических и экологических представлений, развитие поисковой деятельности, познавательной активности, осознание правил поведения в природе.

Для изучения возможностей интеграции физико-математических и экологических знаний у детей дошкольного возраста нами были проанализированы программы по формированию математических и экологических представлений у детей дошкольного возраста.

Анализ программ процесса формирования математических представлений в дошкольном образовании показал, что данное содержание является единым в независимости от вида и авторства программ. В них выделяются разделы: «Множество», «Натуральное число», «Величина», «Геометрические фигуры», «Пространство» и «Время». Данные разделы являются обязательной частью любой образовательной программы дошкольного образования. Усвоение этих разделов определяет уровень готовности детей к обучению математики в начальной школе.

Анализ программ экологического воспитания детей дошкольного возраста показал, что в настоящее время в системе дошкольного образования реализуются следующие программы: «Мы» (Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова); «Планета – наш дом» (И.Г. Белавина, Н.Г. Найденская); «Наш дом – природа» (Н.А. Рыжова); «Юный эколог» (С.Н. Николаева) и др.

В содержание программ входят разделы: «Живая и неживая природа», «Особенности живых организмов, их разнообразие, распространение», «Связь внешнего вида, строения (для животных и поведение) живых организмов с особенностями среды обитания, их приспособленность к этой среде»; «Разнообразие сред обитания (водная, наземно-воздушная, воздушная, почвенная») [4].

На основе анализа программ по двум дисциплинам формирование элементарных математических представлений и экологического воспитания детей дошкольного возраста нами были выделены области возможной интеграции данных дисциплин и разработаны методические рекомендации для педагогов ДОО по реализации принципа интеграции вышеуказанных дисциплин в образовательной системе дошкольных учреждений.

В процессе знакомства детей с природными явлениями педагогу следует закреплять представления о форме и величине окружающих предметов, ориентируясь на изучаемые геометрические фигуры, обращать внимание детей на пространственные отношения, формировать знания о различных видах пространственного существования в природе, о зависимости окружающей природы от температуры, физического состояния. Следует обращать внимание детей на взаимосвязь времени, скорости, расстояния. Мы считаем, что формирование представлений об окружающем мире следует связывать с физическими состояниями исследуемых объектов: твердые предметы, жидкие вещества, газообразное состояние и т.п.

В процессе знакомства детей с живой и неживой природой, растительным и животным миром педагог использует различные активные формы работы: занятия, экскурсии, целевые прогулки, наблюдения, экспериментирование. При реа-

лизации интегрированного подхода педагогу важно формировать экологические знания и ценностные отношения детей с учетом физико-математических основ развития окружающего мира. В таком обучении педагог обращает внимание детей не только на факты, их окружающие, но и на причины, порождающие эти факты. Таким образом, наблюдение за окружающим становится основой процесса изучения физического явления, а усвоение физико-математических закономерностей составляет основу формирования системных знаний о природе. Ребенок приобретает не совокупность знаний отдельных фактов, событий, а последовательную, взаимосвязанную цепочку знаний, которая в результате раскрывает перед ребенком в самых общих чертах наиболее важные эколого-физико-математические закономерности.

Успешность детей в познании природы, в развитии математических способностей во многом определяется профессиональной готовностью педагога к решению этих задач.

Наличие всевозможных знаний о природе, необходимых физико-математических знаний, определяющих рассматриваемые природные явления, умение передать эти знания детям в доступной и интересной форме, способность к созданию дидактической системы организации данного процесса, позволяют педагогу добиться высоких результатов обучения детей.

Таким образом, одним из обязательных условий организации процесса интеграции является профессиональная готовность педагога к осуществлению процесса развития математических способностей детей, формированию у них экологических знаний.

Проведенное исследование показало, что в настоящее время педагоги дошкольных учреждений испытывают серьезные затруднения в использовании интегрированного подхода при реализации содержания образовательных программ. Затруднения вызваны недостаточной теоретической и дидактической разработанностью данного вопроса применительно к системе дошкольного образования. Педагоги испытывают затруднения методического, организационного и материально-технического характера. Решение данной проблемы возможно при условии активизации процесса профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования с целью решения данной проблемы, разработки методических рекомендаций, моделей интеграции по разным направлениям и видам детской деятельности, курсов переподготовки и повышения квалификации для педагогов.

Библиографический список

1. *Интеграция образовательных областей в педагогическом процессеДОУ.* Под редакцией О.В. Дыбиной. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
2. Демина Е.С. Роль наглядно-схематических средств в развитии общих умственных и математических способностей детей дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2012; № 3: 12 – 13.
3. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Николаева С.Н. *Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада.* Москва: Просвещение, 2002.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии.* Москва: Народное образование, 1998.

References

1. *Integraciya obrazovatel'nyh oblastej v pedagogicheskom processeDOU.* Pod redakciej O.V. Dybinoj. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2012.
2. Demina E.S. Rol' naglyadno-shematicheskih sredstv v razvitii obschih umstvennyh i matematicheskih sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 3: 12 – 13.
3. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Nikolaeva S.N. *Vospitanie `ekologicheskoj kul'tury v doshkol'nom detstve: Metodika raboty s det'mi podgotovitel'noj gruppy detskogo sada.* Moskva: Prosveschenie, 2002.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 378.637+37.018.523 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00267

***Zavyalova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aljonka8@rambler.ru*

DISTANT EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF RURAL SCHOOL TEACHERS IN ALTAI KRAI. Professional training of rural school teachers is one of topical questions in the educational system in Altai Krai. This is due to the shortfall of pedagogical staff in regional schools. The share of rural schools is high here. Therefore, the experience in the use of distant learning technologies by professional training of German and English teachers at the Department of Foreign Languages at Altai State Pedagogical University is very important and actual. In the article an additional professional program is briefly characterized. It has been developed and realized by the researcher for several years. The author draws conclusions about its efficiency, flexibility and highlights important characteristics of distant format by professional training of rural school teachers in Altai Krai. The author points to the role of the school for a village, provides statistical data, talks about activities of Altai State Pedagogical University in national project realization, about implementation of the concept of continuous pedagogical education on the territory of Altai Krai.

Key words: **distant education, professional training, rural school teachers.**

***А.В. Завьялова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: aljonka8@rambler.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Профессиональная переподготовка учителей сельских школ – один из актуальных вопросов системы образования Алтайского края. Это связано с дефицитом педагогических кадров в школах региона, где доля сельских школ очень велика. В этой связи многолетний опыт кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета по применению дистанционных образовательных технологий в профессиональной переподготовке учителей немецкого и английского языков является важным и актуальным. В статье кратко характеризуется дополнительная профессиональная программа, разработанная и реализуемая в течение нескольких лет автором, делается вывод о ее эффективности, гибкости и выделяются существенные характеристики дистанционного формата в переподготовке учителей сельских школ в Алтайском крае. Автор указывает на роль школы для села, приводит статистические данные, рассказывает о деятельности Алтайского государственного педагогического университета по реализации национальных проектов, о внедрении концепции непрерывного педагогического образования на территории Алтайского края.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, профессиональная переподготовка, учителя сельских школ.**

Вследствие перехода России к рыночной экономике, где человеческий капитал становится основным ресурсом, все области общественной жизни требуют преобразований. Учитывая условия и требования времени, происходит модернизация системы образования и смена парадигмы: движение осуществляется от авторитарной в сторону лично ориентированной парадигмы образования. Главной целью модернизации современного российского образования является обеспечение доступности, повышение качества и эффективности образовательных услуг, что определяет необходимость формирования компетентностного содержания образования.

При решении вопросов модернизации российской системы образования особую сложность представляет тот факт, что более 70% российских школ – сельские [1]. При этом преобладающей организационной моделью сельских школ является малокомплектное общеобразовательное учреждение. По России в среднем число таких образовательных учреждений составляет, согласно статистике, около 50% от всех образовательных учреждений и 70% от сельских общеобразовательных учреждений [2]. В структуре школьной сети всего сибирского региона малокомплектная школа занимает значительную часть. В Алтайском крае из общего количества школ (1 092) в сельской местности находятся 930 образовательных учреждений, что составляет 85,1%. При этом из 930 школ являются малокомплектными и малочисленными 718, то есть 77,2% всех сельских школ. Несмотря на экономическую затратность содержания малокомплектных и малочисленных сельских школ, их закрытие недопустимо, поскольку роль

школы в селе является весьма значимой. Школа – это единый социокультурный центр жизни села, когда под одной крышей объединены школа, библиотека, спортивный комплекс, дом культуры, центр дополнительного образования и детский сад. Проблема исчезновения сельских школ – это важнейший геополитический вопрос, который определяет единство занимаемой населением территории страны и сохранение целостности России.

Возможность принципиальных изменений в организации и содержании общего образования во многом зависит от уровня и качества подготовки педагогических кадров. К сожалению, проблема дефицита высококвалифицированных и мобильных педагогических кадров в сельских школах стоит очень остро как в России в целом, так и в Алтайском крае в частности. Специфическим условием функционирования многих общеобразовательных организаций является тот факт, что учителя вынуждены осуществлять педагогическую деятельность, совмещая функции нескольких специалистов, обеспечивая обучение по непрофильным для них предметам, не имея должного образования и квалификации по преподаваемым дисциплинам.

В реализации задач модернизации образования в рамках приоритетных национальных проектов, реализуемых на территории Российской Федерации в ближайшее время, для решения проблемы дефицита педагогических кадров целесообразно активно использовать механизмы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на базе педагогических вузов.

Алтайский государственный педагогический университет активно включился в реализацию национальных проектов. На сегодняшний день вуз уже работает в нескольких направлениях – это нацпроекты «Демография», «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика». Национальный проект «Образование» является приоритетным для Алтайского государственного педагогического университета. В регионе большое внимание уделяется строительству новых объектов образовательной инфраструктуры – детских садов и школ. Обеспечение этих учреждений кадрами – основная задача вуза, реализуемая во взаимодействии с Минобрнауки Алтайского края и муниципалитетами. В концепции непрерывного педагогического образования важную роль играет повышение квалификации специалиста, соответствие его современным требованиям к педагогу. Импульс дальнейшему развитию этого направления должно придать создание в Алтайском крае в рамках проекта «Учитель будущего» сети Центров профессионального педагогического мастерства, которые станут базовыми, ведущими площадками непрерывного сопровождения педагогов.

На протяжении нескольких лет Алтайским государственным педагогическим университетом разработаны и активно реализуются разнообразные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, что позволяет успешно решать проблему дефицита учителей и других специалистов, занятых в образовательном пространстве региона и вынужденных совмещать ведение нескольких видов педагогической деятельности, не имея для этого профильного образования.

В научно-педагогической литературе достаточно часто обсуждается проблема реализации профессиональной переподготовки специалистов. М.А. Козакова под профессиональной переподготовкой понимает подготовку специалистов к реализации нового вида профессиональной деятельности в рамках избранной профессии [1]. А.М. Куренной подразумевает под профессиональной переподготовкой работников процесс получения новых знаний по основной или смежной специальности [2]. Согласно Приказу Минобразования РФ от 6 сентября 2000 г. N 2571 «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов», «Профессиональная переподготовка специалистов является самостоятельным видом дополнительного профессионального образования, проводится с учетом профиля полученного образования и осуществляется образовательными учреждениями повышения квалификации и подразделениями образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным профессиональным образовательным программам двух типов, один из которых обеспечивает совершенствование знаний специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности, другой – для получения дополнительной квалификации» [3].

Кафедра иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета реализует на протяжении восьми лет программы профессиональной переподготовки учителей сельских школ в очном и дистанционном форматах. Благодаря этому десятки педагогов Алтайского края получили документ, дающий право вести в школах региона иностранный (английский, немецкий) язык. Актуальность и востребованность таких программ сегодня неоспоримы, поскольку позволяют решать вопрос дефицита педагогических кадров в регионе и реализовать национальный проект «Образование».

Автор данной статьи является разработчиком и ведущим преподавателем одной из *дополнительных профессиональных программ* ***«Теория и методика обучения немецкому языку в общеобразовательном учреждении»,*** осуществляемой в дистанционном формате в системе «MOODLE», что позволяет говорить об особенностях ее реализации.

Программа общей трудоемкостью 280 часов состоит из трех разделов: нормативно-правовой, психолого-педагогический и предметная деятельность (теория и методика обучения немецкому языку в общеобразовательной организации). В свою очередь, последний раздел состоит из двух самостоятельных блоков: «Практическая грамматика немецкого языка», «Практика устной и письменной речи» [4].

На примере блока «Практическая грамматика немецкого языка» видно, что на главной странице, в преддверие тематических разделов, размещена программа курса и нормативные документы (рис. 1).

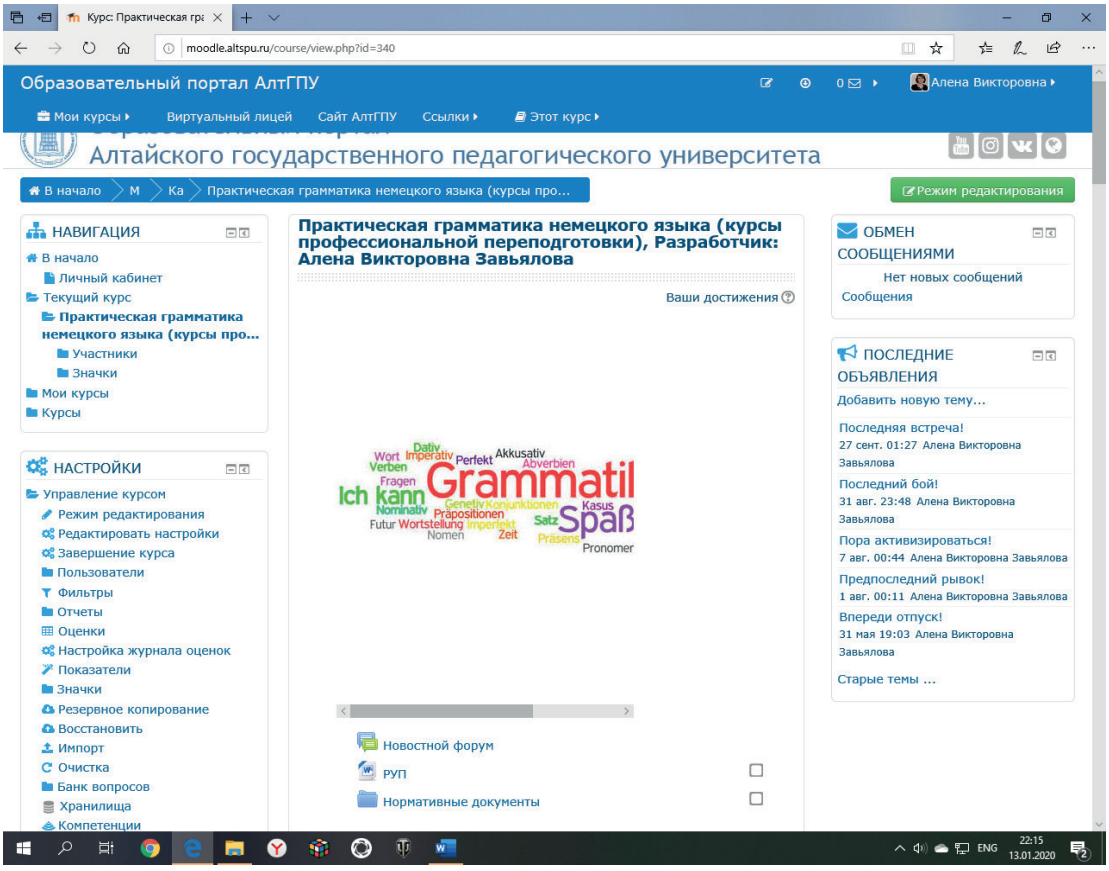


Рис. 1. Нормативная документация курса

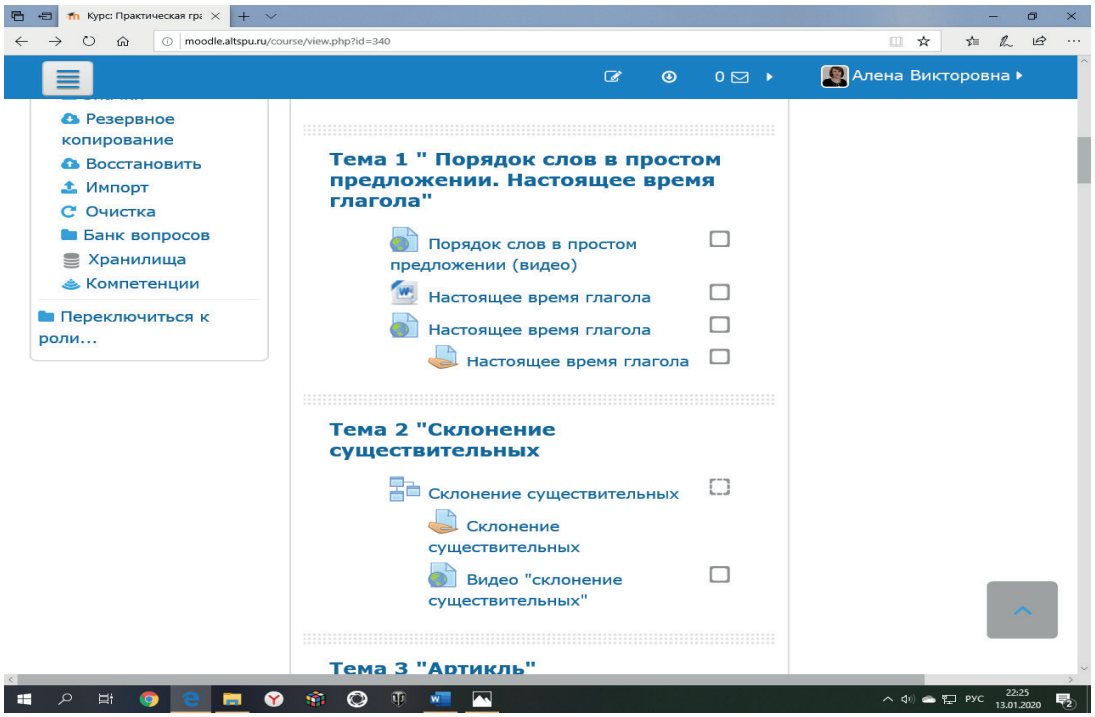


Рис. 2. Варианты предъявления материала

Далее идут темы, контент которых предполагает несколько вариантов предъявления материала для изучения, что дает возможность слушателям выбрать привычный и удобный для них вариант: видеоформат, гиперссылка, документ Word, учитывая их индивидуальные психофизиологические особенности, поскольку для одних приемлемо визуальное восприятие, для других – аудиовизуальное (рис. 2).

Для текущего, промежуточного контроля успеваемости слушателя на соответствие его персональных достижений поэтапным и итоговым требованиям соответствующей программы созданы фонды оценочных средств, включающие задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций по каждому модулю. При оценивании работ преподаватель пишет комментарии, на что необходимо обратить внимание, где допущены ошибки (рис. 3, 4).

К итоговым испытаниям допускаются слушатели, завершившие полный курс обучения и успешно прошедшие промежуточные испытания, предусмотренные программой.

Итоговая аттестация слушателей является обязательной для программ профессиональной переподготовки и осуществляется итоговой аттестационной комиссией, организуемой в Институте дополнительного образования Алтайского государственного педагогического университета.

Таким образом, в ходе многолетнего опыта кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета доказана актуальность, гибкость и эффективность в реализации программ профессиональной переподготовки учителей немецкого и английского языков для школ региона. Делая вывод об итогах реализации дополнительной профессиональной программы, можно обозначить существенные

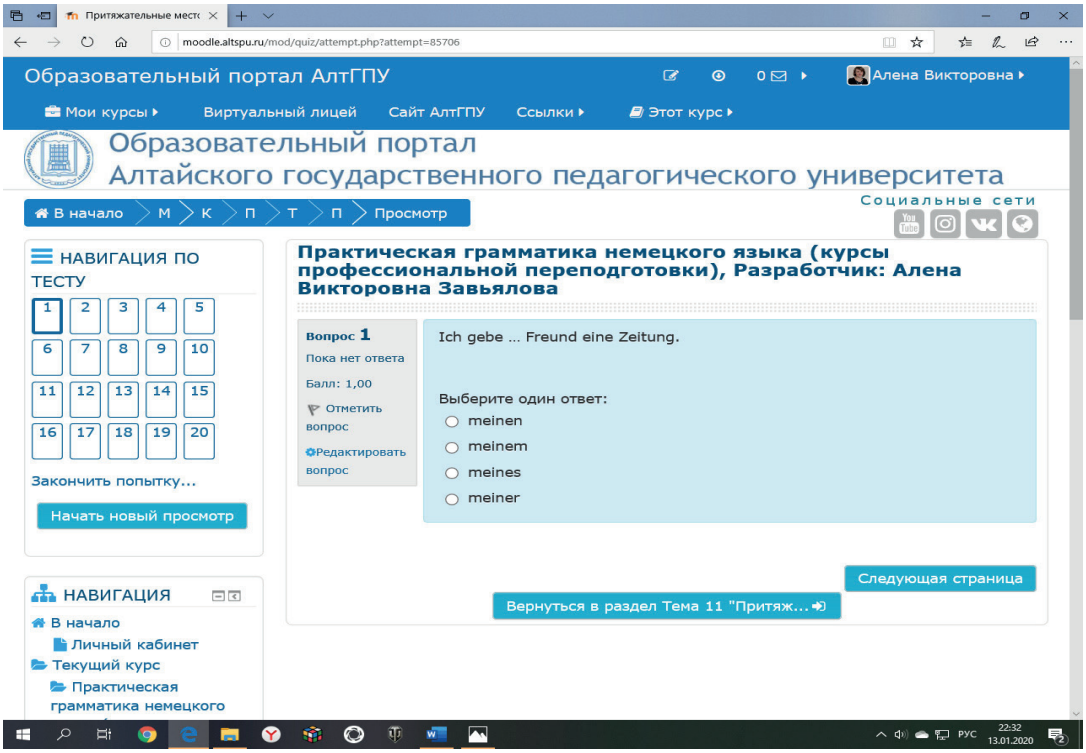


Рис. 3. Тест для промежуточного контроля

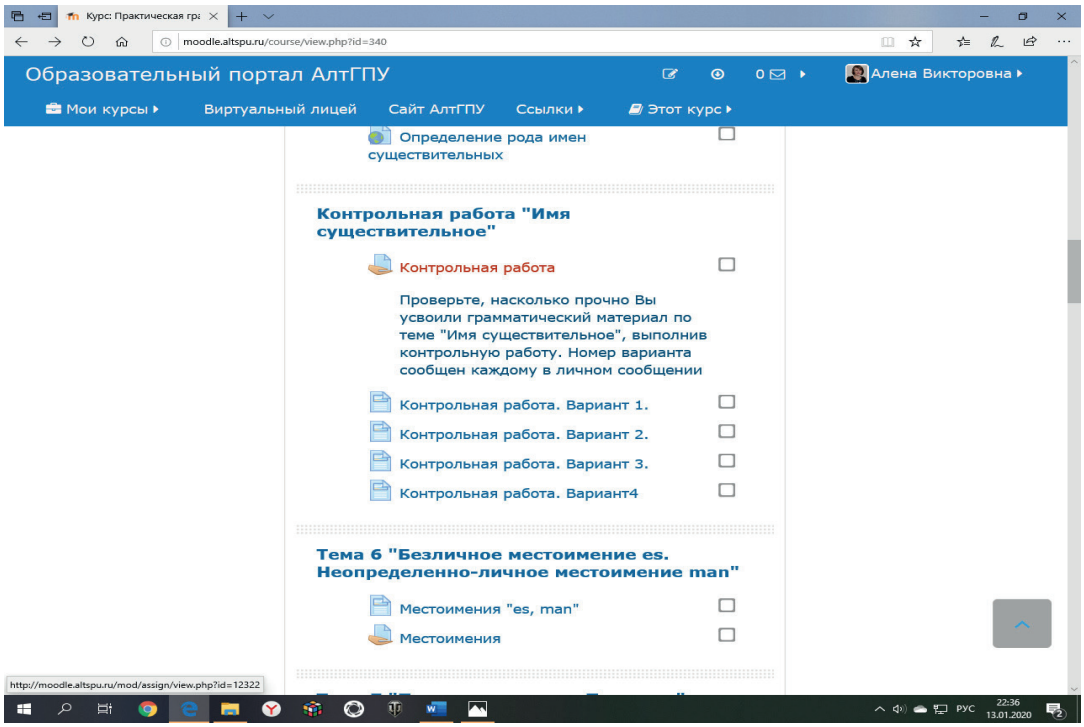


Рис. 4. Контрольная работа как форма промежуточного контроля

характеристики дистанционного формата профессиональной переподготовки:

– способность в короткие сроки осуществлять подготовку педагогических кадров (не более 1 года) к новому виду профессиональной деятельности;

– возможность освоения дополнительных профессиональных программ «без отрыва от производства», поскольку дистанционный формат подразумевает обучение слушателей в любое удобное для них время суток. Соответственно, учителя могут вести занятия по своим дисциплинам, не нарушая учебный процесс в образовательном учреждении, и параллельно получать еще одно, дополнительное образование дистанционно, что является привлекательным и удобным для многих слушателей;

– способность высшего профессионального образования быстро реагировать на региональные потребности в системе образования, способствуя решению глобальной проблемы дефицита педагогических кадров, и реализовывать программы переподготовки в соответствии с национальными проектами страны;

– массовость профессиональной переподготовки учителей сельских школ. Дистанционный формат предоставляет возможность подписать на курс многочисленных слушателей и таким образом оперативно решить актуальную проблему в сфере образования.

Библиографический список

1. Михайличенко А.Ю. Профессиональная переподготовка учителей малокомплектных школ (из опыта работы Томского государственного педагогического университета). *Вестник ТГПУ*. 2009; № 12: 19 – 21.
2. Ковалева А.В., Полина Н.Н., Погорелова Т.М. Профессиональная переподготовка как инструмент повышения конкурентоспособности выпускников системы НПО. *Научные исследования в образовании*. 2007; № 3: 92 – 94.
3. Казакова М.А. Профессиональная переподготовка педагогов в системе дополнительного профессионального образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012; № 1: 98 – 102.
4. Куренной А.М. *Трудовое право России*. Москва: МГУ имени Ломоносова, 2004.
5. *Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов.* Приказ Минобразования РФ от 6 сентября 2000 г. N 2571. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-06092000-n-2571/
6. *Теория и методика обучения немецкому языку в общеобразовательном учреждении*. Дополнительная профессиональная программа. Available at: http://moodle.altspu.ru/mod/folder/view.php?id=19545

References

1. Mihajlichenko A.Yu. Professional'naya perepodgotovka uchitelej malokomplektnyh shkol (iz opyta raboty Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta). *Vestnik TGPU*. 2009; № 12: 19 – 21.
2. Kovaleva A.V., Polina N.N., Pogorelova T.M. Professional'naya perepodgotovka kak instrument povysheniya konkurentosposobnosti vypusknikov sistemy NPO. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2007; № 3: 92 – 94.
3. Kazakova M.A. Professional'naya perepodgotovka pedagogov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2012; № 1: 98 – 102.
4. Kurennoj A.M. *Trudovoe pravo Rossii*. Moskva: MGU imeni Lomonosova, 2004.
5. *Ob utverzhdenii Polozheniya o poryadke i usloviyah professional'noj perepodgotovki specialistov.* Prikaz Minobrazovaniya RF ot 6 sentyabrya 2000 g. N 2571. Available at: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovanija-rf-ot-06092000-n-2571/
6. *Teoriya i metodika obucheniya nemeckomu yazyku v obscheobrazovatel'nom uchrezhdenii.* Dopolnitel'naya professional'naya programma. Available at: http://moodle.altspu.ru/mod/folder/view.php?id=19545

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37.016:81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00268

Didrikh A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: anyarost@mail.ru*
Kozina O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: cck2004@mail.ru*

ART AND VISUAL AIDS AS A MEANS OF TEACHTING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING. The article discusses a problem of teaching foreign languages at a university using art and visual supports. Attention is focused on the use of visualization in the process of teaching a foreign language in high educational institution. The importance of the use of art and visual supports in the process of teaching foreign languages is estimated. The task is to develop motivation, intensify activities for

the assimilation of educational material by students, as well as the formation of communicative competence of future specialists. Some types of art and visual supports are highlighted and considered. The research gives examples of tasks used in foreign language lessons at a university that contribute to the successful implementation of interaction between participants in the learning process.

Key words: **learning process, foreign language, communicative competence, foreign language speaking, teacher, motivation, art and visual supports.**

***А.В. Дидрих**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: anyarost@mail.ru*
***О.В. Козина**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ ОПОРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Настоящая статья рассматривает проблему обучения иноязычному говорению в вузе с использованием художественно-изобразительных опор. Акцентируется внимание на применении наглядности в процессе обучения иностранному языку в вузе. Оценивается важность использования художественно-изобразительных опор в процессе обучения иноязычному говорению обучающихся. Ставится задача развития мотивации, активизации деятельности по усвоению учебного материала обучающимися, а также формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов. Выделены и рассмотрены некоторые виды художественно-изобразительных опор, приведены примеры заданий, используемых на занятиях по иностранному языку в вузе, способствующих успешной реализации взаимодействия между участниками процесса обучения.

Ключевые слова: **процесс обучения, иностранный язык, коммуникативная компетентность, иноязычное говорение, педагог, мотивация, художественно-образовательные опоры.**

Языковое образование является неотъемлемым компонентом системы современного высшего образования, что в первую очередь обусловлено экономическими и социально-политическими изменениями в жизни современной России. Согласно ФГОС третьего поколения, основанного на базе компетентностного подхода и предполагающего формирование ключевых компетенций у будущих выпускников вузов, основной целью коммуникативной компетентности является подготовка специалиста к владению иностранным языком в сфере его профессиональной деятельности [1]. Как следствие, учебная дисциплина «Иностранный язык» с каждым годом приобретает все большее значение, обеспечивая условия интеграции личности обучающегося в систему мировой культуры. Целью обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества является формирование у обучающихся способности участвовать в диалоге культур, а также способности использовать изучаемый иностранный язык для углубления своих знаний в науке, технике [2]. В связи с этим на передний план выходит коммуникативная компетентность, которая понимается как «способность и готовность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой и коммуникативным намерением, владение которой обеспечивает взаимопонимание участников коммуникации» [2, с. 112]. В структуре иноязычной коммуникативной компетентности особое место занимает речевая компетенция, предполагающая развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, а именно: в чтении, аудировании, говорении и письме [3].

В процессе говорения, которое является одним из продуктивных видов речевой деятельности, реализуются информативная, эмоционально-оценочная, регулятивная и этикетная функции устного общения. Целью обучения современному иноязычному говорению является формирование вторичной языковой личности, способной осуществлять успешную коммуникацию с представителями страны изучаемого языка. Проблема повышения эффективности обучения говорению студентов вуза представляется актуальной независимо от этапа обучения иностранному языку. Следовательно, каждому преподавателю особое внимание следует уделять выбору средств, мотивирующих студентов к речевой активности на уроках иностранного языка. Одним из таких средств является опора – «информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания на способы ее реализации» [цит. по: 2, с. 226].

Данная статья рассматривает художественно-изобразительные опоры как средство обучения иноязычному говорению. Использование данного типа опор представляется достаточно эффективным при обучении обучающихся подготовленной устной монологической речи, а также диалогической речи, поскольку с их помощью достигается прямая или косвенная методическая поддержка [4].

К художественно-изобразительным опорам принято относить различного рода тематические и сюжетные картинки; репродукции картин; фотографии / иллюстрации, носящие проблемный характер; серии рисунков; видеофрагмент / видеофильм. При выборе художественно-изобразительных опор необходимо принимать во внимание их соответствие определенным критериям. Прежде всего, используемые на занятиях по иностранному языку опоры должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся, а также уровню развития их речевого опыта в изучаемом языке. Кроме того, важными критериями являются адекватность опор цели выполняемого упражнения и эстетическое оформление. Под эстетическим оформлением понимается правильное цветовое оформление материала, так как цвета могут оказывать существенное влияние на эмоциональное состояние обучающихся. Опоры, являясь эффективным средством обучения иноязычному говорению, также должны содержать речевую задачу, которая вызывает у студентов определенные ассоциации и тем самым создает необходимые условия для успешной коммуникативной деятельности. Использование художественно-изобразительных опор можно сделать более эффективным, если разработать соответствующие памятки, в которых дается подсказка, как правильно выполнить то или иное учебное действие [2].

В.П. Кузовлев и В.П. Бойко предлагают следующую классификацию памяток:

- памятки-алгоритмы (последовательность действий строго обязательна);
- памятки-инструкции (содержат конкретные указания на необходимые действия, но учащиеся могут менять одно – два действия местами);
- памятки-советы (содержат рекомендации по выбору действий; обучающиеся сами принимают решения, какие действия выбрать);
- памятки-стимулы (их цель – стимулировать учащихся к совершению речевого действия) [цит. по: 2, с. 231].

В данной статье рассматриваются некоторые задания, предполагающие использование художественно-изобразительных опор на уроках иностранного языка в вузе. Представленные виды заданий прошли апробацию на занятиях по иностранному языку со студентами Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ, г. Барнаул).

✦ В рамках разговорной темы «Биография. Семья»:

– студентам предлагаются фотографии людей обоих полов разного возраста. Студенты выбирают по одной фотографии и рассказывают об изображенном на ней человеке.

Wählen Sie ein Bild. Erzählen Sie über den Menschen auf diesem Bild, benutzen Sie folgende Redemittel: Das ist … . Er / sie heißt … . Er / sie ist … Jahre alt. Er / sie ist … von Beruf. Er / sie ist Student / Studentin. Er / sie wohnt in … .Er / sie hat eine / keine Familie. Er / sie ist verheiratet / ledig. Sein / ihr Hobbyist Lesen / Reisen / Fotografieren/ … . Er / sie hat eine/ keine Schwester / einen/ keinen Bruder / ein Kind / … .

Данное упражнение способствует закреплению изученного лексического материала по теме «Биография. Семья», а также повторению изученного грамматического материала. Кроме этого, задания подобного рода способствуют развитию у студентов воображения, помогают активизировать их креативную деятельность.

✦ В рамках разговорной темы «Распорядок дня»:

– преподаватель предлагает студентам серию рисунков, иллюстрирующих действия людей различных профессий, совершаемых ими в течение одного дня. На рисунках указано время совершения действия, а также инфинитивы глаголов, их обозначающих. Как вариант можно указать глаголы уже в нужной форме (в зависимости от уровня знаний студентов). Студенты должны рассказать о том, как проходит / прошел день человека, изображенного на той или иной серии рисунков.

1. Beschreiben Sie einen gewöhnlichen Tag von Herrn … / Frau … .

Das ist … . Er / sie ist … von Beruf. Er / sie steht um … auf. Um 7 Uhr … . Um 10 Uhr … . So verläuft sein / ihr Tag[5, с. 50 – 51].

2. Was hat Frau Winter heute gemacht? Wann hat Frau Winter was gemacht? Ordnen Sie zuerst nach der Uhrzeit. Erzählen Sie dann.

Um 7.00 Uhr hat sie… .Um 7.20 Uhr … . Um 7.45 Uhr … . … Um 19.50 Uhr … [4, с. 86].

Предлагаемое задание способствует закреплению лексического материала по теме «Студенческая жизнь», грамматического материала (спряжение глагола в презенсе и претерите), тем самым способствуя развитию лексических и грамматических навыков обучающихся, а также навыков говорения. Данное упражнение также является эффективным для повторения числительных, которые нередко представляют для студентов трудности.

✦ В рамках разговорной темы «Квартира»:

– преподаватель предлагает студентам фотографии различных комнат, студенты выбирают одну из них, описывают ее и отвечают на вопрос, аргументируя свое мнение. *Betrachten Sie das Bild. Das ist ein Wohnzimmer / ein*

Schlafzimmer / eine Küche. Ist es gut eingerichtet / gemütlich / modern? Begründen Sie Ihre Meinung.

✦ Студенты выбирают фотографию / картинку, изображающую какую-либо комнату, и описывают ее, используя предложенный образец / определенные лексические средства / определенные грамматические структуры.

Beschreiben Sie das Bild, gebrauchen Sie dabei folgende Redemittel.

Das ist eine Küche / ein Wohnzimmer / ein Arbeitszimmer … .Sie / es ist … . An dem Fenster stehen … . Im Zimmer gibt es … .An dem Fenster hängen … . In der Mitte des Zimmers steht / gibt es … . Auf dem Boden liegt … . Ich finde das Zimmer … . Das Zimmer gefällt mir / gefällt mir nicht, denn … .

Представленные выше задания по теме «Квартира» не только способствуют закреплению уже изученных лексических единиц и грамматических структур, учат студентов описывать картинку, используя предложенный образец, но и оставляют место для творчества, поскольку обучающиеся должны обосновать свое мнение.

✦ В рамках разговорной темы «Германия»:

– на первом занятии по теме «Германия» в качестве введения в тему можно использовать следующее задание. Преподаватель предлагает студентам фотографии / открытки, связанные с Германией, например, изображающие достопримечательности этой страны, известных людей, блюда национальной кухни и т.п. Студенты должны выбрать одну или несколько фотографий, которые у них ассоциируются с Германией, и обосновать свой выбор.

Wählen Sie ein Bild, das Sie mit Deutschland assoziieren. Warum haben Sie dieses Bild gewählt? Begründen Sie Ihre Wahl.

Данное задание, демонстрируя ситуацию практического применения изучаемого иностранного языка, в значительной степени способствует формированию творческого потенциала обучающихся, систематизации имеющихся у них страноведческих знаний, мотивирует студентов к порождению монологического высказывания, к дальнейшему изучению языка, повышает интерес к поиску новой информации о стране изучаемого языка, ее обычаях и традициях [6].

Приведенные выше примеры заданий направлены на формирование навыков говорения при обучении монологической и диалогической речи (на примере немецкого языка).

В связи с вышесказанным отметим, что использование наглядности в процессе преподавания иностранного языка в вузе представляет собой моделирование типичных шаблонов речевого контента и коммуникативно направленных ситуаций, характерных для реальной языковой среды. Следовательно, в обучении монологическому и диалогическому высказываниям есть много общего, но для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. В реальной ситуации общения диалог невозможно спланировать, так как речевое поведение зависит от взаимного процесса коммуникации. Что касается учебного диалога, который должен представлять собой заранее регламентированный процесс с целями, задачами, методами, приемами, ролевыми трансформациями, преподаватель нацелен не только на обмен информацией между участниками общения, но и, что очень важно, на создание комфортных учебных условий для эффективной коммуникации [7].

Таким образом, обучение иностранному языку с целью формирования коммуникативной компетентности обучающихся в вузе сложно представить без широкого использования наглядных материалов, способствующих созданию ситуаций успешной коммуникации, а также стимулированию навыков говорения.

При обучении диалогической речи эффективным средством являются следующие опоры как способ управления высказыванием:

– опора на образец микродиалога;
– опора на учебно-речевую ситуацию;
– опора на план;
– опора на иллюстрации;
– опора на художественно-изобразительную или на динамическую наглядность, которая становится предметом обсуждения.

В рамках данной статьи раскрывается дидактический потенциал некоторых опор, направленных на обучение диалогической речи. Многие исследователи в области методики обучения иностранным языкам полагают, что учебно-речевая ситуация по праву является основным фактором организации упражнений, способствующим формированию умений участвовать в диалогической речи.

По отношению к речевой действительности ситуации подразделяются на естественные (реальные) и искусственные (воображаемые); по способу создания ситуации бывают вербальные (языковые), экстралингвистические (внеязыковые) и комбинированные.

Экстралингвистические учебно-речевые ситуации создаются педагогом с помощью художественно-изобразительных и (или) динамических опор; вербальные – с помощью словесного описания; комбинированные, в свою очередь, включают как экстралингвистические, так и вербальные средства, которые направлены на мотивацию высказывания.

Ситуативно обусловленное обучение диалогической речи на иностранном языке может быть представлено в следующих упражнениях на примере английского языка.

✦ В рамках разговорной темы «Студенческая жизнь»

– преподаватель предлагает серию картинок с изображениями студенческих кампусов с различными типами комнат для проживания студентов и ключевые слова, а также некоторые образцы реплик к ним. Студенты делятся на пары и выбирают одну из них, по которой составляют диалог.

Please, study the photos with different styles of residence halls. One of you is the student who should decide where to live, the other is to persuade him/her to live in some residence (modular double room, corridor double room, common double suite etc.).

– What facilities does a campus typically have?....
– What types of residence halls and rooms are there in…?....
– How does residence life at the university cultivate the social, physical, and intellectual development of students?.....

Role-play. What residence hall would you prefer to live in if you were an American student? Why? Make up a dialogue:

a) between American students living in different types of residence halls (focus on the advantages and disadvantages of your life);

b) between an American and a Russian student (try to find differences and similarities between Russian hostels and US residence halls).

✦ В рамках разговорной темы «Молодежь и современный мир»:

– студентам предлагается серия определенных обстоятельств с изображением людей по изучаемой (либо уже изученной) теме, по которой они в парах обсуждают выбранную проблему. Иллюстрации содержат проблемные ситуации, с которыми сталкивается современная молодежь. Студенты выбирают одну из картинок, выявляют проблему, обсуждают в парах. Данный вид задания содержит элементы «мозгового штурма», а также закрепление лексических единиц и грамматических структур по теме.

Makeup the situations in dialogues. Please, choose one picture, define the problem and discuss it in pairs.

✦ В рамках разговорной темы «Путешествие»:

– преподаватель предлагает студентам серию картинок с последовательным изображением действий людей в определенных обстоятельствах и в определенных местах (т.е. присутствует логический сюжет, ситуация), но последовательность изображений не обозначена, они предоставлены в хаотичном порядке. Студентам предлагается объединиться в группы (количество участников может варьироваться в зависимости от присутствующих в аудитории). Студенты изучают картинки, складывают в определенной логической последовательности, определяются с ролями и составляют диалог. Эффективность данного вида задания заключается в том, что в одной учебно-речевой ситуации одновременно задействованы все участники, что делает занятие оживленным, интересным и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Данный вид задания позволяет использовать уже изученный лексический и грамматический материал по теме (специальные термины, видовременные формы английского глагола и т.д.).

Please, put the pictures in logical order. Make up a dialogue based on this situation. Use your active vocabulary as much as possible. Use the appropriate tenses.

Key words: check-in-desk, carry-on luggage, seating preferences, security, non-smoking area, flight, forbidden goods…..

– Do you have any baggage to tag?
– Would you mind opening your luggage?
– Do you have anything to declare?

✦ В рамках разговорной темы «Роль иностранного языка в современном мире»:

– студентам предлагается посмотреть видеофрагментарно важности изучения иностранного (английского) языка, в котором герои сюжета попадают в неловкие ситуации по причине недостаточно хорошего уровня владения иностранным языком. Студентам предлагается разыграть ситуацию по ролям (один из них – герой из видео сюжета, другой дает совет, рекомендации, как улучшить уровень владения иностранным языком и т.д.). Студенты разбиваются по парам и определяются с ролями между собой (они могут решить сами, какую выбрать роль, а также преподаватель может раздать роли) в зависимости от уровня подготовленности группы по изучаемой теме.

Please, watch the video. Define the nationality (-ies) of the characters and their occupation. Make a up a dialogue. One student is a character from the video another one is a foreign friend who gives some recommendations on how to master a foreign language.

Speak about the common difficulties for those who learn foreign languages.

Match the words to the ir de finitions:

Eternal wealth to make low crying sounds

Omnibus the official language in Pakistan, also used in India

Countryman to try very hard to do something using all your physical and mental strength

Race-riot a large amount of money and possessions until eternity

Demented behaving as if you are crazy, especially because of an upsetting experience

Whimper to stay close together in a group

Strain someone from your own country; compatriot

Stark unpleasantly clear and impossible to avoid

Bunch violent behavior between people of different races caused by hatred

Urdu old use of bus.

Модели для составления диалогов могут быть представлены как на карточках, так и проецироваться на экран, содержать как ключевые слова, так и образцы (шаблоны) различных фраз, разговорных клише.

Таким образом, речевые упражнения, которые предполагают различные опоры наглядного характера (картинка, кадр из фильма, реальная или воображаемая ситуация, коммуникативная установка, речевой контент с ключевыми словами и т.д.), способствуют принятию обучающимися самостоятельных решений по использованию в речи уже полученных ранее знаний и умений в конкретной речевой ситуации и способа реагирования на реплики собеседника в зависимости от цели коммуникации.

В современных условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их широкого внедрения в учебный процесс использование компьютерных программ и Интернет-ресурсов значительно повышает эффективность обучения иностранному языку в вузе. Образовательное значение использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку стимулирует, повышает интерес обучающихся к предмету, расширяет коммуникативную практику, формирует коммуникативную компетентность.

О силе знаковых образов человечеству известно с давних времен, изображения использовались с целью информирования людей. В веке компьютерных технологий, постоянно находясь в огромном потоке информации, все больше возникает потребность в получении информации в графической форме [8, с. 186].

Наибольший интерес в обучении как монологической, так и диалогической речи представляет применение компьютерных презентаций на занятиях по иностранному языку в вузе, позволяющее интенсифицировать усвоение учебного материала обучающимися. Обладая интерактивным потенциалом, компьютерные презентации продуктивно адаптируют учебный материал, а также вовлекают к более интенсивному взаимодействию участников учебного процесса. Незаменимым помощником в работе преподавателя по созданию презентаций могут служить образовательная платформа Edu.glogster.com, позволяющая создавать мультимедийные презентации; ресурс для создания динамических презентаций – Prezi.com; ресурс для создания анимированных презентаций – powtoon.com, а также ресурсы, совершенствующие коммуникативный потенциал обучающихся – Librivox, Studyenglishwords, ReadTheory, Study.ru и многие другие [9]. Таким образом, визуально насыщенный, яркий, иллюстративный контент акцентирует внимание обучающихся на важных моментах излагаемого учебного материала и воздействует на обучающихся более эффективно.

В заключение следует отметить, что использование художественно-изобразительных опор на занятиях по иностранному языку в вузе позволяет значительно повысить качество обучения иноязычному говорению. Кроме того, благодаря применению данного вида наглядности увеличивается эффективность восприятия обучающимися учебного материала, занятия становятся более увлекательными, живыми, активными и полностью ориентированными на личность, реализующими весь спектр личностных мотивов, стимулов и побуждений к иноязычному речевому высказыванию. Все вышеперечисленное способствует формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов, что и подтверждает актуальность рассматриваемой авторами статьи проблемы.

Библиографический список

1. *Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения*. Available at: www.edu.ru
2. *Методика обучения иностранному языку:* учебник-практикум для академического бакалавриата. Под редакцией О.И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
3. *Методика обучения иностранному языку:* в 2 ч: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2013; Ч. 2.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:* учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультета иностранных языков высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Aufderstraße H., Bock H., Gerdes M., Müller J., Müller J. *Themen 1 aktuell. Deutsch als Fremdsprache*. Niveaustufe A 1. Kursbuch. Max Hueber Verlag, D-85737, 2007.
6. Дидрих А.В., Кочкинекова А.В. Особенности формирования творческих способностей у студентов на занятиях по иностранному языку *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 200 – 202.
7. Козина О.В., Мясникова О.В. Акмеологические основы учебного диалога. *Научно-практический журнал «Акмеология»: специальный выпуск*. 2014; № 3 – 4. Материалы XXII Международных акмеологических чтений аспирантов, магистрантов, молодых ученых, 1 – 15 декабря, г. Москва-Санкт-Петербург, 2014: 119 – 120.
8. Manser M.H., Curtis S. *The facts on File Guide to Style*. Associate Editor. New York, 2006.
9. Школьников Г.Г. Интегрирование современных информационных технологий в учебные пособия по обучению иностранным языкам. *Молодой ученый*. 2018; № 1: 160 – 164. Available at: https://moluch.ru/archive/187/47610/

References

1. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya tret'ego pokoleniya*. Available at: http://www.edu.ru
2. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku:* uchebnik-praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Pod redakciej O.I. Trubicinoj. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
3. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku:* v 2 ch: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013; Ch. 2.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:* uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskih universitetov i fakul'teta inostrannyh yazykov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
5. Aufderstraße H., Bock N., Gerdes M., Müller J., Müller J. *Themen 1 aktuell. Deutsch als Fremdsprache*. Niveaustufe A 1. Kursbuch. Max Hueber Verlag, D-85737, 2007.
6. Didrih A.V., Kochkinekova A.V. Osobennosti formirovaniya tvorcheskih sposobnostej u studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 200 – 202.
7. Kozina O.V., Myasnikova O.V. Akmeologicheskie osnovy uchebnogo dialoga. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Akmeologiya»: special'nyj vypusk*. 2014; № 3 – 4. Materialy XXII Mezhdunarodnyh akmeologicheskih chtenij aspirantov, magistrantov, molodyh uchenyh, 1 – 15 dekabrya, g. Moskva-Sankt-Peterburg, 2014: 119 – 120.
8. Manser M.N., Curtis S. *The facts on File Guide to Style*. Associate Editor. New York, 2006.
9. Shkol'nikov G.G. Integrirovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij v uchebnye posobiya po obucheniyu inostrannym yazykam. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 1: 160 – 164. Available at: https://moluch.ru/archive/187/47610/

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 371.31 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00269

***Amosov N.V.**, senior teacher, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: niko-amosov@ya.ru*

ENTERTAINING COMPUTER GAMES AS LEXICAL MATERIAL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article studies issues of using entertaining computer games in teaching foreign languages. The author perceives this phenomenon of the digital society as a potential substrate for teaching various abilities. An attempt has been made to theoretically ground this approach, analyze its strong and weak points. The practical value of computer games at the foreign language lesson also presents a subject for discussion. The author makes an attempt to merge pedagogical and gaming activities taking all the best from both while mitigating the negative traits. A structured summary of the necessity and ways to use ECG in teaching languages is given in the form of brief points.

Key words: **computer games, modern technologies, interactivity, teaching foreign languages.**

***Н.В. Амосов**, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: niko-amosov@ya.ru*

РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ STARCRAFT: BROOD WARS)

Статья посвящена вопросам использования развлекательных компьютерных игр в обучении иностранным языкам. Автор рассматривает данный феномен цифрового общества как материал для обучения разным видам речевой деятельности. Сделана попытка дать теоретическое обоснование такого подхода, его сильные и слабые стороны. Практическая ценность компьютерных игр на уроке иностранного языка также является предметом оценки. Про-

демонстрированы некоторые формы реализации такого подхода на практике. Автор делает попытку совместить педагогическую и игровую деятельность, взяв лучшее и нивелировав негативные моменты обоих компонентов. Сделаны выводы относительно целесообразности применения игр в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: **компьютерные игры, современные технологии, интерактивность, обучение иностранным языкам.**

Современное общество, вставшее на рельсы цифровизации и информатизации, выдвигает новые требования ко всем отраслям человеческой деятельности. Новая планка задается сообразно с потребностями социума, живущего в быстром ритме изменяющихся информационных потоков. Именно информация является важнейшей ценностью в современных реалиях, обладание ею открывает новые горизонты и возможности, сулит выгоду, дает преимущества. Человеческие ресурсы переориентируются мобильно на ее обработку, усвоение, использование. Информационное общество предлагает совершенно новый инструментарий человеку, становится актуальным формирование методики подготовки индивидуума к жизни в такой быстроменяющейся среде. В этой методике, в частности, должны присутствовать средства обучения, отвечающие современным стандартам, адекватные веяниям времени, могущие научить быстро и успешно решать задачи, поставленные обществом, воспитывающие полноценного члена социума.

Исходя из вышесказанного, следует, что по мере изменения самой педагогической парадигмы, меняться будут, вне всяких сомнений, и средства обучения. Переходя от старой модели, где авторитарную роль играл учитель, к современной, где главными элементами являются такие понятия, как самообучение, дистанционное, онлайн-обучение, мировая педагогика заявляет своей целью формирование прогрессивного мышления и умение решать профессиональные задачи в максимально короткие сроки с использованием современных технологий. При этом никакая предметная методика не мыслится без применения этих современных технологий: любой класс без компьютера с доступом в Интернет, проектора, электронной доски, само собой, уже давно считается устаревшим. Все чаще практикуются как в школе, так и в учреждениях высшего образования задания и деятельность, связанные с использованием учащимися личных мобильных устройств. Поиск информации в Интернете, ведение заметок (к слову, существует множество приложений и программ, которые позволяют в этом плане отбирать и структурировать информацию, однако это тема для отдельной статьи), перевод слов и выражений, чтение текстов – все это задачи, которые могут быть решены на занятии в кратчайшие сроки и с помощью мобильного устройства, на которое обычно преподаватели жалуются, упрекая своих подопечных в отвлечениях от учебного процесса.

Набирает обороты и обучение через визуальные мессенджеры (Скайп, Дискорд и пр.), и, хотя данный вид обучения пока является предметом ожесточенных споров в научном сообществе, он получает популярность среди обучающихся, т.к. снимает многие вопросы, такие как поиск места обучения, выбор необходимого времени, временная гибкость и пр. Интерактивность на данном этапе играет все большую роль в обучении дисциплинам, учебные заведения выдвигают требования к составленным программам обучения на предмет их обязательного и повсеместного включения, что вполне оправдано, особенно если учесть тот факт, что интерактивные методы весьма удачно реализуют общедидактический принцип наглядности в обучении. Все это вкупе с индивидуальном подходом отражает постепенный переход образования от дарованной привилегии, в которой учитель выступает в качестве носителя знания и ставится во главу угла, к покупной материалистичной вещи, которая делает ученика заказчиком, искусственно находящемся в рамках обучения на одной ступени с учителем. Оправданность такого перехода не будет подвержена анализу, поскольку не является предметом рассмотрения данной статьи.

Игровая деятельность и задания в игровой форме в современных реалиях активно используются в обучении иностранному языку. В отечественной методике и психологии изучением игры и игровой деятельности, возможностей их интеграции в обучение и воспитание детей занимались такие видные ученые, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Шмелев. Игра в современной методике занимает важное место наряду с другими средствами обучения, существует огромное количество обучающих игр: настольные, ролевые, мобильные, компьютерные. Одно из определений игры в толковом словаре следующее: «Создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений» [1]. Широкое применение в образовании находит и бизнес-игра, разработанная в СССР еще в 20-е годы XX века.

Вообще сама по себе игровая деятельность является важной частью становления не только личности в общем понимании, но и личности гражданской в частном. Неслучайно еще великий древнегреческий философ Платон писал: «Характер игр очень сильно влияет на установление законов и определяет, будут ли они прочными или нет» [2, с. 248]. Отсюда следует, какое большое значение имеет игра в воспитании молодого поколения. Игра как абстракция является на ранних этапах «предтечей» культуры, неким проводником в нее; ее безграничные способности к моделированию реальных ситуаций позволяют человеку попробовать разные роли, которые позже он сможет выбрать в реальной жизни. Неслучайно об этом пишет нидерландский историк и культуролог Йохан Хейзинга: «В этом двуединстве игры и культуры игра есть первичный, объективно воспринимаемый, конкретно установленный факт – тогда как, говоря о культуре, мы лишь квалифицируем то, что наше историческое суждение привязывает к данному случаю» [3, с. 73]. Таким образом, столь фундаментальное понятие, как игра, является важным аспектом бытия человека, проходящим через его жизнь от самого ее начала до самого конца.

В данной работе будет сделана попытка рассмотреть, однако, не специально приспособленные для обучения игры, а чисто развлекательные. Необходимо проанализировать, какое место может занимать компьютерная игра в обучении, какие ее компоненты могут быть интегрированы в процесс, а какие нет. Очень важным аспектом является и выбор аудитории, для которой такая специфическая форма может быть максимально эффективна, что немаловажно в свете того, как современные учащиеся требовательны к преподаваемому материалу, к объему знаний, которые они желают иметь на выходе. Весьма важным моментом является и то, как будет организована работа над столь аутентичным материалом. Немаловажным видится и проблема адекватности программе, ее связи с компьютерными играми вообще. Также будет актуальным выяснить, какие задачи можно решать с использованием такого материала.

Целью данной статьи видится доказать возможность использования развлекательных компьютерных игр в обучении иностранным языкам. К решаемым задачам относятся: определение характера материала игры, формирование банка заданий на разных этапах работы с материалом, демонстрация преимуществ использования такого вида деятельности, пути решения возможных проблем.

Игры занимают важную часть повседневной жизни. Зачастую человек даже не осознает этого – не осознает того факта, что является частью игры, банальным игроком. Некоторые закрывают на это глаза, кто-то не готов это признавать вовсе, отвергая сам факт на корню. Вот, однако, что пишет о всеобъемлющем характере игры, ее связи с искусством и месте в человеческой истории канадский философ и культуролог Маршалл Маклюэн: «Искусство, как и игры, стало миметическим эхом старой магии тотального вовлечения и избавлением от нее» [4, с. 269].

Компьютерные игры – это отражение жизни современного общества, средство досуга человека цифровой эпохи. И пусть это явление видится нам в разрезе своего прямого назначения, нельзя отрицать комплексность этого феномена: компьютерные игры давно вышли за рамки просто игры, так же как игра сама по себе является глобальной частью культуры и мирового наследия, играющей важную роль в преемственности поколений, учете прошлого, стремлении в будущее. Компьютерные игры посему можно и нужно рассматривать не только как цель, но и как средство.

Тотальное увлечение молодежи компьютерными играми самых разных жанров можно и нужно пробовать употреблять на благо разных сфер человеческой деятельности. В частности, обучение иностранным языкам может выиграть от такого повального интереса со стороны людей, представляющих целевую аудиторию преподавателей языка. Исследователь Ю.И. Кошман пишет о том, что происходит пересмотр педагогических догматов, появляется необходимость исследований в области цифровой педагогики, об актуальности перехода к «подвижным инструментам современного образования» [5, с. 201].

Однако, несмотря на явный поиск новых способов и методов преподавания языков, необходимость не отставать от веяний времени и постоянно обновлять инструментарий учителя, такое живое и гибкое средство, как компьютерные игры, до сих пор не нашло путь в аудиторию преподавателя иностранного языка. Тому есть причины. Преподаватели – взрослые люди, которым игра видится лишь как средство увеселения и развлечения. Их скепсис по отношению к развлекательным компьютерным играм продиктован прежде всего опасением, что учащиеся легко поддаются искушению перейти от методологической составляющей игры к непосредственно агональной. Иными словами, учащиеся будут использовать игру все же как развлечение, а не как обучающий инструмент. Также есть опасение формирования зависимости от компьютерной игры, которая является уже давно психологическим недугом, а не фантомным страхом отдельно взятых родителей. ВОЗ уже признает ее болезнью [6]. Кроме этого, очень сложно выработать методику работы с игрой, «отделить зерна от плевел», нужное от ненужного и отвлекающего в игре.

Так или иначе, несмотря на то, что материал игры следует использовать с величайшей осторожностью, необходимо все же искать новые пути заинтересовать, удивить, привить любовь к предмету и, в итоге, обучить подопечного, который является представителем цифрового общества, живущего в невероятном темпе и использующего огромное количество новейших средств обработки и усвоения информации. В данной связи компьютерные игры могут стать еще одним таким средством при грамотном, профессиональном подходе.

Стратегия в реальном времени (RTS) Starcraft, вышедшая в 1998 году, мгновенно стала хитом и даже в прошествии двух десятилетий продолжает оставаться востребованной, она популярна и по ту сторону Атлантики, и в азиатском регионе, в котором возведена чуть ли не в ранг культа. Невероятную любовь игра снискала в Корее (Южной, естественно), где сильно развита киберспортивная составляющая Старкрафта: существует несколько крупных лиг с серьезными спонсорами, про-игроки (SlayerS_`BoxeR`, Flash, Jaedong, Bisu, Stork и пр.), обо-

жаемые многочисленной аудиторией; к турнирам приковано огромное внимание, несколько отдельных каналов исключительно по данной дисциплине продолжают свое вещание по сей день. На территории СНГ игра тоже снискала себе славу (особенно любима игра на Украине, где много сильных игроков и хорошо развито и организовано сообщество любителей).

Конечно же, такой яркий и бурно развивающийся феномен, как компьютерные игры ни в коем случае не должен быть обойден стороной современной педагогикой. Как уже упоминалось выше, игровая деятельность органически вплетена в процесс как обучения, так и воспитания, своеобразным рефреном она проходит через весь этот процесс на всех его этапах, практически все педагоги, так или иначе, прибегают к игре как виду деятельности на занятиях. Развлекательные компьютерные игры не должны стать исключением, особенно если учитывать тот факт, что современная молодежь так увлечена ими и так хорошо в них разбирается. В данной связи уместно вспомнить высказывание бразильского педагога и психолога Паулу Фрейре: «Обучение, способное разрешить противоречие между учителем и учеником, возможно лишь в ситуации, где оба направляют свой акт познания на объект, служащий посредником между ними» [7, с. 133]. Исследователь замечает еще один важный аспект, часто пренебрегаемый в образовании, но, тем не менее, находящий свое отражение в принципе учета индивидуальных особенностей учащихся: «Люди – это формирующая их матрица, а не простые объекты, о которых следует думать» [там же, с. 185].

Игра Starcraft. Brood Wars с лингвистической точки зрения представляет из себя текстовую последовательность с озвучкой профессиональными актерами. В основном текст представлен в виде диалогов, общения персонажей, которые реализуются технически в графических интерлюдиях между миссиями (иногда и внутри самих миссий, обычно в сюжетно важных чекпойнтах). Соответственно, по мере прохождения миссий, игроку придется столкнуться с огромными текстовыми массивами, лишь перевод и осмысление которых позволит ему понять сюжет, свое место и задачи в нем, за счет чего и достигается, в частности, эффект «погружения», вовлечения в игру. Этот эффект и может быть, по мнению автора, положен в основу успешного использования данного материала для обучения иностранному языку.

Компьютерные игры могут найти совершенно разную реализацию на занятиях по языку, поэтому здесь будет выставлено ограничение на применение КИ лишь в текстуальной составляющей, которая представляет с лингвистической точки зрения наибольшую ценность. Поскольку часть текстов предлагается на прочтение, а другая на прослушивание (а чаще всего первое сопровождается вторым), было бы разумно сообразно с методическими рекомендациями для чтения и аудирования, соответственно, разделить работу на три этапа: предчтение/предпрослушивание, непосредственная работа во время чтения и прослушивания и после чтения и прослушивания. Поскольку подачу текстуального материала в игре можно организовать по-разному (отключить звук, выключить проектор с текстом, оставив лишь звуковую составляющую или оставить обе опоры), то можно предлагать и разные задания (например, попробовать повторить за диктором или прочитать вслух фрагмент). Рекомендуется также перед непосредственно знакомством с игрой вывести на доску имена ключевых персонажей, мест, предметов и попросить учащихся провести небольшое исследование в Интернете, узнать, что означают эти названия и имена. Это поможет снять множество трудностей на начальных этапах, ведь студенты будут готовы к восприятию этих названий, легко будут узнавать их в контексте, что позволит им ориентироваться в дискурсе игры хотя бы номинально. Одним из заданий может выступить поиск похожих имен в мировой культуре, истории, литературе. Номенклатура игр в большинстве случае аллюзивна и не случайна, посему данное творческое задание активизирует память, хотя следует отметить, что потребует и обширных фоновых знаний (например, не все знают, что названия «conclave» и «prelate» заимствованы из католической иерархической терминологии, а «archon» – это высший сановник в греческих полисах). Это может быть, в частности, способом решения проблемы мобильного «эскапизма» студентов, о которой уже говорилось выше и которая является серьезным препятствием в обучении.

Старкрафт тематически делится на три кампании – по одной на каждую из рас. Каждая из кампаний делится, в свою очередь, на миссии, которые предстоит проходить игроку и, соответственно, «двигать» сюжет. Целесообразно организовать работу сообразно с тем, как это устроено в игре, т.е. одна миссия – одно занятие. Таким образом, можно уподобить одну кампанию некоему тематическому блоку, который условно будет носить название «модуль». Так, кампания за терранов станет одним тематическим модулем, состоящим из десяти миссий-занятий.

Для введения в процесс вполне органично будет использовать как раз-таки вводную миссию-«обучалку» (Bootcamp). Поскольку это начальное задание, то делать его слишком комплексным не следует. Достаточно дать список вопросов перед прохождением этой миссии. Вопросы должны быть построены по такому принципу, что ответить на них можно, лишь пройдя миссию (например: How many infantry units do you have under command? How many foes in total do you encounter in the sector?) Таким образом можно получить некий срез знаний, стартовый уровень группы. В качестве творческого задания можно предложить учащимся дать подробное, пошаговое описание прохождения миссии – отчет о выполнении боевой задачи. На данном этапе учащиеся также смогут познакомиться с интерфейсом и системой управления в самой игре, что снимет многие трудности в будущем.

Непосредственное знакомство с сюжетной последовательностью миссий, каждая из которых будет представлять собой работу с текстовым материалом. Как уже упоминалось выше, основная работа будет базироваться на восприятии иностранной речи на слух (возможно, с применением зрительной опоры или, наоборот, где-то сугубо чтение, в коем случае аудиоканал можно отключить), что, в свою очередь, предопределит разделение всей деятельности на три уже упомянутых этапа. Этап предпрослушивания, характеризующийся необходимостью снять возможные трудности в восприятии текста и мотивационными факторами, очень важен в свете необычности, аутентичности и насыщенности материала. Сам текстуальный массив, будучи вплетенным в игровую среду, является сильным источником внутренней (желание поиграть и расслабиться) и внешней (желание превзойти одногруппников, открыть «ачивку») мотивации. Овладение аудированием – это сложный процесс, включающий целый ряд операций: узнавание, идентификацию, смысловой синтез, сличение [8, с. 173]. С другой стороны, есть опасность увлечения учащихся сугубо агональной составляющей игры, а не ее лингвистическим содержимым. Осуществление такого рода контроля должно быть в области компетенции преподавателя. Устранения трудностей можно добиться с помощью вывода активной, ключевой лексики на доску с ее последующим прочтением и разбором (введение примеров для развития лингвистической догадки, использование мобильных устройств для поиска иных примеров с незнакомыми словами и прочее). Возможна работа с названием текста/миссии (напр. Why is the mission called that way?) Необходимо удостовериться, что учащиеся узнают персонажей, для чего можно осведомиться, знакомы ли им те или иные имена, в каком контексте они уже встречались; перед и во время первого прослушивания дать задание на улавливание всех записанных или выведенных на доску слов. Данное простое, отчасти механическое, задание позволит ребятам быть более собранными и сфокусированными.

В целом для снятия возможных трудностей психологического характера, которые могут возникнуть на этапе прослушивания (незнакомый материал, незнакомая форма подачи, трудности в восприятии интерфейса), можно предложить несколько вопросов дискуссионного характера (например: Why aren't games widely used in teaching languages? Do you like to play games in Russian or English? What was the most astonishing game in your opinion?).

На взгляд автора, имеет смысл каждую из миссий и, соответственно, каждый блок модуля предварять списком слов и выражений, которые появятся в данном фрагменте. Это позволит подготовить учащихся к прослушиванию, даст им возможность ориентироваться в сложном тексте, логически прослеживать сюжет от начала и до конца (если слова и выражения расположены в списке в хронологическом порядке).

На этапе непосредственно прослушивания в качестве начального задания можно предложить студентам отметить в списке те слова галочкой, которые они не услышали или не разобрали. Позже эти «галочки» можно сравнить. Для развития лингвистической догадки необходимо намеренно на этапе ввода лексики оставить несколько слов и выражений без перевода. Таким образом, во время прослушивания учащиеся будут вынуждены использовать контекст, чтобы перевести незнакомые фрагменты. Позже (сразу после завершения проигрывания) можно обсудить вслух в классе варианты переводов.

Также на данном этапе целесообразно использовать упражнения, задействующие кратковременную память. Вполне допустимы упражнения на подстановку недостающих слов в предложения из прослушанного игрового текста, на завершение начатого предложения так, как оно звучало в тексте. Возможны иные подстановочные упражнения. Например, таблица с определениями (переводом) и пробелы, которые необходимо заполнить словами из текста. Это могут быть и слова, выведенные учителем предварительно на доску. В таком случае не следует вводить их на предыдущем этапе с переводом. Таким образом достигается предварительное запоминание слов и выражений, названий местностей и имен персонажей, которые могут пригодиться на последующих занятиях. Пересказ текста интерлюдии и передача краткого содержания сыгранной миссии могут дополнить список упражнений.

Самым важным и интересным для учащихся с лингвистической точки зрения, на взгляд автора, может стать финальный этап работы с языковым материалом игры – этап постпрослушивания. Именно на данном этапе есть возможность задействовать не только материал аудирования, но и сам процесс прохождения миссии, ее прелюдию, возможные варианты развития событий в будущем. Здесь органично реализовывается дихотомия «художественное время» – «художественное пространство», важность рассмотрения которой отмечает Т.И. Рязанцева [9, с. 209]. Реализация данной дуальной структуры в игре («время» – текстуальная составляющая, «пространство» – визуальная) может найти частное применение в обучении ИЯ (изучение грамматических времен, косвенная речь, согласование времен и пр.) Так или иначе, полученную и проработанную информацию можно использовать на занятии в совершенно разных видах деятельности. Следуя принципу системности и последовательности, преподаватель может начать с несложных упражнений (вопросы по пройденному материалу, подтверждение или опровержение высказываний и пр.) Также вполне уместны в началь-

ной части данного этапа тестовые задания multiple choice. Данные задания позволят, не сильно утруждая учащихся, отвлечь их от агональной стороны процесса, привлекательность которой намного больше непосредственно лингвистической, о чем упоминалось выше и что важно постоянно помнить. Удачными также будут упражнения на мэтчинг (восстановить коллокации из текста: соединить глаголы и существительные, прилагательные и существительные).

Этап после прослушивания может быть вполне «пролонгирован» более комплексными заданиями, в основе которых лежит глубокое осмысление и анализ полученной информации, способность оперировать ею для построения прогнозов, логических выводов, внедрения ее в общую канву событий, которая, в свою очередь, может послужить материалом для дискуссии, дебатов. К примеру, в миссии 4 (The Jacobs Installation) вполне реализуема идея деления группы на две команды: поддерживающих и осуждающих действия Конфедерации в секторе. Кроме этого, можно использовать опять-таки мобильные устройства студентов для поиска информации и подготовки сообщения на темы «The work of detectors». Реализовать это можно как в форме задания на дом, так с привнесением соревновательного аспекта (несколько команд – чье сообщение информативнее).

Творческие задания могут включать использование элемента театральности на занятии. В миссии 3 (Desperate alliance) оправдано использование задания на пересказ эпизода от лица одного из героев (Retell the story on behalf of General Duke/Jim Raynor/Mengsk). Следует отметить, что данное задание логически вытекает из этапа прослушивания, где присутствовали точечные вопросы о новых персонажах в игре (Who are the characters? Describe their appearance. Describe their voices). Если уровень группы не позволяет выполнить столь сложное задание, можно упростить его (With your partners learn the briefing and act it out). В качестве нестандартного задания имеет смысл попросить студента рассказать от лица обычного бойца на поле битвы (dropship pilot/marine/goliath operator). Интересное задание представляет из себя следующее. Игры во многом очень аллюзивны: в них присутствует большое количество отсылок на произведения современной и классической литературы, музыки, кинематографа. Эти отсылки обычно «запрятаны» в названиях (о чем частично упоминалось выше), в репликах персонажей. Задача студентов – обнаружить, «декодировать» этот материал и представить источник, оригинал. Задание вполне может быть домашним. Однако для экономии времени на занятии и более рационального его использования вполне разумно дать его «фоном», пока осуществляется какая-то иная учебная деятельность (ответы на вопросы, проверка домашнего задания, ответ у доски, перевод с места).

Существует еще достаточное количество упражнений, которые направлены на отработку тех или иных навыков или видов речевой деятельности, однако их разбору и структуризации может быть посвящена отдельная статья.

Подводя итог, важно отметить ряд моментов. Использование компьютерных игр в обучении иностранному языку – это достаточно специфический способ, вследствие чего интеграция их непосредственно в учебную программу нежелательна, но вполне оправдана в рамках внеклассных занятий, факультативов, кружков, где преподаватель и обучающиеся обладают несколько большей педагогической свободой. Тем не менее использование КИ практически никак не отражается на взаимоотношениях «учитель-ученик», оставляя их в прежних рамках классической педагогики. С лингвистической точки зрения также существуют препятствия в интегрировании материала в процесс (неадаптированная диалогическая речь на военные темы, изобилующая терминами и сленгом). Важно помнить, что при отборе материала для аудирования и чтения на занятии (в рамках программы) одним из важнейших критериев является соответствие целям обучения на данном этапе и доступности по уровню для учащихся [10]. Вследствие этого прямое внедрение текстовых компонентов КИ все еще нежелательно. Уровень студентов имеет большое значение и должен быть достаточно высок. Агональная составляющая игр имеет двоякий смысл: служит источником внутренней мотивации для студентов, но является и фактором отвлечения. По сути, игры являются лишь сравнительно новой формой, мало влияющей на традиционную методику, принципы и подходы в обучении иностранному языку, однако могут быть замечательным подспорьем, дополнительным материалом для учителя иностранного языка. Они не могут заменить традиционных методов преподавания, а призваны лишь разнообразить отлаженный процесс обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Под редакцией проф. ЛИ. Скворцова. Москва: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012.
2. Платон. *Собрание сочинений:* в 4 т. Перевод с древнегреческого. Общая редакция А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. Москва: Мысль, 1994; Т.: 4 – 830.
3. Хейзинга Й. Homo ludens. *Человек играющий*. Перевод с нидерландского Д.В. Сильвестрова. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019.
4. Маклюэн Г.М. *Понимание медиа: Внешние расширения человека*. Перевод с английского В. Николаева. Москва: Кучково поле, 2017.
5. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом ВУЗе*: сборник научных трудов. Под редакцией проф. И.И. Климовой, проф. М.В. Мельничук. Москва: Научные технологии, 2018; Выпуск 5.
6. Сенин К. *Доигрались. Почему зависимость от компьютерных игр признали болезнью*. Известия: сайт, 2018. Available at: https://iz.ru/757298/kirill-senin/doigralis
7. Фрейре П. *Педагогика угнетенных*. Перевод с английского И.В. Никитиной, М.И. Мальцевой-Самойлович. Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.
8. Зайцева С.Е. Методика обучения аудированию. *Международный научный журнал «Инновационная наука»*. 2017; № 1: 172 – 175.
9. Рязанцева Т.И. *Гипертекст и электронная коммуникация*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
10. *Открытый урок. Первое сентября*. Available at: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/630419/

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Pod redakciej prof. LI. Skvorcova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie»: OOO «Izdatel'stvo Oniks», 2012.
2. Platon. *Sobranie sochinenij:* v 4 t. Perevod s drevnegrecheskogo. Obschaya redakciya A.F. Loseva, V.F. Asmusa, A.A. Taho-Godi. Moskva: Mysl', 1994; T.: 4 – 830.
3. Hejzinga J. Homo ludens. *Chelovek igrayuschij*. Perevod s niderlandskogo D.V. Sil'vestrova. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2019.
4. Maklyu`en G.M. *Ponimanie media: Vneshnie rasshireniya cheloveka*. Perevod s anglijskogo V. Nikolaeva. Moskva: Kuchkovo pole, 2017.
5. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom VUZe*: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej prof. I.I. Klimovoj, prof. M.V. Mel'nichuk. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2018; Vypusk 5.
6. Senin K. *Doigralis'. Pochemu zavisimost' ot komp'yuternyh igr priznali bolezn'yu*. Izvestiya: sajt, 2018. Available at: https://iz.ru/757298/kirill-senin/doigralis
7. Frejre P. *Pedagogika ugnetennyh*. Perevod s anglijskogo I.V. Nikitinoj, M.I. Mal'cevoj-Samojlovich. Moskva: KoLibri, Azbuka-Attikus, 2018.
8. Zajceva S.E. Metodika obucheniya audirovaniyu. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Innovacionnaya nauka»*. 2017; № 1: 172 – 175.
9. Ryazanceva T.I. *Gipertekst i `elektronnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
10. *Otkrytyj urok. Pervoe sentyabrya*. Available at: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/630419/

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 378:001.12.18 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00270

***Matveeva N.A.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: matveeva_n_a@mail.ru*

MECHANISMS FOR REALIZATION OF INNOVATIVE POTANTIAL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION (CASE STUDY OF THE FIP). This analytical article is dedicated to a problem of developing the innovative potential of the higher education system in Russia. The work is based on an analysis of the activities of organizations having the status of a subject of a federal innovation platform (FIP) in 2019, the best models and practices of innovative educational activities are revealed, which are ready to be scaled and implemented into the functioning process of higher education educational organizations. It is proved that the federal innovation platform is an effective mechanism for realizing the innovative potential of the educational organization. The work singles out conditions for its further improvement.

Key words: **innovative development of the education system, innovative potential of educational organization, federal innovation platform.**

***Н.А. Матвеева**, д-р социол. наук, проф., проректор по научной работе и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: matveeva_n_a@mail.ru*

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИП)

Работа выполнена в рамках Договора НИР по теме «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки отчетов федеральных инновационных площадок» между ФГБОУ ВО «АлтГПУ» и ООО «Финансово-экспертные системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в целях исполнения государственного контракта № 02.244.11.0013 от 16 октября 2019 г. Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Аналитическая статья посвящена проблеме развития инновационного потенциала системы высшего образования в России. На примере анализа деятельности организаций, имеющих статус субъекта федеральной инновационной площадки (ФИП) в 2019 году, выявляются лучшие модели и практики инновационной образовательной деятельности, готовые к масштабированию и внедрению в процесс функционирования образовательных организаций высшего образования. Обосновывается, что федеральная инновационная площадка является эффективным механизмом реализации инновационного потенциала образовательной организации, выявляются условия его дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: **инновационное развитие системы образования, инновационный потенциал образовательной организации, федеральная инновационная площадка.**

Проблемы инновационного развития системы высшего образования в России предполагают анализ четырех основных направлений:

- инновации в деятельности образовательных организаций;
- инновации в управлении образовательными процессами;
- проектирование и моделирование инновационных процессов;
- подготовка преподавателя к инновационной деятельности [1].

Задача управления процессами инновационного развития заключается в том, чтобы раскрыть инновационные потенциалы образовательных организаций, выявить и концептуализировать направления самостоятельной деятельности и кооперации всех субъектов, заинтересованных в развитии инновационных процессов в образовании. Это касается всех аспектов инновационного развития системы образования: организационных, содержательных, процессуальных, ресурсных, информационных и технологических.

Вопрос решения задачи реализации инновационного потенциала образовательных организаций высшего образования стоит, прежде всего, перед федеральными, региональными и муниципальными органами управления образованием, в функции которых входит определение направлений государственной инновационной образовательной политики и выбор эффективных механизмов их реализации, отвечающих перспективным задачам социально-экономического развития субъектов Российской Федерации.

В этом отношении анализ деятельности образовательных организаций, имеющих статус федеральных инновационных площадок, заслуживает особого интереса. Во-первых, все они направлены на решение актуальных задач модернизации процесса образования и совершенствования механизмов оценки его результатов. Во-вторых, деятельность ФИП вписана в конкретные условия развития системы образования, важнейшими из которых является цифровизация образования, обеспечение его доступности и непрерывности. В-третьих, инновационные образовательные проекты опираются на учет социально-экономического и социально-культурного развития современных российских регионов. Все эти обстоятельства указывают на высокий потенциал реалистичности и востребованности результатов инновационной деятельности ФИП на практике. Но его измерение требует тщательной научной экспертизы.

Анализ эффективности организации инновационной деятельности ФИП предполагает:

- проведение количественной экспертизы и обсуждение инновационных идей в анализируемых отчетах субъектов ФИП за 2019 год;
- мониторинг реализации инновационных продуктов;
- создание банка актуального инновационного опыта.

Для анализа были применены следующие показатели:

- ориентированность модели или практики на реализацию задач и достижение показателей Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы (далее – ФЦПРО);
- переносимость оснований модели или практики в условия других образовательных организаций;
- наличие разработанных институциональных механизмов, обеспечивающих устойчивость модели или практики [1].

Предметом анализа экспертной группы ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» стало исполнение 9 инновационных образовательных проектов, реализуемых в рамках деятельности ФИП в 2019 году на базе 8 образовательных организаций высшего образования и 1 государственного автономного учреждения:

1. Создание и развитие Дагестанского регионального центра компетенций в области онлайн-обучения (площадка) / ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет».
2. Организация процессов сетевого взаимодействия школьников, родителей, учителей на основе многоуровневой сетевой образовательной среды; (площадка) / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет».
3. Формирование системы непрерывного образования специалистов в сфере закупок товаров, работ, услуг (площадка) / ГАУ Архангельской области «Региональный центр по организации закупок».
4. Организация и развитие деятельности центра сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса (площадка) / ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова».
5. Оценка качества подготовки будущих педагогов на основе использования методики WorldSkillsRussia (площадка) / ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».
6. Формирование комплекса цифровых образовательных решений для непрерывного профессионального развития в области гидрометеорологического обеспечения и мониторинга окружающей среды арктической зоны: ФИП_Гидромет-Арктика (площадка) / ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет».
7. Инженерный лифт (площадка) / ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет».
8. Разработка и реализация модели вуза как базового центра педагогического образования в регионе (площадка) / ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева».
9. Инклюзивная образовательная среда в вузе: свой среди своих (площадка) / ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема».

Материалы годовых отчетов 2019 года о деятельности организаций**,** имеющих статус субъекта Федеральной инновационной площадки, оценивались экспертами на основании Методики оценивания отчетов субъектов ФИП [2]. Порядок оценки отчета о деятельности ФИП при проведении основной экспертизы экспертом осуществлялся в соответствии с критериями выполнения обязательств, указанных в заявке организации, поданной на соискание получения статуса ФИП, и критериями проработанности предоставленных сведений в годовом отчете о реализации деятельности организации по проекту в 2019 году. Основная экспертиза отчета предполагала количественно-качественную оценку выполнения обязательств, указанных организацией в заявке, в сопоставлении с описанной в отчете деятельностью по реализации проекта.

Автор статьи, руководитель экспертной группы, благодарит группу экспертов ФГБОУ ВО «АлтГПУ» за квалифицированный количественно-качественный анализ деятельности указанных ФИП: Веретенникову Л.А., Колесову С.В., Холодкову О.Г., Шамарину Е.В., а также Бокову О.А., Павленко А.Н., Сигитову Л.И. за оказанную организационно-техническую помощь.

Анализ инновационных образовательных проектов экспертируемых ФИП показывает, что их деятельность имеет комплексный характер и находится на пересечении таких направлений инноваций в образовании, как разработка новых форм, средств и методов обучения, повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров на основе современных образовательных технологий, сетевого взаимодействия организаций, ведущих образовательную деятельность. Следует отметить, что в каждом из инновационных образовательных проектов ФИП в том или ином объеме рассматривались вопросы качества содержания образования, финансово-экономические механизмы в образовании. Это дополнительно на примере деятельности ФИП подтверждает необходимость комплексного подхода к внедрению инноваций в системе российского высшего образования.

В результате анализа отчетов организаций, имеющих статус ФИП в 2019 году, выявлена существенная дифференциация качества реализации инновационных образовательных проектов в образовательных организациях. По итогам экспертизы определены 4 лучших инновационных образовательных проекта:

1. Формирование комплекса цифровых образовательных решений для непрерывного профессионального развития в области гидрометеорологического обеспечения и мониторинга окружающей среды арктической зоны: ФИП_Гидро-

мет-Арктика (площадка) / ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет» – 97,7 б.

2. Разработка и реализация модели вуза как базового центра педагогического образования в регионе (площадка) /ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» – 89,35 б.

3. Формирование системы непрерывного образования специалистов в сфере закупок товаров, работ, услуг (площадка) / ГАУ Архангельской области «Региональный центр по организации закупок» – 87,85 б.

4. Оценка качества подготовки будущих педагогов на основе использования методики WorldSkillsRussia (площадка) / ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»– 85,9 б.

Проанализируем механизмы реализации инновационного потенциала образовательных организаций, продемонстрировавших в 2019 году лучшие модели и практики в сфере высшего и дополнительного профессионального образования.

Прежде всего, следует отметить, что лучшие проекты в той или иной степени направлены на решение задач цифровизации образования, обеспечения непрерывности и качества образования, востребованного в различных отраслях экономики и социальной сферы современного общества.

Анализ показывает, что наиболее эффективные модели и практики, разработанные в рамках инновационных образовательных проектов ФИП – организаций высшего образования и государственного автономного учреждения, ориентированы на обеспечение принципов доступности, непрерывности и качества образования, модернизацию содержания высшего и дополнительного профессионального образования, совершенствование технологий образовательной деятельности, оценки ее результатов в различных отраслях экономики и социальной сферы, развитие цифровой образовательной среды. Это в полной мере отвечает современной методологии модернизации системы образования [3 – 6].

Направленность проектов отвечает глобальным вызовам современности, потребностям социально-экономического развития территорий России и интересам личностного развития и самореализации специалистов. Содержание инновационных образовательных проектов соответствует цели создания условий для системного повышения качества процесса и результата высшего и дополнительного профессионального образования в России.

Анализ лучших моделей и практик инновационной деятельности образовательных организаций высшего образования, имеющих статус ФИП, позволяет сделать вывод, имеющий отношение к стратегии инновационного развития системы высшего образования в России. Наиболее перспективными направлениями инновационного развития системы образования в России, по оценкам инновационных образовательных проектов организаций, имеющих статус ФИП, являются:

– информационные технологии в образовании;

– новые методики подготовки, переподготовки и повышения квалификации;

– новые механизмы оценки качества образования;

– новые организационно-экономические и управленческие механизмы.

Экспертиза отчетов о реализации инновационных образовательных проектов организаций, имеющих статус ФИП, показывает, что лучшие модели и практики деятельности ФИП можно уже в настоящее время рекомендовать к масштабированию и распространению в системе образования России с учетом современных тенденций в управлении образовательными организациями [3, 5, 6].

Анализ реализации лучших инновационных образовательных проектов показывает, что в масштабах государства и отдельных регионов России рекомендуется сосредоточить кадровые, материально-технические и финансовые ресурсы на продвижении инноваций в сфере образования в нескольких направлениях:

– разработка и внедрение отечественных информационных технологий в системы высшего и дополнительного профессионального образования;

– внедрение новых методик подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов базовых отраслей экономики и социальной сферы с учетом специфики социально-экономического развития конкретных территорий;

– разработка и апробация новых механизмов оценки качества подготовки специалистов, основанных на интеграции требований ФГОС, профессиональных стандартов и общественной экспертизы качества образования;

– внедрение новых организационно-экономических и управленческих механизмов в процесс функционирования образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования, межрегионального, межотраслевого сетевого взаимодействия организаций различных ступеней образования с привлечением субъектов реального сектора экономики и социальной сферы.

Анализ лучших инновационных моделей и практик деятельности ФИП в 2019 году показывает, что существуют эффективные механизмы реализации инновационного потенциала образовательных организаций, готовые к масштабированию и внедрению:

– *разработка комплекса цифровых образовательных решений для непрерывного профессионального развития в области гидрометеорологического обеспечения мониторинга окружающей среды*. Разработанный Российским государственным гидрометеорологическим университетом учебно-методический и научно-методический комплекс обучающих материалов, методик и форм подготовки и повышения квалификации специалистов в области гидрометеорологического мониторинга окружающей среды арктической зоны можно использовать в образовательных организациях высшего образования любых регионов России, обеспечивающих подготовку кадров для гидрометеорологических служб, специалистов в области мониторинга и обеспечения экологической безопасности территорий;

– *механизм институциализации педагогического вуза как базового центра педагогического образования в регионе, апробированный Мордовским государственным педагогическим институтом имени М.Е. Евсевьева*. Рекомендуются к внедрению новые организационные формы функционирования педагогического института как ресурсного центра социального развития региона и роста его человеческого капитала, а также разработанное нормативно-правовое и кадровое обеспечение развития сетевой инфраструктуры педагогического образования в регионе. Масштабирование найденных инновационных организационно-управленческих решений целесообразно в регионах, имеющих дефицит педагогических кадров, территориях, ориентированных на развитие человеческого капитала молодого поколения, сокращение центростремительной миграции молодежи, обеспечение социальной стабильности в регионе;

– *процесс включения в систему дополнительного профессионального образования субъектов хозяйственной и управленческой деятельности в качестве субъектов образования на примере ГАУ Архангельской области «Региональный центр по организации закупок»*. К внедрению и масштабированию рекомендуется нормативно-правовое сопровождение и организационные решения, готовые к применению в практике наставничества, обучения на рабочих местах по индивидуальным запросам работодателей, работников и заказчиков услуг, связанных с обслуживанием отраслей реального сектора экономики: сферы государственных закупок, товаров, услуг; финансового и правового консалтинга; маркетинга и рекламы;

– *технология использования методики WorldSkillsRussia в оценке качества высшего педагогического образования, разработанная и апробированная Вятским государственным университетом*. К внедрению рекомендуется пакет документов текущей и итоговой аттестации будущих педагогов на основе использования методики WorldSkillsRussia и порядок прохождения процедуры оценки качества педагогического образования. Полученный успешный опыт транспонируется как на образовательные организации высшего образования, так и среднего специального образования, ведущие подготовку педагогических кадров. Методика WorldSkillsRussia при определенной модификации может быть применена и в системе оценки качества профессиональной подготовки специалистов в различных отраслях экономики и социальной сферы.

Успешность внедрения выявленных эффективных механизмов развития инновационного потенциала образовательных организаций высшего образования зависит от способов и степени решения системных проблем, выявленных в ходе анализа деятельности ФИП.

В процессе деятельности ФИП организациями упускается из вида инновационный характер деятельности. Необходимо постоянно держать во внимании цель и направление инноваций в сфере образования и стремиться к достижению именно инновационных результатов. Необходимо четко отделять результат инновационной деятельности от показателей текущей деятельности организаций.

Организациями практически не анализируется и не учитывается опыт подобной инновационной образовательной деятельности, накопленный образовательными организациями в других регионах [5]. Задачи, заявленные ФИП, являются, как правило, типичными для региональных образовательных систем, которые тоже пытаются их решать. Сопоставление различных способов решения задач инновационного развития образования в регионах России даст больший управленческий эффект в масштабах государства, позволит четче выявить инновационную составляющую каждого проекта и рациональнее внедрить в повседневную практику.

В процессе деятельности ФИП недостаточное внимание отводится учебно-методическому и научно-методическому обеспечению реализации инновационного образовательного проекта. Не представлены в полном объеме разработанные образовательные программы, курсы, методики обучения и оценивания, инструментарий исследований обратной связи субъектов образования, методические рекомендации и прочие материалы, наличие которых повысило бы уровень практической значимости, достоверности и воспроизводимости полученных результатов.

В процессе деятельности ФИП ориентируются на решение задач и достижение краткосрочных результатов, выраженных в конкретных показателях, но видение среднесрочной перспективы и отдаленных последствий реализации проекта остается без должного внимания. Описание внешних эффектов в большинстве случаев представлено описанием результатов деятельности ФИП и элементами их практической значимости. Реализация инновационного образовательного проекта должна быть встроена в логику социальных процессов, протекающих в системе образования [6]. Построение показателей результативности проекта необходимо вести по принципу форсайт-анализа: от будущей модели образования к результатам, которые необходимо получить в настоящем.

В процессе деятельности ФИП наблюдаются противоречия различного типа, как правило, связанные с некоторым рассогласованием заявленной цели, задач и механизмов их достижения, содержанием инновационного об-

разовательного проекта и его кадрового обеспечения, комплексом проведенных мероприятий и полученных результатов. Предложенная структура отчета о деятельности ФИП позволяет их выявить. Было бы целесообразно в деятельности ФИП придерживаться единой методологической схемы реализации проекта.

Таким образом, анализ реализации инновационных образовательных проектов организаций, имеющих статус федеральной инновационной площадки, показывает, что федеральная инновационная площадка является в целом эффективным механизмом развития инновационного потенциала образовательной организации высшего образования. Но дальнейшее эффективное развитие инновационной инфраструктуры системы высшего образования в России на основе деятельности ФИП связано с необходимостью выполнения ряда рекомендаций, разработанных нами в результате анализа их деятельности:

Отбор инновационных проектов для присвоения организации статуса ФИП должен производиться с учетом:

– соответствия перспективным, стратегическим задачам опережающего развития системы образования;

– сообразности сложившимся традициям и логике развития российской системы образования;

– специфики социально-экономического развития территорий;

– накопленного в регионах опыта решения проблем развития и управления образованием;

– предварительной экспертной оценки инновационности заявляемых результатов и внешних эффектов реализации проекта.

Контроль за реализацией инновационных образовательных проектов организаций, имеющих статус ФИП, должен вестись систематически:

– входной (на этапе заявки),

– промежуточный (в ходе реализации проекта),

– итоговый (на этапе составления отчета).

Важно создать условия, при которых эксперты могут иметь возможность оценивать не только предъявляемые организациями отчеты, но и практическую деятельность ФИП по месту реализации инновационного образовательного проекта.

Целесообразно организовывать обучение команд организаций, ориентированных на включение в инновационную инфраструктуру системы образования, а также осуществлять систематическое методическое сопровождение ФИП, реализующих инновационные образовательные проекты.

Необходимо разработать и внедрить типовой инструментарий социального исследования обратной связи субъектов образования, участвующих в мероприятиях ФИП.

Важно разработать и внедрить инструментарий внутреннего мониторинга, самообследования эффективности деятельности ФИП.

Выполнение этих организационных и научно-методических условий позволит распространить и внедрить лучшую практику деятельности ФИП, избежать ошибок образовательным организациям, претендующим на статус федеральной инновационной площадки, создать эффективный единый механизм реализации инновационного потенциала образовательных организаций и в целом системы высшего образования России.

Библиографический список

1. *Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования.* Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 марта 2019 г. No 21н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 9 августа 2019 г. (регистрационный No55531). Available at: https://fip.expert/storage/documents/21n.pdf
2. *Материалы по лучшим практикам и моделям осуществления инновационной деятельности федеральных инновационных площадок в 2019 году.* Available at: https://fip.expert/storage/documents/materials2019.pdf
3. Заславский А.А. Направления развития информационного пространства образовательной организации для повышения эффективности внутреннего управления. *Вестник Московского государственного педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017; № 1 (39): 76 – 82.
4. Загвязинский В.И. О методологических основаниях реформирования российского образования. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016; Т. 5, № 1: 5 – 9.
5. *Современные проблемы непрерывного педагогического образования:* коллективная монография. Под научной редакцией А.А. Веряева, И.Р. Лазаренко. Барнаул: АлтГПУ, 2018.
6. Бояджиева П.А., Воронцов Я.А, Игнатьева Е.Ю., Матвеева Н.А., Осипов А.М., Осипова А.А. *Информация в управлении образованием: теоретические проблемы: коллективная монография.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2019.

References

1. *Poryadok formirovaniya i funkcionirovaniya innovacionnoj infrastruktury v sisteme obrazovaniya.* Utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 22 marta 2019 g. No 21n (zaregistrirovan Ministerstvom yusticii Rossijskoj Federacii 9 avgusta 2019 g. (registracionnyj No55531). Available at: https://fip.expert/storage/documents/21n.pdf
2. *Materialy po luchshim praktikam i modelyam osuschestvleniya innovacionnoj deyatel'nosti federal'nyh innovacionnyh ploschadok v 2019 godu.* Available at: https://fip.expert/storage/documents/materials2019.pdf
3. Zaslavskij A.A. Napravleniya razvitiya informacionnogo prostranstva obrazovatel'noj organizacii dlya povysheniya `effektivnosti vnutrennego upravleniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2017; № 1 (39): 76 – 82.
4. Zagvyazinskij V.I. O metodologicheskih osnovaniyah reformirovaniya rossijskogo obrazovaniya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2016; T. 5, № 1: 5 – 9.
5. *Sovremennye problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya:* kollektivnaya monografiya. Pod nauchnoj redakciej A.A. Veryaeva, I.R. Lazarenko. Barnaul: AltGPU, 2018.
6. Boyadzhieva P.A., Voroncov Ya.A, Ignat'eva E.Yu., Matveeva N.A., Osipov A.M., Osipova A.A. *Informaciya v upravlenii obrazovaniem: teoreticheskie problemy: kollektivnaya monografiya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2019.

Статья поступила в редакции. 26.03.20

УДК 378.147: 376.112.4 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00271

Tarkhan L.Z., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Technology and Clothing Design and Professional Pedagogy Department, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lenuza0301@gmail.com*

Bekirova M.I., *teacher, Department of Special (Defectology) Education, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: meriembek602@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS FOR THEIR PROFESSIONAL WORK. The article presents an analysis of a concept of "pedagogical condition", shares views of some scholars on the meaning of its definition, and describes pedagogical conditions that are necessary in teaching future defectologists for professional activities. Particular attention is paid to the statement of the practical significance of the proposed pedagogical conditions and the justification of their effectiveness. Due to the fact that one of the pedagogical conditions is the motivational component, the level of motivation of students is determined through questionnaires and surveys, and ways to increase it are determined. In addition, the necessity to introduce a special course into the curriculum for training future defectologists as a second pedagogical condition is proved. The third pedagogical condition is presented as an interdisciplinary connection in the study of a special course. The revealed pedagogical conditions are realized in the process of training future teachers-defectologists of the direction 44.03.03 "Special (defectological) education", profile "Oligophrenopedagogy".

Key words: **higher education institution, teacher-defectologist, pedagogical conditions, special (defectology) education, professional activity.**

Л.З. Тархан*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» г. Симферополь, E-mail: meriembek602@gmail.com*

М.И. Бекирова*, преп. ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» г. Симферополь, E-mail: meriembek602@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье представлен анализ понятия «педагогические условия», некоторые взгляды ученых на сущность данного определения, описываются педагогические условия, необходимые в подготовке будущих учителей-дефектологов к деятельности по профессии, рассматривается их сущность, определяются пути их реализации. Особое внимание отводится обоснованию практической значимости предлагаемых педагогических условий и их эффективности. В статье предпринимается попытка сущностной характеристики каждого из педагогических условий. Одним из них является мотивационная составляющая, определяющая уровень мотивации у обучающихся посредством анкетирования и опроса, определяются пути её повышения. Обосновывается необходимость введения разработанного специального курса в учебный процесс подготовки будущих учителей-дефектологов как второго педагогического условия и представляется третье педагогическое условие – междисциплинарная связь учебных программ как основа спецкурса. Выявленные педагогические условия апробированы в процессе обучения будущих учителей-дефектологов направления подготовки 44.03.03 – «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Олигофренопедагогика».

Ключевые слова: **высшее учебное заведение, учитель-дефектолог, педагогические условия, специальное (дефектологическое) образование, профессиональная деятельность.**

Становление и совершенствование высшего образования дефектологической области в России происходило с развитием науки дефектологии и повышением внимания общества к лицам с потребностями в образовательной сфере. Современные изменения в социуме и экономике требуют модернизации образования, в том числе специального (дефектологического). Ввиду перехода образования на многоуровневую систему, реализации компетентностного подхода и проектирования образовательных программ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования приходит осознание надобности подготовки специалиста квалифицированного, обладающего знаниями, профессиональными навыками и умениями предстоящей деятельности с людьми с особыми потребностями в образовании.

Высшее образование современности ставит задачи обеспечения высококачественной подготовки специалистов к осуществляемой в будущем деятельности по профессии в образовательных учреждениях специального назначения. Особая роль в этом аспекте отводится профессорско-преподавательскому составу высшего учебного заведения, призванного успешно реализовывать образовательные программы, развивать мотивацию и интерес обучающихся к будущей профессии. В профессиональной сфере будущих дефектологов к основным видам деятельности относят коррекционную, развивающую, диагностическую, аналитическую, консультативную, учебную, воспитательную. Недостаточная сформированность одного вида деятельности приводит к трудностям в овладении будущими специалистами профессиональными умениями и навыками, в результате чего возникают трудности осуществления деятельности по профессии. В силу этого владение перечисленными видами деятельности, сформированность комплекса знаний, умений, навыков особо значимы в их подготовке.

Анализ реальной образовательной среды показал, что обозначенные в последние годы тенденции по подготовке учителей-дефектологов продемонстрировали недостаточный уровень готовности их к деятельности по будущей профессии. Это вызвало потребность корректирования содержания подготовки будущих дефектологов, выявления и научного обоснования педагогических условий их подготовки к деятельности по профессии.

Цель исследования предполагает раскрытие сущности педагогических условий по подготовке будущих учителей-дефектологов к деятельности по профессии и определение путей реализации в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Для решения поставленной цели важным является решение обозначенных **задач:**

- анализ и обобщение понятия «педагогические условия»;
- выявление педагогических условий подготовки учителей-дефектологов;
- определение путей реализации выявленных педагогических условий.

Анализ научно-педагогической литературы продемонстрировал, что педагогические условия по подготовке учителей-дефектологов отражались в трудах Е.Л. Норкиной [1], Л.В. Суфьяновой [2], Л.А. Ястребевой [3]. В свою очередь, вопросы профессиональной подготовки дефектологов прослеживаются в исследованиях В.И. Ваганова, О.Е. Грибова, Е.В. Зволейко, Т.К. Клименко, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Б.П. Пузанова, И.М. Яковлевой. Несмотря на то, что отдельные вопросы по подготовке дефектологов рассматривались в различных исследованиях, полное отражение в научно-педагогической литературе данный вопрос до конца не представлен.

В контексте обозначенной проблемы проводилось экспериментальное исследование с использованием теоретических (анализ и обобщение учебно-методической и научной литературы) и эмпирических методов (анкетирование, наблюдение, тестирование).

Анализ литературы, диссертационных исследований и научных публикаций выявил существование множества подходов, определяющих понятие «педагогические условия». Обозначим некоторые из них, наиболее приемлемые для решения представленных задач.

Под педагогическими условиями подразумевается обстоятельство, от которого что-либо зависит, и обстановка, в которой происходит что-либо или осуществляется [4, с. 825].

Как отмечает Ю.А. Шереметьева, в образовательной практике педагогические условия – это создание условий для развития или формирования чего-либо, руководствуясь педагогическими или психологическими аспектами [5, с. 86].

Теоретический анализ научных и педагогических исследований обнаружил существование таких типов педагогических условий, как психолого-педагогические, организационно-педагогические и дидактические. Вышеуказанные типы условий расширяют и дополняют термин «педагогические условия», позволяя осуществлять педагогический процесс более продуктивным [6, 7, 8].

Изучение подходов и исследований, определяющих понятие «педагогические условия» позволяют обозначить некоторые его особенности:

- педагогические условия выступают совокупностью таких возможностей образовательной среды, использование которых нацелено на повышение эффективности педагогического процесса;
- совокупность мер, которые нацелены на развитие субъектов педагогической системы, как преподавателя, так и обучающихся, обеспечивающих успешность решения возникающих задач в процессе обучения.

Кроме этого, анализ позиций ученых, исследовавших понятие «педагогические условия», позволил выделить некоторые положения, отражающие сущность педагогических условий в целом:

- являются составной частью педагогической системы или педагогического процесса;
- активное использование в педагогическом процессе информационно-коммуникационных технологий;
- оказывают воздействие на личностное развитие субъектов образовательного процесса и содействуют в формировании всей педагогической системы;
- обеспечивают эффективность педагогической системы.

Таким образом, это позволяет прийти к заключению, что педагогические условия выступают как один из ведущих компонентов в педагогической системе, отражающих возможности образовательной среды и характеризующихся изменением и развитием во времени.

В рамках нашего исследования мы определили педагогические условия как компонент педагогического процесса, обеспечивающего его максимально эффективное функционирование. В свою очередь, подготовка будущего учителя-дефектолога представляет систему, которая может эффективно функционировать при наличии комплекса определенных педагогических условий, реализация которых нацелена на способствование высокого качества их деятельности по профессии и готовности её осуществлять. По этой причине педагогические условия подготовки будущих учителей-дефектологов к деятельности по профессии рассматриваются как комплекс взаимосвязанных средств процесса обучения, способствующих реализации возможностей обучающихся в освоении знаний, умений, навыков, а также тех видов деятельности, которые необходимы им в профессии, и обеспечивающих переход на высший уровень в осуществляемой деятельности.

Анализ психолого-педагогической, учебно-методической литературы, нормативно-правовой базы, обобщение педагогического опыта, собственные умозаключения привели нас к выявлению следующих педагогических условий по подготовке будущего учителя-дефектолога к профессиональной деятельности (рис. 1):

- создание образовательно-мотивационной среды, способствующей повышению уровня готовности к профессиональной деятельности и побуждающей будущих учителей-дефектологов к сознательному овладению знаниями и умениями по профессии;
- организация профессионально ориентированного обучения путем внедрения в образовательный процесс спецкурса «Готовность будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности»;
- установление междисциплинарных связей при разработке учебных программ.

Первым педагогическим условием выступает создание образовательно-мотивационной среды, способствующей повышению уровня готовности к профессиональной деятельности и побуждающей будущих учителей-дефектологов



Рис. 1. Педагогические условия подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности

к сознательному овладению знаниями и умениями по профессии. В качестве исследования мотивации у обучающихся были использованы методики, направленные на выявление уровня мотивации как в процессе обучения в высшем учебном заведении, так и в изучении мотивации профессиональной деятельности: методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, методика К. Замфир в модификации А. Реана изучение мотивации профессиональной деятельности, исследование мотивации профессионального обучения В.Г. Каташева. Полученные результаты по каждой из методик свидетельствуют о недостаточной мотивационной составляющей и требуют реализации данного педагогического условия посредством метода стимулирования и мотивации к обучению, а именно создания благоприятного психологического климата, ситуации новизны проблемным изложением материала, использованием активных методов и кейс-методов обучения, ролевых игр. Все это способно положительно повлиять на мотивационную среду обучающихся и обеспечить реализацию первого педагогического условия.

Второе педагогическое условие заключается в организации профессионально ориентированного обучения путем внедрения в образовательный процесс направления подготовки 44.03.03 – «Специальное (дефектологическое) образование», профиль: «Олигофренопедагогика» спецкурса «Готовность будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности».

Нами было определено, что для полноценной готовности к осуществлению деятельности по профессии будущими учителями-дефектологами необходимо создание и внедрение спецкурса «Готовность будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности», в результате изучения которого будут дополнены основные знания и умения, полученные при изучении профессионально направленных дисциплин, по результатам изучения которых не удается удостовериться об уровне готовности к выполнению функций учителя-дефектолога в профессиональной деятельности; размытость представлений о ней. В процессе изучения спецкурса обучающиеся ознакомятся с общими понятиями о готовности к профессиональной деятельности; профессиональным стандартом и основными

требованиями к деятельности учителей-дефектологов по профессии; профессиональными компетенциями учителя-дефектолога; коммуникативной основой его профессиональной деятельности; профессионально-педагогической культурой и качествами личности учителя-дефектолога, а также менеджментом профессиональной деятельности в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Основной целью спецкурса является сформировать профессиональную направленность будущего учителя-дефектолога, его целостное представление о будущей профессии. Спецкурс знакомит обучающихся с представлениями о готовности к профессиональной деятельности и профпригодности применительно к профессии учителя-дефектолога. Разработка и внедрение учебно-методического обеспечения по спецкурсу является одним из путей реализации второго педагогического условия, которое предполагает разработку, апробацию и внедрение методических рекомендаций по спецкурсу.

При разработке программ спецкурса нами был произведен анализ учебных планов высших учебных заведений направления подготовки 44.03.03 – «Специальное дефектологическое образование», а также проведено анкетирование студентов с целью выявления слабых мест готовности их к профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие – установление междисциплинарных связей при разработке учебных программ, которое будет реализовано при организации творческого взаимодействия преподавателей специальных дисциплин, а также согласовании программ учебных дисциплин. Осуществление междисциплинарных связей позволяет регулировать и стимулировать познавательную деятельность обучающихся и повышает уровень познавательных процессов. Соблюдение этого условия нацелено на объединение разрозненных знаний по профессиональным дисциплинам, а также решение определённой профессиональной задачи: сформировать готовность к деятельности по профессии у будущих учителей-дефектологов. Обозначим, что реализация представленного условия может осуществиться при соблюдении принципа междисциплинарных связей. Указанный принцип подразумевает простые и сложные понятия, определения, правила и методы деятельности, следствия, внесенные в содержание учебного предмета и взаимодействие между ними, посредством которого будет достигнуто единство образовательной программы, а также последовательное соединение нескольких различных программ в одно целое.

Таким образом, в ходе проведенного исследования удалось определить сущность понятия педагогические условия, а также представить педагогические условия, которые будут способствовать успешной подготовке будущих учителей-дефектологов к деятельности по профессии. Перспектива исследований заключается в определении критериев и уровней сформированности готовности к деятельности по профессии будущих учителей-дефектологов.

Библиографический список

1. Норкина Е.Л. *Подготовка будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2012.
2. Суфьянова Л.В. *Педагогическая технология формирования управленческой компетенции студентов – будущих учителей-дефектологов в процессе обучения в ВУЗЕ*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ижевск, 2010.
3. Ястребова Л.А. *Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2008.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова*. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
5. Шереметьева Ю.А. *Преемственность в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Киев, 2010.
6. Лысенко А.В. *Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2005.
7. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009; № 4: 279 – 282.
8. Ключенко Е.В. *Дидактические условия эффективности учебной деятельности обучающихся.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2003.

References

1. Norkina E.L. *Podgotovka buduschih pedagogov-defektologov k ispol'zovaniyu komp'yuternyh tehnologij obucheniya v professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2012.
2. Suf'yanova L.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya upravlencheskoj kompetencii studentov – buduschih uchitelej-defektologov v processe obucheniya v VUZE*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Izhevsk, 2010.
3. Yastrebova L.A. *Formirovanie professional'no znachimyh kachestv buduschih pedagogov-defektologov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2008.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova*. Moskva: OOO «ITI Tehnologii», 2008.
5. Sheremet'eva Yu.A. *Preemstvennost' v soderzhanii professional'noj podgotovki inzhenerov-pedagogov shvejnogo profilya v vysshem uchebnom zavedenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kiev, 2010.
6. Lysenko A.V. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-cennostnyh orientacij buduschego uchitelya muzyki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2005.
7. Sverchkov A.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-pedagogicheskoj kul'tury buduschih sportivnyh pedagogov. *Molodoj uchenyj*. 2009; № 4: 279 – 282.
8. Klyuchenko E.V. *Didakticheskie usloviya `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2003.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37.0 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00272

***Vakhitov D.R.**, Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*

***Grinevetskaya T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University Ministry of Health of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*

***Latypov R.A.**, Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Economics, Kazan Branch of Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: ravilrotor@mail.ru*

***Saitova R.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Accounting and Finance, Kazan Cooperative Institute, Russian University of Cooperation (Kazan, Russia), E-mail: saitova_kki@mail.ru*

FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEM'S RESPONSE TO CHANGES IN THE WORLD. The article reveals problems of the education system's response to changes in the world. In the context of globalization, new trends in science and production are emerging, and new specialists are required. Universities start training in a new specialty, but during this time, the vector of scientific and technological progress or socio-economic conditions changes, and the new specialty becomes unnecessary. There is a constant problem of optimal use of time for training, which is traditionally not enough, especially when compared to the volume of constantly generated new information. The delayed response of the education system to the changes taking place in the world is justified both by a lack of funding and a lack of time in planning curricula, which raises the question of whether artificial intelligence can be involved in solving this problem. The world and society are changing faster than universities have time to react. Decisions about opening new specialties are often based on subjective ideas about the ways of scientific and technological progress or trends in market conditions. A separate problem is the habit of information flow, which gradually turns into addiction. To avoid such sad result for the human ecology, one needs to develop a self-disciplining set of exercises that allows you to maintain motivation and interest not only in information networks, but also in the world around you.

Key words: **human ecology, education, higher education, educational institution, University, training of specialists, Humanities, training intensification transnational corporations, ecosystems, neuroplasticity.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Т.Н. Гриневецкая**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*
***Р.А. Латыпов**, д-р экон. наук, проф., Казанский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Казань, E-mail: ravilrotor@mail.ru*
***Р.Г. Саитова**, канд. экон. наук, доц., Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, г. Казань, E-mail: saitova_kki@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОИСХОДЯЩИЕ В МИРЕ ИЗМЕНЕНИЯ

В статье раскрываются проблемы реагирования системы образования на происходящие в мире изменения. В условиях глобализации появляются новые тенденции в науке и на производстве, соответственно, требуются новые специалисты. Вузы начинают подготовку по новой специальности, но за это время меняется вектор научно-технического прогресса или социально-экономические условия, и новая специальность становится ненужной. Постоянно стоит проблема оптимального использования времени на обучение, которого традиционно не хватает, особенно если сравнить с объемами постоянно генерируемой новой информацией. Запоздалая реакция системы образования на происходящие в мире изменения оправдана и недостатком финансирования, и дефицитом времени при планировании учебных планов, что ставит вопрос о возможности привлечения к решению этой проблемы искусственного интеллекта. Мир и общество меняются быстрее, чем успевают отреагировать вузы, решения об открытии новых специальностей часто принимаются исходя из субъективных представлений о путях развития научно-технического прогресса или трендах в конъюнктуре рынка. Отдельной проблемой становится привычка к информационному потоку, что постепенно превращается в зависимость. Чтобы избежать такого печального для экологии человека результата, потребуется выработка самодисциплинирующего набора упражнений, позволяющего поддерживать мотивацию и интерес не только к информационным сетям, но и к окружающему миру.

Ключевые слова: **экология человека, образование, высшее образование, образовательное учреждение, вуз, подготовка специалистов, гуманитарные науки, интенсификация обучения транснациональные корпорации, экосистемы, нейропластичность.**

Современное образование в условиях доминирования рыночных отношений вынуждено предоставлять те образовательные услуги, которые востребованы работодателями, запросы которых постоянно меняются. В условиях глобализации и перехода к шестому технологическому укладу наблюдается высокая волатильность и нестабильность, поэтому образовательная сфера не успевает реагировать на изменения. Появляются новые тенденции в науке и на производстве, соответственно, требуются новые специалисты. Вузы начинают подготовку по новой специальности (требуется найти соответствующих ученых и преподавателей), определенное время (как минимум 4 года) затрачивается на обучение первого выпуска, но за это время меняется вектор научно-технического прогресса или социально-экономические условия, и новая специальность становится ненужной. Примером могут служить инвестиции в альтернативные источники энергии, которые были на пике популярности при высоких ценах на нефть, следовательно, и университеты начали подготовку студентов по этим направлениям, но падение котировок на основное углеводородное сырье мира сразу сделало множество проектов альтернативной энергетики нерентабельными, а будущих специалистов в этой области невостребованными на рынке труда. Неудивительно, что реакция образовательных учреждений бывает запоздалой и в некоторых случаях неверной. Молодые люди делают выбор в пользу наиболее востребованных на данный момент времени специальностей, но нет гарантии, что через 7 – 8 лет они останутся таковыми на рынке труда. Экологическое направление относится к той сфере профессиональной деятельности, которую рыночная экономика не воспринимает как коммерчески востребованную. Фактически она ориентируется на государственную политику в этой области, поэтому и будущие рабочие места зависят от количества профинансированных из бюджета, который традиционно ограничен.

Постоянно стоит проблема оптимального использования времени на обучение, которого традиционно не хватает, особенно если сравнить с объемами постоянно генерируемой новой информацией. Требования рынка труда жесткие, поэтому люди стремятся повысить свой образовательный уровень с помощью второго высшего образования (заочного, дистанционного), дополнительных курсов переподготовки, изымая средства из семейного бюджета или даже прибегая к кредитным ресурсам.

Растущая интенсивность обучения, которая обрушивается и на преподавателей, и на обучающихся, вступает в противоречие с возможностями человеческого организма. Человеческий мозг не изменился по сравнению с XX или XIX веками, однако сейчас на обучающегося обрушивается вал информации, в большинстве своем в виде «информационного шума», с которым справиться самостоятельно он не в состоянии. Современная наука предоставляет ответы на множество вопросов, что для экологии человека не является благом, а наоборот, представляет зачастую угрозу. Приходится выбирать между разными стратегиями обучения новых поколений, и глобализация ориентирует этот процесс на систему «работодатель – обучающийся», в которой сами корпорации, фирмы формируют такой учебный план подготовки, который позволил бы получить специалиста с конкретным набором навыков на конкретную должность. С учетом постоянного дефицита средств на финансирование образовательной сферы государство старается переориентировать отечественную систему обучения на нужды работодателей, создав тем самым в перспективе стимулы для инвестирования бизнесом активов в вузы и школы [1].

При явных преимуществах конкретной привязки образовательного учреждения к потенциальному работодателю у такой стратегии имеются и недостатки. Обучение становится узкоспециализированным, причем под технологический процесс конкретной транснациональной корпорации, готовой финансировать подготовку специалистов, но и выдвигающей свои требования. Помимо гуманитарных дисциплин, ценность которых для бизнеса весьма призрачна, даже технические предметы могут иметь корпоративную специфику: нельзя исключать появления учебников, например, по химии «Данон», BASF, «Джонсон и Джонсон» и т.д. Такой подход существует, в частности, в отношении учебников истории, которые каждая страна выпускает свои (иногда даже несколько вариантов), в них трактовки одного события могут иметь разные коннотации (Бородинское сражение во Франции считается победой Наполеона, в российских учебниках – иная точка зрения). Не секрет, что многие крупные компании входят в число главных загрязнителей планеты, поэтому если финансирование образования (и формирование учебного процесса) будет осуществляться ими, трудно рассчитывать, что в учебниках для школьников и студентов будет изложена реальная картина происходящего.

Если с детства будущего сотрудника воспитывать и обучать по определенным критериям, специальным учебным материалам, а также в духе лояльности к корпоративным ценностям, то можно получить «специалиста», который даже не подозревает о существовании альтернативных, применяемых в компании технологий о вреде, наносимом природе и горожанам. Ждать от такого сотрудника активной жизненной позиции, способности бороться за экологическую чистоту родного муниципалитета весьма наивно. Скорее всего, «правильно» обученный сотрудник даже в мыслях не будет допускать сомнения о верности выбранного сценария промышленного производства или обращения. Получается классический пример японских дзайбацу, только в масштабах всей планеты, которую транснациональные корпорации (ТНК) поделили не только с точки зрения рынков сбыта, но приняли во внимание и при формировании систем образования. Произойдет еще большая стратификация населения: к имущественному, гендерному, расовому, технологическому, национальному добавится еще и образовательное разделение. Люди будут не в состоянии понять друг друга, даже получив схожее образование, например, по химии, но каждый в своем, корпоративном вузе. Это не только не способствует решению экологических проблем, требующих объединения усилий, но и создает условия для различного рода социальных конфликтов (вспомним историю религиозных войн).

Что касается гуманитарных наук, то их участь в будущем корпоративном обучении незавидна – бизнесу неинтересно финансировать то, что не приносит прибыли. В ведущих американских и английских вузах есть направления философии, истории, но они играют, скорее, рекламную роль и не могут составить конкуренции основным специальностям. В мире будущего, в котором на смену государствам вполне может прийти система гигаполисов-анклавов [2], контролируемых корпорациями, гуманитарное образование и вовсе может исчезнуть. Продуктом функционирования такой системы является выпуск узкоспециализированных сотрудников для ТНК, умеющих решать четко обозначенный круг задач в интересах фирмы, но не имеющих представления о механизмах развития общества, природных комплексах, взаимосвязи и взаимообусловленности технологий и экосистем. В определенной степени на примере современного западного образования уже можно наблюдать первые результаты такой подготовки. Даже

выпускники престижных университетов, блестяще подготовленные в рамках своей специальности, слабо ориентируются в мировых проблемах, имеют только одну точку зрения по конкретному вопросу, т.е. не рассматривают альтернативные варианты, да и к дискуссионности не готовы. Решения, касаемые экологии, которые будут принимать такие кадры, придя к власти, вызывают тревогу, т.к. надеяться на взвешенный и продуманный подход в этом случае не приходится.

Результатом такого «анклавного» подхода к обучению будет усиление атомизации общества, что уже сейчас наблюдается, стремление к индивидуальным достижениям в ущерб коллективным потребностям, рост одиночества. В совокупности это самым отрицательным образом сказывается не только на перспективах решить существующие экологические проблемы общества, но и ухудшает персональную экологию горожанина: чувство одиночества сродни жажде и голоду для организма человека. На наш взгляд, такая анклавизация образования, ее дальнейшая коммерциализация – это путь к разобщенности человеческого социума, к определенному изоляционизму, отсутствию конвергентности знаний, что неблагоприятно скажется на прогрессе науки и общества, без чего решить проблемы экологии, а, значит, и обеспечить будущее человеческой цивилизации невозможно.

Рассмотренная выше запоздалая реакция системы образования на происходящие в мире изменения оправдана и недостатком финансирования, и дефицитом времени при планировании учебных планов, что ставит вопрос о возможности привлечения к решению этой проблемы искусственного интеллекта, который бурно развивается. Мир и общество меняются быстрее, чем успевают отреагировать вузы, к тому же государственные чиновники и руководители вузов принимают решения об открытии новых специальностей, часто исходя из собственных представлений о путях развития научно-технического прогресса или трендах в конъюнктуре рынка [3]. Но передать функции планирования подготовки кадров искусственному интеллекту было бы, с нашей точки зрения, опасно. Прогнозировать экологическую обстановку и ситуацию на рынке труда на период больше 15 лет, а совокупная продолжительность среднего и высшего образования составляет именно эту величину, затруднительно и малоэффективно по причине сильного разброса данных [4].

При этом нужно определить, с одной стороны, приоритетные, с точки зрения государства (или корпорации, или самого искусственного интеллекта), направления подготовки, с другой стороны, требовать от молодых людей, причем с детских лет, сориентироваться по вопросу выбора будущей специальности. Даже в 10 – 11-м классах большинство школьников смутно представляет, чем будут заниматься в будущем (но такая же картина была и у их дедушек с бабушками, хотя никто тогда не требовал ответов заранее). Что же требовать тогда с ребенка в 9 – 10 лет? Всяческие попытки на государственном или ином уровне определить наиболее востребованные профессии будущего не отличаются высокой степенью достоверности, зато у чиновников появляется оправдание для сокращения финансирования образовательной сферы «вследствие их низкой эффективности». При таких спартанских условиях добиться высокого качества обучения людей, способных решать экологические проблемы напрямую или занимающих активную гражданскую позицию, маловероятно, учитывая еще и «неэффективность» такой специальности: бизнес платить за них не спешит (если только это не касается производства так называемой «экологической продукции», что является отражением обычной коммерческой составляющей любого субъекта экономики). Меньшее количество денег заставляет вузы оптимизировать учебный процесс, что находит отражение в его интенсификации, отрицательно сказывающейся на здоровье и преподавателей, и студентов.

Экономическая ситуация продолжает оставаться нестабильной, кризисы регулярно охватывают все мировое хозяйство, а масштабное внедрение робототехники оставляет миллионы людей без работы. Определить в этих условиях, какие профессии будут востребованы хотя бы через 5 (а не 10 – 12) лет – это просто гадание. Искусственный интеллект, даже в самых простых формах уже используемый в настоящее время, способен заменить человека в большинстве профессий. В будущем же это может привести к появлению «бесчеловечной экономики», где участие людей будет сведено к минимуму. Каким образом людям в этом будущем найти себе работу и обеспечить средствами к существованию? Положительного ответа на этот вопрос нет. В таком будущем возможны более экологически чистые производства за счет внедрения новых технологий, однако экология человека и общества, напротив, еще более ухудшится. Даже самообразование становится ненужным, поскольку конкурировать придется не с себе подобными, а с искусственным интеллектом, чьи возможности уже сейчас превосходят внутренние резервы человеческого организма.

Эта тенденция наблюдается в настоящее время, поэтому неудивительно, что у большинства населения тревожные ожидания от будущего прогресса технологий. И здесь также прослеживается определенная корреляция: тенденции развития искусственного интеллекта угрожают в первую очередь горожанам, а у жителей сел и деревень сохраняется возможность продолжать заниматься сельским хозяйством на своих участках.

Наличие такого количества негативных последствий интенсификации процесса обучения потребовало исследований в этой области, особенно в части обработки большого количества информации мозгом [5]. Именно в этом, по нашему мнению, заключается главное экологическое воздействие образования на человеческий организм: процесс получения, обработки и запоминания информации требует больших расходов энергии. Благодаря развитию информационных технологий поиск нужных данных превратился в дело нескольких минут – можно обратиться к виртуальным библиотекам, хранилищам информации, причем практически в любом месте. Между тем вместо взрывного роста обучаемости горожан, увеличение степени понимания дисциплин, повышения уровня и качества учебы, ускорения экономического роста и научно-технического прогресса имеют место массовые проблемы со здоровьем: переутомляемость, синдром хронической усталости, депрессии, нервное истощение и другие психические заболевания. Причем такие тревожные тенденции наблюдаются среди школьников, будущего поколения, которое и должно реализовывать полученные знания в практику деятельности муниципальных служб. Такая интенсивность обучения (весьма популярны, например, курсы ускоренного обучения иностранному языку или скорочтению) только ухудшает здоровье жителей городов.

Свою лепту вносят и родители, которые постоянно контролируют и побуждают детей еще больше учиться, а также общество, которое рассматривает коммерческий успех как основное (единственное) мерило оценки деятельности индивида. Из этого следует, что интенсификация и масштабность современного образования выступают в качестве одного из существенных факторов угрозы экологии человека, охватывая практически все молодое поколение и значительную часть горожан среднего и пожилого возраста [6]. Интересно, что проблемы со здоровьем отмечаются и у студентов, и у школьников престижных заведений, расположенных, как правило, в небольших и живописных городках с чистой экологией (южные графства Англии, Швейцария) [7]. Чистый воздух и замечательные виды перечеркиваются сверхинтенсивным графиком обучения, постоянным стимулированием конкуренции, что неизбежно сказывается и на психическом, и на физиологическом состоянии обучающихся. Но существует и защитный механизм, который человеческий мозг задействует в некоторых ситуациях, – нейропластичность. Она заключается не только в том, что человек обладает умением учиться всю жизнь, задействуя различные зоны мозга, но также стремится к определенному балансу, значит, перегруз информации приводит к тому, что таланты в других областях будут ослабевать. Особенно это касается способности сосредотачиваться на иной информации, переключаться с одних новостей на другие.

Если же брать новые или перспективные средства и технологии обучения (системы дополненной реальности, мозговые протезы, обучение во сне и т.д.), то они не решают главной проблемы – мотивации обучающегося. Человеческий мозг – это не компьютерный винчестер, который загружают информацией, пока позволяют объемы памяти. Для учебы по-прежнему требуется индивидуально обрабатывать информацию, что потребует и затрат времени, и мотивации, при этом наличие дополнительных модулей памяти или чувствительных сенсоров ничем не помогут. Что касается генетического вмешательства, то, как было отмечено выше, даже по отношению к растениям и животным, подвергнувшимся генетическому редактированию (ГМО), нет уверенности в отсутствии осложнений в будущем. Если же вмешиваться, а тем более «усовершенствовать» человеческий мозг, малоизученный до сих пор, то возможные эффекты могут быть таковы, что поставят под угрозу существование Homosapiens как мыслящего существа. Нейропластичность является примером защитной реакции организма на полезную для него процедуру изучения нового, в которой превысили объемы и интенсивность передачи данных.

Отдельной проблемой становится привычка к информационному потоку, что со временем превратится в зависимость, подобно алкоголизму или наркомании. Если человек постоянно читает, работает, обучается, не выходя из сети Интернет, а в будущем, обзаведясь нейроимплантами, это станет делать быстрее и без контакта, то отключение от базы данных может спровоцировать психологический шок, сравнимый с абстинентным синдромом, «белой горячкой» или «ломкой» наркомана. Если уже сейчас врачами отмечается тревожная тенденция зависимости от смартфонов, которые можно, в крайнем случае, отложить в сторону, то прямая интеграция мозга в общую информационную сеть (Брейннет) чревата самыми печальными последствиями для организма. Чтобы избежать такого печального для экологии человека результата, потребуется выработка самодисциплинирующего набора упражнений, наподобие спортивной гимнастики, позволяющего поддерживать мотивацию и интерес не только к информационным сетям, но и к окружающему миру, к оффлайну.

Нейропластичность становится ключевым механизмом, позволяющим противостоять слишком быстрым изменениям в технологии передачи данных, но не стоит удивляться тому, что мозг позволит немного «отдохнуть» в отношении определенных способностей и умений. То есть добиться появления индивидов, одинаково владеющих максимальным набором знаний сразу по нескольким областям, в ближайшие годы не получится. На наш взгляд, любое техническое, генетическое или химическое стимулирование обучения не изменит принципиально объемы потребляемой информации: человеческий организм вырабатывает защитный механизм от психологических перегрузок, а в основе обучения, как и прежде, будет лежать обыкновенное любопытство, которое избирательно и изменчиво. Следовательно, выработать универсальную, подходящую для всех методику обучения невозможно – люди слишком разные. Зато в этом есть и положительный момент: нет угрозы, во всяком случае пока, внедрения механизма психологического контроля за населением.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р. Перспективы реиндустриализации экономики РФ в условиях глобализации и нестабильности мировой экономической системы. *Вестник ТИСБИ.* 2016; № 2: 61 – 71; № 3: 104 – 130.
2. Новосельцева А.С. Ключевые функции мегаполисов в глобальной экономике: системность исследования. *Вестник ВолГУ*. Серия 9. 2011; Выпуск 9: 71 – 77.
3. Вахитов Д.Р. *Проблемы и тенденции развития российского образования на современном этапе*. Москва: РУСАЙНС, 2016.
4. Кондратьева Т.Н. Взаимоотношение экологии и образования в современных условиях (стенограмма вебинара). *Философия образования.* 2016; № 1 (64): 232 – 234.
5. Вахитов Д.Р., Лукина М.А., Гриневецкая Т.Н. Влияние социально-экономических и природно-климатических аспектов на перспективы развития современного образования. *Философия образования.* 2018; № 74; Выпуск 1: 90 – 96.
6. Кондратьева Т.Н. *Тенденции развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа:* монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2014.
7. Кондратьева Т.Н. Актуальные тенденции развития экологического воспитания в этнопедагогике коренных народов. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2014; № 9: 156 – 160.

References

1. Vahitov D.R. Perspektivy reindustrializacii `ekonomiki RF v usloviyah globalizacii i nestabil'nosti mirovoj `ekonomicheskoj sistemy. *Vestnik TISBI.* 2016; № 2: 61 – 71; № 3: 104 – 130.
2. Novosel'ceva A.S. Klyuchevye funkcii megapolisov v global'noj `ekonomike: sistemnost' issledovaniya. *Vestnik VolGU*. Seriya 9. 2011; Vypusk 9: 71 – 77.
3. Vahitov D.R. *Problemy i tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya na sovremennom `etape*. Moskva: RUSAJNS, 2016.
4. Kondrat'eva T.N. Vzaimootnoshenie `ekologii i obrazovaniya v sovremennyh usloviyah (stenogramma vebinara). *Filosofiya obrazovaniya.* 2016; № 1 (64): 232 – 234.
5. Vahitov D.R., Lukina M.A., Grineveckaya T.N. Vliyanie social'no-`ekonomicheskih i prirodno-klimaticheskih aspektov na perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya.* 2018; № 74; Vypusk 1: 90 – 96.
6. Kondrat'eva T.N. *Tendencii razvitiya `ekologicheskogo vospitaniya v `etnopedagogike buryatskogo naroda:* monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2014.
7. Kondrat'eva T.N. Aktual'nye tendencii razvitiya `ekologicheskogo vospitaniya v `etnopedagogike korennyh narodov. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2014; № 9: 156 – 160.

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 373.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00273

Golub I.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Amur State University n.a. Sholem Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-golub@mail.ru*

SPECIFICITY OF THE JEWISH EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN. The article discusses the specifics of Jewish education of preschool children in such multinational and multiconfessional state as Russian Federation. Particular emphasis in the work is given to the initial actions for the formation of ethnic identity in the Jewish family. To this end, the author examines seven basic aspects of Jewish education. The article reveals the tasks reflecting the specifics of Jewish education of preschool children in a multinational and multi-confessional state. The presented material allows us to conclude that the specificity of Jewish upbringing of preschool children lies precisely in the initial correct and strong basis for the whole future life of the child – the desire to constantly improve, strive for a positive result and success, develop throughout your life and make maximum use of the inherent in the child inclinations (talents).

Key words: **identity, upbringing, Jewish upbringing, family, family values and traditions.**

И.Б. Голубь, *канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: Inna-golub@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЕВРЕЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается специфика еврейского воспитания детей дошкольного возраста в условиях многонационального и поликонфессионального государства, такого как Российская Федерация. Особый акцент в работе отводится первоначальным действиям по формированию этнического самосознания в еврейской семье. С этой целью автором рассмотрены семь основных аспектов еврейского воспитания. В статье раскрыты задачи, отражающие специфику еврейского воспитания детей дошкольного возраста в условиях многонационального и поликонфессионального государства. Представленный материал позволяет сделать вывод, что специфика еврейского воспитания детей дошкольного возраста заключается именно в первоначально правильной и сильной основе для всей дальнейшей жизни ребенка – желании постоянно самосовершенствоваться, стремиться к позитивному результату и успеху, развиваться на протяжении своей жизни и максимально использовать заложенные в самом ребёнке задатки (таланты).

Ключевые слова: **самосознание, воспитание, еврейское воспитание, семья, семейные ценности и традиции.**

Общеизвестно, что именно культура является цементирующей основой общественных отношений не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе его социализации и контактов с представителями других культур, но еще и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной общности, т.е. чувство своей идентичности.

Самуэль Хантингтон отмечал, что «в современном мире культурные идентичности (этнические, национальные, религиозные, цивилизационные) занимают центральное место, а вот отдельные союзы народов и государств, антагонизмы между ними и конкретная государственная политика складываются, прежде всего, с учетом культурной близости или культурных различий» [1].

Поэтому вполне понятна и оправдана та ревностность и порою даже та «острота, с которой каждый народ так трепетно относится к сохранению именно своей культуры, и великий самообман – желать человеку творить помимо своей национальности» [2].

Актуальность данной проблематики обусловлена еще и тем обстоятельством, что именно под влиянием поведенческих стереотипов отдельных этносов и групп в настоящее время активно происходит формирование и более общезначимых нравственных отношений даже на общегосударственном и международном уровнях.

Следовательно, функция образования и воспитания детей дошкольного возраста и, в частности, его содержания как основного средства обучения, воспитания и развития ребенка дошкольного возраста вводится в ранг государственной политики в области образования и сформулирована в Законе РФ «Об образовании» следующим образом: «Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, различными расовыми, этническими, религиозными и социальными группами» [3]. Именно этим обстоятельством и объясняется тот факт, что современная Концепция модернизации российского образования определяет в качестве основной цели прежде всего именно духовно-нравственное воспитание подрастающей личности. Эту стратегическую цель предлагается реализовать путем решением следующих задач:

– достижение нового уровня взаимодействия семьи, образовательных учреждений, органов управления образованием, детских и молодежных общественных организаций, религиозных конфессий в воспитании и социализации детей и молодежи;

– сохранение исторической преемственности поколений; развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию всех народов России и формирование духовно-нравственных качеств личности;

– воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость; развитие культуры межэтнических отношений [4].

Рост этнического самосознания народов России в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. С изменением социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картины нашей жизни изменяется и место нашей народной культуры

и ее этнопедагогическая направленность. В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности российского социума для педагогической науки и практики на сегодня весьма актуальны проблемы именно национального образования и этнической воспитания детей малых народов. Тем более что исследования их традиций и культур проводятся обычно на взрослом населении, в то время как онтогенез этнических особенностей и механизмы закрепления традиций изучены в современной педагогике еще недостаточно.

Актуальность дальнейшей теоретической и практической разработок становления именно вопросов этнического самосознания, на наш взгляд, обострена еще и тем обстоятельством, что в быту, культуре и воспитании народов есть еще немало противоречий, которые нарушают развитие этнического самосознания личности. К ним в первую очередь следует отнести:

– противоречия между активно идущей в современном мире общей глобализацией социокультурных процессов и одновременным оживлением норм, в частности этнического архетипа, и, как следствие этого, возникновение явления так называемого «резонанс-конфликта» посттоталитарной эпохи;

– между развитием самостоятельности, суверенности того или иного народа, с одной стороны, и отчуждением, неприятием других народов, их этнокультур и этнообразовательных идей, с другой стороны;

– между необходимостью становления этнического самосознания личности и отсутствием механизмов, естественным образом связанных с этнокультурой и этнопедагогикой;

– между желаниями субъектов образовательного процесса реализовать свою идею этноконфессионального образования в системе общего образования и отсутствием целостной педагогической системы становления и развития такого этнического самосознания личности.

Вот почему нам так важен сегодня в этом вопросе опыт наших отечественных исследователей и в том числе работы А.Ю. Белогрудова, Г.Д. Дмитриева, Б.Л. Вульфсона, М.Н. Кузьмина, В.В. Макаева, Д.В. Сажина и многих других, описанных этнопедагогикой – наукой о социальной среде воспитания, в которой собственно и происходит становление отдельно взятой личности [5]. Так, в частности в поисках ответа на вопрос, каким образом и когда ребенок начинает считать себя представителем того или иного этноса (культуры), швейцарский ученый Ж. Пиаже предложил еще в начале 50-х годов XX в. свою классификацию первоначального развития этнической идентичности, включающих в себя трех основных этапа:

● **5 – 7 лет**. В этом возрасте ребенок приобретает первые, весьма фрагментарные и несистематические знания о своей этнической принадлежности, и потому именно семья является для него наиболее значимым окружением, а не страна или отдельно взятая этническая группа;

● В **7 – 8 лет** ребенок уже довольно четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основные идентификации – этническая принадлежность родителей, место проживания, родной язык и т.д.:

● В младшем подростковом возрасте (**9 – 10 лет**) этническая личность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры и др. [6].

В принципе признавая правомерность именно такого возрастного подхода в классификации этапов этнической идентичности, мы все же отмечаем и наличие других временных вариаций в этом вопросе.

И, в частности, в этой работе акцентируем свое внимание на наличии правил сугубо еврейского воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в духе своей идентичности.

И это неслучайно, так как на сегодняшний день благополучие подрастающего поколения превратилось практически в общенациональную идею.

В чем же специфика именно еврейского воспитания? Чем оно принципиально отличается от любого другого? Попытаемся это показать на примерах только семи основных правил традиционного воспитания детей в еврейских семьях.

● Обучение до рождения. Мудрейшие талмудисты прошлого утверждали, что воспитание ребенка должно начинаться еще задолго до его зачатия – с соблюдения родителями законов семейной чистоты. Ребенок еще не родился, он только развивается в теле матери, а на его будущий характер влияет все, в том числе биологический и химический состав питания матери и сама духовная природа питания – чистота (кошерность) пищи. Считается также, что когда новорожденному еврейская мама напевает колыбельную песенку «Рожинкес митмандлен» (идиш «Изюм с миндалем»), где говорится о ценности и значении Торы, тем самым она уже формирует прочные основы его еврейского воспитания. Поэтому и вполне закономерным следует считать, что как только малыш начинает складывать свои первые слова (обычно это происходит на втором году его жизни), прежде всего следует обучить следующей фразе: «Тойроциво лону Мойше, мойрошокхилас Яакова» (иврит). – «Тору заповедовал нам Моисей – наследие общины Яакова». И хотя ребенок еще слишком мал, чтобы осознать весь глубинный смысл этих слов, но именно они станут первым законченным предложением в его жизни.

А далее, с трехлетнего возраста он будет знакомиться с еврейским алфавитом, в пять лет начнет читать Тору и таким образом вырастает высокодуховным, интеллектуальным человеком, который будет и далее по жизни следовать высокогуманистическим еврейским идеалам и открыт творчеству.

● Личный пример. Родители воспитывают в детях прежде всего то, чем обладают сами, но не большее того. А поэтому все слова об ответственности, трудолюбии, аккуратности и честности останутся только словами, если этих качеств нет в самих родителях. Не стоит требовать от своих детей того, чего не делаете сами. Чтобы быть спокойными и уверенными за своих детей, родителям следует всегда следовать основному правилу: «Ведите себя при ребенке так, как вы хотели бы, чтобы он себя вел».

● Принцип «еврейской бабушки (мамы)». Суть этого принципа заключается в тотальной поддержке семьи. Что бы ребенок ни сделал, его бабушка (мама) всегда будет от него в восторге. Прибежал последним в школьном кроссе: «Ай, да молодец! Как красиво бежал». Малыш учится играть на виолончели, издает первые неуверенные звуки: «Боже мой, как гениально! Ну, будущий Ростропович!» Родительская похвала, хотя и сильно преувеличенная, является той самой волшебной пилюлей, которая дает базовую уверенность ребенку в себя, в свои возможности. Еврейская бабушка (мама) всегда восторгается даже самым малейшим достижениям своего ребенка. Об этом успехе обязательно узнают все друзья и знакомые, а главное – сам ребенок. И этот факт вселяет в него уверенность в том, что он может достичь многого. Главное, чтобы он поверил – он сможет, если сильно захочет.

● Разумная свобода. Современное еврейское воспитание соединяет в себе две, казалось бы, до крайности противоречивые вещи: свободу ребенка и жесткость требований. Этот принцип хорошо описывается метафорой – «просторная свободная комната с жесткими стенами». В еврейских семьях маленьким детям разрешено очень многое, вплоть «до хождения по головам». И это неслучайно, ведь для еврейских родителей свобода малыша – не специальное воспитание, а воздух, которым нельзя не дышать. Жесткое воспитание начинается тогда, когда ребенок переступает границы допустимого. Традиционно считается, что ребенку можно все, кроме того, что ему нельзя. Именно поэтому с малых лет он должен усвоить правило, что есть такие вещи, делать которые запрещено при любых обстоятельствах. Таких запретов немного, но они незыблемы. Так, в частности, любимые мамины духи на дворовых кошек вылить можно, а вот бить бабушку по голове никак нельзя.

● Нет критиканству! Воспитание как систему нудного понукания стоит оставить в прошлом. Ничто так не толкает человека к плохому, как его постоянная критика. Мы не хотим слушать только чужие нравоучения. Аналогично надо поступать и с собственными детьми. Именно поэтому в еврейских семьях детям разрешено очень многое, их не ругают по мелочам. Взрослые не обращают внимание на мелкие проступки детей. Ошибки и мелкие шалости – явление нормальное. Критика как основной метод воспитания не помогает исправлению, а лишь порождает комплексы. Именно поэтому еврейская мама, никогда не скажет: «Ты плохой». Она скажет: «Как такой хороший мальчик мог сделать такую глупость?». Она никогда не допустит, чтобы кто-то даже усомнился в способностях ее чада, ведь у него попросту нет недостатков. Возможно, она их и видит, но кроме нее об этом никто никогда не узнает.

● Любовь и уважение в семье. Согласно вековым еврейским традициям во время семейной трапезы еврейская мама первую тарелку подает папе, в которой будет лежать самый лакомый кусочек. Потом нальет суп себе и только после этого – детям. И это не потому, что мама их недостаточно любит, а потому, что в этом ритуале заложен глубинный смысл: дети с самых ранних лет должны научиться уважать старших и в первую очередь – своих родителей. Если дети усвоили с ранних лет, что их родители живут, прежде всего, друг для друга, убедятся, что их взаимоотношения пропитаны любовью и заботой, то и они сами будут чувствовать себя более защищенными. Кроме того, подобное поведение родителей есть прекрасный пример для подражания. Именно такое отношение между собой дети и постараются потом воспроизвести и в собственных семьях, когда они вырастут.

● Высокая планка. Как правило, еврейские дети не знают, что такое лень и праздное болтание по дворам. Скрипка, изучение английского языка или математики – все это одновременно и помногу. С малолетства они приучены к тому, что необходимо постоянно быть занятым делом – это нормально. Нельзя быть с ребенком «добреньким и жалостливым». Надо сразу поставить ему высокую планку требований. Даже самому маленькому ребенку нужно дать понять, что ему даны от природы большие способности, и поэтому и спрос с него будет большой. Еврейские родители не заставляют ребенка хорошо учиться – он делает это сам, потому что с детства усваивает жизненную установку на успех. А потому у него нет отвращения к учебе и к образованию, прежде всего потому, что он правильно мотивирован. Сформирована не только положительная реакция на выполнение каких-то учебно-познавательных действий, но и, что более важно, – верная мотивация совершения хороших поступков. С годами именно эта черта его характера будет только усиливаться и наполняться все новым и новым содержанием. Так, в частности, Рав, лорд, д-р Джонатан Сакс (главный раввин Объединенных еврейских общин Великобритании) говорит о том, что «если ребенок не умеет спрашивать – ты открой ему…», т.е. прежде всего при обучении детей мы должны научит их задавать вопросы. Ведь еврейство это, прежде всего, поиск ответов на поставленные вопросы. И в качестве наглядного примера он приводит рассказ физика, лауреата Нобелевской премии Изидора Раби о том, что стать настоящим ученым его научила мама. «Всех детей, возвращающихся из школы, обычно родители спрашивали: «Ну, что ты сегодня выучил? А моя мама говорила: Изи, ты

сегодня задал учителю хороший вопрос?» Вот почему и сегодня в традиционных религиозных еврейских школах (ивр. ешивах) самая высшая похвала со стороны учителя ученику звучит так: «Хороший вопрос ты мне задал!» [7].

Заключая вышесказанное, мы приходим к осмыслению того, что специфика еврейского воспитания детей дошкольного возраста заключается именно в первоначально правильной и сильной основе для всей дальнейшей жизни ребенка – желании постоянно самосовершенствоваться, стремиться к позитивному результату и успеху, развиваться на протяжении своей жизни и максимально использовать заложенные в самом ребёнке задатки (таланты).

Библиографический список

1. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций и изменение мирового порядка (отрывки из книги). *ProetContra.* 1997; № 2; Т. 2: 142 – 144.
2. Бердяев Н.А. Национальность и человечество. *О человеке, его свободе и духовности*. Избранные труды. Москва, 1999.
3. Зеньковский В.В. *Социальное воспитание, его задачи и пути*. Москва,1918.
4. *Концепция модернизации образования РФ на период до 2010 г*. Москва: МО РФ НФПК, 2002.
5. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1974.
6. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. *Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека*. Пермь: ПГПУ, 1997.
7. *О главном*. Хрестоматия. Институт изучения иудаизма Рора. Еврейское самосознание. Перевод д-ра Арье Ольмана: Издательство США, 2016; Кн. 1: 56, 4.
8. Голубь И.Б. *Некоторые подходы по интеграции национальных культурных ценностей в учебно-воспитательный процесс высшей школы*. Под редакцией Л.Н. Ваулина. Кострома: Издательство КГУ имени Н.А. Некрасова, 2010: 114 – 121.

References

1. Hantington S. Stolknovenie civilizacij i izmenenie mirovogo poryadka (otryvki iz knigi). *ProetContra.* 1997; № 2; T. 2: 142 – 144.
2. Berdyaev N.A. Nacional'nost' i chelovechestvo. *O cheloveke, ego svobode i duhovnosti.* Izbrannye trudy. Moskva, 1999.
3. Zen'kovskij V.V. *Social'noe vospitanie, ego zadachi i puti*. Moskva,1918.
4. *Koncepciya modernizacii obrazovaniya RF na period do 2010 g*. Moskva: MO RF NFPK, 2002.
5. Volkov G.N. *`Etnopedagogika*. Cheboksary, 1974.
6. Vyatkin B.A., Hotinec V.Yu. *Integral'naya individual'nost' i `etnicheskie osobennosti cheloveka*. Perm': PGPU, 1997.
7. *O glavnom*. Hrestomatiya. Institut izucheniya iudaizma Rora. Evrejskoe samosoznanie. Perevod d-ra Ar'e Ol'mana: Izdatel'stvo SShA, 2016; Kn. 1: 56, 4.
8. Golub' I.B. *Nekotorye podhody po integracii nacional'nyh kul'turnyh cennostej v uchebno-vospitatel'nyj process vysshej shkoly*. Pod redakciej L.N. Vaulina. Kostroma: Izdatel'stvo KGU imeni N.A. Nekrasova, 2010: 114 – 121.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 37.0 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00274

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*

Grinevetskaya T.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Ministry of Healthcare of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*

Lukina M.A., *senior teacher, Department of Legal Informatics, Information Law and Natural Science Disciplines, Kazan Branch of Russian State University of Justice(Kazan, Russia), E-mail: marina_lukina_1967@mail.ru*

Nurova L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Foreign Languages, Kazan Branch of Russian State University of Justice(Kazan, Russia), E-mail: n_lika@list.ru*

VOUCHER FORM AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF RECEIVED EDUCATION. Different views on the process of reforming the national education system are considered. The voucher form is analyzed in more detail as a tool for improving the quality of education. Theoretical sources on directions of reforming the national education are analyzed. The focus of the study is on one of the tools for obtaining education, which has not yet been widely used in our country – educational vouchers. Advantages and disadvantages of the voucher system are highlighted. An overview of the positive and negative aspects of the voucher system of education is given. The conclusion is made about the main drawback of the voucher system, which consists in deepening the stratification both among students and within society. This is especially dangerous for the Russian mentality based on the principles of collectivism. It is concluded that the voucher system can best be implemented in the system of additional education, and not only in relation to retraining of teachers. Taking into account that professional development is a mandatory requirement for many professions, and educational institutions differ in the level of educational services provided, the voucher system will allow students of such courses to choose a university where the efficiency and quality of retraining is highest. In addition, there are certain prospects for the introduction of vouchers in master's program, where in-depth training is taking place. At the same time, the voucher system in general and secondary vocational education, as well as in education for bachelors is risky because of the ambiguous results of such experiment in the world, and will also require large financial and human resources.

Key words: **voucher form, education, education reform, quality of education, professional development.**

Д.Р. Вахитов*, д-р экон. наук, зав. каф. экономики, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», проф., Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*

Т.Н. Гриневецкая*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*

М.А. Лукина*, ст. преп., Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Казань, E-mail: marina_lukina_1967@mail.ru*

Л.Р. Нурова*, канд. филол. наук, доц., Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Казань, E-mail: n_lika@list.ru*

ВАУЧЕРНАЯ ФОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОЛУЧАЕМОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются разные взгляды на процесс реформирования системы отечественного образования. Более подробно анализируется ваучерная форма как инструмент повышения качества получаемого образования. Анализируются теоретические источники, посвященные направлениям реформирования отечественного образования. Фокус исследования направлен на один из инструментов получения образования, который пока еще не получил широкого распространения в нашей стране – образовательные ваучеры. Выделены преимущества и недостатки ваучерной системы. Дается обзор положительных и отрицательных сторон ваучерной системы образования. Делается вывод о главном недостатке ваучерной системы, заключающейся в углублении расслоения и среди обучающихся, и внутри общества. Для российского менталитета, базирующегося на принципах коллективизма, это особенно опасно. Делается вывод, что ваучерная система наилучшим образом может быть реализована в системе дополнительного образования, причем не только в отношении переподготовки педагогических кадров. С учетом того, что повышение квалификации является обязательным требованием для многих профессий, а учебные заведения различаются по уровню предоставляемых образовательных услуг, то ваучерная система позволит слушателям таких курсов выбрать тот вуз, где

эффективность и качество переподготовки будут наиболее высокими. Кроме того, определенные перспективы внедрения ваучеров имеются в магистратуре, где происходит углубленная подготовка кадров. В то же время внедрение ваучерной системы в общем, среднем профессиональном образовании, а также в бакалавриате представляется рискованным из-за неоднозначных результатов такого эксперимента в мире, к тому же потребует больших финансовых и кадровых ресурсов.

Ключевые слова: **ваучерная форма, образование, реформа образования, качество образования, повышение квалификации.**

Реформа образования продолжается в России уже второе десятилетие, но до сих пор не достигнут консенсуса ни по поводу направлений развития образовательной сферы, ни по поводу уже внедренных новшеств. Государство в лице представителей профильных министерств, педагогический состав учебных заведений, а также общество в целом по-разному оценивают результаты реализованных образовательных инноваций, что и неудивительно, поскольку этот вопрос затрагивает практически всех граждан нашей страны, а значит, в этой оценке присутствует достаточно большая доля субъективизма. Тем не менее в специализированной литературе вышло множество публикаций, посвященных анализу проводимой реформы [1], причем по данной проблематике высказываются не только профессиональные участники процесса получения образования (преподаватели, ученые, чиновники), но и все заинтересованные в том, чтобы подрастающее поколение получало качественные знания, а наша страна укрепляла свою конкурентоспособность. Большинство новаций в нашей образовательной сфере скопировано с англо-саксонской системы, причем внедрение их происходит без согласия и поддержки профессорско-преподавательского состава учебных заведений.

Глобализация, которую можно сейчас наблюдать в мире, не могла не затронуть и образовательную сферу, в которой происходит принудительное внедрение (через Болонские соглашения) образовательных стандартов одной группы стран для всех остальных [2]. Фактически образовательная экспансия является ничем иным, как одним их инструментов неоколониальной политики западных стран, причем, подчеркнем, весьма эффективной. Нет необходимости оккупировать чужую территорию, когда можно перевоспитать подрастающее поколение в рамках культурных и образовательных стандартов, а в будущем это новое поколение будет проводить ту политику, которая выгодна внешним заказчикам. Отказ от собственной идентичности в культурной и образовательной сферах со временем чреват потерей государством суверенитета. В этом плане вызывает недоумение, почему так быстро и без какой-либо дискуссии отказались от достижений советской образовательной системы, хотя она обладает рядом серьезных преимуществ? [3]. Неудивительно, что количество предложений по изменению, реконструкции, реформированию действующей системы образования в нашей стране не только не уменьшилось, но и возросло, так как у государства, работодателей и простых граждан прослеживаются разные взгляды на то, каким должен быть путь развития образовательной сферы.

Анализ данной проблематики показал, что большинство элементов в современной российской системе высшего и среднего образования идентично или схоже с западными аналогами. Исходя из этого, целесообразно остановиться подробно на одном из инструментов получения образования, который пока еще широко не распространен в нашей стране – образовательных ваучерах. В узком понимании образовательный ваучер представляет собой определенное долговое обязательство (например, сертификат), который может быть использован только в целях оплаты обучения в учебном заведении. В более широком смысле ваучер наделяет индивида правом выбора места получения образования, а государству позволяет (в идеале) эффективно решать задачи социальной направленности. Так как идея ваучерного образования не нова, и в западных странах обсуждалась в научной среде еще в середине XX века, то к настоящему времени накопился определенный массив информации (Д.Р. Вахитов, Н.М. Габдуллин, Н. В. Гуляевская, Т.Н. Гриневецкая, Л.Г. Ибрагимов, С.П. Капица, Р.А. Латыпов, Р.Р. Мулюкова, П. Тайер и др.) [1 – 12], позволяющий выделить как преимущества, так и недостатки этой системы. К положительным моментам можно отнести следующие.

Во-первых, ваучеры способствуют большей эффективности в распределении бюджетных средств по получателям. С этой проблемой сталкивается правительство практически любого государства: на образовательные нужды выделяются значительные средства (в развитых странах – огромные), но вот эффективность их использования не во всех случаях позволяет надеяться на положительные результаты. В случае с образовательным ваучером выбор учебного заведения осуществляется самим обучающимся, а делает это он, исходя из критериев престижности учебного заведения, возможности получить в дальнейшем работу, а также отзывов выпускников. Таким образом, вместо того, чтобы выделять средства всем школам и вузам по уравнительному принципу, ваучеры позволяют перенаправить финансовые потоки в пользу наиболее успешных учебных заведений. В этом случае министерству финансов нет необходимости объяснять, почему средства были выделены в одинаковом объеме и успешным школам, и тем учебным заведениям, которые не могут похвастаться крупными успехами.

Во-вторых, исходя из требований рыночных законов, спроса и предложения происходит стимулирование инвестиций в те образовательные проекты, которые на данный момент времени являются наиболее перспективными как со стороны запросов работодателей, так и со стороны ожиданий общества. Реализуется принцип «средства следуют за учеником», когда обучающийся делает выбор, где пройти обучение – в государственной или частной школе, но при соблюдении обязательного условия: все требования образовательных стандартов должны быть реализованы в любом случае. Конечно, это представляет собой определенную проблему: найти полностью идентичные по структуре и содержанию учебного процесса школы затруднительно даже в странах, бывших ранее социалистическими и имевших только государственное образование [4]. В развитых же странах Запада, где частные школы развивались параллельно с государственными и считаются более престижными, стандарты подготовки различаются еще сильнее. Если же перейдем на уровень высшего образования, то проблема идентичности подготовки становится еще более сложной, так как даже в рамках одной специальности или профиля подготовки два разных вуза могут иметь совершенно разные учебные планы. Однако, на наш взгляд, такие различия не являются барьером для использования образовательных ваучеров: главное – какого специалиста получит государство и общество, а уж по каким предметам он проходил подготовку – это является второстепенным.

В-третьих, образовательные ваучеры выступают в качестве инструмента проведения социальной политики, позволяющей оказать адресную поддержку учеников и учителей. В отношении ваучеров это особенно важно в связи с тем, что политика двух десятилетий перехода системы высшего и среднего образования на рыночные механизмы функционирования в России привела к тому, что профессия учителя в школе и преподавателя в вузе стала непопулярной вследствие низкого уровня оплаты труда, высокой степени нагрузки, отсутствия полноценных социальных пакетов и перспектив для роста в профессиональном плане [5]. Результатом такой политики как в школе, так и в высших учебных заведениях явился серьезный дефицит кадров и старение профессорско-преподавательского состава, а это значит, что у общества перестает работать механизм воспроизводства образовательных кадров [6]. Ваучерная система позволяет поддержать финансово педагогический состав учебных заведений, но только тех, кто демонстрирует высокое качество подготовки школьников и студентов.

Как и в отношении многих образовательных новаций, ваучерная система не лишена недостатков, но лучше всего их проиллюстрировать на примере стран, уже внедривших (частично) ваучеры в собственную образовательную сферу. Первопроходцами выступили Соединенные Штаты, где и была предложена система ваучерного образования. Центральной идеей была не поддержка отдельных слоев населения или граждан страны, а попытка улучшить средний уровень предоставляемых образовательных услуг. Дело в том, что уровень подготовки в государственных школах США уступал (и по-прежнему уступает) конкурентам из частных учебных заведений. Путем внедрения ваучеров государство попыталось подстегнуть конкуренцию, заставить государственные школы измениться к лучшему или же закрыться в связи с оттоком учеников. Система была внедрена частично в нескольких регионах страны, но наибольшую активность проявили Индиана, Висконсин, Луизиана, Огайо. Впоследствии был проведен целый ряд исследований по обобщению полученного опыта, но результаты оказались весьма противоречивыми. Прежде всего, ваучерная система еще более усугубила неравенство между слоями населения с разными доходами. Казалось бы, должно быть все наоборот, так как ваучеры предназначены для малоимущих слоев населения, а молодые люди и девушки могут получить качественное образование и тем самым улучшить свое социально-экономическое положение. Однако на практике контингент государственных школ ухудшился (лучшие ученики ушли), а в частных школах разделение внутри обучающихся по имущественному положению еще более усилилось. В качестве положительного эффекта от внедрения ваучеров американские исследователи отметили, что ситуация с безопасностью для учащихся, кто воспользовался программой, улучшилась. На наш взгляд, данный вывод спорный с точки зрения образовательных результатов, поскольку любая школа должна быть безопасной по определению, да и задача создания соответствующей атмосферы – это приоритет других (правоохранительных) органов власти.

Наиболее показательными являются результаты внедрения программы в Вашингтоне, где по ваучерной программе, финансируемой государством, прошли обучение 2 300 человек. Интересно, что большинство из них (1 700 учеников) выбрали в качестве учебного заведения местную католическую школу. Результаты тестирования по математике и чтению не выявили разницы между государственной и частной школами, но, согласно опросу родителей, процент окончивших среднее учебное заведение среди воспользовавшихся ваучером был больше (82% против 70% тех, кто не участвовал в программе) [7]. С одной стороны, это положительно характеризует систему, но, с другой стороны, на начало XXI века ставить задачу обеспечение обучающимся возможности окончить школу – это, по нашему мнению, не может быть признаком качества подготовки подрастающего поколения. Вызовы современности требуют подготовки не только выпускников с хорошим объемом знаний, но и со сформировавшимся мировоззрением, с богатым культурным багажом. Получается, что значительные денежные средства в самой мощной экономической державе мира выделены для того, чтобы ученики смогли получить хоть какое-то образование [8]. Польза от таких выпускников для экономики и общества весьма сомнительна. Аналогичные отрицательные

результаты были выявлены в ходе исследований внедрения ваучерной формы получения образования в штатах Милуоки, Индиана, а в штате Огайо у учеников, перешедших по ваучерам из государственных школ в частные, результаты по тестированию были хуже. Получается, вместо улучшения уровня образования государство получило падение его качества. В качестве оправдания необходимо отметить, что многие частные школы в США не участвуют в государственной программе тестов, поэтому не были допущены к ваучерной системе. Если ученик показал худшие результаты по тестированию, это еще не означает низкий уровень знаний: он может лучше владеть учебным материалом, понимать суть проблемы, то есть лучше подготовлен к жизненным ситуациям. Именно на достижение таких результатов нацелены лучшие частные школы Америки (да и других стран), поэтому тестирование не является беспристрастным мерилом качества предоставляемых образовательных услуг.

Таким образом, анализ американского опыта внедрения ваучерной системы говорит о том, что эксперимент имел как положительные, так и отрицательные результаты. Однозначно сделать вывод о том, чтобы внедрять ваучеры или же отказаться от них, невозможно. Главный недостаток ваучерной системы, который выявился в Соединенных Штатах, – это углубление расслоения и среди обучающихся, и внутри общества. Для российского менталитета, базирующегося на принципах коллективизма, это особенно опасно. В других странах (Швеция, Новая Зеландия, Колумбия, Нидерланды, Израиль) также экспериментировали с ваучерами, но наибольших масштабов данная система достигла в Чили во времена хунты А. Пиночета. Уже в 1981 г. родители получили возможность выбора между государственными и частными школами, где стоимость обучения была, естественно, выше, но можно было воспользоваться ваучером. К 2004 г. в «ваучерных» школах обучалось 41% детей, а в государственных учебных заведениях остались школьники из малообеспеченных семей [1]. Вроде бы можно констатировать успех ваучерной формы обучения в стране, где она используется уже более 30 лет, однако исследования А. Мисала и Ф. Торг из Стэнфордского университета заставляют усомниться в положительном эффекте. По мнению ученых, опубликовавших результаты исследования в 2012 г., «частные школы гораздо больше, чем государственные, различаются по социально-экономическому статусу» [3]. Расслоение общества, которое можно наблюдать по имущественному, конфессиональному или расовому признаку, само по себе опасное, перешло в детскую и подростковую среду, что чревато воспитанием подрастающего поколения в духе неравенства, обострения чувства несправедливости. Это приводит к социальным конфликтам, а в условиях экономических кризисов может привести к противостояниям в обществе [9]. Именно поэтому американские специалисты, ранее ратовавшие за ваучерную систему, в настоящее время с большой настороженностью относятся к варианту массового его внедрения в среднем образовании, поскольку проблемы расового и иного расслоения в американском обществе по-прежнему носят острый характер. Нашей стране необходимо учитывать данный неоднозначный зарубежный опыт, чтобы не только не допустить ошибок в подготовке кадров для экономики, но и избежать своеобразного «импорта социальных проблем» в российское общество.

Достаточно богатый опыт зарубежных стран позволяет сделать вывод о том, что массовое внедрение ваучерной системы в школах опасно. Однако и полностью отказываться, с нашей точки зрения, было бы ошибочным. Не секрет, что отнюдь не все государственные школы в РФ одинаково хорошо готовят кадры. Учебные заведения различаются не только уровнем материально-технического оснащения, но и кадровым составом, поэтому качество подготовки обучающихся в некоторых случаях оставляет желать лучшего [10]. В этом случае отток учащихся из такой школы – это сигнал к тому, что такое учебное заведение нужно менять к лучшему, а возможно, и закрывать («оптимизировать» по терминологии реформаторов отечественного образования). В то же время наличие ваучера на руках еще не означает, что ученик и его родители сделают правильный выбор. Ваучер могут отнести в школу, где качество предоставляемых услуг ничуть не лучше, но зато само учебное заведение умеет себя прорекламировать, сформировать положительный имидж, то есть использует маркетинговые методики. Для нашей страны буквальное копирование ваучерной системы не только, по нашему мнению, малоэффективно, но и вредно. Как и в отношении других областей сферы образования, необходимо разрабатывать собственные алгоритмы и методики, даже если сама идея заимствована за рубежом. В России существует собственный опыт внедрения ваучерной системы, но не в отношении школьников, а на курсах повышения квалификации педагогов. В качестве примера рассмотрим Самарскую область, где модель переподготовки кадров для школ основана на 4-х принципах:

- периодичность (раз в 5 лет);
- инвариантность и вариативность направлений подготовки;
- возможность пройти обучение сразу в нескольких учреждениях повышения квалификации;
- самое главное – возможность выбора учреждения, используя ваучер, который называется именной образовательный чек.

Данная система работает уже с 1998 г., используются средства регионального бюджета, так что появилась возможность обобщить данные. Т.Н. Кутейцына путем опроса выявила, что доля тех, кто воспользовался данной схемой повышения квалификации, увеличилась с 34% в 2002 г. до 58% в 2010 г., однако каждый четвертый среди педагогов государственных школ даже не знает о ее существовании. Автор исследования делает вывод о том, что ваучерная система сама по себе не влияет на стремление педагога к профессиональному росту. Однако она обладает рядом преимуществ:

- обеспечивает непрерывность повышения уровня квалификации;
- позволяет менять направления подготовки педагогов;
- позволяет учитывать интересы и запросы педагогических работников.

Следовательно, у ваучерной системы имеются дополнительные плюсы, но она не может полностью заменить традиционную систему повышения квалификации. Внедрение системы ваучеров продиктовано желанием улучшить работу учебных заведений, повысить продуктивность деятельности педагогов, добиться формирования необходимого базиса для стабильного социально-экономического развития страны. В этом сходятся желания и чиновников, и преподавателей в любой стране мира. В то же время применение ваучеров не должно приводить к тому, что «малоэффективные» школы еще больше деградируют, а расслоение в обществе углубится. При этом понимание, что же такое «хорошая школа» или качественное образование трактуется разными специалистами по-разному и консенсуса по этому вопросу достичь сложно. Например, по мнению американских исследователей, можно выделить пять свойств хорошей школы [11].

1. Учебный план должен обеспечивать обширные знания по английскому языку (родной для населения США), математике, естественным наукам, истории, искусству и музыке. В России английский язык нужно поменять на русский, а в целом данный перечень дисциплин не вызывает вопросов. Добавим, что в мире крепнет понимание важности культурного воспитания подрастающего поколения, а не только усиленной подготовки по «популярным» в данный момент дисциплинам (сейчас – это программирование, робототехника, в будущем, возможно, биология или что-то иное).

2. Преподаванием математики с первых классов должны заниматься специалисты (а не классные руководители, преподающие целый комплекс предметов). Важность математических дисциплин не подлежит сомнению, что было хорошо реализовано во времена Советского Союза, где сформировалась очень сильная математическая школа (можно вспомнить многочисленных выпускников академика Колмогорова). Это позволило подготовить школьников, имеющих очень хорошую базовую математическую подготовку. Даже если выпускники школ выбирали в качестве дальнейшего варианта получения образования, например, гуманитарные специальности, математическая база позволяла лучше осваивать знания по другим областям науки, развивая логику и самостоятельность мышления. В настоящее время подобными достижениями российское образование похвастаться не может, однако остались наработки, алгоритмы подготовки, а главное – кадры, которые способны в относительно короткий срок возродить отечественную математическую школу. Ваучерная система могла, на наш взгляд, быть весьма эффективной в решении этой задачи, предоставляя возможность школьным учителям пройти подготовку у лучших специалистов в математических дисциплинах.

3. Обязательная физическая активность. По мнению ученых, у подрастающего поколения должно быть не менее 60 минут физической нагрузки в день для полноценного развития. В США культ спорта и физических упражнений был всегда на высоком уровне, однако даже там, в связи с внедрением тестов, количество часов на занятия физической культурой стало уменьшаться. В России, к сожалению, ситуация с физической формой учащихся является достаточно проблемной, хотя уже несколько лет благодаря усилиям правительства и пропаганде здорового образа жизни количество занимающихся спортом среди молодежи увеличивается. Отметим, что механическим увеличением количества учебных часов на физкультуру проблему физического воспитания не решить, к тому же могут пострадать другие дисциплины. В этом вопросе, как, впрочем, и в отношении многих других, желательно достичь разумного баланса.

4. Безопасность. Безусловно, обучение должно проходить в условиях, когда школьники сосредоточены на получении знаний и не испытывают беспокойства за свои жизнь и здоровье. Для Соединенных Штатов проблема безопасности в среднем образовании остается острой, в России ситуация лучше, но идеальной тоже ее охарактеризовать нельзя. Помимо угроз криминального, экстремистского характера в данный критерий входят возможные конфликты между учениками, которые способны обесценить самое качественное преподавание дисциплин. В решении данного вопроса ключевую роль играет личность педагога, который должен уметь решать такие конфликты, используя не только меры принуждения.

5. Опытные учителя. Речь идет не только о профессиональном уровне подготовки, но и о возрасте и стаже педагогической работы. Опыт работы играет не меньшую роль, чем владение современными педагогическими приемами. Добавим, что в России сформировалась тенденция старения педагогического состава школ и вузов, не хватает как раз молодых учителей. Профессия преподавателя, учителя не вызывает по вполне понятным причинам энтузиазма у молодежи. Усилия правительства по изменению сложившейся ситуации пока не дают серьезных результатов.

Проанализированный перечень свойств хорошей школы применим как к США, так и к любой другой стране. За прошедшие 20 – 25 лет изменились не только требования к учебным заведениям, но трансформировалась и форма контроля знаний, где американский опыт был внедрен, порой принудительно, практически во все страны мира. Фактически главным инструментом оценки знаний обучающихся стало тестирование [7]. Но вот отношение к нему неоднозначное,

причем как в среде преподавателей, так и среди учеников и их родителей. Даже в Соединенных Штатах значительное число ученых и педагогов обоснованно критикуют тестовую систему, указывая на то, что тесты являются формальным инструментом, не способствующим раскрытию потенциала обучающихся. Зато они устраивают чиновников, которые с помощью них могут «оценить» эффективность тех или иных учебных заведений. Например, после введения в 2002 г. в США Закона «Ни одного отстающего ребенка» школы, в которых ученики показали плохие результаты тестирования по чтению и математике (кстати, это требование к начальным классам), были публично названы «слабыми», а некоторые из них закрыты [11]. Чтобы избежать такой участи, большинство учебных заведений стали изменять учебные планы, дабы успешно пройти тестирование. Формально средние показатели сдачи тестов по стране увеличились, то есть «отстающих» учеников стало меньше, однако это не означает, что уровень подготовки в школах вырос. Аналогичная тенденция наблюдается и в нашей стране после введения системы ЕГЭ. Если при оценке эффективности системы ваучеров применить только тесты, то реальную картину происходящего, на наш взгляд, получить будет нельзя. Тесты выступают одним из инструментов оценки знаний обучающегося (ученика, педагога), но отнюдь не единственным. Важным представляется привести мнение С.П. Капицы, знаменитого ученого и популяризатора науки, который 35 лет заведовал кафедрой общей физики в МФТИ. По его мнению, «мы должны добиваться не столько знаний, сколько понимания» [12]. Оценить такое понимание с помощью тестирования невозможно, необходимы люди, причем такие, кто не только разбирается в своем предмете, но и умеет донести информацию до слушателей. Однако, как показывает практика, государственные чиновники предпочитают формализованный, единообразный подход к оценке результатов внедрения каких-либо новшеств, так что вероятность того, что ваучерная система будет оцениваться индивидуально, к сожалению, невелика.

Таким образом, ваучерная система наилучшим образом может быть реализована в системе дополнительного образования, причем не только в отношении переподготовки педагогических кадров. С учетом того, что повышение квалификации является обязательным требованием для многих профессий, а учебные заведения различаются по уровню предоставляемых образовательных услуг, то ваучерная система позволит слушателям таких курсов выбрать тот вуз, где эффективность и качество переподготовки будут наиболее высокими. Кроме того, определенные перспективы внедрения ваучеров имеются в магистратуре, где происходит углубленная подготовка кадров. В то же время внедрение ваучерной системы в общем, среднем профессиональном образовании, а также в бакалавриате представляется рискованным из-за неоднозначных результатов такого эксперимента в мире, к тому же потребует больших финансовых и кадровых ресурсов.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р. *Реформирование системы образования в Российской Федерации: последствия для экономики и общества*. Москва: Компания КноРус, 2018. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37025569
2. Vakhitov D.R., Grinevetskaya T.N., Samovich Y.V., Magdeeva M.R., Gusarova L.V. Climate Change Infuenced by Technologies: Legal, Socialand Economic Implications. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE).* 2019; Vol. 8: 4667 – 4672. DOI: 10.35940/ijrte.B3427.078219
3. Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков. *Вестник ТИСБИ*. 2015; № 1: 216 – 235. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25584253
4. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. Значение сферы образования в процессе сохранения суверенитета государства. *Философия образования*. 2016; № 2 (65): 84 – 91. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26137049
5. Вахитов Д.Р. *Проблемы и тенденции развития российского образования на современном этапе: монография*. Москва: Компания КноРус, 2016. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=36984758
6. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Лаврентьева И.А. Об условиях двухуровневой системы образования и специалитета в России. *Философия образования*. 2018; № 3 (76): 42 – 1. Available at:: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276948
7. Вахитов Д.Р., Мулюкова Р.Р., Ибрагимов Л.Г., Гриневецкая Т.Н. Тестирование в системе среднего и высшего образования как элемент реформы образовательной сферы. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2017; № 7: 10 – 15. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32606363
8. Вахитов Д.Р., Лукина М.А., Гриневецкая Т.Н. Влияние социально-экономических и природно-климатических аспектов на перспективы развития современного образования. *Философия образования.* 2018; № 1 (74): 90 – 96. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32844591
9. Латыпов Р.А., Гуляевская Н.В., Кондратьева Т.Н. Самосохранительное поведение как фактор повышения социальной адаптации студентов высшего учебного заведения к условиям современного российского общества. *Философия образования*. 2016; № 3 (66): 87 – 99. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26417027
10. Вахитов Д.Р., Зиннатуллин А.З., Кондратьева Т.Н. Анализ использования средств федерального бюджета по Росреестру за 2014 – 2015 гг. *Научное обозрение*. 2017; № 1: 64 – 69. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28434606
11. Тайер П. Вопрос выбора. *В мире науки*. 2017; № 10: 102 – 108. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30450466
12. Капица С.П. Система Физтеха. *В мире науки.* 2018; № 5 – 6: 54 – 57. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35233616

References

1. Vahitov D.R. *Reformirovanie sistemy obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: posledstviya dlya `ekonomiki i obschestva*. Moskva: Kompaniya KnoRus, 2018. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37025569
2. Vakhitov D.R., Grinevetskaya T.N., Samovich Y.V., Magdeeva M.R., Gusarova L.V. Climate Change Infuenced by Technologies: Legal, Socialand Economic Implications. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE).* 2019; Vol. 8: 4667 – 4672. DOI: 10.35940/ijrte.B3427.078219
3. Vahitov D.R. Obrazovatel'nye sistemy SSSR i Zapada: sravnitel'nyj analiz preimuschestv i nedostatkov. *Vestnik TISBI*. 2015; № 1: 216 – 235. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25584253
4. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N., Gabdullin N.M. Znachenie sfery obrazovaniya v processe sohraneniya suvereniteta gosudarstva. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; № 2 (65): 84 – 91. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26137049
5. Vahitov D.R. *Problemy i tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya na sovremennom `etape: monografiya*. Moskva: Kompaniya KnoRus, 2016. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=36984758
6. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Lavrent'eva I.A. Ob usloviyah dvuhurovnevoj sistemy obrazovaniya i specialiteta v Rossii. *Filosofiya obrazovaniya*. 2018; № 3 (76): 42 – 1. Available at:: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36276948
7. Vahitov D.R., Mulyukova R.R., Ibragimov L.G., Grineveckaya T.N. Testirovanie v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya kak `element reformy obrazovatel'noj sfery. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 7: 10 – 15. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32606363
8. Vahitov D.R., Lukina M.A., Grineveckaya T.N. Vliyanie social'no-`ekonomicheskih i prirodno-klimaticheskih aspektov na perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya.* 2018; № 1 (74): 90 – 96. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32844591
9. Latypov R.A., Gulyaevskaya N.V., Kondrat'eva T.N. Samosohranitel'noe povedenie kak faktor povysheniya social'noj adaptacii studentov vysshego uchebnogo zavedeniya k usloviyam sovremennogo rossijskogo obschestva. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; № 3 (66): 87 – 99. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26417027
10. Vahitov D.R., Zinnatullin A.Z., Kondrat'eva T.N. Analiz ispol'zovaniya sredstv federal'nogo byudzheta po Rosreestru za 2014 – 2015 gg. *Nauchnoe obozrenie*. 2017; № 1: 64 – 69. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28434606
11. Tajer P. Vopros vybora. *V mire nauki*. 2017; № 10: 102 – 108. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30450466
12. Kapica S.P. Sistema Fizteha. *V mire nauki.* 2018; № 5 – 6: 54 – 57. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35233616

Статья поступила редакцию 25.03.20

УДК 378.147 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00275

***Guz N.A.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NAGuz@fa.ru*

TRENDS IN DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION. Digitalization is an instrument for the innovative development of universities, changing the request for the profession and competence of the graduate of the university. The digitalization of higher education is a global trend that will only increase after the growth of the educational services market in general and online education in particular. Russia is a driver for the development of this market. At the moment, in the world practice, there is no successful and proven university digitalization system. The objective of the article is to highlight key trends in the development of higher education in the digital economy. The article outlines possible ways of implementation of existing massive open online courses into the Russian system of higher education. Areas for the development of education based on a blockchain technology are suggested.

Key words: **digitalization, higher education, university, MOOCs, Massive Open Online Courses, blockchain.**

***Н.А. Гузь**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NAGuz@fa.ru*

ТРЕНДЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровизация выступает инструментом инновационного развития сферы высшего образования, меняя запрос на профессии и компетенции выпускника вуза. Цифровизация высшего образования – мировой тренд, который будет только нарастать вслед за ростом рынка образовательных услуг в целом и онлайн-образования в частности. Россия является драйвером развития этого рынка. На данный момент в мировой практике не существует успешной и доказавшей свою эффективность системы цифровизации университетов. Цель статьи – выделить тренды развития высшего образования в условиях цифровой экономики. В статье намечены возможные пути использования уже существующих массовых открытых онлайн-курсов в российской системе высшего образования. Предлагаются направления развития образования на основе технологии блокчейн.

Ключевые слова: **цифровизация, высшее образование, университет, МООК, массовые открытые онлайн курсы, блокчейн.**

Тенденции на рынке труда также меняются с каждым годом. Технологии развиваются быстро, как никогда, что приводит к изменению значимости разных профессий во всех трудовых сферах. Система образования не всегда может предоставить актуальные программы обучения, которые иногда устаревают ещё до получения дипломов выпускниками.

Прежде чем рассуждать о цифровых трендах в высшем образовании, следует упомянуть об общих *трендах в образовании*. В настоящее время высшее образование представляет собой процесс преподавания и научного руководства, но в скором времени произойдет переход от прямого обучения к наставничеству, а далее – к координации научных исследований. Общими трендами образования можно также считать:

- повышение его инклюзивности;
- *индивидуализация образования;*
- *«укорочение» образовательных траекторий (предложение образовательных решений в компактном виде);*
- возможности освоения студентом сразу нескольких модулей (макро-курсов);
- применение интердисциплинарных подходов в обучении, развитие междисциплинарного сотрудничества при разработке и реализации соответствующих образовательных программ.

К числу *цифровых трендов* в высшем образовании можно отнести:

- применение технологии виртуальной реальности в дополнение к существующим дистанционным технологиям;
- переход от формирования «жестких» (hard skills) навыков к «мягким» (soft skills), предполагающим развитие креативности мышления, желание развиваться, способность к самоорганизации (особенно у студентов технических специальностей);
- устранение на основе диджитализации препятствий в смежных областях знаний (экономики и юриспруденции и т.п.);
- применение онлайн-технологий в образовательном процессе, позволяющих «индивидуализировать» траектории обучения студентов, в особенности людей с ограниченными возможностями;
- проникновение элементов онлайн-образования в традиционную систему (оффлайн) образования [1]. Например, применение вузами образовательной среды Skyeng для обучения английскому языку.

Цифровизация образования сегодня строится на принципах креативного мышления, воображения, желании развиваться. Задача высшего образования – способствовать формированию креативных навыков, что на сегодня важнее, чем формальные знания. Задача преподавателя (тьютора/ментора) – придать студенту импульс для развития.

Цифровизация процесса образования затрагивает и организационные аспекты деятельности вуза:

- повышение эффективности управления научными исследованиями;
- автоматизацию процессов управления в университете;
- применение технологий распределенного реестра (блокчейн) для безопасного хранения и быстрой передачи информации. В частности, на сайте Финансового университета при Правительстве Российской Федерации с использованием технологии блокчейн возможно проверить подлинность диплома выпускника (см. подробнее: http://www.fa.ru/checkdiploma_blockchain/Pages/Home.aspx).

Во многом технологии виртуальной и дополненной реальности, онлайн-управление образовательной организацией, технологии больших данных, позволяют собрать информацию о потребностях студентов на основе спроса/предложения, адаптировав образовательные программы.

Характеристика мирового и российского рынка образования

По данным на 2019 год, объем мирового рынка образования составляет порядка 6,5 трлн долл. и имеет тенденцию к увеличению. Доля онлайн-образования в общем объеме составляет пока около 3%, или 205 млрд долл. Благодаря устойчивой динамике роста к 2023 году цифровая часть индустрии обещает преодолеть отметку 282 млрд долл., прибавляя более чем по 5% в год. А по более оптимистичному прогнозу достигнет величины 252 млрд долл. уже в 2020 году при среднегодовом приросте в 17% [2].

Приоритетными направлениями мирового рынка онлайн-образования являются:

- *мобильное обучение;*
- *корпоративное обучение (B2B и B2C образование);*
- *обучение* soft skills.

Топ-10 профессиональных навыков, которые будут востребованы в 2020 году, озвученный на Всемирном экономическом форуме в Давосе[3], состоит из следующих умений:

1. Комплексное многоуровневое решение проблем (Complex problem solving).
2. Критическое мышление (Critical thinking).
3. Креативность в широком смысле (Creativity).
4. Умение управлять людьми (People management).
5. Взаимодействие с людьми (Coordinating with others).
6. Эмоциональный интеллект (Emotional intelligence).
7. Формирование собственного мнения и принятие решений (Judgment and decision-making).
8. Клиентоориентированность (Service orientation).
9. Умение вести переговоры (Negotiation).
10. Гибкость ума (Cognitive flexibility).

Указанные навыки определят основные тенденции развития рынка труда, человека, общества и культуры.

По данным аналитического исследования J'son & Partners [4, 5], самым актуальным сегментом онлайн-образования в России является повышение квалификации ввиду того, что требования к профессиям постоянно повышаются. Например, на сегодняшний день весьма востребованной сферой потенциальной занятости становится «Интернет вещей». Государственным образовательным организациям необходимо перестроиться под цифровые запросы рынка труда.

Массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs, Massive Open Online Courses)

Цифровизация в образовании предоставляет много возможностей, но, одновременно требует изменения методологии, подходов к обучению студентов. В частности, речь идет об открытом доступе к электронным образовательным ресурсам университетов, выполненным на высоком уровне. Например, использование образовательных платформ: Coursera, Национальная платформа открытого образования, Университет без границ (МГУ имени М.В. Ломоносова), открытая онлайн-академия Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и др.

Упоминая *массовые образовательные онлайн-курсы (МООК)*, можно отметить, что они по-разному встраиваются в профессиональные и образовательные программы. Можно выделить три сценария:

1. МООК как веб-поддержка для традиционной реализации ООП. Для интенсификации последней до 30% ресурсов допускается с применением МООК.
2. Смешанное обучение предусматривает частичную замену аудиторных занятий (преимущественно лекций) ресурсами МООК (до 80% онлайн).
3. Онлайн-обучение, предполагающее академическую свободу, замену традиционного обучения средствами МООК в сопровождении ментора/тьютора (до 90 – 100% онлайн).

Если говорить о МООК, то университеты неохотно используют чужие онлайн-образовательные платформы и сами не готовы полностью переходить на онлайн-формат.

Помимо университетских платформ, корпоративный сектор также готов предложить собственные образовательные платформы (Skillbox, MAXIMUM, Udemy и др.). Для корпораций онлайн-образование все меньше остается «вещью в себе», успешно встраиваясь в цепочку добавленной стоимости бизнеса, генерирует выручку, позволяя укрепить доверие клиентов.

Сегмент «***B2B и B2C образования»*** нередко испытывает дефицит кадров, в частности методологов для разработки и реализации образовательных проектов. Корпоративные образовательные сервисы отличают следующие специфические черты:

- *практико-ориентированность, ориентированность на потребителя;*
- применение модели «эксперты учат экспертов»;
- эволюция от онлайн-образования к консалтингу, коучингу бизнеса;
- онлайн-образование встраивается в бизнес-процесс, содействует долгосрочной перспективе бизнеса;
- активное внедрение рекомендательных, адаптивных, поддерживающих сервисов;

- партнерство с другими организациями, реализующими концепцию «*B2B и B2C образования»*.

Применение технологии блокчейн в образовании

Блокчейн – распределенная система хранения данных, где устройства хранения не подключены к общему серверу. Эта база данных хранит постоянно растущий список упорядоченных записей, называемых блоками, каждый блок содержит метку времени и ссылку на предыдущий блок. Благодаря шифрованию пользователь может изменять только ту часть базы данных, которой он владеет, от которой у него есть «закрытые ключи», без них запись в файл невозможна. Также шифрование обеспечивает синхронизацию всех копий базы данных у всех пользователей, таким образом, при редактировании цепочки блоков, все изменения сразу отображаются у других пользователей.

Безопасность в технологии блокчейн обеспечивается через децентрализованный сервер, проставляющий метки времени, и одноранговые сетевые соединения. В результате формируется база данных, которая управляется автономно, без единого центра. Это делает цепочки блоков очень удобными для регистрации событий и операций с данными, управления идентификацией и подтверждения подлинности источника.

Технология блокчейн достаточно серьезно рассматривается для применения в сфере образования. Подтверждение этому доклад «Блокчейн в образовании» Объединённого исследовательского центра Европейской комиссии. Исследователь Kafka Alexander C. (2018) указывают на полезность блокчейн-технологии в научной и издательской деятельности. В частности, с помощью «умных контрактов» возможно кодировать текст статьи, подробности рецензирования, методологии и данные исследования, что снизит риск мошенничества с научными публикациями, копирования, плагиата и других манипуляций [6].

Автор Pelletier Stephen (2018) соглашается в том, что исследователи охотнее будут делиться своими научными достижениями, сохраняя контроль над ними посредством блокчейн. В конечном счете это приведет к укреплению доверия и междисциплинарного сотрудничества [7].

Исследователь Layne Melissa (2019) подчеркивает, что технология блокчейн упростит работу приемной комиссии вуза. Перечень услуг, оказываемых приемными комиссиями и деканатами, широк, охватывает как первичную работу с абитуриентами, так и организационное сопровождение студентов, включая академические поездки. В зависимости от размера и структуры вуза перечень может включать как традиционные задачи, так специфические обязанности (учет кредитов в связи с переводом студентов из другого учебного заведения, языковое и культурное сопровождение, обучение тайм-менеджменту, финансовая помощь и т.д.). Блокчейн еще на этапе приема вуз сможет пресечь факты мошенничества, связанные с фальсификацией оценок, законностью спортивных и иных достижений, оснований для получения льгот, искажением личных данных и т.д. [8].

Кроме того, блокчейн будет способствовать популяризации и легитимизации онлайн-обучения, что значительно уменьшит безработицу по всему миру: подарит шанс получить онлайн-образование тем людям, у которых нет возможности получить оффлайн, а в дальнейшем поможет с устройством на работу, так как все дипломы и сертификаты, содержащиеся в блокчейне, официальны и достоверны, поскольку блокчейн позволяет стандартизировать сертификаты и дипломы, полученные при онлайн-обучении, из чего следует, что технология позволит в будущем легитимировать онлайн-обучение во всех странах мира.

Подводя итог, еще раз кратко обозначим основные тренды высшего образования в России и в мире.

1. *Индивидуализация. Предполагает и*ндивидуальный подход к целеполаганию студента, выбор траектории, сопровождение.
2. *Мобилизация, ускорение. Включает развитие м*одульного образования, формирование смежных навыков, применение мобильных образовательных приложений.
3. Коллаборация оффлайн-образования с онлайн-площадками.
4. Soft skills (общечеловеческие навыки) – ключевой инструмент.

В любом случае цифровизация образования должна стать не бременем, а облегчением работы преподавателя. Не так важны технологии (онлайн-курсы, геймификация, блокчейн, нейротехнологии и т.п.), применяемые в образовательном процессе, как мотивация учащегося.

Библиографический список

1. *Docebo: Elearning market trends and forecast 2017 – 2021. Docebo: Elearning E-Learning trends 2019*. Available at: https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/
2. *Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий*. Available at: http://files.runet-id.com/2017/rif/presentations/19apr.rif17-2.3--dreval.pdf
3. *Future of Jobs Report, World Economic Forum*, 2016. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
4. *J'son & Partners Consulting: Рынок онлайн-образования в России и мире: сегмент массовых онлайн-курсов*, 2014. Available at: http://json.tv/ict_ telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-miresegment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340
5. J'son & Partners Consulting: Рынок онлайн-образования в России и в мире, 2016. Available at: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-vrossii-i-mire-20161206051155
6. Kafka A.C. Will Blockchain Revolutionize Scholarly Journal Publishing? *The Chronicle of Higher Education*. 2018. Available at: https://www.chronicle.com/article/Will-Blockchain-Revolutionize/245073
7. Pelletier S. *Blockchain in Higher Educat*ion. Published, 2018. https://www.vaughn.edu/wp-content/uploads/2018/12/Blockchain_Oracle_Explainer_In_Higher_Education.pdf
8. Layne M. Higher Education and the Blockchain Ecosystem: Using Blockchain in Admissions. *The Evolllution*, 2018. Available at: https://evolllution.com/technology/tech-tools-and-resources/higher-education-and-the-blockchain-ecosystem-using-blockchain-in-admissions/

References

1. *Docebo: Elearning market trends and forecast 2017 – 2021. Docebo: Elearning E-Learning trends 2019*. Available at: https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/
2. *Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya i obrazovatel'nyh tehnologij*. Available at: http://files.runet-id.com/2017/rif/presentations/19apr.rif17-2.3--dreval.pdf
3. *Future of Jobs Report, World Economic Forum*, 2016. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
4. *J'son & Partners Consulting: Rynok onlajn-obrazovaniya v Rossii i mire: segment massovyh onlajn-kursov*, 2014. Available at: http://json.tv/ict_ telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-miresegment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340
5. J'son & Partners Consulting: Rynok onlajn-obrazovaniya v Rossii i v mire, 2016. Available at: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-vrossii-i-mire-20161206051155
6. Kafka A.C. Will Blockchain Revolutionize Scholarly Journal Publishing? *The Chronicle of Higher Education*. 2018. Available at: https://www.chronicle.com/article/Will-Blockchain-Revolutionize/245073
7. Pelletier S. *Blockchain in Higher Educat*ion. Published, 2018. https://www.vaughn.edu/wp-content/uploads/2018/12/Blockchain_Oracle_Explainer_In_Higher_Education.pdf
8. Layne M. Higher Education and the Blockchain Ecosystem: Using Blockchain in Admissions. *The Evolllution*, 2018. Available at: https://evolllution.com/technology/tech-tools-and-resources/higher-education-and-the-blockchain-ecosystem-using-blockchain-in-admissions/

Статья поступила в редакцию 27.03.20

УДК 371.3(07.06):53(07.06) DOI:10.24411/1991-5497-2020-00276

***Iskanderov N.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: nailfi@mail.ru*
***Boychuk O.G.**, teacher of physics and mathematics, Mayskaya Secondary General Eeducation Sschool (Adamovsky district, Orenburg Region, Russia), E-mail: vcabra @ mail.ru*
***Konichenko O.N.**, senior teacher, Orenburg Branch of REU n.a. G.V. Plekhanov (Orenburg, Russia)*

EDUCATIONAL ROBOTICS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS AN IMPLICIT COMPONENT IN THE METHODOLOGY OF STUDYING THE SCHOOL PHYSICS COURSE. The article considers the integration of the implicit method of teaching with the practice-oriented approach used in the school club of educational robotics in extracurricular activities aimed at increasing the motivation of learning when studying a school physics course. An approximate scheme of the school club program implementation using an implicit approach is given. It describes the impact of project activity through an experiment that allows a deeper look into the processes taking place in the surrounding world, and a more detailed understanding of physical processes and phenomena. The principle of meta-subject in teaching is highlighted, which allows using a set of implicit techniques in extracurricular activities to more effectively reveal the intellectual and creative potential of students, using closer ties with mathematics and computer science when studying a school course of physics.

Key words: **educational robotics, extracurricular activities, implicit, practice-oriented, physics lesson.**

***Н.Ф. Искандеров**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: nailfi@mail.ru*
***О.Г. Бойчук**, учитель физики и математики МБОУ «Майская средняя общеобразовательная школа» Адамовского района Оренбургской области, E-mail: vcabra@mail.ru*
***О.Н. Конюченко**, ст. преп., Оренбургский филиал ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова», г. Оренбург*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИМПЛИЦИТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

В статье рассматривается интеграция имплицитного метода обучения с практико- ориентированным подходом, применяемым в кружке образовательной робототехники во внеурочной деятельности, ориентированной на повышение мотивации обучения при изучении школьного курса физики. Приводится примерная схема реализации программы кружка с использованием имплицитного подхода. Описывается влияние проектной деятельности через эксперимент, позволяющий более глубоко заглянуть в процессы, протекающие в окружающем мире, подробно понять физические процессы и явления. Выделяется принцип метапредметности в обучении, позволяющий с набором имплицитных приемов во внеурочной деятельности более эффективно раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся, используя более тесные связи с математикой и информатикой при изучении школьного курса физики.

Ключевые слова: **образовательная робототехника, внеурочная деятельность, имплицитный, практико-ориентированный, урок физики.**

Внеурочная деятельность, прописанная в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (далее – ФГОС) [1], является образовательной деятельностью, отличной от классно-урочной и направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Перед каждой школой ставится задача воспитать гражданина, который будет соответствовать требованиям современного общества: общительного, целеустремленного, неординарного в своих умственных способностях и способного правильно ориентироваться в предоставляемой ему информации.

Определяющим звеном ФГОС являются требования к результатам освоения образовательной программы. Стандарт ориентируется на личностные, предметные и метапредметные результаты обучающегося. В Федеральном государственном образовательном стандарте делается акцент на необходимость использования более современных и более эффективных образовательных технологий в образовательной деятельности.

Такой образовательной технологией обладает внеурочная деятельность – кружок образовательной робототехники, в котором общеинтеллектуальное, общекультурное и социальное направления являются основными.

Образовательная робототехника – это современный и необходимый социальный заказ в рамках развивающегося информационного и технологического общества. С помощью образовательной робототехники решается ряд задач по формированию привлекательной учебной среды через имплицитный подход:

– выявление одаренных детей из разных социальных групп;
– через проблемный подход создание ситуации заинтересованности и эффекта открытия;
– установка неявно выраженных межпредметных связей в физике, математике, ИКТ;
– более глубокое изучение учебного материала и эффективное освоение образовательной программы.

Под термином *имплицитный (implicit)* будем понимать «выраженный неявно, несущий скрытый смысл, подразумеваемый в понимании» [2, с. 8].

Образовательная робототехника совмещает в себе как теоретический, так и практический уровни различных школьных дисциплин, является междисциплинарной и политехнически ориентированной образовательной деятельностью.

В реализации программы образовательной робототехники во внеурочной деятельности, используя имплицитный подход, реализуются практико-ориентированные методы, построенные по долгосрочной схеме (в течение учебного года) и позволяющие обучающимся пройти весь цикл – от теории до работающего устройства, углубляя свои знания в межпредметной области (физика, математика, информатика).

Программа кружка образовательной робототехники может быть разбита на три ступени, каждая из которых включает имплицитные методы обучения. На первых двух ступенях происходит неосознанное восприятие терминологии физического познания, которая преподносится в пропедевтической форме. Третья ступень подразумевает проектную деятельность, так как обучающиеся подготовлены к более сложной самостоятельной творческой работе. В процессе реализации проекта происходит сверка имеющихся знаний и вынужденный поиск дополнительной информации по тем или иным физическим процессам и явлениям, которые затрагиваются и изучаются в ходе выполнения проекта, происходит вынужденная связка с математикой и информатикой. Используется математика в расчетах, информатика в алгоритмизации и программировании. Все вместе дает значительный сдвиг в понимании тех или иных физических процессов и явлений, подтягиваются математические знания, а порой приобретаются на более высоком уровне [3].

Предлагаемая программа внеурочной деятельности представляет хорошие условия для изучения школьного курса физики через имплицитные технологии [4, с. 94] (табл. 1).

В программу заложен компетентно-ориентированный подход и лежащие в его основе педагогические технологии:

– проблемно-ориентированные;
– взаимообучающие;
– проектные.

Концепция рассматриваемой программы внеурочной деятельности по образовательной робототехнике с применением имплицитных технологий строилась с целью сделать уклон бессознательного приобретения знаний для дальнейшего их использования на уроках физики.

Так как в данной программе затрагивается большинство разделов школьного курса физики, то и на каждой ступени должны быть явно выраженные маркеры

Таблица 1

Структура реализуемой программы образовательной робототехники во внеурочной деятельности

№ ступени	*Реализуемая программа*	*Пропедевтический этап физического познания*	*Класс обучения*	*Задействованные разделы школьного курса физики*
1	Сборка электронно-механической платформы, включающая ультразвуковой модуль, инфракрасный приемник, колеса с мотор-редуктором, драйвер двигателя, плата расширения для датчиков, серводвигатель и отладочную плату с микроконтроллером ATmega328. Знакомство со средой разработки.	Путь, скорость, прямолинейное и криволинейное движения, редуктор, звуковая волна, свет, электромагнитная волна, ультразвук, инфракрасный диапазон, электродвигатель, электричество, полупроводник.	5 – 6	
2	Модернизация электронно-механической платформы путем расширения функционала с помощью дополнительных датчиков и модулей (ИК-датчики препятствий, Bluetooth-модуль, акселерометр, датчики температуры и влажности, ИК лазерный дальномер).	Ускорение, сила тока, напряжение, сопротивление, температура, влажность, атмосферное давление, длина электромагнитной волны.	7 – 8	Механика. Термодинамика и МКТ. Электродинамика. Оптика.
3	Проектная деятельность в зависимости от желания обучающихся по разделам школьного курса физики: механика, термодинамика и МКТ, электродинамика, оптика.		9 – 11	Механика. Термодинамика и МКТ. Электродинамика. Оптика.

и фреймы этих разделов, оставляя, однако, место для эффекта открытия, развития абстрактного мышления и творческого разнообразия. Подобного эффекта можно добиться тогда, когда ученик отчетливо видит всю детализацию используемого материала и предоставленную информацию о нем, будь то какие-либо отдельные механические и электронные узлы. При реализации программы по образовательной робототехнике не преследовалась цель применения готовых модульных конструкторов, использующих унифицированные блоки и визуальную среду программирования (составление готовых графических блоков без текстового кода), так как подобный «учебный материал» ведет к игрофикации обучающихся, а не к расширению и углублению знаний [5, 6].

Если на первых двух ступенях имплицитные приемы выражены в фиксации терминологии физического познания на пропедевтическом уровне, то на третьей ступени программы происходит связка имеющихся знаний физики, полученных на уроках, и знаний, которые лежат за пределами школьной программы, но столь необходимых для проекта. Это порождает удивительные психоэмоциональные и интеллектуальные сдвиги, меняет мышление ученика в лучшую сторону. При поэтапном решении задачи от проекта до устройства создается эффект открытия чего-то нового, ученик видит, что теоретические знания приобретают вполне конкретное практическое применение, и скучное решение задач на уроках физики превращается в поиск неизвестного и действительно нужного компонента [7].

Ученики, постоянно посещающие кружок образовательной робототехники, проявляют на уроках физики больший интерес к предмету, с другой точки зрения рассматривают решения физических задач (задачи приобретают более практическое значение). Уровень знаний за счет неосознанной познавательной деятельности в определенных разделах физики становится выше, чем прописанный в школьной программе.

Основными средствами, с которыми обучающиеся работают на кружке, являются аппаратные и программные средства. Аппаратные средства – это отладочные платы на базе микроконтроллеров ATmega328 (аналоги Arduino UNO и Nano), ESP8266 (NodeMCU, Wemos D1 mini), ESP32. Используются различные модули и датчики, необходимые в том или ином проекте, а также пассивные и активные электронные компоненты. В качестве программных средств используется среда разработки Visual Studio Code с расширением PlatformIO для написания, отладки программного кода и программирования самих микроконтроллеров. Различные физические симуляторы для моделирования и визуализации цифровых интерактивных моделей (ЦИМ), которые, в свою очередь, участвуют в эмуляции или проверке расчетов в проектах обучающихся [8]. К дополнительным программным средствам, используемых в кружковой деятельности, относятся свободно распространяемые системы автоматизированного проектирования для создания 3D-моделей и печати на 3D-принтере элементов, используемых в проектной деятельности.

Отличным источником тем для проектов является литература школьного демонстрационного эксперимента. Как известно, учебный физический эксперимент в виде демонстрационных опытов является неотъемлемой частью физики средней школы. Удачное сочетание теоретического материала и эксперимента дает, как показывает практика, наилучший педагогический результат [9].

Особого внимания заслуживают обучающиеся 9 – 11 классов. Привлекая их к проектной деятельности по учебной робототехнике, мы тем самым мотивируем их к возобновлению интереса к физике. Ребята до 9 класса проявляют больший интерес через демонстрационный эксперимент и новизну предмета. В старших классах изучение физики становится более математизированным, и интерес к физике как школьному предмету снижается.

Выбирая тему проекта, требуется подобрать соответствующую информационную базу для него. Как правило, информации для реализации проекта в виде действующей, пусть и элементарной, демонстрационной установки со сбором данных в школьном учебнике недостаточно. Обучающийся вынужден использовать дополнительную литературу, имеющуюся у более опытных ребят или руководителя. Через сборку модели и написания кода (алгоритма) для нее происходит оттачивание знаний, требуется постоянное повторение эксперимента, сравнение полученные данные с уже имеющимися. При выполнении проектной деятельности, а с ней и эффектных опытов, учитель ставит перед учащимися проблему, предназначенную для проверки ошибочности суждений. Такой дидактический подход предназначен для привлечения интереса учащихся к миру физических явлений [10].

Включая эксперимент в проектную деятельность в качестве необходимого элемента имплицитную составляющую, обеспечиваем учащимся бессознательное усвоение школьного курса физики, а также расширяем знания по математике и информатике. Уровень качества приобретенных знаний в кружке образовательной робототехники зависит от содержания программы, атмосферы в кружке и его методической наполненности. Занятия с обучающимися должны проходить в рамках деятельностного метода. Основной задачей при таком методе является подведение учащихся к самостоятельному «открытию» знания, которое для них еще ново. Создавая атмосферу «открытия», учитель развивает у учащихся умение самостоятельно мыслить. Предлагая творческие проекты, руководитель направляет учащихся на получение предметных, метапредметных и личностных результатов. Обучающиеся не должны получать знания в готовом виде, деятельность в кружке должна быть организованна таким образом, чтобы было приложено некоторое усилие, осуществлен некий поиск решения, для которого потребуется думать и размышлять.

Образовательная робототехника во внеурочной деятельности является хорошим дополнением к уроку физики. Практико-ориентированный подход обучения совместно с имплицитными приемами, позволяет подготовить обучающихся младшей ступени программы к использованию терминологии физического познания. У обучающихся второй и третей ступени программы обеспечивается переход от адаптивной формы активности к креативной. Прослеживается формирование готовности к инновационной деятельности и творческой реализации. Через условно-самостоятельный принцип, активируется возможность самостоятельного поиска требуемой информации, неосознанно приобретается информация сверх требуемого учебного материала. В случае сниженной мотивации на уроках физики посещающие кружок образовательной робототехники с уклоном на физический эксперимент приобретают дополнительный учебный импульс через современные информационные технологии. Через самостоятельную практическую и исследовательскую деятельность осуществляется принцип свободы. Обучающиеся самостоятельно осваивают информационный материал, требуемый в собственном проекте. Равноправное участие руководителя и обучающихся определяет принцип сотрудничества, когда руководитель и обучающиеся ведут активное участие в образовательной деятельности, а не механически воспринимают предоставленную информацию.

Физическая картина мира становится более содержательной, так как присутствует эксперимент, позволяющий более глубоко заглянуть в процессы, протекающие в окружающем мире, более подробно понять физические явления, быстро провести вычисления определенных величин и сделать анализ на базе полученных данных с помощью вычислительных возможностей микроконтроллеров.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*: Available at: http://минобрнауки.рф/документы/2365
2. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. *Теория и практика имплицитного обучения физике в школе*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
3. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*. Москва: Аркти, 2005.
4. Пономарева Е.А., Искандеров Н.Ф. *Имплицитная составляющая в технологии обучения физике*. Казань: Бук, 2018.
5. Гребнева Д.М. Достоинства и недостатки использования программируемых конструкторов Lego при обучении робототехнике. *Наука и перспективы*. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-ispolzovaniya-programmiruemyh-konstruktorov-lego-pri-obuchenii-robototehnike
6. Игрофикация в робототехнике, плюсы и минусы. *Новатор*. Available at: https://novator.team/post/545
7. Бабаева Ю.Д. *Психология одаренности детей и подро*стков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва. Издательский центр «Академия», 2000.
8. Искандеров Н.Ф., Бойчук О.Г. Методические возможности физического симулятора Algodoo как помощника в изучении раздела «Механика» школьного курса физики. *Молодой ученый*. 2019; № 39. Available at: https://moluch.ru/archive/277/62600/
9. Буров В.А. *Демонстрационный эксперимент по физике в старших классах средней школы*: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1967.
10. Шахмаев Н.М. *Физический эксперимент в средней школе: Механика. Молекулярная физика. Электродинамика*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*: Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>
2. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. *Teoriya i praktika implicitnogo obucheniya fizike v shkole*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
3. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Moskva: Arkti, 2005.
4. Ponomareva E.A., Iskanderov N.F. *Implicitnaya sostavlyayuschaya v tehnologii obucheniya fizike*. Kazan': Buk, 2018.
5. Grebneva D.M. Dostoinstva i nedostatki ispol'zovaniya programmiruemyh konstruktorov Lego pri obuchenii robototehnike. *Nauka i perspektivy*. 2017; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-ispolzovaniya-programmiruemyh-konstruktorov-lego-pri-obuchenii-robototehnike
6. Igrofikaciya v robototehnike, plyusy i minusy. *Novator*. Available at: https://novator.team/post/545
7. Babaeva Yu.D. *Psihologiya odarennosti detej i podro*stkov: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva. Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.

8. Iskanderov N.F., Bojchuk O.G. Metodicheskie vozmozhnosti fizicheskogo simulyatora Algodoo kak pomoschnika v izuchenii razdela «Mehanika» shkol'nogo kursa fiziki. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 39. Available at: https://moluch.ru/archive/277/62600/
9. Burov V.A. *Demonstracionnyj `eksperiment po fizike v starshih klassah srednej shkoly*: posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 1967.
10. Shahmaev N.M. *Fizicheskij `eksperiment v srednej shkole: Mehanika. Molekulyarnaya fizika. `Elektrodinamika*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37.013.42 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00277

***Karchakin A.N.**, postgraduate, Kostroma State University (Kostroma, Russia), E-mail: karchakin-sanya@rambler.ru*

FEATURES OF SOCIALIZATION OF A PERSON IN CONDITIONS OF MILITARY-PROFESSIONAL ENVIRONMENT. The article observes a question of the role of socialization of cadets at a military university in the process of developing the personality of a future officer and his entry into the army profession. The author proceeds from the fact that the socialization of military personnel is a complex, multi-level process and requires a deep theoretical understanding. The work is based on the analysis of a number of works by modern scientists in the field of pedagogy, sociology, psychology and discusses possible organizational and pedagogical approaches to solving the issues of socialization and professionalization of future specialists in higher education, and determines their significance in the learning process. The main attention in the study is aimed at determining the specifics of the educational process in a military university and the characteristics of the socialization of the personality of cadets. As a result of the study, an integrative strategy for the socialization of future military professionals was outlined, promising tasks for working in this direction were identified, and the main organizational and pedagogical conditions for successful personality socialization in the military professional environment were identified.

Key words: **personality, military university, socialization, organizational and pedagogical conditions, professional activities, military professional environment.**

***А.Н. Карчакин,** аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, E-mail: karchakin-sanya@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена рассмотрению вопроса о роли социализации курсантов военного вуза в процессе развития личности будущего офицера и его вхождения в армейскую профессию. Автор исходит из того, что социализация военных кадров является сложным, многоуровневым процессом и требует глубокого теоретического осмысления. В статье на основе анализа ряда работ современных ученых в сфере педагогики, социологии, психологии рассматриваются возможные организационно-педагогические подходы к решению вопросов социализации и профессионализации будущих специалистов в высшей школе, определяется их значимость в процессе обучения. Основное внимание в исследовании направлено на определение специфики образовательного процесса в военном вузе и особенностей социализации личности курсантов. В результате исследования намечена интегративная стратегия социализации будущих военных профессионалов, определены перспективные задачи работы в указанном направлении и выделены основные организационно-педагогические условия успешной социализации личности в военно-профессиональной среде.

Ключевые слова: **личность, военный вуз, социализация, организационно-педагогические условия, профессиональная деятельность, военно-профессиональная среда.**

Модернизация содержания военного образования требует полного ответа на основные вопросы, которые связаны с обеспечением оптимальных условий развития личности военнослужащего. Очевидно, что для этого необходимо продолжение теоретических и экспериментальных изысканий по выяснению особенностей социализации курсанта и возможностей влияния на его личность в военно-профессиональной среде. В данном аспекте осмысление современных научных трудов в сфере исследования процесса социализации молодежи в условиях высшей школы является актуальным и востребованным практикой, тем более – с целью выявления особенностей социализации обучающихся в достаточно закрытом образовательном пространстве военного вуза.

Обратимся к основному понятию нашего исследования – «социализация». Что мы понимаем под этим? Если изначально педагогическая наука для описания процесса становления личности использовала категорию «воспитание», то сегодня ряд авторов избегает употреблять дефиницию «воспитание», замещая её понятием «социализация»; иные стараются дифференцировать категории «социализация», «образование», «воспитание»; третьи считают социализацию непедагогическим понятием, поскольку понимают под ней только стихийные влияния на человека. И.Ю. Тарханова видит в социализации процесс формирования личности, который кроме сознательного освоения готовых видов социальной жизни содержит приобретение собственного социального опыта и жизненных ценностей [1].

Что же представляют собой организационно-педагогические условия социализации? Как считает «Новая философская энциклопедия», «условие – это существенный компонент комплекса объектов, вещей, их состояний, взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [2].

В своей работе мы опираемся на исследования Л.И. Саввы и ее коллег, где педагогические условия предстают «как совокупность внешних объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование и развитие, эффективное решение поставленной проблемы» [3].

Организационно-педагогические условия рассматриваются в нашем исследовании как компонент социализации будущих офицеров в военном вузе. Конкретизируя понятие «организация», подчеркнем, что мы имеем ввиду внешние и внутренние сознательно создаваемые явления и используемые в образовательном военно-профессиональном пространстве для обеспечения наиболее эффективной подготовки специалистов, верных присяге и умеющих высокопрофессионально работать с современной военной техникой и технологиями, что и является целью образовательного процесса.

Организационно-педагогические условия призваны обеспечить социально значимый результат образовательного процесса, который способствует достижению педагогической стратегии, где основной компонент – социализация будущих офицеров [4].

В высшей школе тесно переплетаются процессы социального и профессионального становления личности, причем ввуз (военный вуз) в этом плане имеет специфические особенности по сравнению с любым гражданским вузом. Профессионализация будущего офицера начинается еще с момента профориентации и поступления, то есть «здесь и сейчас», что предполагает ускоренное прохождение всех этапов адаптации и социализации в целом.

Материалы исследования М.Г. Волковой убедительно доказывают: около 90% курсантов-первокурсников, поступающих в военный вуз после окончания средней школы, слабо адаптированы в обществе, практически не имеют жизненного опыта и должного уровня мотивационно-профессиональной направленности [5]. Следовательно, можно сделать вывод, что приспосабливаться им приходится не только к новым, но и к жестоко регламентированным армейским условиям образования, службы, казарменного положения. Именно эти особенности существования вызывают у большей части курсантов трудности социализации в условиях военно-профессиональной среды, чем и определяется значимость всестороннего изучения ее специфики в военном вузе, в том числе – и значимость влияния личностных характеристик и их структур на успешность вхождения в армейскую профессию.

В педагогических, психологических, социологических науках начальный этап профессионализации трактуется как определяющий весь ход дальнейшей жизни человека, поскольку он включает выбор следующие компоненты:

– выбор сферы деятельности в целом;
– нахождение своего места в профессии;
– социальную приспособляемость и самореализацию в качестве эффективного члена общества.

Период обучения в вузе – важная составляющая названного этапа: здесь будущий офицер получает необходимые знания и умения, знакомится с более опытными коллегами, расширяет свое представление о профессиональной деятельности по той или иной военной специальности.

В России требования к личности военнослужащего, его психологическому образу и социальным компетенциям всегда высоки. Сейчас обществу требуются

специалисты, сочетающие глубокую профессиональную подготовку, ответственность, стремление к обновлению и обогащению своих знаний, умение решать сложные ситуативные задачи. Адаптировать процесс социализации личности к условиям военно-профессиональной среды крайне важно, поскольку именно от личностных особенностей каждого обучающего зависит не только его профессиональное становление, но успешность его социализации в целом. Чем эффективнее пройдет процесс социализации, тем выше будет готовность военнослужащего к выполнению профессиональных обязанностей.

Обращаясь к работам психологов и педагогов, занимающихся изучением профессиональной деятельности, мы обратили внимание на следующее предположение, выдвинутое Ю.П. Поваренковым: формирование субъекта строится на разрешении противоречий, которые определяются разницей между социальными и профессиональными требованиями к человеку и его личными возможностями и способностями [6]. Исходя из этого, в качестве ресурсов социальной успешности субъекта в профессиональной деятельности могут служить как «внутренние условия» субъекта, так и «внешние условия» (или условия среды). Эти ресурсы представляют собой не уже имеющиеся индивидуальные особенности субъекта и составляющие социальной среды, а другие внутренние или внешние явления. Усиленная работа всех функциональных систем личности ведет к образованию новых систем, повышающих результативность деятельности личности, а значит, к успешной социализации. Этот процесс взаимодействия особенно остро происходит в жестких армейских условиях. Но обретение новых социально-личностных ресурсов ведет к качественной профессиональной подготовке будущего военного специалиста, что является одни из важнейших направлений социализации.

В современном военном образовании центром внимания становится новое отношение к личности курсанта как субъекту образовательного процесса. Военные вузы решают задачу выявления потенциала армии, сохранения славных традиций и воспитания молодого поколения, постоянно совершенствующихся как в личностном, так и в профессиональном плане [7, 8].

При этом очень важно понимать специфику военной образовательной среды, которая влияет на формирование личности по определенному образу и создает возможности для профессионального и личностного развития [9].

В учебниках по военной педагогике подробно проанализирована специфика образования в военном вузе. Вот один из примеров:

Для образовательного процесса военного вуза характерно следующее:

– должностная функция – освоение военного дела;

– образовательный процесс непрерывен и строится на коллективных и индивидуальных формах обучения;

– исключительно практическая ориентация;

– значительные психологические и физические нагрузки;

– образовательный процесс жестко регламентирован.

Учитывая специфику военно-профессиональной образовательной среды вуза и опираясь на работы доктора педагогических наук И.Ю. Тархановой [10], можно определить основные организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешную социализацию курсантов в высшей военной школе.

Во-первых, необходимо систематическое психолого-педагогическое диагностирование образовательных потребностей курсантов, определение имеющегося уровня профессиональной и социальной компетентности. В таком случае очень важным становится выявление барьеров к обучению и к профессиональной деятельности. Профессиональный интерес курсанта вообще занимает особое место в процессе социализации, поскольку рождается в ходе профессионального самоопределения и представляет собой мотивированное осознанное субъективное отношение к конкретной профессиональной деятельности, что, безусловно, способствует укреплению боеспособности армии в целом.

Во-вторых, содержание и формы реализации образовательных программ должны быть направлены на интеграцию социальной и профессиональной компетентностей курсантов. При этом особенно важно, что место и роль теоретических знаний переоценивается именно в процессе освоения профессиональных компетенций, а это, в свою очередь, приводит к повышению образовательного интереса. Значит, в структуре учебного модуля следует выделить этапы освоения профессиональной компетенции и спланировать оценку результатов обучения, а учебным занятиям придать практический характер и имитировать профессиональную деятельность будущих военных специалистов.

Следует понимать, что в процессе первичной реализации подобной стратегии профессионального образования социализация носит адаптивный характер: неофициальные взаимоотношения, высокая эмоциональность общения студенческого социума в первичный период социализации крайне важны.

Очевидно, что процессу совместной учебно-профессиональной деятельности присущи социальные психологические явления, оказывающие существенное влияние на личность и деятельность курсанта: это и «традиции», и «коллективное настроение», и «общественная мысль». Традиции помогают привлечь старших курсантов к процессу воспитания поступивших в вуз на основе качественно новых для них ценностных ориентаций и приоритетов. Отношение коллектива способно повысить или снизить степень активности личности. Общественная гражданская позиция влияет на формирование социально адекватных форм поведения и социально значимых качеств личности.

В-третьих, необходим высокий уровень психолого-педагогического сопровождения курсантов офицерами и преподавателями, обеспечивающего развитие их гражданской идентичности, профессиональное саморазвитие и дальнейшее самообразование на основе рефлексии. Личностно-профессиональное саморазвитие курсанта военного вуза обеспечивается на основе индивидуального и деятельностного подходов, которые реализуются посредством выстраивания субъект-субъектного педагогического общения между курсантом и преподавателем. Упомянутые подходы требуют профессиональной заинтересованности и подготовленности преподавателей и командиров подразделений. Личностное и профессиональное становление будущих офицеров российской армии во многом зависит от уровня психолого-педагогической компетентности офицеров-наставников и педагогов высшей военной школы.

Выявленные и обоснованные нами организационно-педагогические условия успешной социализации курсантов в военно-профессиональной среде взаимосвязаны и дополняют друг друга, поэтому рассматриваются в комплексе. Неслучайно они легли в основу стратегического подхода к социализации курсантов, который мы рассматриваем как перспективу теоретической разработки главных направлений развития системы военно-профессионального образования.

На наш взгляд, стратегический подход к социализации курсантов в системе военного образования представляет собой:

– реализацию комплексного управления развитием как социальной и профессиональной сферы личности;

– замена решения текущих задач на решение перспективного развития личности;

– взгляд на образовательную ситуацию как на новый уровень социальной интеграции.

Определяя направления наших будущих исследований, мы понимаем, что интегративная стратегия подготовки военных профессионалов посредством создания соответствующей социализирующей среды требует, прежде всего, решения ряда задач методологического характера:

– проникновение в сущность социализации взрослых и выявление ее реального смысла;

– установление очевидных и скрытых причин связей смыслов теории и практики, нацеленных на достижение успешной социализации курсантов высшей военной школы средствами профессионального образования;

– создание военно-профессиональной социализирующей образовательной среды, постановка её целей и задач.

Библиографический список

1. Тарханова И.Ю. *Социализация взрослых в системе дополнительного профессионального образования*. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2014.
2. *Новая философская энциклопедия*. https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia
3. Савва и др. *Условия гуманитаризации высшего профессионального образования*: коллективная монография. Магнитогорск: МАГУ, 2008.
4. Тарханова И.Ю. Организационно-педагогические условия социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14192
5. Волкова М.Г. *Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Ярославль, 2003.
6. Поварёнков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека. *Идея системности в современной психологии*. Москва, 2005: 260 – 285.
7. Коряковцева О.А. Государственная молодежная политика в современной России. *Вестник Волгоградского государственного университета* Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2016; № 1: 122.
8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Механизмы формирования гражданской идентичности как социально-политического феномена гражданского общества. *Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодёжи в 21 веке как ресурс личностного развития человека: традиции, инновации, перспективы исследования*. Ярославль, 2018: 77 – 83.
9. Кротова М.Н. О специфике индивидуально-психологических особенностей курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации. *Вопросы теории и методики профессионального образования*. Ярославль, 2018: 143 – 147.
10. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; № 1: 131 – 135.

References

1. Tarhanova I.Yu. *Socializaciya vzroslyh v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2014.

2. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia
3. Savva i dr. *Usloviya gumanitarizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Magnitogorsk: MAGU, 2008.
4. Tarhanova I.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya socializacii vzroslyh sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14192
5. Volkova M.G. *Adaptaciya kursantov voennogo vuza v usloviyah izmeneniya social'noj sredy*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2003.
6. Povarenkov Yu.P. Sistemogeneticheskaya koncepciya professional'nogo stanovleniya cheloveka. *Ideya sistemnosti v sovremennoj psihologii*. Moskva, 2005: 260 – 285.
7. Koryakovceva O.A. Gosudarstvennaya molodezhnaya politika v sovremennoj Rossii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2016; № 1: 122.
8. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. Mehanizmy formirovaniya grazhdanskoj identichnosti kak social'no-politicheskogo fenomena grazhdanskogo obschestva. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi v 21 veke kak resurs lichnostnogo razvitiya cheloveka: tradicii, innovacii, perspektivy issledovaniya*. Yaroslavl', 2018: 77 – 83.
9. Krotova M.N. O specifike individual'no-psihologicheskih osobennostej kursantov voennogo vuza na nachal'nom `etape professionalizacii. *Voprosy teorii i metodiki professional'nogo obrazovaniya*. Yaroslavl', 2018: 143 – 147.
10. Tarhanova I.Yu., Bugajchuk T.V., Koryakovceva O.A., Kulikov A.Yu. Koncepciya socializacii vzroslyh sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovani. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; № 1: 131 – 135.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 374.7 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00278

***Kayugina S.M.**, senior teacher, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: kayugina@yandex.ru*

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN PEOPLE OF "THE THIRD AGE". The article deals with a problem of the need to form digital competencies in people of "the third age". Teaching older people the basics of computer literacy is a means of social adaptation of the older generation, a tool for overcoming the typical problems of old age (the need for communication, a variety of leisure activities, self-education, receiving public services in electronic form, paying bills and ordering goods at home). The solution to this problem is possible through the use of various social programs that reduce digital inequality between generations. When teaching people of "the third age", it is necessary to take into account age-related psychophysiological features, use explanatory-illustrative and reproductive methods.

Key words: **digital competence, information technology, computer literacy, people of "the third age".**

***С.М. Каюгина**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: kayugina@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»

В статье раскрывается проблема необходимости формирования цифровых компетенций у лиц «третьего возраста». Обучение пожилых людей основам компьютерной грамотности – это средство социальной адаптации старшего поколения, инструмент преодоления типичных проблем старости (потребность в общении, разнообразие досуга, самообразование, получение государственных услуг в электронном виде, оплата счетов и заказ товаров на дом). Решение указанной проблемы возможно путем реализации различных социальных программ, благодаря которым сокращается цифровое неравенство между поколениями. При обучении людей «третьего возраста» необходимо учитывать возрастные психофизиологические особенности, использовать объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы.

Ключевые слова: **цифровые компетенции, информационные технологии, компьютерная грамотность, люди «третьего возраста».**

В эпоху цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека современные информационные и телекоммуникационные технологии открывают для людей беспрецедентные возможности. Широкий доступ к разнообразной информации позволяет каждому человеку самореализовываться, насыщать свой ежедневный досуг и улучшать качество собственной жизни [1, 2].

Формирование цифровых компетенций является актуальной задачей не только для людей молодого и среднего возраста, но и пожилые люди, лица «третьего возраста» не должны оставаться в стороне.

Граждане пенсионного возраста составляют одну из наиболее представительных социально-демографических групп российского общества [3]. Понятие «третий возраст» пришло из геронтологии. Геронтологи условно делят жизнь человека на три периода. Первый период (до 30 лет) – период познания мира, обучения и выбора профессиональной деятельности. Второй период, следующие 30 лет или около того, – это период семьи и активной работы. Начало третьего периода связано с выходом на пенсию. В России это до недавних пор было 60 лет для мужчин и 55 лет для женщин. В последнее время у геронтологов также сформировался четвертый период жизни – период долголетия, но этот термин используется редко [2].

Одной из наиболее важных проблем старости является социальная адаптация пожилых людей. Возрастные ограничения жизнедеятельности, психологические особенности, выход на пенсию, отказ от активной работы, изменение социальных и семейных ролей, снижение социального и семейного положения влекут за собой существенные изменения стиля, уровня и качества жизни и создают необходимость активной адаптации пожилых людей в новых условиях жизни [4].

Для успешного приспособления людей старшего возраста необходимы дополнительные ресурсы общества, направленные как на процесс адаптации человека к окружающей среде, так и на изменение самой окружающей среды для создания оптимальных условий жизни и самореализации пожилых людей. Одним из важнейших аспектов активизации представителей «третьего возраста» является информационно-просветительская работа [4].

Идея продолжения образования в старости была обозначена в проекте «Образование для граждан третьего возраста», разработанном в 1996 году обществом «Знание». Центральным элементом этого проекта является решение создать народные университеты «третьего возраста». Образовательные программы в университете создавались с учетом возрастных, психологических, личностных и когнитивных особенностей пожилых людей. В реализации образовательных программ для лиц «третьего возраста» используются не только традиционные методы обучения взрослых (лекции, семинары), но и инновационные (творческие работы, эссе, ролевые и деловые игры, дискуссии и т.д.). Приобретенные в университете знания и навыки помогают пожилому человеку адаптироваться к современным условиям, понимать пенсионное законодательство, права потребителей, научиться поддерживать свое здоровье, эффективно вести домашнее хозяйство и т.д. [4].

Сегодня, при переходе к информационному обществу, современные цифровые технологии позволяют упростить жизнь пожилым людям. Они помогают найти необходимую информацию по интересующему вопросу, не теряя времени и денег. Интернет-ресурсы дают пожилым людям возможность записаться к врачу, получить выписку из электронной медицинской карты с результатами анализов или, например, оплатить счета за связь и ЖКХ. На порталах органов власти можно посмотреть законодательные и нормативные акты, регулирующие предоставление медицинских, юридических и социальных услуг, а также другую информацию, представляющую интерес для старшего поколения. В сети Интернет люди пенсионного возраста могут завести новые знакомства, создать круг общения по интересам и даже найти спутника жизни. Эти возможности очень ценны для них, поскольку многие пожилые люди часто чувствуют себя одинокими. «Всемирная паутина» может стать реальным, а иногда и единственным источником общения с внешним миром (для людей с ограниченными возможностями).

Такой популярный сервис, как IP-телефония (Skype, Viber, WhatsApp и др.), даёт возможность общения посредством более дешёвой и даже бесплатной междугородней и международной связи. Эта технология весьма популярна среди пожилых людей, многие из которых имеют родственников или друзей как в ближнем, так и в дальнем зарубежье. Возрастает активность пожилых людей в «социальных сетях» [5].

Однако не у каждого пожилого человека есть возможность приобрести компьютерную технику. Кроме того, для людей пенсионного возраста актуальна проблема компьютерной неграмотности. Различные учебные курсы для пожилых людей и обеспечение для них доступа к Интернету позволят значительно повысить эффективность социальной адаптации в современном мире, повысить качество жизни.

Обучение взрослых в России рассматривается как дополнительное профессиональное образование и развивается на основе местных и региональных инициатив [6]. Несколько лет назад началась реализация различных социальных программ, с помощью которых люди «третьего возраста» имеют возможность пройти бесплатное обучение компьютерной грамотности. Например, программа

«Азбука интернета», инициаторами, авторами и разработчиками которой стали ПАО «Ростелеком» – крупнейший в нашей стране провайдер и оператор связи, а также Пенсионный фонд России.

Программа «Азбука интернета» способствует решению целого ряда значимых социальных задач:

- социализация людей старшего поколения, продление активного долголетия;
- удовлетворение растущей потребности пожилых людей в компьютерной грамотности, сокращение цифрового неравенства между поколениями;
- обеспечение права пожилых людей на использование электронных государственных услуг и социальных Интернет-сервисов [7].

В Тюменской области с 2010 года и по настоящее время действует программа повышения компьютерной грамотности населения «Расширяя горизонты». За период существования программы прошли обучение более 100 тысяч человек, 48% из которых – это люди старше 55 лет [8]. В настоящее время в г. Тюмени функционируют два учебных класса, мобильный класс выезжает по заявкам в районы области.

В рамках программы «Расширяя горизонты» проводятся обучающие семинары для слушателей начального, базового и продвинутого уровней, а также курс «Планшет для начинающих».

Проведенный автором в январе 2020 года опрос слушателей программы «Расширяя горизонты» показал, что 100% опрошенных положительно относятся к процессу обучения пожилых людей компьютерной грамотности.

На вопрос, что побудило слушателей заняться повышением компьютерной грамотности, 20% ответили – любознательность, 25% подтолкнули к этому родные, близкие, друзья, и большинство (55%) указали, что этого требует современное общество.

В качестве причины стремления пожилого человека изучать компьютер 10% слушателей указали желание не отстать от молодёжи, 25% – провести время с пользой, а 65% опрошенных преследуют цель самообразования.

Опрашиваемым было предложено присвоить ранг от 1 до 10, то есть расставить по значимости предложенные цели использования компьютера и ресурсов сети Интернет (табл. 1). По данным ранжирования видно, что на первое место слушатели ставят использование компьютера и сети Интернет для общения с друзьями и родственниками, далее следуют запись на приём в государственные учреждения, в том числе к врачу, а также изучение мировых новостей, просмотр фильмов, телепередач. Замыкают рейтинг покупки в Интернет-магазинах, поиск и прослушивание музыкальных композиций, поиск информации для выполнения рабочих поручений.

Таблица 1

С какими целями Вы используете компьютер и ресурсы сети Интернет? [9]

№ п/п	Цели	Ранг
1.	Поиск информации для выполнения домашних заданий с внуками	6
2.	Поиск информации для выполнения рабочих поручений	10
3.	Поиск информации о любимых артистах, музыкантах, актёрах	7
4.	Поиск и прослушивание музыкальных композиций	9
5.	Общение с друзьями, родственниками и т.д.	1
6.	Загрузка и чтение художественной и учебной литературы	5
7.	Покупки в Интернет-магазинах	8
8.	Оплата счетов за ЖКХ, услуг провайдеров и связи, штрафов, налогов	4
9.	Запись на приём в государственные учреждения, в том числе к врачу	2
10.	Изучение мировых новостей, просмотр фильмов, телепередач	3

Преподавателям, работающим на курсах компьютерной грамотности с такими людьми, необходимо учитывать возраст обучаемых, поскольку у пожилых людей начинают проявляться психофизиологические особенности:

- снижается психическая гибкость и способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни;
- ухудшаются память и внимание;
- появляется своеобразный консерватизм («раньше было лучше») и др.

Кроме того, для пожилых людей мотивация к учебе заключается в желании посредством обучения решить свои повседневные проблемы (научиться использовать Интернет-банкинг, получить возможность общения, развлечения и т.д.). Поэтому прежде чем начинать проходить новый материал, нужно доказать пожилым слушателям, зачем им это надо знать и уметь. Большей убедительности придают примеры из жизни. Опыт работы автора в качестве преподавателя курсов программы «Расширяя горизонты» показывает, что чаще всего люди старшего поколения с недоверием и нежеланием учатся использовать электронные госуслуги, электронные сервисы ЖКХ и онлайн-оплату. Они говорят, что им проще самим дойти до поликлиники, ТРИЦ, банка. Но жизненные обстоятельства всегда могут измениться. Например, сейчас, в условиях пандемии нахождение пожилых людей в общественных местах ставит их жизнь под угрозу. Необходимо научить слушателей в первую очередь освоить важные для них электронные сервисы, например, передача показаний счетчиков воды и электричества, запись к врачу или в ПФР, подачу заявлений и обращений в органы власти в электронном виде.

Преподавателю следует выяснить, у кого из слушателей, проходящих обучение компьютерной грамотности, дома отсутствует компьютер, и, поскольку у них нет возможности закреплять пройденный материал в домашних условиях, на занятиях требуется уделять таким людям больше внимания.

Для многих слушателей курсы обучения компьютерной грамотности – это возможность завести новые знакомства и расширить круг общения, поэтому следует оказать помощь при регистрации в социальных сетях и мессенджерах.

При обучении людей старшего поколения рекомендуется использовать объяснительно-иллюстративный метод, который заключается в том, что преподаватель, пользуясь различными средствами, сообщает специально подготовленную, систематизированную информацию, а слушатели воспринимают ее, осмысливают и фиксируют в памяти [10]. Для сообщения новой информации преподаватель может воспользоваться устным словом (лекция, объяснение), текстами (учебное пособие), наглядными средствами (картинки, таблицы, схемы, видеоролики), практическим показом способов деятельности (демонстрация работы на компьютере, процедуры регистрации в социальной сети и тому подобное).

Однако объяснительно-иллюстративный метод даёт возможность слушателям курсов усваивать знания, не обеспечивая при этом формирования у них опыта практической деятельности (навыков и умений). Поэтому необходимо также применять репродуктивный метод [10]. Преподаватель с помощью заданий организует воспроизведение слушателями показанных им способов деятельности. Например, сначала преподаватель демонстрирует, как отправить письмо по электронной почте, потом слушатели повторяют эту процедуру, отправляя письма друг другу.

Для более успешного овладения материалом занятий рекомендуется сначала дать информацию под запись, а после этого перейти к закреплению пройденного материала на практике. Это решает проблему с запоминанием материала. Находясь дома, без помощи преподавателя, слушатель может пошагово выполнить какие-либо действия, например, записаться к врачу через портал госуслуг.

Обучение компьютерной грамотности невозможно без использования специальной терминологии, например, клавиша Esc не подписана словом-аналогом на русском языке, поэтому подобные термины нужно будет заучить. Сложные термины необходимо объяснить более доступным языком, например, «контекстное меню» – это список доступных команд («я могу …»). Важно придерживаться золотой середины: неуместное употребление малопонятных слов (терминов, иностранных слов, профессионального жаргона) не будет способствовать пониманию между преподавателем и слушателями и, наоборот, чрезмерное упрощение речи может способствовать искажению материала. Нужно быть готовым к тому, что потребуется многократно повторять один и тот же материал.

У пожилых людей, как и у детей, более развито интуитивно-образное мышление. Необходимо, объясняя новый материал, использовать аналогии, ассоциации с привычными предметами. Например, так же как и в жизни, ненужные документы мы удаляем в «Корзину» на рабочем столе. Окно программы или папки на экране можно открыть двойным щелчком (по аналогии со стуком в оконное стекло, чтобы нам его отворили). Рассказывая о работе в Интернете, автор проводит параллель между Интернет-сайтом и книгой: они состоят из страниц, имеют содержание (меню), можно сделать закладку на нужную страницу.

Таким образом, меняющаяся социально-экономическая среда диктует необходимость приобретения цифровых компетенций людьми «третьего возраста», поскольку это эффективный способ улучшить качество жизни, расширить круг общения, почувствовать себя идущими в ногу со временем. Во многих регионах страны функционируют специализированные образовательные курсы для пожилых людей, где слушатели могут освоить основы компьютерных и Интернет-технологий. Однако преподавательская работа с людьми «третьего возраста» требует особых подходов, учитывающих возрастные психические и физиологические особенности.

Библиографический список

1. Шахторин У.Н., Отекина Н.Е. Использование возможностей телекоммуникаций в образовании. *Сборник материалов LII Международной студенческой научно-практической конференции.* Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2018: 292 – 294.
2. Борисов А.Д. Функции, принципы, особенности, методологические подходы в аспекте формирования информационной грамотности лиц «третьего возраста». *Международный научно-исследовательский журнал.* 2016; № 4 (46): 19 – 22.

3. Белов С.В., Кашицын А.С. Теоретические основы процесса формирования информационно-медийной грамотности людей третьего возраста. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2017; Т. 5, № 4. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN417.pdf
4. Савельева И. А. Роль образовательных и информационных технологий в социальной адаптации пожилых людей. *Социальная адаптация и социальная реабилитация пожилых людей и инвалидов: комплексный подход:* сборник научных статей. Балашов, 2009. Available at: https://refdb.ru/look/1080650-p3.html
5. Сорокин Г.Г. Пожилые россияне в сети интернет. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2011; № 2 (102): 187 – 189.
6. Каюгина С.М. Высшее профессиональное образование в условиях цифровой экономики. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* сборник материалов Международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры Иностранных языков. Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2019: 278 – 281.
7. *Азбука интернета*. Сайт программы по обучению пользователей старшего поколения работе на компьютере и в сети интернет. Available at: https://azbukainterneta.ru
8. *Расширяя горизонты*. Сайт социальной программы губернатора Тюменской области по повышению компьютерной грамотности населения. Available at: https://gorizont.admtyumen.ru
9. Белов С.В. *Формирование информационной грамотности у людей третьего возраста.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2015.
10. *Повышение компьютерной грамотности лиц среднего и старшего возраста:* методическое пособие. Составитель Одегова К.А. Тюмень: ГАУ ДО ТО «РИО-Центр», 2019.

References

1. Shahtorin U.N., Otekina N.E. Ispol'zovanie vozmozhnostej telekommunikacij v obrazovanii. *Sbornik materialov LII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Tyumen': GAU Severnogo Zaural'ya, 2018: 292 – 294.
2. Borisov A.D. Funkcii, principy, osobennosti, metodologicheskie podhody v aspekte formirovaniya informacionnoj gramotnosti lic «tret'ego vozrasta». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2016; № 4 (46): 19 – 22.
3. Belov S.V., Kashicyn A.S. Teoreticheskie osnovy processa formirovaniya informacionno-medijnoj gramotnosti lyudej tret'ego vozrasta. *Internet-zhurnal «Mir nauki».* 2017; T. 5, № 4. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN417.pdf
4. Savel'eva I. A. Rol' obrazovatel'nyh i informacionnyh tehnologij v social'noj adaptacii pozhilyh lyudej. *Social'naya adaptaciya i social'naya reabilitaciya pozhilyh lyudej i invalidov: kompleksnyj podhod:* sbornik nauchnyh statej. Balashov, 2009. Available at: https://refdb.ru/look/1080650-p3.html
5. Sorokin G.G. Pozhilye rossiyane v seti internet. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2011; № 2 (102): 187 – 189.
6. Kayugina S.M. Vysshee professional'noe obrazovanie v usloviyah cifrovoj `ekonomiki. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 60-letiyu kafedry Tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry Inostrannyh yazykov. Tyumen': GAU Severnogo Zaural'ya, 2019: 278 – 281.
7. *Azbuka interneta*. Sajt programmy po obucheniyu pol'zovatelej starshego pokoleniya rabote na komp'yutere i v seti internet. Available at: https://azbukainterneta.ru/
8. *Rasshiryaya gorizonty*. Sajt social'noj programmy gubernatora Tyumenskoj oblasti po povysheniyu komp'yuternoj gramotnosti naseleniya. Available at: https://gorizont.admtyumen.ru
9. Belov S.V. *Formirovanie informacionnoj gramotnosti u lyudej tret'ego vozrasta.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
10. *Povyshenie komp'yuternoj gramotnosti lic srednego i starshego vozrasta:* metodicheskoe posobie. Sostavitel' Odegova K.A. Tyumen': GAU DO TO «RIO-Centr», 2019.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 378.096 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00279

***Ke Jingsong**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecture, Northeast Normal University (Changchun, China), E-mail: Kejs586@nenu.edu.cn*
***Wu Hao**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecture, Northeast Normal University (Changchun, China), E-mail: wuh512@nenu.edu.cn*

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF TEACHING JAPANESE IN CHINESE UNIVERSITIES. (The work is carried out with the National Social Science Foundation of China, project 16BSS021). The article systematically analyzes the 70-year history of teaching Japanese in higher education institutions in China. The Japanese language education has gone through three important historical periods of development: the restoration of Sino-Japanese diplomatic relations in 1972; the introduction of the reform and opening policy in 1978; and the significant expansion of student enrollment in 1999. Currently, China leads the world in a number of Japanese language learners. However, there is a number of problems in learning Japanese, in particular, the problem of uneven distribution of educational resources and the problem of a small number of studies of the practice of teaching Japanese. The paper offers a number of measures and recommendations, the application of which will help to improve the curriculum for learning Japanese, as well as help identify the most capable students.

Key words: **teaching Japanese, Chinese universities, professional Japanese, personnel training, curriculum.**

***Кэ Цзинсун**, д-р филол. наук, доц., Северо-Восточный педагогический университет, г. Чанчунь, E-mail: Kejs586@nenu.edu.com*
***У Хао**, д-р филол. наук, доц., Северо-Восточный педагогический университет, г. Чанчунь, E-mail: wuh512@nenu.edu.com*

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОТДЕЛЕНИЯХ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке НОФ КНР, проект 16BSS021.

В статье систематически анализируется 70-летняя история обучения японскому языку в высших учебных заведениях Китая. Обучение японскому языку прошло три важных исторических периода развития: восстановление китайско-японских дипломатических отношений в 1972 году; введение политики реформы, открытие в 1978 году отделений по обучению японскому языку в вузах и значительное расширение приема студентов в 1999 году. В настоящее время Китай лидирует по численности лиц в мире, изучающих японский язык. Однако в изучении японского языка существует ряд проблем, в частности проблема неравномерного распределения учебных ресурсов и малого количества исследований практики преподавания японского языка. В данной работе предлагается ряд мер и рекомендаций, применение которых будет способствовать улучшению учебных программ для изучения японского языка, а также поможет выявить наиболее способных обучающихся.

Ключевые слова: о**бучение японскому языку, вузы КНР, отделение японского языка, обучение персонала; учебные программы.**

Согласно последним данным, опубликованным Японским фондом в октябре 2019 года, в мире около 3 млн 850 тыс. человек изучают японский язык. Среди них первое место занимают граждане КНР (более 1 миллиона человек; по данным исследований 2012 и 2015 годов – 1 050 000 и 950 000 человек соответственно), две трети из которых изучают японский язык в вузах [1].

Обучение японскому языку в вузах Китая делится на три категории: японский язык как специальность, японский язык как первый иностранный язык (но не специальность), японский язык как второй иностранный язык (но не специальность). Следует отметить, что имеется серьезное отличие в обучении японскому языку как специальности от обучения английскому языку как неспециальности: японскому языку как специальности обучаются, как правило, «с нуля», так как в школах преподавание японского языка ведется мало.

Весь учебный процесс начинается с обучения основам японского языка: хираганам, катаканам и произношению. При этом в результате четырехлетнего обучения японскому языку необходимо сформировать те же компетенции, что и у изучающих английский язык (при этом в общей сложности изучение английского языка длится 10 лет). В связи с этим процесс изучения японского языка имеет ряд особенностей.

На основе обобщения исторического опыта необходимо искать способы усовершенствования обучения в контексте новой эры. При этом за последние десять лет не появилось ни одного глубоко педагогического исследования. Можно назвать только исследования Сюй Минмина (2002) [2], Чжан Пейся (2009) [3], Сюй Гана (2011) [4] и т.д. В данной статье рассматривается история обучения японскому языку в течение 70 лет с момента основания КНР, а также предлага-

ется ряд мер и рекомендаций по реформе обучения японскому языку с учетом особенностей современной эпохи.

1. Развитие преподавания японского языка в китайских вузах

1.1 Ранний период Нового Китая (1949 – 1965 гг.)

В 1949 году, когда был основан КНР (Новый Китай), во всех областях государственного строительства Китая были заимствованы и даже скопированы советские модели. В школах и университетах также широко использовали переведенные советские учебники. Русскому языку как главному коммуникативному инструменту уделялось большое внимание. Он превзошел тогда английский язык как самый важный иностранный язык в Китае. Японский язык, как и другие «маленькие языки», развивались в небольших масштабах. И в то время в стране существовали только два университета, в которых преподавали японский язык: Пекинский университет и Инженерный институт военной комиссии (предшественник Лоянского института иностранных языков) [5, с. 33].

В связи с ухудшением китайско-советских отношений в 1957 году министерство образования Китая приняло решение о сокращении обучения по специальности «Русский язык», что привело к утрате интереса к изучению русского языка. Большое количество одаренных студентов выбрали другие специальности. В это же время происходит формирование престижа изучения английского языка [6, с. 384].

В 1960-х годах Шанхайский университет иностранных языков и Пекинский институт международных отношений, Цзилиньский университет и другие университеты открыли специальность «Японский язык» [7, с. 140]. Таких университетов начитывалось 14. В этот период дипломатические и торговые отношения между КНР и Японией находились в стадии формирования. Спрос на знание японского языка на рынке труда был незначительным. И под влиянием этой обстановки преподавание японского языка на начальном этапе развивалось медленно.

1.2 Период культурной революции (1966 – 1976 гг.)

В течение этого десятилетия высшее образование в Китае застопорилось, даже регрессировало из-за «культурной революции». Это коснулось и изучения японского языка. Но нормализация дипломатических отношений между Китаем и Японией (в 1972 г.) и рост торговли между двумя странами оказали положительное влияние на изучение японского языка на уровне высшего образования. С 1970 по 1976 гг. была открыта специальность «Японский язык» в 18 университетах, таких как Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли, Фуданьский университет, Северо-Восточный педагогический университет и др. Однако в это время происходит сокращение периода обучения в вузах до трех лет. Это привело к ограничению содержания обучения в целом. Также обучение было политически конъюнктурным, что является характерной чертой эпохи.

1.3 Период быстрого развития после реформ и открытости (1977 – 1999 гг.)

После окончания «культурной революции» был снова введен единый вступительный экзамен в вузы (Гаокао), который отсутствовал 10 лет в Китае, и высшее образование получает толчок к развитию. В августе 1978 года Министерство образования провело Национальный симпозиум по обучению иностранным языкам, на котором было принято решение о подготовке и издании 387 учебных материалов на 5 иностранных языках, в том числе на японском языке [8, с. 95]. В том же году была введена в действие и реализована программа обучения иностранным языкам в вузах.

На этом этапе китайско-японские отношения плавно развиваются. В 1979 году бывший премьер-министр Японии Охира Масаёси (大平正芳) подписал китайско-японское соглашение о технологическом и культурном обмене, в котором Министерство образования Китая и Японский фонд совместно создали учебные курсы для преподавателей японского языка в Пекине. Таким образом, правительство Японии в течение пяти лет направило в КНР 90 специалистов по преподаванию японского языка и предоставило большое количество печатных материалов и учебного оборудования, подготовило около 600 преподавателей японского языка для китайских университетов [9, с. 39].

В 1979 году три университета: Пекинский университет, Цзилинский университет и Шанхайский университет иностранных языков получили первое разрешение на открытие магистерских программ по японскому языку. В 1980 – 1990 годы Пекинский университет, Пекинский университет иностранных языков и Северо-Восточный педагогический университет получили право на выдачу диплома доктора наук по специальности «Японский язык и литература», что знаменует собой прорыв в преподавании японского языка в послевузовском образовании. В 1982 году под руководством Министерства образования была создана Ассоциация преподавателей японского языка и литературы в Китае, которая сыграла важную роль в обучении японскому языку. В начале 1990-х годов был создан Руководящий комитет по обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях, а его подкомитет по обучению японскому языку подготовил программу по специальности «японский язык» [10, с. 51], в результате чего были разработаны государственные критерии оценки и рекомендации по преподаванию японского языка, а затем – тесты по японскому языку как иностранному четвертого и восьмого уровней для учащихся по специальности «Японский язык и литература».

К 1999 году в более чем в 150 университетах была открыта специальность «Японский язык и литература». В 22 университетах было получено право на выдачу магистерского диплома, в 3 – докторского. Это быстрое расширение специальности «Японский язык и литература» в китайских вузах в сочетании с постоянными реформами методов и содержания обучения, повышением уровня преподавания и научных исследований, увеличением международных обменов и возможностей для обучения в Японии, проведением национального конкурса японского языка и т.д. показывает, что преподавание японского языка вступило в эпоху активного развития.

1.4 Переходный период после вступления в новый век (2000 год – по настоящее время)

В XXI веке китайское общество в целом вступило в переходный период, и высшее образование по специальности «Японский язык и литература» продолжает стремительно развиваться. С 1999 года Министерство образования начало значительно расширять число студентов. До 2012 года, всего за десять лет, в более чем 500 вузах открылась специальность «Японский язык и литература» [4, с. 68]. И диплом бакалавра по данной специальности имеют право выдавать уже почти 50% вузов Китая. Число студентов по данной специальности достигло более двухсот тысяч человек. Этап в развитии высшего образования по специальности «Японский язык и литература» сегодня в целом можно охарактеризовать как переход от первоначальной стадии «элитарного образования» к стадии «массовой популяризации» для удовлетворения потребностей общества [5, с. 153], несмотря на то, что количество вузов, открывших специальность «Японский язык», меньше по сравнению с количеством вузов, имеющих специальность «Английский язык». Далее идут такие специальности, как «Русский язык», «Корейский язык» и «Французский язык».

В то же время японский язык значительно превосходит другие языки по видам и количеству публикуемых материалов, частоте проведения соответствующих международных конференций, конкурсов японского языка национального масштаба, конкурсов дипломных работ, курсов повышения квалификации преподавателей. Сюй Ган (2011) отметил, что в этом смысле японский язык больше не может быть назван «маленьким языком», а является настоящим, «большим языком», «большой специальностью» [11, с. 2].

2. Проблемы обучения японскому языку

Однако, вступив в новый век, преподавание японского языка столкнулось с несколькими проблемами одновременно. Например, существует противоречие между значительным увеличением числа выпускников и нехваткой рабочих мест; неравномерность распределения образовательных ресурсов в восточных и западных регионах и разных вузах по стране; однообразие учебных программ и т.д. Все эти проблемы являются новыми предметами исследования обучения японскому языку в переходный период.

После проведения реформы и начала эпохи политики «реформы и открытости» цель обучения японскому языку сменилась с развития языковых навыков (слушание, говорение, чтение, письмо и перевод) на развитие коммуникативных навыков и навыков межкультурной коммуникации на японском языке. [12, с. 77]. В настоящее время многие университеты экспериментируют в данной области, открывая специальности «Японская экономика», «Японская культура», «Международный деловой японский язык» и другие, стремясь воспитать специалистов, обладающих комплексными компетенциями в области японского языка, литературы, культуры, страноведения, способных коммуницировать в любой сфере деятельности: экономической, финансовой, коммерческой и др.

С этой целью неизбежно появляются новые требования к содержанию обучения, формам организации и методам обучения, формирования мировоззрения преподавателей и т.д. Очевидно, что обучение японскому языку в Китае сегодня требует реформирования.

3. Меры и рекомендации, необходимые для реформирования обучения японскому языку

Во-первых, на сегодняшний день целесообразным представляются два главных направления реформирования:

1) усиление аспекта обучения межкультурной коммуникации и включение его в учебную программу и стандарт курса японского языка;

2) формирование комплексной компетенции «японский язык + X».

Первое направление потребует от студентов овладения не только базовыми знаниями японского языка, но и способами межкультурного коммуникативного мышления; знаниями в понимании межкультурных различий между Китаем и Японией; уважения к японской культуре. Важным является также формирование широкого международного кругозора и овладение профессиональными навыками выбранной специальности.

Второе направление предполагает овладение навыками и знаниями других специальностей (специальность «X»), например, «Английский язык», «Менеджмент», «Компьютерный дизайн», «Менеджмент в сфере туризма» и т.д. Студенты, обучающиеся по программам «X» и специальности «Японский язык», получают двойные дипломы. При помощи международного сотрудничества с японскими университетами вводится система обучения «2 + 2» или «3 + 1»: два/три года обучения японскому языку в Китае + один/два года обучения научным предметам выбранной специальности в Японии.

Во-вторых, необходимо внести два изменения методического характера:

1) необходимо уделять большое внимание обучению базовым навыкам (на 1-м и 2-м курсах): использовать мультимедийные и сетевые средства; пересмотреть курсовые программы обучения с целью перенесения части содержания обучения на 3-м курсе в программу 1 и 2 курсов для того, чтобы уже в первые два года обучения студенты знакомились с межкультурной коммуникативной компетенцией. При таком распределении учебного времени на этапе 3 и 4 курсов

студенты как раз и получат возможность получать специальности «Х» для дальнейшего повышения межкультурной коммуникативной компетентности;

2) необходимо четко разграничить ядерные курсы и курсы профессиональной направленности. Ядерные курсы включают в себя следующие разделы: «Базовый японский язык», «Продвинутый японский язык», «Разговорная речь», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Страноведние», «Перевод», «Введение в японскую литературу», «Введение в языкознание» и т.д. Обучение по данным курсам должно вестись на основе единых стандартов во всех университетах. Курсы профессиональной направленности должны быть разделены на академические и прикладные. Академические курсы включают в себя «Лингвистику», «Литературоведение», «Культурологию», «Японоведение»; прикладные курсы – «Экономику Японии», «Деловой японский язык», «Научно-технический японский язык», «Туристский японский язык» и т.д. Учебная программа курсов профессиональной направленности должна быть адаптирована к социальным потребностям и специфике обучения в каждом университете, а программы могут составляться гибко.

Обучение японскому языку в китайских вузах сталкивается с новой социокультурной и политической ситуацией, которая диктует новые цели обучения. Очевидной становится необходимость реформирования учебных программ для воспитания широкообразованных специалистов, востребованных на рынке труда.

Библиографический список

1. *Японский Фонд. Отчет об исследовании по обучению японскому языку за рубежом в 2018 году (предварительные данные)*, 2019. Available at: https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029-02.pdf
2. Сюй М., Хань С. *Столетний обзор и перспективы обучения японскому языку в Китае*. Шанхай: Издательство Санлянь-Шудянь в Шанхае, 2002.
3. Чжан П., Ван Ш. *Преподавание и изучение японского языка в контексте плюрализма.* Шанхай: Издательство Восточно-китайского политехнического университета: 2009.
4. Сюй Г., Ли Ю. *Обзор обучения японскому языку в Китае*. Пекин: Издательство по обучению и исследованию иностранных языков, 2011.
5. Фу Ц. *История обучения японского языка в высших учебных заведениях в Новом Китае.* Диссертация … доктора в Шанхайском университете иностранных языков, 2013.
6. Сацзи К. *Образование японского языка после Второй мировой войны. Японский язык и обучение японскому языку (История обучения японскому языку)*. Токио: Издательство Мэйдзи шойн. 1991; Т. 15: 383 – 395.
7. Ли Ч. *История обучения иностранным языкам в КНР*. Пекин: Издательство «Туризм и образование», 2009.
8. Фу К. *История преподавания иностранных языков в Китае*. Шанхай: Издательство иностранных языков в Шанхае, 1986.
9. Сюй И. Изучение и преподавание японского языка в Китае. *Изучение японского языка.* 1997; № 4: 35 – 41.
10. Су Ц. Текущее состояние и будущее преподавания японского языка в Китае. *Изучение японского языка*. 2003; № 2: 50 – 53.
11. Сюй Г. Размышления об обучении японскому языку в китайских вузах в переходный период. *Изучение японского языка*. 2011; № 4: 1 – 6.
12. Сюй Г. Новая эра трансформации и развития преподавания японского языка в Китае. *Изучение японского языка.* 2018; № 1: 75 – 79.

References

1. *Yaponskij Fond. Otchet ob issledovanii po obucheniyu yaponskomu yazyku za rubezhom v 2018 godu (predvaritel'nye dannye)*, 2019. Available at: https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029-02.pdf
2. Syuj M., Han' S. *Stoletnij obzor i perspektivy obucheniya yaponskomu yazyku v Kitae.* Shanhaj: Izdatel'stvo Sanlyan'-Shudyan' v Shanhae, 2002.
3. Chzhan P., Van Sh. *Prepodavanie i izuchenie yaponskogo yazyka v kontekste plyuralizma.* Shanhaj: Izdatel'stvo Vostochno-kitajskogo politehnicheskogo universiteta: 2009.
4. Syuj G., Li Yu. *Obzor obucheniya yaponskomu yazyku v Kitae*. Pekin: Izdatel'stvo po obucheniyu i issledovaniyu inostrannyh yazykov, 2011.
5. Fu C. *Istoriya obucheniya yaponskogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah v Novom Kitae.* Dissertaciya … doktora v Shanhajskom universitete inostrannyh yazykov, 2013.
6. Saczi K. *Obrazovanie yaponskogo yazyka posle Vtoroj mirovoj vojny. Yaponskij yazyk i obuchenie yaponskomu yazyku (Istoriya obucheniya yaponskomu yazyku).* Tokio: Izdatel'stvo M`ejdzi shojn. 1991; T. 15: 383 – 395.
7. Li Ch. *Istoriya obucheniya inostrannym yazykam v KNR.* Pekin: Izdatel'stvo «Turizm i obrazovanie», 2009.
8. Fu K. *Istoriya prepodavaniya inostrannyh yazykov v Kitae.* Shanhaj: Izdatel'stvo inostrannyh yazykov v Shanhae, 1986.
9. Syuj I. Izuchenie i prepodavanie yaponskogo yazyka v Kitae. *Izuchenie yaponskogo yazyka.* 1997; № 4: 35 – 41.
10. Su C. Tekuschee sostoyanie i buduschee prepodavaniya yaponskogo yazyka v Kitae. *Izuchenie yaponskogo yazyka.* 2003; № 2: 50 – 53.
11. Syuj G. Razmyshleniya ob obuchenii yaponskomu yazyku v kitajskih vuzah v perehodnyj period. *Izuchenie yaponskogo yazyka.* 2011; № 4: 1 – 6.
12. Syuj G. Novaya `era transformacii i razvitiya prepodavaniya yaponskogo yazyka v Kitae. *Izuchenie yaponskogo yazyka.* 2018; № 1: 75 – 79.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 37.013.32 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00280

Amirkhanova G.Sh., *senior lecturer, Department of General Technical Disciplines, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*
Muskhanova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATION: THE DEVELOPMENT MECHANISMS. The article discusses the main features and development mechanisms of project activities in modern Russian middle-school education. The main attention is paid to the key points of the project activities organization within the framework of the term work, its metasubject nature. In addition, various approaches accumulated to date in the research literature to the definition and basic characteristics of the concepts “project” and “project activity” are studied. After studying the special literature, the specific stages of students’ work on educational projects are considered. In addition, the article demonstrates the impact on the use of projects of a number of objective processes that are fixed in modern Russian society and, in particular, in the system of middle-school education. At the end of the article, the researchers compare a project with other teaching methods, such as a research method.

Key words: **method of educational projects, project, design, Federal state education standard, innovative teaching methods, research activities.**

Г.Ш. Амирханова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*
И.В. Мусханова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются основные особенности и механизмы развития проектной деятельности в современной российской школе. При этом основное внимание уделяется ключевым моментам организации проектной деятельности в рамках урочной работы, её метапредметному характеру. Кроме того, изучаются различные подходы, накопленные к настоящему времени в научно-исследовательской литературе, к определению и базовым характеристикам понятий «проект» и «проектная деятельность». После изучения специальной литературы рассматриваются конкретные этапы работы обучающихся над образовательными проектами. Кроме того, демонстрируется влияние на реализацию проектов ряда объективных процессов, фиксирующихся в современном российском обществе и, в частности, в системе основного общего образования. В конце статьи приводится сравнение проектной с другими методиками обучения, например, с исследовательской.

Ключевые слова: **метод учебных проектов, проект, проектирование, ФГОС, инновационные методы обучения, исследовательская деятельность.**

На настоящем этапе развития российского социума термины «проект» и «проектирование» приобретают всё большую актуальность. Действительно, современный россиянин встречается с данными понятиями в самых разных сферах жизни. Они вошли в широкий оборот, например, в сферу научной деятельности, культуру, искусство и спорт. Начиная с середины двухтысячных годов, реализуются приоритетные национальные проекты, имеющие отношение к наиболее важным сторонам общественной жизни. В полной мере описанная ситуация касается современной системы образования. В этой связи рассмотрение роли и места такого рода деятельности применительно к этой сфере является весьма актуальным.

При рассмотрении роли и места проектов и проектной деятельности в образовании прежде всего следует отметить, что Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования соответствующий род деятельности отнесён к общеучебным умениям, по каковой причине предусмотрен во всех предметных областях [1]. При этом, несмотря на высокую актуальность учебных проектов и проектной деятельности, нашедшую отражение в нормативно-правовых актах, в современной педагогической науке не существует единого подхода к пониманию соответствующих терминов [2 – 5].

Подобная ситуация связана с существованием объективных затруднений в их определении. Действительно, в повседневной жизни любая деятельность индивида или их группы, основанная на последовательном планировании действий с предвидением определённых желаемых результатов, может в той или иной мере считаться проектированием [2, 4, 6]. В этой связи даже можно говорить о выработке специфического термина «проектное мышление», в последнее время также приобретающего всё большую актуальность [3, 5, 7].

В стороне от подобных тенденций, естественно, не остаётся и отечественная школа. При этом учебная деятельность имеет ряд важных отличительных особенностей [1, 5, 7 – 8]. Соответственно, и учебному проекту при сохранении общих закономерностей присуща определённая специфика [2, с. 63].

В этой связи учебный проект может быть определён как цельное представление о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности, направленной на достижение конкретных целей путём осуществления изменений. Проектную же деятельность можно понимать как предвосхищенную деятельность, которая направлена на достижение определенных целей посредством осуществления изменений в условиях ограниченности во времени. Из выведенных нами определений вытекает следующее:

– проект ограничен во времени. Его временные рамки устанавливаются заранее;

– направлен на определённую цель [2, с. 64].

В этой связи отметим, что его цель представляет собой предельный осознанный образ планируемых изменений, достижимых в результате деятельности [3, с. 45].

Ещё одна немаловажная составляющая проекта – выбор ключевой проблемы. Последняя должна быть актуальной для подростков и соответствовать уровню их подготовки. Проблема представляет собой осознанное и потенциально преодолимое противоречие между желаемым и действительным [9, с. 148]. В качестве примеров можно привести следующие формулировки проблемных ситуаций:

- «Отсутствие ученических организаций не позволяет сформировать у школьников лидерские качества»;
- «Недостаток информации о существующих в городе общественных организациях не дает возможностей желающим принимать участие в общественной жизни»;
- «Неучастие граждан в выборах приводит к ослаблению авторитета власти».

На следующем после выбора проблемы этапе проектной деятельности определяется, какие ресурсы необходимы для её решения. В целях наиболее полного раскрытия темы настоящей статьи представим их в виде таблицы 1.

На начальном этапе работы над образовательным проектом следует изучить особенности поставленной проблемы, а равно опыт решения подобных вопросов. В ходе решения такого рода задач обучающиеся неминуемо сталкиваются с необходимостью поиска информации в литературе, периодике, Всемирной сети Интернет, проведения социологических опросов, анализа статистических данных. Иными словами, они должны заниматься исследовательской деятельностью. Таким образом, у учащихся происходит выработка предусмотренных ФГОС ООО исследовательских компетенций [1].

Следующий этап проектной деятельности связан с выработкой основного пути решения поставленной проблемы. Далее идёт разработка плана решения проблемы по следующим шагам:

- определение последовательности действий;
- установление лиц, ответственных за различные аспекты реализацию проекта;
- решение вопроса о сроках и результатах каждого шага [2, с. 66].

На данном этапе работы над учебным проектом особое внимание обучающихся следует обращать на то, как будут оцениваться действия всех участников по реализации проекта и в целом его результативность.

Таким образом, основными элементами проектирования являются следующие:

Таблица 1

Ресурсы, необходимые для решения проблемы, поставленной в рамках учебного проекта.

Категории	Ресурсы
Материальные	Инструменты
	Материалы
	Помещения
	Технические средства
	Специальная литература
Нематериальные (человеческие)	Учителя
	Одноклассники
	Администрация школы
	Представители местных властей
	Общественные организации
	Масс-медиа
	Родители

1. Определение цели и проблемы.
2. Исследование.
3. Выбор способа решения проблемы.
4. Формулирование задач и ожидаемых результатов.
5. Определение ресурсов и составление плана действий.
6. Выполнение плана.
7. Подведение итогов.
8. Оценивание полученных результатов
9. Рефлексия [7, с. 160].

В связи с вышеизложенным неизбежно возникает вопрос, что может стать первым шагом к проектной деятельности. Отвечая на него, следует указать на то, что перед её началом необходимо производить анализ текущей ситуации. С другой стороны, без постановки цели провести анализ и выявить проблему нелегко. Можно с определённой долей уверенности утверждать, что выбор проблемы является ключевым звеном начального этапа работы над учебным проектом.

В качестве иллюстрации вышеизложенных положений рассмотрим распространенную в российской школе подготовку учащимися докладов. В последнее время подобную форму учебной работы часто отождествляют с проектной деятельностью [3, 5, 8 – 9]. В ходе такой работы учащимися могут использоваться реферативный, исследовательский и другие подходы. При реферативном подходе итоговый продукт их деятельности может быть, по сути, конспектом одного или нескольких источников. Будучи занятым подобной формой учебной деятельности, ученик не задумывается над решением определённой проблемы, не занимается поиском альтернативных способов, не осуществляет планирование собственной деятельности [10, с. 61]. Значительно ближе к методу проектирования стоит исследовательский подход. Однако и его использование связано, скорее, с поисками ответов на вопросы о том, как решалась существующая проблема, какие существуют позиции по тому или иному вопросу [1, с. 67].

В отличие от исследования проектирование всегда ориентировано на практику [11, с. 31]. Соответственно, если ученик готовит сообщение с использованием методики проектирования, то конечный продукт в данном случае не рассматривается в качестве самоцели, но выдвигается как один из вариантов решения поставленной проблемы. При этом успех работы напрямую зависит от того, насколько точно и грамотно будет сформулирована проблема [12, с. 190]. Так, если сообщение призвано решить проблему непонимания учащимися значения какого-либо важного исторического события, то ещё до начала работы непосредственно над ним следует изучить, в чём конкретно состоят эти трудности. Для этого необходимо провести опросы и интервью, выявить слабые места в предшествующем опыте решения соответствующей проблемы [12, с. 192].

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что, несмотря на высокую актуальность метода учебных проектов, нашедшую отражение на страницах ФГОС, в современной педагогической науке нет единого подхода к пониманию соответствующего термина.

На основе анализа научно-исследовательской литературы учебный проект можно определить как цельное представление о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности, направленной на достижение конкретных целей путём осуществления изменений.

При этом принципиальная черта проектирования, отличающая его, например, от исследовательской деятельности, состоит в том, что способов решения одной и той же проблемы может быть несколько, причём выбор одного из них делается обоснованно и сознательно.

Библиографический список

1. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование (уровень магистратуры).* Приказ Министерства образования Российской федерации от 21 ноября 2014 г. N 1505. Available at: http://fgosvo.ru/news/3/553
2. Беляков Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н. Проектная деятельность в образовании. *Проблемы современного образования*. 2011; №3: 62 – 67.
3. Пахомова Н.Ю. *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*. Москва: АРКТИ, 2005.
4. Лопатухина Т.А., Осипова А.В. Международные проекты и авторская проектная деятельность в образовании. *Научное периодическое издание «Ceteris paribus»*. 2015; № 2: 37 – 46.
5. Новиков Д.А. *Принципы управления образовательными системами*. Москва: НПАПО, 2010.
6. Ломакин А.Л. Повышение качества образования школьников через проектную и исследовательскую деятельность. *Приволжский научный вестник*. 2014; № 8: 99 – 101.
7. Рыбалкина П.В. Проектное мышление как новый культурный феномен. *Научные ведомости*. Серия: Философия. Социология. Право. 2017; № 3: 158 – 161.
8. Зимняя И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2009; № 6: 3 – 13.
9. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 1: 148 – 157.
10. Лисичкин Г.В. Методика проектной деятельности в школьном химическом образовании. *Вестник Московского университета*. Серия 20. Педагогическое образование. 2017; № 2: 60 – 71.
11. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008; № 76: 30 – 35.
12. Жиенбаева С.Н., Саздыбекова А.Д. Проектная деятельность как инновационный феномен в дошкольном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2013; № 2: 189 – 193.

References

1. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury).* Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj federacii ot 21 noyabrya 2014 g. N 1505. Available at: http://fgosvo.ru/news/3/553
2. Belyakov E.M., Voskresenskaya N.M., Ioffe A.N. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovanii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2011; №3: 62 – 67.
3. Pahomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Moskva: ARKTI, 2005.
4. Lopatuhina T.A., Osipova A.V. Mezhdunarodnye proekty i avtorskaya proektnaya deyatel'nost' v obrazovanii. *Nauchnoe periodicheskoe izdanie «Ceteris paribus»*. 2015; № 2: 37 – 46.
5. Novikov D.A. *Principy upravleniya obrazovatel'nymi sistemami*. Moskva: NPAPO, 2010.
6. Lomakin A.L. Povyshenie kachestva obrazovaniya shkol'nikov cherez proektnuyu i issledovatel'skuyu deyatel'nost'. *Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2014; № 8: 99 – 101.
7. Rybalkina P.V. Proektnoe myshlenie kak novyj kul'turnyj fenomen. *Nauchnye vedomosti*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2017; № 3: 158 – 161.
8. Zimnyaya I.A. Uchebnaya deyatel'nost' – specificheskij vid deyatel'nosti. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2009; № 6: 3 – 13.
9. Sitarov V.A. Problemnoe obuchenie kak odno iz napravlenij sovremennyh tehnologij obucheniya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; № 1: 148 – 157.
10. Lisichkin G.V. Metodika proektnoj deyatel'nosti v shkol'nom himicheskom obrazovanii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2017; № 2: 60 – 71.
11. Belova T.G. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchaschihsya v sovremennom obrazovanii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008; № 76: 30 – 35.
12. Zhienbaeva S.N., Sazdybekova A.D. Proektnaya deyatel'nost' kak innovacionnyj fenomen v doshkol'nom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; № 2: 189 – 193.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00281

Muskhanova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*
Gairbekov M.M., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE NEED FOR A HEALTHY LIFESTYLE IN STUDENTS AT HIGHER EDUCATION SCHOOL . The main field of view of this article is to form the need for a healthy lifestyle in students of higher education in pedagogical conditions. The work focuses on the process of their implementation, which largely depends on the coordinated efforts of various profiles specialists engaged in the higher education system. The researchers study the relationship between the implementation of these conditions and the formation of a unified health-saving space at a university. At the same time, the authors consider the modernization of physical education in organizations that carry out educational activities under programs of higher professional education process as one of the effective means that contribute to the successful implementation of the main conditions for the formation of the need for a healthy lifestyle in students of higher education. Its main tasks are investigated, as well as problems that may arise in the course of work in this direction.

Key words: **student, instructor, healthy lifestyle, health-preserving environment, physical education in high school.**

И.В. Мусханова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*
М.М. Гаирбеков, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В основном поле зрения автора настоящей статьи находятся педагогические условия формирования потребности в здоровом образе жизни у обучающихся высшей школы. Основное внимание он уделяет процессу их реализации, который в значительной степени зависит от скоординированных усилий специалистов самого различного профиля, занятых в системе высшего образования. Кроме того, исследуется взаимосвязь между реализацией этих условий и становлением единого здоровьесберегающего пространства вуза. При этом в качестве одного из действенных средств, способствующих успешной реализации основных условий формирования потребности в здоровом образе жизни у обучающихся высшей школы, автором рассматривается процесс модернизации физического воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования. Исследуются его основные задачи, а также проблемы, могущие возникнуть в ходе работы в данном направлении.

Ключевые слова: **студент, преподаватель, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая среда, физическое воспитание в вузе.**

Современный этап развития социума, в том числе российского, характеризуется быстрыми темпами приращения научных знаний, а равно интенсификацией процессов информатизации и интеллектуализации. В подобных условиях особую актуальность приобретает формирование у будущих специалистов навыков здорового образа жизни и физической культуры личности. В этой связи выглядят вполне закономерными попытки создания такой системы высшего образования, которая наряду с обеспечением необходимых условий для полноценного естественного развития личности, понимания студентами основ здорового образа жизни предусматривала бы практическое освоение выпускниками вузов навыков сохранения и укрепления собственного здоровья [1, с. 35].

В настоящее время здоровьесберегающее образование в вузах является объектом всестороннего изучения исследователями, специализирующимися в самых различных областях [2 – 4].

По мнению ряда авторов, здоровьесбережение представляет собой совокупность способов, приёмов и методов, дополняющих традиционные образовательные технологии, применимые в высшей школе и наделяющие их признаками инновационных, здоровьесберегающих технологий [1, 3; 5 – 6]. Последние, в свою очередь, являются продуктом интеграции валеологической составляющей, с одной стороны, и образовательной программы организации, осуществляющей деятельность в рамках программ высшего профессионального образования, с

другой [6, с. 61]. При этом фиксируется необходимость в содействии практике их использования в следующих аспектах:

- формирование у студентов знаний, умений и навыков, касающихся ценности здоровья и проблем ведения здорового образа жизни;
- технологическое обеспечение процесса формирования соответствующих компетенций обучающихся;
- установление соответствия между возможностями образовательных организаций в данной сфере с интересами участников образовательного процесса [7, с. 270].

Образовательный процесс в отечественных вузах должен включать следующие направления работы по формированию у студентов осознанной потребности в здоровом образе жизни:

- создание оптимальных условий внутри образовательной организации, к которым относятся, например, благоприятный психологический климат, стимуляция активного творчества участников образовательного процесса, гуманизм.
- обеспечение условий, способствующих активному саморазвитию студентов в ходе образовательной деятельности [8, с. 351].

Рассмотрев ряд наиболее значимых черт здоровьесберегающего обучения в вузах, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что основными педагогическими условиями формирования у обучающихся потребности в здоровом образе жизни у студентов высшей школы являются:

- наличие в штате организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования квалифицированных педагогов, владеющих набором соответствующих компетенций;
- создание в образовательных учреждениях здоровьесберегающей среды;
- применение в образовательно-воспитательном процессе вуза эффективных современных валеологических технологий [7 – 9].

В современной российской высшей школе успешность реализации вышеперечисленных условий в значительной степени зависит от согласованных действий участников образовательного процесса при поддержке представителей социальных служб, а также медиков [10, с. 21]. Результатом целенаправленной деятельности по их воплощению является формирование здоровьесберегающего пространства. Последнее представляет собой результат согласованной совместной деятельности медицинских и педагогических работников, психологов и администрации образовательных учреждений. В ходе неё должно быть сформировано понимание обучающимися здоровья как приоритетной ценности [11, с. 41]. Таким образом, основной задачей процесса реализации педагогических условий формирования потребности в здоровом образе жизни у студентов высшей школы является проведение целого комплекса мероприятий.

Формирование у студентов компетенций, необходимых для успешной реализации в вузах охарактеризованных выше условий, возможно при проведении целенаправленной теоретико-методической подготовки всего профессорско-преподавательского состава по проблемам валеологии обучающихся [12, с. 11].

Их успешная реализация находится во взаимосвязи с модернизацией физического воспитания в образовательных организациях. Основными задачами последнего должны стать:

- повышение функциональных, адаптивных возможностей организма;
- воспитание и развитие личности [13, с. 80].

В рамках учебной работы физической культуре помимо объяснительных функций присущи также прогностические. Эта категория функций направлена на развитие у обучающихся знаний, умений и навыков, касающихся функционирования организма человека, его возможностей. Большое значение в этой связи имеют также жизненные ценности, осознание индивидом своего места в современном российском социуме [9, с. 142].

В этой связи на занятиях по физической культуре в вузах следует использовать образовательные технологии, позволяющие студентам приобретать знания, умения и навыки, полезные в смысле сохранения и укрепления здоровья, ведения здорового образа жизни.

При этом существует ряд негативных тенденций, затрудняющих реализацию условий формирования потребности в здоровом образе жизни у обучающихся высшей школы в рамках занятий по физическому воспитанию. В их числе можно назвать:

- использование устаревших педагогических технологий, препятствующих раскрытию жизненного потенциала студентов, приводящих к снижению их физической подготовленности [14, с. 70];
- несоответствие современным стандартам спортивной инфраструктуры в ряде организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования;
- недостаточную на сегодняшний день координацию социального, воспитывающего и физкультурного потенциалов физического воспитания во многих российских вузах [5, с. 218].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что основными педагогическими условиями формирования потребности в здоровом образе жизни у студентов высшей школы являются следующие: наличие в штате организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования, квалифицированных педагогов, владеющих набором соответствующих компетенций, создание в образовательных учреждениях здоровьесберегающей среды, а также применение в образовательно-воспитательном процессе вуза эффективных современных валеологических технологий.

В современных российских вузах успешность реализации вышеперечисленных условий в значительной степени зависит от согласованных действий участников образовательного процесса при поддержке представителей социальных служб, а также медиков.

Результатом целенаправленной деятельности по их воплощению является формирование здоровьесберегающего пространства.

Складывание у учащихся высшей школы компетенций, необходимых для успешной реализации охарактеризованных выше условий в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования, возможно при проведении целенаправленной теоретико-методической подготовки всего профессорско-преподавательского состава по проблемам валеологии обучающихся.

Успешность хода их реализации находится в определённой взаимосвязи с процессом модернизации физического воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования.

При этом, однако, приходится констатировать наличие объективных обстоятельств, существующих в ряде современных российских вузов, тормозящих процесс формирования у студентов потребности в здоровом образе жизни в ходе физического воспитания.

Библиографический список

1. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования. Теория и практика*: учебно-методическое пособие. Под научный редактор Э.М. Казина. Кемерово: Издательство КРИПК и ПРО, 2009.
2. Русанов В.П., Рябцев С.М., Гончарова М.С. Здоровьесберегающее образование в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 3: 125 – 128.
3. Кокорина О.Р. *Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
4. Костарев А.Ю., Сирлибаев М.К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2017; № 9: 145 – 150.
5. Журавская Н.В., Асмолов И.Ю. Здоровьесберегающая среда как детерминанта развития физической культуры в системе высшего профессионального образования. *Царскосельские чтения*. 2015; Т. 3: 215 – 220.
6. Фадеева В.С. Принципы здоровьесберегающих технологий. *Наука и образование сегодня*. 2018; № 3: 60 – 62.
7. Логинов Д.В., Кишеневский Е.А., Суханов В.С. Реализация здоровьесберегающего образования в педагогических вузах. *Социальная педагогика*. 2015; № 5: 269 – 273.
8. Чуб Л.С. Здоровый образ жизни, как фактор формирования здоровья подрастающего поколения. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология. 2018; № 59: 350 – 352.
9. Руднева Е.Л. *Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи*. Диссертация … доктора педагогических наук. Кемерово, 2002.
10. Лещинский В.А. *Подготовка преподавателя к реализации здоровьесберегающего образования в вузе в процессе повышения квалификации*. Диссертация… кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
11. Грачев К.Ю., Федосеева С.Ю. Здоровьесберегающее пространство вуза, как условие непрерывного педагогического развития. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 8: 39 – 43.
12. Лукашин Ю.В. *Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Пенза, 2010.
13. Мелешкова Н.А., Унжаков Г.А., Букреева Н.А. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2013; № 3: 79 – 82.
14. Петьков В.А. Организация саморазвития физического потенциала у студентов. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2012; № 2: 67 – 71.

References

1. *Zdorov'esberegayuschaya deyatel'nost' v sisteme obrazovaniya. Teoriya i praktika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod nauchnyj redaktor `E.M. Kazina. Kemerovo: Izdatel'stvo KRIPK i PRO, 2009.
2. Rusanov V.P., Ryabcev S.M., Goncharova M.S. Zdorov'esberegayuschee obrazovanie v sisteme professional'noj podgotovki specialistov v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 3: 125 – 128.
3. Kokorina O.R. *Zdorov'esberezhenie lichnosti v usloviyah vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
4. Kostarev A.Yu., Sirlibaev M.K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ozdorovitel'noj kompetencii studentov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2017; № 9: 145 – 150.
5. Zhuravskaya N.V., Asmolov I.Yu. Zdorov'esberegayuschaya sreda kak determinanta razvitiya fizicheskoj kul'tury v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Carskosel'skie chteniya*. 2015; T. 3: 215 – 220.
6. Fadeeva V.S. Principy zdorov'esberegayuschih tehnologij. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2018; № 3: 60 – 62.
7. Loginov D.V., Kishenevskij E.A., Suhanov V.S. Realizaciya zdorov'esberegayuschego obrazovaniya v pedagogicheskih vuzah. *Social'naya pedagogika*. 2015; № 5: 269 – 273.
8. Chub L.S. Zdorovyj obraz zhizni, kak faktor formirovaniya zdorov'ya podrastayuschego pokoleniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018; № 59: 350 – 352.
9. Rudneva E.L. *Formirovanie zhiznennyh i professional'nyh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2002.
10. Leschinskij V.A. *Podgotovka prepodavatelya k realizacii zdorov'esberegayuschego obrazovaniya v vuze v processe povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya… kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
11. Grachev K.Yu., Fedoseeva S.Yu. Zdorov'esberegayuschee prostranstvo vuza, kak uslovie nepreryvnogo pedagogicheskogo razvitiya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 8: 39 – 43.
12. Lukashin Yu.V. *Formirovanie zdorov'esberegayuschej kompetencii u studentov pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2010.
13. Meleshkova N.A., Unzhakov G.A., Bukreeva N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov vuza. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013; № 3: 79 – 82.
14. Pet'kov V.A. Organizaciya samorazvitiya fizicheskogo potenciala u studentov. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2012; № 2: 67 – 71.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37.013.32 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00282

Gasanova Sh.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.sheriban@mail.ru*
Agamuradov R.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: agamyradova@inbox.ru*
Bulisova N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Djimi.choo.95@mail.ru*

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDENTS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION IN CULTURE WHEN LEARNING ENGLISH. The article deals with the main features of the use of innovative technologies in the modern Russian higher education practice for the formation of students' culture of linguistic self-education in teaching English. At the same time, the main attention is paid to the ways of specific information technologies to organize and verify the students independent work results, when teachers teach a foreign language. In addition, objective changes in the sphere of Russian education related to the change of guidelines in the field of teaching foreign languages in universities are being studied. In this regard, the authors also study the strategic goals of foreign language education and, above all, the development of an active personality of a student learning English. The authors demonstrate the relationship between independent educational activities of students, including the use of information technologies and classroom work.

Key words: **higher education, foreign languages in non-linguistic universities, independent work of students, information technologies in education, innovative teaching methods, self-education, linguistic self-education.**

Ш.С. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: vip.sheriban@mail.ru*
Р.Ш. Агамурадова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: agamyradova@inbox.ru*
Н.А. Абулайсова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Djimi.choo.95@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности применения в практике современной отечественной высшей школы инновационных технологий формирования у студентов культуры лингвосамообразования при обучении английскому языку. При этом основное внимание уделяется возможностям конкретных информационных технологий для организации и проверки результатов самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык. Кроме того, рассматриваются объективные изменения в сфере российского образования, связанные со сменой ориентиров в области обучения иностранным языкам в вузах. В этой связи исследуются также стратегические цели иноязычного образования и, прежде всего, развитие активной личности студента, изучающего английский язык. Кроме того, демонстрируется взаимосвязь между самостоятельной учебной деятельностью студентов, реализующейся с использованием информационных технологий, и аудиторными формами занятий.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранные языки в неязыковых вузах, самостоятельная работа студентов, информационные технологии в образовании, инновационные методы обучения, самообразование, лингвосамообразование.**

Объективные изменения, фиксирующиеся в сфере социальной, экономической и духовной жизни современного российского общества, неразрывно связаны со сменой ориентиров в области обучения иностранным языкам в рамках реализации программ высшего профессионального образования. Одной из стратегических целей иноязычного образования является развитие активной личности, способной эффективно учиться на протяжении всей жизни в условиях поликультурного общества. В подобных условиях лингвистическое образование неизбежно должно включить существенный элемент самообразования, т.е. «образования самого себя».

Проблемам самообразования уделяется большое внимание на современном этапе развития высшего образования в РФ [1 – 4]. При этом важным условием для реализации культуры самообразования студентов при изучении английского языка является мотивация. Одним из путей её повышения служит использование интерактивных форм и мультимедийных технологий [1, с. 36].

Ещё одно значимое условие реализации условий для лингвосамообразования в вузе – способность преподавателя к рациональному отбору методических материалов для самостоятельной работы. При этом приходится констатировать, что в настоящее время в России преподаватели организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования, уделяют больше внимания разработке аудиторных занятий при явном дефиците внимания к самостоятельной работе студентов [4, с. 168]. В ряду причин описанной тенденции определённую важность имеет недостаточная осведомлённость пре-

подавателя о возможностях мультимедийных технологий в ходе организации их самостоятельной работы.

В данной статье будет рассмотрена роль следующих мультимедийных технологий в процессе лингвосамообразования:

- создание презентаций;
- разработка интерактивных заданий, например, с использованием сервиса Learning Apps;
- тестовый контроль результатов самообразования с помощью Socrative и Nearpod;
- использование технологии Web-quest;
- создание онлайн-курса, который может включать все вышеописанные формы заданий при помощи платформы BlackBoard.

Создание презентаций при помощи приложения PowerPoint или его аналогов представляет собой творчески переработанную, адаптированную для конкретных обучающихся информацию по какой-либо теме [5, с. 255]. Презентация позволяет демонстрировать языковую и неязыковую наглядность. Её разработка развивает у студентов, изучающих иностранный язык, кругозор, фоновые знания, а равно готовит к самостоятельной профессиональной деятельности [1 – 2, 4].

В организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка может быть весьма полезным онлайн-сервис LearningApps.org. Он позволяет без каких-либо специальных знаний в области информатики и вычислительной техники создавать электронные интерактивные упражнения [5, с. 256]. LearningApps.org представляет собой приложение Web 2.0, существующее для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей.

Содержащиеся в нём готовые шаблоны позволяют создавать разнообразные тестовые задания для самостоятельной работы студентов по иностранному языку, в том числе с широким использованием иллюстративного материала. Так как созданные таким образом задания выполняются студентами в онлайн-режиме, то вскоре после завершения конце работы они видят результат выполнения задания. Присущая данному сервису функция «Создание своего класса» предусматривает возможность разработки заданий также самими студентами [1, с. 40].

Контроль результатов самостоятельной работы студентов может осуществляться с использованием приложений Socrative и Nearpod. Nearpod, например, позволяет преподавателю создавать тесты различного характера. Можно генерировать задания, предусматривающие выбор ответа либо полный или краткий ответ [6, с. 308 – 309].

Работа по проверке результатов самостоятельной работы студентов с использованием данного приложения начинается с того, что преподаватель открывает созданный ранее тест и сообщает учащимся появившийся ПИН-код. Последние входят в программу в роли учеников, затем вводят ПИН и свою фамилию. Преподаватель имеет возможность отслеживать их вход. Как только все они войдут, педагог открывает слайд с заданием. Если студент решит выйти или свернуть приложение с целью поиска необходимой для успешного прохождения теста информации в сети, то преподаватель на экране своего устройства увидит, что его фамилия выделена красным. Так можно контролировать качество выполнения задания, одновременно стимулируя учащихся к более активным поискам необходимой информации в ходе самостоятельной работы [6, с. 311].

По завершении теста всеми участниками преподаватель отправляет ответы на сайт приложения с целью обработки данных и получения результатов. Спустя непродолжительный отрезок времени, порядка 60 сек., на его электронную почту приходят обработанные результаты. Тем самым освобождается время преподавателя для других форм учебной деятельности, в том числе и для организации самостоятельной работы. В целом для этих же целей предназначено и приложение Socrative. Его отличительной чертой является более широкий набор инструментов, используемых для проведения контроля [7, с. 130].

Веб-квест (англ. – Web-Quest) представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой используются информационные ресурсы Всемирной сети Интернет [8, с. 187]. Этот метод обучения предполагает рациональное планирование студентами времени, значительная часть которого сконцентрируется не на поиске информации, а на её использовании. Веб-квест позволяет:

- усвоить конкретные дидактические цели и задачи, соответствующие конкретной ситуации;
- сформировать у обучающихся необходимые объем и уровень компетентности для решения определенного класса познавательных задач;
- выработать у студентов психологическую установку на самостоятельное пополнение знаний, развитие умений и навыков ориентации в потоке научной и общественной информации в ходе решения познавательных задач [9, с. 10 – 11].

Можно выделить следующие преимущества веб-квестов, благоприятствующие их использованию в процессе лингвосамообразования:

1. Использование данной технологии не требует наличия специальных знаний как от студента, так и от преподавателя.
2. Особенности веб-квеста предусматривают как индивидуальную, так и групповую формы самостоятельной работы студентов.

Одним из главных преимуществ внедрения веб-квестов в учебный процесс является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и креативному мышлению, вовлечение их в объективное оценивание собственных результатов и результатов своих коллег [8, с. 189].

Основным преимуществом платформы Blackboard при организации деятельности студентов по лингвосамообразованию является возможность интерактивного диалога преподаватель – студент, обратной связи с разработчиком курса [10, с. 223]. В данном случае работа преподавателя-разработчика заключается в самых разнообразных формах работы с его содержанием: пополнении теоретической информации о дисциплине, создании тестовых заданий, дополнительных упражнений.

Преподаватель-разработчик имеет возможность синхронизировать полученные от студентов данные и заносить их в журнал, доступ в который есть только у авторизированных студентов. Он также может отслеживать, когда студент заходил в программу, сколько раз и какое количество времени было затрачено обучающимся на выполнение того или иного задания для самостоятельной работы [10, с. 223].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на настоящем этапе развития отечественного высшего образования представляется возможным с определённой долей уверенности утверждать о необходимости формирования у студентов культуры самообразования, подразумевающей способность выполнения им самостоятельной работы.

При этом мотивация представляет собой немаловажное условие реализации культуры самообразования студентов при изучении иностранного языка. В свою очередь, одним из эффективных путей повышения мотивации к обучению является использование интерактивных форм и мультимедийных технологий.

Другим значимым условием реализации культуры лингвосамообразования в вузе является способность преподавателя к рациональному отбору методических материалов для самостоятельной работы. В этом случае также определённый интерес представляют возможности мультимедийных технологий в ходе её организации.

В организации лингвосамообразования студентов, изучающих иностранный язык, применимы следующие информационные технологии: создание презентаций, разработка интерактивных заданий, тестовый контроль результатов самообразования с помощью специально разработанных приложений, использование веб-квестов, создание онлайн-курса, который может включать все вышеописанные формы заданий при помощи платформы BlackBoard.

Библиографический список

1. Вахитова Д.И. Использование мультимедиа технологий как инструмента формирования культуры лингвосамообразования при обучении английскому языку в ВУЗе. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*. 2010; № 7: 36 – 41.
2. Бобыкина И.А. Акмеологическая концепция формирования культуры лингвосамообразования студентов в условиях профессиональной иноязычной подготовки: актуальность разработки и опыт реализации. *Вестник ЧГПУ*. 2011; № 6: 16 – 24.
3. Бобыкина И.А. Особенности практической реализации концепции формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в вузе. *Вестник ЧГПУ*. 2011; № 11: 23 – 29.
4. Григорян В.Г., Химич П.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине. *Журнал университета водных коммуникаций*. 2009; Выпуск 1: 165 – 169.
5. Въяскова И.В. Применение мультимедийной презентации в преподавании иностранного языка в вузе. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2011; № 9: 254 – 256.
6. Абдрафикова А.Р., Ульянова А.Н. Использование Web 2.0-платформы Nearpod для организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6: 307 – 311.
7. Фадеева В.А. *Новейшие веб-сервисы в лингводидактике: дидактические возможности и применение*. Москва: Международные отношения, 2017.
8. Нурмиева Р.Р., Першина Н.О. Использование веб-квест технологий в обучении иностранным языкам. *Казанский вестник молодых ученых*. 2018; № 5: 187 – 191.
9. Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*. 1995; № 1: 10 – 13.
10. Аксёнова Н.В. Обучение иностранному языку в техническом вузе на платформе «Blackboard». *Молодой учёный*. 2009; № 7: 223 – 226.

References

1. Vahitova D.I. Ispol'zovanie mul'timedia tehnologij kak instrumenta formirovaniya kul'tury lingvosamoobrazovaniya pri obuchenii anglijskomu yazyku v VUZe. *Teoriya i praktika servisa: `ekonomika, social'naya sfera, tehnologii*. 2010; № 7: 36 – 41.

2. Bobykina I.A. Akmeologicheskaya koncepciya formirovaniya kul'tury lingvosamoobrazovaniya studentov v usloviyah professional'noj inoyazychnoj podgotovki: aktual'nost' razrabotki i opyt realizacii. *Vestnik ChGPU*. 2011; № 6: 16 – 24.
3. Bobykina I.A. Osobennosti prakticheskoj realizacii koncepcii formirovaniya kul'tury lingvosamoobrazovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik ChGPU*. 2011; № 11: 23 – 29.
4. Grigoryan V.G., Himich P.G. Rol' prepodavatelya v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov po uchebnoj discipline. *Zhurnal universiteta vodnyh kommunikacij*. 2009; Vypusk 1: 165 – 169.
5. V`yaskova I.V. Primenenie mul'timedijnoj prezentacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2011; № 9: 254 – 256.
6. Abdrafikova A.R., Ul'yanova A.N. Ispol'zovanie Web 2.0-platformy Nearpod dlya organizacii samostoyatel'noj raboty uchaschihsya na urokah anglijskogo yazyka. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6: 307 – 311.
7. Fadeeva V.A. *Novejshie veb-servisy v lingvodidaktike: didakticheskie vozmozhnosti i primenenie*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2017.
8. Nurmieva R.R., Pershina N.O. Ispol'zovanie veb-kvest tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh*. 2018; № 5: 187 – 191.
9. Dodge B. Webquests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*. 1995; № 1: 10 – 13.
10. Aksenova N.V. Obuchenie inostrannomu yazyku v tehnicheskom vuze na platforme «Blackboard». *Molodoj uchenyj*. 2009; № 7: 223 – 226.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37.013.32 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00283

***Dashkueva P.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

WAYS OF FORMING COMMUNICATIVE TOLERANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS. The author of the article analyzes the basic ways to form communicative tolerance among high school students. The main attention is paid to various methods of working with high school students in the framework of extracurricular activities. After considering forms of extracurricular work that are applicable to the development of communicative tolerance, the author demonstrates the relationship that occurs in the process of developing communicative tolerance between extracurricular and scheduled, as well as extracurricular activities. The researcher shows the main opportunities lesson activities in this process. In addition, the work studies objective changes in the life of modern Russian society and, in particular, in the system of Russian school education, which are interrelated with metamorphoses in the role and place of developing students' communicative tolerance.

Key words: **communicative tolerance, teacher, high school students, communication, tolerance, social interaction.**

***П.В. Дашкуева**, канд. пед. наук, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье автор подвергает рассмотрению основные пути формирования коммуникативной толерантности у учащихся старшего школьного возраста. При этом основное внимание уделяется различным приёмам работы со старшеклассниками в рамках внеурочной деятельности. После рассмотрения применимых для развития коммуникативной толерантности форм внеурочной работы демонстрируется связь, возникающая в процессе развития коммуникативной толерантности между внеурочной и урочной, а также внешкольной деятельностью. Автор также показывает основные возможности урочной деятельности в данном процессе. Кроме того, изучаются объективные изменения в жизни современного российского общества и, в частности, в системе российского школьного образования, взаимосвязанные с метаморфозами в роли и месте выработки у учащихся коммуникативной толерантности.

Ключевые слова: **коммуникативная толерантность, учитель, учащиеся старшего школьного возраста, коммуникация, интолерантность, социальное взаимодействие.**

На современном этапе развития научных знаний понятие «толерантность» отличается сложностью и многогранностью. На сегодняшний день данный термин имеет множество аспектов и около сотни определений [1 – 4]. При этом особое знание данный феномен приобрел в теории педагогики в свете гуманистического подхода.

В основе современной парадигмы отечественного образования, в том числе и осуществляемого по программам среднего общего образования, лежит, как известно, субъектно-личностный подход [3, 5 – 7]. Важную часть данного подхода составляют проблемы взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Отношения между родителями и учителями, учителями внутри рабочего коллектива, учителями и старшеклассниками носят межличностный характер.

Можно с определённой долей уверенности утверждать, что такое состояние современного образования ставит толерантность в ряд важных его характеристик [8, с. 38]. В образовательном процессе она выполняет незаменимую функцию стабилизации демократических основ общества, выступая главенствующим звеном механизма социализации личности. Данное понятие может рассматриваться как принцип гражданско-правового поведения, отражающего морально-этические ценности и культурные нормы общества, и как социально-политический императив человеческого сообщества, регулирующий межличностные, международные и межконфессиональные отношения [9, с. 12].

Обращаясь к основным параметрам указанного феномена, следует прежде всего отметить, что в ключе образования первостепенное значение присуще именно межличностной толерантности. Именно её изучение даёт нам широкие возможности для актуализации основных вопросов коммуникации и межличностного взаимодействия в рамках образовательной системы.

В качестве весьма эффективных средств формирования толерантности ряд исследователей называет интерактивные методы обучения [1, 3, 5, 8]. Таким методам присущи огромные возможности в процессе формирования у старших школьников коммуникативной толерантности [8, с. 38 – 39]. Будучи основанными на принципах активности, они создают определённые возможности для переноса полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков в реальную жизнь. Такая особенность рассматриваемых методов представляет собой предпосылку для адаптации личности в условиях современного, динамично меняющегося российского общества [10, с. 253].

Так, развитию коммуникативной толерантности учащихся старшей школы может в немалой степени способствовать проведение проблемных дискуссий. В данном случае во главу угла ставится диалогический подход. Он может иметь применение в рамках классных часов в русле таких методов, как «создание проблемной ситуации», «акцент на лучшее», «эстафета» или «сравнение» [11, с. 122 – 123]. Например, учащимся можно предложить тексты, в которых описываются различные коммуникативные трудности и способы их преодоления. Дальнейшая работа над материалом включает следующие этапы:

1. Знакомство с текстом и осознание того, о какой конкретной трудности идёт речь.

2. Определение более общей проблемы, предложение возможных вариантов её решения.

Ряд небезынтересных с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи заданий для старшеклассников, применимых во внеурочной деятельности, предлагается в диссертации Ю.В. Смирновой. Так, по условиям методики «Контраргументы» каждый ученик должен рассказать одноклассникам о своих недостатках. Это могут быть отрицательные черты характера, привычки, мешающие жить и общаться. Затем проходит обсуждение выступления с обязательным выдвижением контраргументов в виде напоминаний товарищу о его достоинствах или представления слабых сторон последнего в выгодном свете [12, с. 195].

В рамках ещё одной методики класс разбивается на мини-группы, члены которых по очереди берут друг у друга интервью на тему «Что было главным в жизни?». При этом «репортёру» следует представить, что интервьюируемый – человек пожилой, но с абсолютно сохранным мышлением. Затем «журналист» должен рассказать группе о состоявшейся беседе во всех подробностях [12, с. 199].

Далее, рассматривая место внеурочной деятельности в процессе формирования коммуникативной толерантности учащихся старшего школьного возраста, отметим, что большим потенциалом в этом смысле обладают культурно-просветительные учреждения Чеченской Республики [9, с. 16]. В их числе могут быть названы:

- Государственная филармония;
- Государственный ансамбль танца «Вайнах»;
- Государственный ансамбль песни и танца «Нохчо»;
- Республиканский детский ансамбль песни и танца «Башлам» имени Х. Алиева;

- Государственный детский ансамбль песни и танца «Даймохк» имени М. Эсамбаева;
- Чеченский государственный драматический театр имени Х. Нурадилова;
- Государственный русский драматический театр имени М.Ю. Лермонтова;
- Чеченский государственный театр юного зрителя;
- Чеченский молодежный театр «Серло».

Одной из основных целей их деятельности должно стать воспитание у старших школьников толерантного восприятия человеческих отношений на основе национально-художественных традиций собственного народа. Будучи формой коллективного творчества, культурно-просветительская деятельность благоприятствует созданию реальных условий для развития коммуникативной толерантности. Патриотизм и интернационализм, транслируемые в молодежную среду, в свою очередь, являются факторами нравственной социализации и формирования подлинной толерантной личности в коллективной деятельности [13, с. 140].

В целом, говоря о роли внеурочной деятельности в формировании у школьников старшего звена коммуникативной толерантности, немаловажно отметить, что этот род деятельности не должен существовать в отрыве от основного образовательного процесса и деятельности внешкольной [14, с. 266]. В педагогической литературе неоднократно отмечалась малая вероятность сколь-нибудь высокой эффективности воспитательного процесса без помощи семьи обучающихся [12, 14 – 15]. Совместная внеучебная деятельность способствует сближению участников образовательного процесса: учеников, родителей, педагогов, выработке чувства взаимной симпатии и коммуникативной толерантности [15, с. 118].

Развитие коммуникативной толерантности может проходить также в рамках урочной деятельности. Например, рассуждая о терпимости, можно приводить примеры из истории России: становление и различные аспекты социокультурного бытия Новгородской республики, называемой «колыбелью русской демократии» или либеральные реформы Александра II, существенно ослабившие сословные перегородки, тем самым поспособствовавшие объединению нации [14, с. 277].

Кроме того, при изучении обществознания и особенно истории России следует обращать внимание учащихся, в частности старшеклассников, на богатейшие традиции, связанные с межнациональной толерантностью, мирным сосуществованием десятков этнокультур внутри нашей страны в самые разные эпохи [16, с. 81 – 82].

Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что важную часть субъектно-личностного подхода, являющегося сегодня основой парадигмы российского образования, составляют проблемы взаимоотношений между участниками образовательного процесса. В подобных условиях межличностная толерантность становится одной из наиболее значимых его характеристик.

В целях наиболее эффективного её формирования применимы интерактивные методы обучения.

Например, в рамках внеурочной деятельности в старших классах могут быть использованы такие методы, как «создание проблемной ситуации», «акцент на лучшее», «эстафета» или «сравнение».

В этой связи также стоит сказать о значительном потенциале в этом плане культурно-просветительных учреждений, в том числе расположенных на территории Чеченской республики, при условии, что одной из основных целей их деятельности станет воспитание у старших школьников толерантного восприятия человеческих отношений на основе национально-художественных традиций собственного народа. Патриотизм и интернационализм, транслируемые таким образом в молодежную среду, являются значимыми факторами нравственной социализации и, соответственно, формирования у старшеклассников коммуникативной толерантности.

Кроме того, стоит отметить, что в процессе формирования коммуникативной толерантности внеурочная деятельность при всех своих возможностях не должна существовать в отрыве от основного образовательного процесса, а равно внешкольной деятельности.

Плодотворное развитие коммуникативной толерантности у старшеклассников может проходить также в рамках урочной деятельности. Например, её формированию могут послужить примеры, изучаемые в курсе истории России.

Библиографический список

1. Богданова Л.Н. Исследование толерантности. *Всероссийский криминологический журнал*. 2011; № 1: 75 – 80.
2. Дементьева Е.В. Психологическая культура человека: современное состояние проблемы. *Вестник Мордовского госуниверситета*. 2011; № 2: 12 – 17.
3. Ионова С.В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2015; № 1: 20 – 30.
4. Касьянова Е.И., Виноградова Н.И. Теоретический анализ коммуникативной толерантности. *Учёные записки ЗабГУ*. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2014; № 4: 28 – 34.
5. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
6. Выготский Л.С. *Вопросы теории и истории психологии*: сборник сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1982; Т. 1.
7. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2012.
8. Хороших П.П., Носко И.В. Формирование коммуникативной толерантности средствами социально-коммуникативного тренинга: педагогический эксперимент. *Педагогика и просвещение*. 2018; № 3: 37 – 45.
9. Дашкуева П.В. *Формирование коммуникативной толерантности городских старшеклассников средствами культурно-просветительской деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Грозный, 2018.
10. Алипханова Ф.Н. Дидактические основы духовно-нравственного воспитания. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы*: материалы Межвузовской студенческой и международной научно-практических конференций. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 247 – 255.
11. Шишкина Н.А. *Конструктивный диалог как средство воспитания толерантности старшеклассника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2011.
12. Смирнова Ю.В. *Воспитание межнациональной толерантности старшеклассников в общеобразовательной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
13. Дашкуева П.В., Магомеддибирова З.А., Шахбанова П.Г. Формирование толерантной среды средствами коллективно-творческой деятельности учащейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 4: 139 – 141.
14. Самохин И.С. Развитие толерантности у учащихся старшей школы в условиях российского инклюзивного образования. *Научный диалог*. 2017; № 4: 257 – 272.
15. Гребенец Е.С. *Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
16. Голошумова Г.С. Этнокультурные традиции в образовании. *Научно-практический журнал «Гуманизация образования»*. 2016; № 6: 81 – 84.

References

1. Bogdanova L.N. Issledovanie tolerantnosti. *Vserossijskij kriminologicheskij zhurnal*. 2011; № 1: 75 – 80.
2. Dement'eva E.V. Psihologicheskaya kul'tura cheloveka: sovremennoe sostoyanie problemy. *Vestnik Mordovskogo gosuniversiteta*. 2011; № 2: 12 – 17.
3. Ionova S.V. `Emocional'nye `effekty pozitivnoj formy obscheniya. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2015; № 1: 20 – 30.
4. Kas'yanova E.I., Vinogradova N.I. Teoreticheskij analiz kommunikativnoj tolerantnosti. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Filosofiya, sociologiya, kul'turologiya, social'naya rabota. 2014; № 4: 28 – 34.
5. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
6. Vygotskij L.S. *Voprosy teorii i istorii psihologii*: sbornik sochinenij: v 6 t. – Moskva: Pedagogika, 1982; T. 1.
7. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
8. Horoshih P.P., Nosko I.V. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti sredstvami social'no-kommunikativnogo treninga: pedagogicheskij `eksperiment. *Pedagogika i prosveschenie*. 2018; № 3: 37 – 45.
9. Dashkueva P.V. *Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti gorodskih starsheklassnikov sredstvami kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2018.
10. Aliphanova F.N. Didakticheskie osnovy duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy*: materialy Mezhvuzovskoj studencheskoj i mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: OOO «Direktmedia Pablishing», 2018: 247 – 255.
11. Shishkina N.A. *Konstruktivnyj dialog kak sredstvo vospitaniya tolerantnosti starsheklassnika*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2011.
12. Smirnova Yu.V. *Vospitanie mezhnacional'noj tolerantnosti starsheklassnikov v obscheobrazovatel'noj shkole*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
13. Dashkueva P.V., Magomeddibirova Z.A., Shahbanova P.G. Formirovanie tolerantnoj sredy sredstvami kollektivno-tvorcheskoj deyatel'nosti uchaschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 4: 139 – 141.
14. Samohin I.S. Razvitie tolerantnosti u uchaschihsya starshej shkoly v usloviyah rossijskogo inklyuzivnogo obrazovaniya. *Nauchnyj dialog*. 2017; № 4: 257 – 272.
15. Grebenec E.S. *Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti u starsheklassnikov vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
16. Goloshumova G.S. `Etnokul'turnye tradicii v obrazovanii. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Gumanizaciya obrazovaniya»*. 2016; № 6: 81 – 84.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 37.013.32 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00284

Dzhamaldinova E.A., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

FACTORS OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN SCHOOL CHILDREN. The article examines the main factors of forming technological competence of pupils at the modern stage of Russian school and society development. The article reveals the significance of the corresponding competence as one of the meta-subject results of mastering the basic general education program. In addition, attention is paid to its main components, as well as to the pedagogical conditions, which are necessary for their development in the process of both extracurricular activities, primarily within the subject of "Technology" (Workshops). In addition, some attention is paid to the metamorphoses of the teacher's role in the process of developing appropriate competence. This factor in the formation of the students' technological competence is considered in connection with the age characteristics of fifth-grade students who are just beginning to study "Technology" as a subject.

Key words: **student, teacher, meta-subject results of education, technological competence of students, harmonizing education, subject of "Technology".**

Э.А. Джамалдинова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье исследуются ключевые факторы формирования технологической компетентности обучающихся на современном этапе развития российского школьного образования и общества в целом. Раскрывается значение соответствующей компетентности как одного из метапредметных результатов освоения программы основного общего образования. Внимание, кроме того, уделяется её основным компонентам, а также педагогическим условиям, необходимым для их развития в процессе как внеурочной, так и урочной деятельности прежде всего в рамках предметной области «Технология». Кроме того, уделяется определённое внимание метаморфозам роли учителя в процессе выработки соответствующей компетентности. Данный фактор формирования у обучающихся технологической компетентности рассматривается в связи с возрастными особенностями учеников пятого класса, только приступающих к изучению технологии.

Ключевые слова: **учащийся, учитель, метапредметные результаты образования, технологическая компетентность учащихся, гармонизирующее образование, предметная область «Технология».**

Термин «технологическая компетентность» используется в современной педагогике преимущественно для обозначения совокупности результатов обучения применительно, прежде всего, к профессиональному образованию. В то же самое время, поскольку компетентностный подход весьма широко используется в современной отечественной педагогике, фиксируется необходимость оценки факторов формирования у школьников технологической компетентности как одной из форм метапредметных результатов обучения.

Прежде чем заниматься изучением факторов формирования технологической компетенции, выведем определение этого термина. Анализ научно-исследовательской литературы [1 – 5] позволяет заключить, что технологическая компетентность представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, а также личных качеств индивида, которые позволяют ему успешно применять современные продукты производства, выстраивая при этом собственную жизнедеятельность адекватно условиям текущего развития техносферы [1, 2, 4, 6].

Она включает три главных компонента:

1. Базовый компонент представляет собой исходную совокупность знаний умений и качеств личности, позволяющую адекватно воспринимать учебный материал.

2. Качественный компонент включает пять качеств личности:

- технологическое образование;
- технологическое мышление;
- технологическую этику;
- технологическую эстетику;
- технологическое мировоззрение.

1. Содержательный компонент объединяет десять компетенций учащегося:

- общетрудовую компетенцию;
- компетенцию дизайна;
- предпринимательскую компетенцию;
- потребительскую компетенцию;
- информационную компетенцию;
- экологическую компетенцию;
- графическую компетенцию;
- коммуникативную компетенцию;
- проектно-конструкторскую компетенцию;
- культуру дома [1, с. 49].

Говоря о формировании у обучаемых технологической компетенции, ещё раз отметим, что последней присущ метапредметный характер. Следовательно, её формирование представляется невозможным в рамках какой-либо одной предметной области. В современном образовании оно должно представлять собой продукт целенаправленного стимулирования межпредметных связей всей совокупности дидактического комплекса основного общего образования, не исключая также внеурочную деятельность [7, с. 35].

Несмотря на справедливость вышеизложенного, формирование технологической компетентности школьников происходит, главным образом, в русле предметной области «Технология» [6, с. 7]. В начале её изучения в пятом классе в качестве ключевого компонента технологической компетентности, на базе которого начинается формирование таковой, выступают УУД, подкреплённые некоторой теоретической базой и минимальным практическим опытом [1, с. 49 – 50].

Педагогу, опираясь на существующий уровень УУД учащихся, а также его приращения в процессе обучения, необходимо выстраивать методический вектор формирования технологической компетентности. В результате освоения учебного материала предметной области «Технология» (содержательный компонент), посредством УУД (базовый компонент) представляется возможным формировать личные качества школьников (качественный компонент), направленные на эффективное использование современных технических средств в ходе собственной жизнедеятельности. Последнее, в свою очередь, повышает вероятность успешной социализации в условиях современного уровня развития техносферы [2, с. 6].

Теперь следует подробнее рассмотреть развитие отдельных компонентов технологической компетентности учащихся.

Развитие базового компонента технологической компетентности – процесс последовательного стимулирования складывания и закрепления универсальных учебных действий в ходе освоения программы ООО. Оно происходит, как уже говорилось, и в рамках изучения предметной области «технология», и других предметов и предметных областей, входящих в программу основной школы, а равно и во внеурочной деятельности.

Начальный этап формирования этого компонента технологической компетентности связан с постановкой учебных задач, направленных на развитие у школьников регулятивных УУД. Это представляется возможным посредством плавного перехода из тематической области, направленной на реализацию сугубо предметных результатов обучения, в метапредметную область, отражающую одновременное присутствие как предметных, так и метапредметных и личностных результатов обучения [5, с. 69]. Далее обязательно должен последовать переход в область метапредметных результатов обучения с направленным стимулированием познавательных УУД. Следующий этап формирования технологической компетентности связан с развитием коммуникативных УУД преимущественно путём обсуждения и дискуссии. В дальнейшем необходима стимуляция мотивации учеников, чем достигается приращение личностных УУД [1, с. 51].

При формировании качественного компонента интересующей нас компетенции ведущую роль играют креативно-технологические качества учащегося. Значимым показателем его развития является выход школьника за рамки репродуктивной деятельности и создание им авторской работы, гармонизация основных компонентов технологической деятельности, опыт творческой деятельности, навыки презентации и обмена опытом с товарищами [5, с. 68]. На основании соотношения перечисленных показателей можно выделить следующие уровни форсированности рассматриваемого компонента технологической компетентности учащегося:

1. Высокий, или творческий уровень. Ему соответствует способность учащегося самостоятельно создавать новые объекты, технологические процессы или приемы выполнения трудовых операций, опираясь на преобразование алгоритмов и методов действий в соответствии с поставленной задачей [8, с. 27].

2. Среднему (продуктивному) уровню соответствует способность учащегося самостоятельно создавать новые объекты, технологические процессы или приемы выполнения трудовых операций, опираясь на схожие алгоритмы и методы действий в соответствии с поставленной задачей.

3. Низкому уровню, который иначе можно обозначить как репродуктивный, соответствует способность школьника воспроизводить известные ему приемы и способы выполнения трудовых операций по заданному алгоритму в рамках простой заданной технологии [5, с. 69].

Для развития содержательного компонента технологической компетентности учащихся большое значение имеет оптимальное соотношение теоретических и эмпирических знаний в рамках учебной программы [9, с. 68]. При этом учебный материал должен характеризоваться различными степенями обобщенности, предлагаться учащимся в разных контекстах. Ещё одно важное условие заключается в необходимости демонстрации обучающимся того, как изучаемый материал может быть использован в рамках повседневной окружающей действительности [4, с. 162].

При развитии данного компонента также применимы методы активного обучения. Они способствуют систематическому развитию интеллектуальных умений и навыков на основе имеющегося запаса знаний и личного опыта учащихся [1, с. 52].

Механизм развития содержательного компонента должен основываться на взаимосвязи методов и приемов репродуктивного и творческого характера, на обеспечении школьниками права выбора практического применения полученных теоретических сведений, смены видов деятельности, информационной насыщенности.

Кроме того, успешность его выработки в определённой степени связана с эффективностью контроля за усвоением школьниками необходимых знаний, умений и навыков [10, с. 48 – 49].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в настоящее время в связи с актуализацией компетентностного подхода возможно говорить о необходимости оценки факторов формирования у обучающихся технологической компетентности как одной из форм метапредметных результатов обучения.

На основе анализа специальной литературы можно с определённой долей уверенности утверждать, что рассмотренная компетентность включает базовый, качественный и содержательный компоненты.

В современной российской школе рассмотренный нами процесс должен представлять собой результат целенаправленного стимулирования межпредметных связей.

При этом формирование технологической компетентности школьников происходит, прежде всего, в рамках предметной области «Технология».

В этой связи учителю, осуществляющему профессиональную деятельность в рамках данной предметной области, следует, опираясь на существующий уровень УУД пятиклассников, начинающих изучать технологию, а равно его приращения в ходе обучения, выстраивать методический вектор формирования технологической компетентности учеников.

Выработка базового компонента технологической компетентности связана с последовательным стимулированием развития и закрепления универсальных учебных действий в ходе освоения программы ООО.

Главную роль при формировании качественного компонента играют креативно-технологические качества учащегося. В данном случае немаловажен выход школьника за рамки репродуктивной деятельности и создание им авторской работы, а также гармонизация основных компонентов технологической деятельности.

Первостепенное значение в смысле развития содержательного компонента технологической компетентности учащихся имеет оптимальное соотношение теоретических и эмпирических знаний в рамках учебной программы. Механизм его развития должен основываться на взаимосвязи методов и приемов репродуктивного и творческого характера, обеспечении права выбора практического применения полученных учениками теоретических сведений, смены видов деятельности, информационной насыщенности. Успешность его выработки также связана с эффективностью контроля за усвоением необходимых знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Романчук А.А. Универсальные учебные действия как базовый компонент технологической компетентности школьников. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. 2019; № 2: 48 – 52.
2. Ксенофонтова А.Н. Развитие технологической компетентности педагога в инновационной деятельности школы. *Мир науки*. 2017; Т. 5, № 6: 1 – 8.
3. Маркова С.М. Технологическая компетентность педагога профессионального обучения. *Современные исследования социальных проблем*. 2015; № 3: 30 – 36.
4. Шумилкин Н.Н. Методология технологического знания. *Теория и практика общественного развития*. 2011; № 2: 161 – 167.
5. Хаматгалеева Г.А. Формирование технологической компетенции как необходимое условие развития технологической культуры учащихся. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010; Т. 12: 65 – 69.
6. Гилева Е.А. Обшеобразовательная технологическая школа: опыт создания и перспективы. *Школа производство*. 2008; № 4: 3 – 11.
7. Николаева Л.С., Чугунова Е.А. Технология и история. *Школа и производство*. 2008; № 7: 33 – 35.
8. Быков А.А. Техническая культура как одна из базовых составляющих педагогической культуры будущего учителя. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2007; № 9: 27 – 38.
9. Башун О.В., Прошина И.И. Основные проблемы при переходе к федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2015; № 2: 64 – 68.
10. Шумилкин Н.Н. Технологические задачи в школьном обучении. *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*.2011; № 3: 47 – 49.

References

1. Romanchuk A.A. Universal'nye uchebnye dejstviya kak bazovyj komponent tehnologicheskoj kompetentnosti shkol'nikov. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. 2019; № 2: 48 – 52.
2. Ksenofontova A.N. Razvitie tehnologicheskoj kompetentnosti pedagoga v innovacionnoj deyatel'nosti shkoly. *Mir nauki*. 2017; T. 5, № 6: 1 – 8.
3. Markova S.M. Tehnologicheskaya kompetentnost' pedagoga professional'nogo obucheniya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2015; № 3: 30 – 36.
4. Shumilkin N.N. Metodologiya tehnologicheskogo znaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; № 2: 161 – 167.
5. Hamatgaleeva G.A. Formirovanie tehnologicheskoj kompetencii kak neobhodimoe uslovie razvitiya tehnologicheskoj kul'tury uchaschihsya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2010; T. 12: 65 – 69.
6. Gileva E.A. Obsheobrazovatel'naya tehnologicheskaya shkola: opyt sozdaniya i perspektivy. *Shkola proizvodstvo*. 2008; № 4: 3 – 11.
7. Nikolaeva L.S., Chugunova E.A. Tehnologiya i istoriya. *Shkola i proizvodstvo*. 2008; № 7: 33 – 35.
8. Bykov A.A. Tehnicheskaya kul'tura kak odna iz bazovyh sostavlyayuschih pedagogicheskoj kul'tury buduschego uchitelya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007; № 9: 27 – 38.
9. Bashun O.V., Proshina I.I. Osnovnye problemy pri perehode k federal'nomu gosudarstvennomu obrazovatel'nomu standartu osnovnogo obschego obrazovaniya. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*. 2015; № 2: 64 – 68.
10. Shumilkin N.N. Tehnologicheskie zadachi v shkol'nom obuchenii. *Vestnik FGOU VPO MGAU*.2011; № 3: 47 – 49.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 378.147 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00285

Edyshev D.V., *senior teacher, Department of Philosophy and Culturology, USPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: edyshev@bk.ru*
Nazarenko A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Technology of Vocational Training, USPU n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: avnokn@mail.ru*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER. The further development of civilization is associated with the priority of intellectual work, awareness of the higher significance of spiritual values compared to material ones, and the formation of a new worldview. This makes it necessary for the society to understand the upbringing of a person on an equal basis with education, its close connection with work and the culture of spending free time. The work notes inefficiency of approaches to the socio-political and economic development of the country, the lack of demand for highly qualified specialists in the service, production, and science sectors; the ill-considered reforms aimed at increasing profits in the country have led to the separation of education from upbringing and the destruction of its essence. The authors conclude that future teachers who take an active part in cultural and recreational activities, cultural and educational work, acquire the knowledge and skills of personal formation of children and adolescents, to increase the level of their spiritual and moral development; management of the motivational sphere.

Key words: **cultural and educational activities, students, pedagogical experiment.**

Д.В. Едышев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: edyshev@bk.ru*
А.В. Назаренко, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: avnokn@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗНАЧИМОСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Дальнейшее развитие цивилизации связано с приоритетом интеллектуального труда, осознанием более высокой значимости духовных ценностей по сравнению с материальными, формированием нового мировоззрения. Это ставит общество перед необходимостью понимания воспитания человека наравне с образованием; его тесной связи с трудовой деятельностью и культурой проведения свободного времени. Неэффективность подходов к социально-политическому и экономическому развитию страны, невостребованность высокопрофессиональных специалистов в сфере обслуживания, производства, науки; непродуманность проводимых в стране реформ, направленных на увеличение прибыли, привели к отделению образования от воспитания, разрушению его сущности.

Ключевые слова: **культурная и образовательная деятельность, студенты, педагогический эксперимент.**

Эффективность государственной системы образования определяет политическое, идеологическое, социально-экономическое и культурное развитие страны. В настоящее время проблема образования привлекает внимание ученых в области философии, психологии, педагогики, социологии. Это обусловлено ориентацией общества на более глубокое понимание значимости не только приобретения новых знаний, но и развития личности; переход к наукоемкому производству, потребность рынка труда в высококомпетентных специалистах, готовых к самостоятельному поиску решений возникающих сложных задач, ответственности за принятое решение, творческому переходу при разработке новых идей [1 – 7].

Образование определяет политическое, идеологическое и социально-экономическое развитие страны, уровень культуры, морали и нравственности населения. Настоящее время характеризуется значительным снижением ценности образования, интереса к самообразованию и самосовершенствованию, преобладанием материальных ценностей над духовными. Начиная с 2000 года, в высшем образовании произошли значительные изменения. ВУЗ может закончить любой выпускник общеобразовательной школы, независимо от результатов ЕГЭ и оценок в аттестате. При сокращении бюджетных мест в вузах количество студентов не уменьшилось, так как их обучение оплачивают родители. Это привело к снижению уровня образования, его несоответствию требованиям рынка труда.

Анализ научной и научно-методической литературы свидетельствует о том, что выход из сложившейся ситуации связан с повышением требований в первую очередь к педагогическим вузам, выпускники которых призваны оказывать обучающее и воспитывающее воздействие на новые поколения людей.

Спецификой образования является его устремленность в будущее, так как результат обучения и воспитания проявляется не сразу, а по мере формирования личности, осознающей свою ответственность за развитие общества. Сложность образовательного процесса состоит в том, что, оказывая воздействие на своих учеников, педагог сам должен стремиться к повышению знаний и совершенствованию личностных качеств. Процесс образования школьников и студентов не сводится к передаче знаний, он гораздо сложнее, многообразнее и ответственнее. Школы педагогического вуза часто ориентируются на различные системы ценностей, модели поведения и общения, что обусловливает необходимость усвоения будущими педагогами психологических механизмов и закономерностей развития личности. В связи с этим значительно возрастает роль внеучебных, внеклассных, внешкольных форм занятий; существенно расширяющих образовательно-воспитательное пространство управлением траекторией личностного развития обучающегося.

Посещение различных музыкальных и художественных студий, танцевальных кружков, секций по видам спорта, моделирования и конструирования раскрывает внутренний мир ребенка и подростка, особенности его характера, склонности, интересы, устремления, позволяет более успешно ориентироваться при выборе основных направлений реализации своего творческого потенциала.

К концу XX века проблемы образования актуализировались наиболее ярко, что вызвано выходом человечества на новый этап общественного развития. Это ставит перед образованием новые задачи, связанные с социокультурными изменениями; необходимостью пересмотра роли науки в дальнейшем развитии современной цивилизации. Обострение проблем современного образования обусловлено осознанием обществом значимости реализации творческого потенциала человека, его способностей, что принципиально меняет отношение к процессу обучения и воспитания новых поколений как к общечеловеческой ценности.

Социально-экономическое развитие страны связано с повышением востребованности интеллектуальных ресурсов; сближением образования с трудовой и досуговой деятельностью как условия выхода человека на новый этап самосовершенствования; формированием отношения к информации как универсальной оценки качества труда. Это превращает сферу образования в стратегически значимую область межчеловеческих отношений (Е.Е. Першина, 2016). При общем увеличении вузов различного профиля, возрастании количества людей с высшим образованием современное общество характеризуется значительным снижением уровня культуры и духовно-нравственного развития, что свидетельствует о глубоком кризисе образования.

Смена индустриального этапа развития общества информационным выдвигает новые требования к современной государственной системе образования с ее глобальными кризисами, выход из которых связан с подготовкой не только специалистов, обладающих глубокими знаниями, но и людей с высокими моральными и нравственными качествами, способных к проявлению творческой инициативы, самостоятельности, готовности взять на себя ответственность перед обществом за реализацию конкретных задач.

Существующая система образования отличается фрагментарностью, выделением естественнонаучных, гуманитарных, технических дисциплин, при изучении которых все увеличивающийся объем знаний не соответствует методам обучения, вытесняя вопросы воспитания личности за пределы педагогического пространства, призванного обеспечивать духовно-нравственное, эстетическое и общекультурное развитие человека. Невостребованность специалистов с традиционно значимыми для общества профессиями свидетельствует не только об углублении кризиса образования, но и способствует его разрушению. Это обусловливает необходимость поиска путей выхода из сложившейся ситуации, осознания значимости воспитания, формирующего навыки сотрудничества на высокопрофессиональном уровне, уважения и диалога, культуры общения, признания приоритета нравственных ценностей. Сама жизнь подталкивает общество к подготовке педагогов новой формации, способных не только передавать знания, но и содействовать личностному развитию своих учеников. Это возможно при условии выхода за привычные рамки педагогического пространства при опоре на новую методологию как область знаний, направленных на поиск общих подходов к решению различных проблем; совокупность принципов и методов исследования, системы практических и умственных операций. Основная функция методологии – обеспечение деятельности исследователя в соответствии с поставленной задачей.

Анализ научной литературы, опросы выпускников образовательной школы показали, что значительная часть старшеклассников, заканчивая базовое образование, не определились с выбором профессии. В процессе технологического развития страны, динамично меняющегося рынка труда трудно прогнозировать востребованность наиболее популярных профессий. Одним из способов решения данной проблемы является значительное расширение рамок образования, усвоения организаторских, коммуникативных и практических навыков деятельности будущих педагогов. Большой проблемой государственной системы образования исследователи сферы педагогики психологии и др. научных знаний считают ориентацию на подготовку молодых специалистов с теоретической базой, что не позволяет им успешно проявить себя в условиях практической деятельности на рынке профессий и услуг [1 – 6].

Обучение будущих педагогов по типовым учебным программам, технологиям и методикам ограничивает возможности их дальнейшего профессионального развития. Педагогическим университетам необходимо выявлять и реализовывать способы стимулирования индивидуального развития студентов, формирования мотивации к профессиональному совершенствованию [5 – 7].

Результаты наших исследований показали, что одним их перспективных направлений решения этой сложной задачи является усвоение навыков культурно-просветительской деятельности, способствующей повышению универсальности профессиональной подготовки будущих педагогов. Организация и проведение внеучебных форм занятий (театральных, художественных, музыкальных студий, кружков; секций по различным видам спорта; моделирования и конструирования технических новинок) способствует расширению возможностей для выявления и развития способностей школьников, а также педагогической деятельности будущих учителей.

Начиная со 2 курса, будущие педагоги ЭГ в качестве помощника тренера или художественного руководителя активно участвовали в обучении детей и подростков. На 3 курсе будущие учителя ЭГ самостоятельно проводили занятия со школьниками младшего возраста по избранным видам внеучебной деятельности. Одним из главных требований при проведении различных форм занятий являлось посвящение занимающихся в историю возникновения и развития того или иного вида деятельности: театрального искусства, живописи, различных видов спорта, олимпийского движения и т.д. Большое внимание уделялось приобщению учащихся к физкультурно-массовым и спортивным видам, так как студенты

ЭГ на личном опыте убедились в положительном воздействии систематической, рационально организованной мышечной деятельности на состояние здоровья, физической подготовленности, умственной работоспособности, особенно во время сессии, а также для снятия стрессового напряжения, обусловленного недостаточным объемом двигательной активности при чрезмерной интеллектуальной нагрузке. Рассказы и беседы о людях искусства, известных художниках, поэтах и писателях, скульпторах, спортсменах, изобретателях, конструкторах и т.д. способствовали расширению кругозора детей и подростков, активизации их познавательной деятельности; формированию представлений о специфике работы творческих людей, их роли в развитии культуры, современной цивилизации.

Просветительская деятельность будущих педагогов обеспечивала приобщение к различным видам профессиональной деятельности, народным традициям, оказывала влияние на формирование мировоззрения, навыков выполнения творческих заданий и т.д. Организация и проведение культурно-просветительской деятельности позволила студентам ЭГ не только сформировать устойчивый интерес к различным видам и формам внеурочной деятельности у школьников разного возраста, но и собственную потребность в систематической физической нагрузке, занятиях музыкой, танцами, вокалом, рисованием и т.д., создавать условия для разностороннего, гармоничного развития личности [5]. Важным моментом, обеспечивающим повышение уровня профессиональной подготовленности будущих учителей, явилось усвоение навыков проведения педагогического наблюдения, выявления индивидуальных особенностей учащихся, применение методов рассказа, убеждения, разъяснения, сопоставления своих впечатлений с мнением других педагогов.

В ходе педагогического эксперимента было проведено тестирование с целью выявления исходного уровня сформированности профессиональных умений и навыков. Использовались следующие тесты:

– проведение беседы с учащимися младших классов о важности посещения внеурочных форм занятий для саморазвития, выявления собственных возможностей и способностей, творческого потенциала, выбора будущей профессии;

– организация и проведение занятий по рисованию, конструированию и моделированию, а также тренировок по одному из видов спорта и т.д.;

– организация и проведение экскурсий, походов, посещение кино, спектаклей.

Большая значимость внеурочной деятельности состоит также в том, что будущий учитель имеет больше времени для общения и взаимодействия с детьми, изучения особенностей их характера, личностных качеств; сильных и слабых сторон.

Для оценки уровня профессиональной подготовленности будущих учителей нами были разработаны следующие *критерии:*

– умение четко сформулировать требования к учащимся и добиваться их выполнения;

– способствовать поддержанию дисциплины;

– объективная оценка действий и поступков детей;

– умение устанавливать взаимоотношения с родителями и классными руководителями, привлекать их к участию в мероприятиях;

– способность к управлению своим психоэмоциональным состоянием.

Сопоставительный анализ результатов исследования не выявил существенных различий у студентов КГ и ЭГ по уровню сформированности навыков профессиональной деятельности ($p > 0,05$).

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование уровня сформированности профессиональных умений и навыков у студентов КГ и ЭГ. Результаты педагогического эксперимента показали следующее:

– будущие педагоги ЭГ быстрее адаптировались к разным условиям работы с учащимися: в кабинете, спортивном и актовом зале, на школьном стадионе, в помещении театра;

– без труда устанавливали контакт с детьми, их родителями, членами педагогического коллектива;

– владели навыками воспитательной работы; умели добиваться дисциплины; управлять вниманием учащихся;

– лучше понимали и усваивали индивидуальные особенности детей и подростков; находили пути педагогического воздействия на недисциплинированных учеников;

– умели вовлечь школьников разного возраста в различные формы внеучебной деятельности; добиваться дисциплины;

– уверенно владели своим психоэмоциональным состоянием;

– справедливо оценивали действия и поступки детей.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что культурно-просветительская деятельность будущих педагогов является неотъемлемым компонентом их профессиональной подготовки. Существенно расширяя пространство для профессионально-педагогического воздействия на учащихся, она создает условия для дополнительного общения и взаимодействия педагога и учащихся в различных условиях их деятельности; в разных ситуациях. Это позволяет выявить индивидуальные особенности школьников, черты их характера, сильные и слабые стороны; подобрать эффективные средства и методы для развития положительных свойств личности и нейтрализации недостатков.

Культурно-просветительская деятельность дает возможность для выявления способностей и возможностей учащихся, вовлечения их в различные творческие виды и формы внеучебной деятельности как условие формирования мировоззрения, разностороннего, гармоничного развития, осуществления воспитательной деятельности, повышения культуры. Благодаря культурно-просветительской деятельности будущий учитель приобретает навыки выявления и индивидуальных особенностей школьников путем педагогического наблюдения, проведения бесед, применения методов убеждения, разъяснения, объяснения и др.; расширяет круг общения с другими людьми, устанавливает контакты с родителями, классными руководителями и другими членами педагогического коллектива, что существенно повышает уровень его профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бурко Р.А., Тимофеева С.В. Современные проблемы науки и образования в России. *Молодой ученый*. 2013; № 11: 745 – 747.
2. Голубева О.М. *Исследование продуктивности различных технологий взаимодействия субъектов в образовании*. Москва, 2019.
3. Маджуга А.Г. *Педагогическая концепция здоровьесозидательной функции образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Владимир, 2011.
4. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2014.
5. Першина Е.Е. *Проблемы современного образования*. Коломна, 2016.
6. Пискунова Е.В. *Исследование социально-культурной обновленности изменения деятельности учителя современной школы*. Санкт-Петербург, 2008.
7. *Федеральный государственный стандарт Основного общего образования*. Москва, 2011.

References

1. Burko R.A., Timofeeva S.V. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2013; № 11: 745 – 747.
2. Golubeva O.M. *Issledovanie produktivnosti razlichnyh tehnologij vzaimodejstviya sub`ektov v obrazovanii*. Moskva, 2019.
3. Madzhuga A.G. *Pedagogicheskaya koncepciya zdorov'esozidatel'noj funkcii obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Vladimir, 2011.
4. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2014.
5. Pershina E.E. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. Kolomna, 2016.
6. Piskunova E.V. *Issledovanie social'no-kul'turnoj obnovlennosti izmeneniya deyatel'nosti uchitelya sovremennoj shkoly*. Sankt-Peterburg, 2008.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart Osnovnogo obschego obrazovaniya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00286

Kashin S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Physical Training and Sports, police colonel, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: irbis-2004@yandex.ru*
Petrenko D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, police colonel, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*

WAYS TO IMPROVE PHYSICAL SELF-TRAINING OF CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. In the course of training in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, there is an increase in the number of people who suffer from chronic diseases every year. An increase in the intensity of the educational process without taking into account the main physiological patterns of the body's vital activity, irrational labor organization lead to specific diseases of cadets: asthenic diseases, cardiovascular and gastrointestinal systems. In this situation, the role of physical self-training of cadets in the process of professional training in educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia increases. The article

shows ways of organizing independent physical training of cadets. The authors conclude that in modern conditions, independent physical training and its competent organization is an important condition for the formation of professionalism of the future employee of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Key words: **independent physical training, cadets, educational institutions of Ministry of Internal Affairs of Russia.**

С.Н. Кашин, *канд. пед. наук, доц., нач. каф. физической подготовки и спорта, полковник полиции, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

Д.А. Петренко, *канд. пед. наук, доц., полковник полиции, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru*

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ САМОПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В процессе обучения в образовательной организации МВД России ежегодно наблюдается увеличение количества лиц, которые страдают хроническими заболеваниями. Увеличение интенсивности учебного процесса без учета основных физиологических закономерностей жизнедеятельности организма, нерациональная организация труда приводят к специфическим заболеваниям курсантов: астенического характера, сердечно-сосудистой и желудочно-кишечной систем. В сложившейся ситуации возрастает роль физической самоподготовки курсантов в процессе профессионального обучения в образовательных организациях МВД России. В статье показаны способы организации самостоятельной физической подготовки курсантов. Авторы делают вывод, что в современных условиях самостоятельная физическая подготовка и её грамотная организация является важным условием становления профессионализма будущего сотрудника системы МВД России.

Ключевые слова: **самостоятельная физическая подготовка, курсанты, образовательные учреждения системы МВД России.**

Учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях МВД России предусматривает решение задач по подготовке квалифицированных специалистов соответствующих специальностей различных квалификационных уровней, необходимых органам внутренних дел. Большую возможность развития и совершенствования личности сотрудника органов внутренних дел в системе обучения предоставляет физическая культура в общем и физическая подготовка в частности. В настоящее время физическая подготовка является одним из приоритетных направлений в обучении и воспитании курсантов образовательных организаций МВД России. Развитие у них физических качеств и повышение функциональных способностей ведет к успешному выполнению оперативно-служебных задач, рациональному и правомерному применению навыков по реализации физической силы, боевых приемов борьбы и специальных средств во время пресечения противоправных действий, а также обеспечению их высокой работоспособности. Наряду с основным учебно-воспитательным процессом обучения курсантам необходимо активизировать самостоятельные занятия физической подготовкой, внедрять их в повседневную жизнедеятельность.

Между тем профессиональная деятельность полицейского нередко носит статичный и малоподвижный характер. За исключением спецподразделений, которым постоянно необходимо поддерживать на высоком уровне свою физическую форму, в определенной степени это относится и к сотрудникам уголовного розыска, патрульно-постовой службы полиции, вневедомственной охране и пр. Все остальные сотрудники ОВД в основном ведут сидячий образ жизни или в машине, или в кабинете, работая с различного рода документацией. И так на протяжении всей жизни (в школе, вузе, на работе), постепенно уничтожая свое здоровье. Вот почему полицейским малоподвижного вида деятельности крайне необходимы во время работы физкультурные минуты, физкультурные паузы, а в обеденный перерыв – прогулки и, конечно, постоянные, не менее трех раз в неделю оздоровительные тренировки по поддержанию профессионально необходимого уровня физической подготовленности.

Вместе с тем в России наблюдается тенденция к ухудшению состояния здоровья населения, в частности молодежи. Эти данные, также касаются курсантов образовательных организаций МВД России. Отмечается, что достаточное количество курсантов освобождаются от занятий физической подготовкой в связи с болезнью, и это негативно сказывается на их становлении как специалистов и вызывает определенные опасения в формировании у них необходимых профессионально важных физических качеств и двигательных навыков.

Проведенный нами анализ программ специальной физической подготовки курсантов Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России показал, что теоретические вопросы физической подготовки рассматриваются на лекционных и семинарских занятиях в объеме 16 часов, что составляет всего 3 процента от общего числа аудиторной нагрузки. Кроме этого, в программах недостаточно уделено времени на организацию занятий самостоятельной физической подготовкой, а также самоконтролю и самоорганизации физических нагрузок курсантами [1 – 5]. Все это негативно отражается на качественной стороне формирования общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников образовательных организаций МВД России в целом и филиала в частности.

Наблюдается тенденция к снижению уровня общей физической подготовленности у курсантов как по причине уменьшения количества часов, необходимых на курс обучения, так и в связи с упрощением нормативной базы физической подготовки в плане выполнения контрольных физических упражнений. Все это требует поиска инновационных путей для восполнения недостатка учебного времени, активизации процесса самообразования и самовоспитания в области физической культуры.

Один из рациональных путей совершенствования физической подготовки курсантов многие ученые-практики видят в создании различных форм самостоятельной физической тренировки. Самостоятельная физическая подготовка позволяет учитывать индивидуальные особенности, режим труда и отдыха, предпочтительные виды физической активности.

В Наставлении по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации указывается на то, что курсанты образовательных организаций МВД России обязаны регулярно заниматься самостоятельной физической тренировкой [1]. Формируемые общекультурные и профессиональные компетенции программы учебной дисциплины «Специальная физическая подготовка» предусматривают формирование и закрепление у курсантов навыков самостоятельной физической тренировки и самоконтроля за функциональным состоянием организма, ведение здорового образа жизни. Вместе с тем, как показывает практика, сам алгоритм формирования знаний и умений в процессе физической самоподготовки отсутствует. В связи с сокращением количества часов на плановые аудиторные учебные занятия отмечается незначительный рост курсантов, занимающихся физической подготовкой самостоятельно. Данный процесс становится слабоуправляемым и малоэффективным ввиду отсутствия научно-обоснованных рекомендаций, имеющих в своей основе знания и умения по организации и методике физической самоподготовке.

Таким образом, актуальность работы обусловлена тем, что при сокращении количества учебного времени на изучение дисциплины «Физическая подготовка» необходимо активизировать самостоятельную работу курсантов как одну из основных форм физической подготовки. Это в первую очередь связано с приведением уровня физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России в соответствие современным требованиям правоохранительной деятельности, формированием у них теоретических знаний в области физической культуры. Данный аспект позволит быть самостоятельными в вопросах поддержания своего личного уровня физической подготовленности, обеспечивать физическую готовность к выполнению оперативно-служебных задач деятельности. Все это в полной степени относится и к профессионально-прикладной физической самоподготовки полицейского, которая представляется нами как системный, творческий, целенаправленный и научно организованный процесс психофизического самосовершенствования, включающий самовоспитание, самообразование, самопланирование, самоуправление, направленный на формирование двигательных умений, навыков, развитие физических качеств и связанных с ними знаний, интеллектуальных и личностных способностей, обеспечивающих компенсаторную успешность в профессиональной работе сотрудника ОВД, его здоровье, личностную и гражданскую безопасность и продуктивную дееспособность.

Изучение мотивации курсантов во время занятий физической подготовкой и ее стимулирование различными способами в процессе их повседневной деятельности представляет собой важную и неотъемлемую часть образовательного процесса.

Физическая подготовленность курсантов за время обучения в вузе подвергается значительным изменениям, а требования руководящих документов остались прежними, что непосредственно влияет как на уровень физического состояния, так и на становление курсанта как будущего специалиста.

Необходимо определить, что для большинства курсантов с низким уровнем физической подготовленности характерен астенический тип телосложения, вследствие того, что показатели их массы тела и обхвата грудной клетки меньше положенной величины. Функциональные возможности таких курсантов невысокие. Так, индекс физического состояния отвечает низкому уровню, адаптационный потенциал систем кровообращения до факторов внешней среды находится в фазе срыва.

Низкий уровень физической подготовки сопровождается напряженным, адаптационным потенциалом сердечно-сосудистой системы; ухудшением каче-

ства восстановительных процессов после дозированной нагрузки; удовлетворительной трудоспособности сердечно-сосудистой системы.

В то же время, как отмечают учёные [1 – 5], рост заболеваемости во время обучения в образовательной организации МВД России свидетельствует о неблагоприятном влиянии совокупности: условия обучения и быта, режим организации учебных процессов, лекций и другое. Выделяют две группы факторов, которые влияют на здоровье: независимые от вида образовательной организации (наследственность и социальные факторы), зависимые от вида образовательной организации (правильность использования помещений и оборудования, соответствующие учебным процессам, распорядок занятий и их организация, знания, умения и навыки курсантов по вопросам сохранения своего здоровья и здоровья окружающих).

Для преодоления проблем, связанных с недостаточной двигательной активностью будущих полицейских, многие учёные – теоретики и практики – предлагают усилить самостоятельную физическую подготовку курсантов, сформировать у них навыки организации ежедневной физической активности, чтобы за период обучения сформировалась готовность и потребность в постоянной двигательной активности, хотя бы на уровне ежедневного специального выделения времени.

Управление процессом физической тренировки во многом определяется выбором наиболее эффективных средств и их оптимальным соотношением. Поэтому представляется важным на основе теоретического анализа и обобщения литературных источников выявить эти средства.

Ряд исследований свидетельствует о целесообразности использования и упражнений различной направленности. Содержание самостоятельной физической подготовки во многом должно определяться характером профессиональной деятельности специалистов. Рекомендуется включать в тренировку циклические упражнения, спортивные игры и различные сложные координационные упражнения, упражнения с эспандером, резиновым жгутом, гимнастической палкой, гантелями, а также бег трусцой, пешие походы.

Установлено, что состояние здоровья и уровень работоспособности человека зависят также от его силовых возможностей и подвижности в суставах. Умеренная силовая тренировка снижает негативные возрастные изменения в организме. Вместе с тем в изученной литературе не удалось обнаружить данных, свидетельствующих о последовательности (алгоритме) формирования знаний, умений, навыков самостоятельной физической подготовки у курсантов образовательных организаций МВД России. Отсутствуют достоверно обоснованные рекомендации по объему и интенсивности физической нагрузки при выполнении физических упражнений, методика проведения физической тренировки, самоконтроль при самостоятельной физической тренировке, что требует научного подхода к формированию структуры физического самовоспитания курсантов в процессе обучения.

На основе анализа научной литературы можно увидеть, что в структуре содержания процесса самовоспитания исследователи выделяют, как правило, основные его элементы: формирование мотива – цели, деятельности по достижению цели, результата. Овладение методами физического самовоспитания значительно расширяет возможности самостоятельной физической тренировки. К наиболее распространенным методам, используемым в физическом самовоспитании, можно отнести следующие: группу методов самопознания, включающих самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самоконтроль; методы самопрограммирования – целеполагание, самообязательство, личные правила и программы; методы самовоздействия – самовнушение, самообладание, самопоощрение, самоприказ, самокритика [4].

Умение использовать эти методы выражается богатством средств физического самовоспитания: программы самовоспитания, дневники самоконтроля, самохарактеристики и взаимохарактеристики, карты, схемы личностного саморазвития, результаты тестирования и так далее.

Таким образом, содержание физического самовоспитания определяется его многофункциональностью и выражено следующими основными составляющими: решением задач физического воспитания и физической подготовки, формированием личностных качеств, созданием предпосылок для самостоятельной работы по физическому совершенствованию.

В связи с этим весьма значительна роль преподавателя в формировании готовности курсантов к самостоятельной физической тренировке, поскольку даже незначительные положительные сдвиги от исходного уровня дают возможность ощутить собственные успехи и удовлетворение от работы. В то же время торможение динамики роста результатов указывает на необходимость корректировки тренировочного процесса. Исходя из того, что в процессе самостоятельной физической тренировки большую роль имеют знания и умения по организации занятий, преподавательскому составу необходимо за период обучения курсанта научить его особенностям самостоятельной физической тренировки. Из литературного обзора по теме исследований вытекает, что в условиях недостаточного лимита времени на занятия физической подготовкой у курсантов слабо формируются навыки самостоятельной физической тренировки и самоконтроля за функциональным состоянием организма, в связи с чем необходимо плодотворно использовать время, выделяемое на самостоятельную работу. Самостоятельная работа является условием становления личности офицера полиции. Главное значение ее состоит в том, чтобы обучаемые осмыслили учебный материал, закрепили и углубили знания, умения и навыки, полученные в ходе всех видов занятий, приобрели новую информацию, выработали самостоятельность мышления, культуру труда, целеустремленность, настойчивость, инициативу, необходимые для становления гармонично развитой личности. Важное место при планировании самостоятельной работы обучаемыми должно отводиться проведению занятий физическими упражнениями и спортом.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что самостоятельная физическая подготовка и её грамотная организация является важным условием становления профессионализма будущего сотрудника системы МВД России. Самостоятельная физическая подготовка имеет крайне большое значение для формирования необходимых профессионально важных качеств полицейского, что детерминирует значимость её организации в образовательном процессе.

Библиографический список

1. *Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации*. Москва, 2017.
2. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. *Физическая культура личности (теория и технология формирования)*: учебное пособие. Москва, 2014.
3. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. *Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России:* учебное пособие. Ставрополь, 2016.
4. Торопов В.А., Шевцова К.Ю., Васькова К.А. Физическая подготовка – эффективное средство повышения профессионального мастерства сотрудников полиции. *Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств*: материалы XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах: 300 – 305.
5. Кашин С.Н., Петренко Д.А. *Физическая подготовка курсантов вузов МВД России*: монография. Ставрополь, 2010.

References

1. *Ob utverzhdenii Nastavleniya po organizacii fizicheskoj podgotovki v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2017.
2. Solov'ev G.M., Kashin S.N. *Fizicheskaya kul'tura lichnosti (teoriya i tehnologiya formirovaniya)*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
3. Solov'ev G.M., Kashin S.N. *Teoriya i metodika ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'tury v strukture fizicheskoj samopodgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii:* uchebnoe posobie. Stavropol', 2016.
4. Toropov V.A., Shevcova K.Yu., Vas'kova K.A. Fizicheskaya podgotovka – `effektivnoe sredstvo povysheniya professional'nogo masterstva sotrudnikov policii. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nyh organizacij i sotrudnikov silovyh vedomstv*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2-h tomah: 300 – 305.
5. Kashin S.N., Petrenko D.A. *Fizicheskaya podgotovka kursantov vuzov MVD Rossii*: monografiya. Stavropol', 2010.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 37

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00287

Kuznechenkova G.B., *postgraduate, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: kuznechenkovagb@bk.ru*

CONDITIONS FOR FORMING LEGAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN A UNIVERSITY. The article is dedicated to a problem of professional training of future teachers at a university, reveals a concept of legal culture of the future teacher, conditions for its formation in the process of studying pedagogical disciplines at a university. In the development of the theoretical legal provisions of this special course, the author focuses on values and importance of mastering the system of applied legal knowledge in professional pedagogical activities and regulations governing a specific legal situation. As pedagogical conditions for the formation of legal culture, it is proposed to use interactive forms of education, the introduction of a special course in the

curriculum of a university aimed at the formation of legal culture, as well as the organization of independent work of students, which helps to increase motivation and develop a number of professional qualities in future teachers.

Key words: **legal culture, legal competence, conditions for the formation of legal culture, interactive forms of training, increasing motivation, organization of independent work.**

Г.Б. Кузнеченкова, *аспирант, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: kuznechenkovagb@bk.ru*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, раскрывается понятие правовой культуры будущего педагога, условия ее формирования в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе. Активизация процесса формирования правовой культуры возможна путем внедрения в вариативную часть ОПОП ВО спецкурса «Правовое регулирование отношений в сфере образования». При разработке теоретических правовых положений данного спецкурса акцент мы делали на ценности и значимости овладении системой прикладных правовых знаний в профессиональной педагогической деятельности. В рамках спецкурса предлагаются ситуационные задачи с образцами решений с применением нормативно-правовых актов, регулирующих конкретную правовую ситуацию. В качестве педагогических условий формирования правовой культуры предлагается использование интерактивных форм обучения, внедрение в учебный план вуза спецкурса, направленного на формирования правовой культуры, а также организация самостоятельной работы студентов, которая способствует повышению мотивации и развитию ряда профессиональных качеств будущего педагога.

Ключевые слова: **правовая культура, правовая компетентность, условия формирования правовой культуры, интерактивные формы обучения, повышение мотивации, организация самостоятельной работы.**

Одной из задач высшего профессионального образования является развитие личности будущего специалиста, целенаправленное формирование профессионально значимых качеств, которые необходимы не только в профессиональной деятельности, но и в преодолении личных и профессиональных трудностей. Период обучения в вузе – это возможность активного формирования и развития личности в профессионального и компетентного специалиста.

У выпускника вуза должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Правовая культура будущих педагогов является и общекультурной компетенцией будущего педагога, и общепрофессиональной компетенцией, и профессиональной компетенцией, представляющую собой категорию, характеризующую профессиональные качества будущего педагога с учетом специфики его профессиональной деятельности.

Под профессиональной деятельностью педагога понимают, прежде всего, социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Конкретная совокупность компетенций определятся Федеральными государственными образовательными стандартами и соответствует профилю обучения подготовки в вузе, но если мы говорим о формировании правовой культуры у будущего педагога, то нам представляется возможным говорить о формировании совокупности компетенций, которую можно охарактеризовать как правовую компетентность будущего педагога. Таким образом, под правовой компетентностью мы будем понимать развитие таких личностно значимых качеств, приобретаемых будущими педагогами в процессе изучения педагогических дисциплин, которые в дальнейшем будут способствовать успешной профессиональной деятельности в применении полученных правовых знаний, умений и навыков.

Как показывает анализ исследований, в современных гуманитарных науках нет единого подхода к определению правовой культуры и правовой компетенции. Однако, несмотря на множество толкований, многие исследователи включают в эти понятия определённый потенциал личности, позволяющий применять систему правовых знаний, умений и навыков в осуществлении своей профессиональной деятельности. Например, по мнению Л.А. Высоцкого, под правовой компетентностью следует понимать «совокупность полномочий, прав и обязанностей, которыми должен или может обладать человек по окончании высшего профессионального образования, – некий максимальный набор правовых возможностей, знаний, умений и навыков, используемых в профессиональной деятельности специалиста» [1].

Правовая культура специалистов различных отраслей специфична в части отражения особенностей определенной области профессиональной деятельности. Определение правовой культуры различными учеными происходит в рамках конкретной методологии, в которую невозможно включить все компоненты данной дефиниции, поэтому практически у всех дефиниций есть недостатки. Правовая культура будущих педагогов также имеет свою специфичность и требует своей методологии формирования, поэтому проблема теоретической разработки научно обоснованной концепции процесса формирования правовой культуры будущих педагогов очевидна.

Определением сущности понятия «правовая культура» занимаются представители целого ряда областей знания, особое внимание данной проблеме уделяют правоведы (юристы), что вполне закономерно в связи с их профессиональной деятельностью. Вместе с тем в юридической науке нет единой дефиниции «правовая культура», различные определения включают в себя правовые ценности, существовавшие в стране в определённый период времени и этику взаимоотношений субъектов общественной жизни в соответствии с правовыми нормами, обычаями и другими юридическими фактами. Профессор В.В. Лазарев в своей работе по правовой культуре отмечает невозможность сделать каждого гражданина юристом. «Но, – пишет Лазарев, – преодолеть юридическую безграмотность и правовой нигилизм – это одно из условий развития правовой культуры» [2]. Вопросы формирования правовой культуры педагога, личности студента рассматриваются и анализируются учеными-психологами. С точки зрения педагогической психологии развитие правой культуры не может определяться только наличием совокупности правовых знаний у будущего педагога. Сформированность правовой культуры проявляется в отношении к правовым нормам, эмоциональному восприятию правовых явлений, способствующих развитию мотивов правомерного поведения. Данное положение находит свое подтверждение в исследованиях Л.С. Выготского [3] о том, что «превращение правовых знаний в убеждения осуществляется путем переживания их, т.е. подключения эмоциональной сферы ребенка».

В контексте исследования понятия правовой культуры педагога с позиций педагогической науки важно, что все научные исследования говорят о наличии воспитательной функции права. По мнению Б.Т. Лихачева, «воспитательная функция исходит из того, что идеалом поведения человека в правовом демократическом обществе является активное и сознательное исполнение им норм нравственности и права. На этом основывается взаимодействие педагогической и юридической наук: педагогика движется от воспитания нравственных норм к правовым, юриспруденция – от правовых к нравственным. Обе науки решают единую задачу формирования в человеке нравственно-правовой культуры» [4].

Правовая культура будущего педагога рассматривается и как компонент профессиональной компетентности педагога, и как сфера развития его личности, что, в свою очередь, отражается на его педагогической деятельности. Профессиональная правовая культура педагога представляет собой особую форму проявления общей правовой культуры личности, которую специалист последовательно реализует в условиях образовательной среды средствами обучения и воспитания [5].

В структурно-содержательном плане основными компонентами правовой культуры будущего педагога являются следующие: совокупность правовых знаний базовых отраслей права, умение использовать нормативно-правовые акты в профессиональной деятельности, система правовых ценностей и убеждений, «понимание своего правового статуса» и уважение законов. По нашему мнению, повышение правовой культуры у будущего педагога в процессе обучения в вузе – это естественный процесс при условии системного подхода к формированию правовой культуры студентов. Эта задача должна решаться не отдельно, а в совокупности образовательных и воспитательных задач в течение всего периода обучения в вузе.

Эффективность формирования правовой культуры будущих педагогов должна обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса. Под организационными условиями мы понимаем те, от которых зависит процесс формирования правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. При анализе педагогических условий, необходимых для целенаправленного процесса формирования правовой культуры у будущих педагогов, мы исходили из подхода В.И. Андреева, который под педагогическими условиями понимает «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [6].

В качестве педагогических условий формирования правовой культуры мы предлагаем использование интерактивных форм обучения, в которых ведущую роль играет диалоговое обучение, коллективное обучение, взаимодействие обучающихся, принимающих участие в образовательном процессе. Например, **де-**

ловые игры, круглый стол (дискуссия), творческие задания, использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии) и другие.

Например, практико-ориентированная технология «учебная фирма» при подготовке студентов педагогических направлений за основу берет построение образовательного учреждения: детского сада, школы, вуза. В режиме активизации познавательной деятельности будущим педагогам предоставляется возможность развить в себе необходимые профессиональные качества, такие как чувство ответственности за принятые решения, грамотное и этичное поведение в критических ситуациях, адекватное восприятие критики, умение планировать различные мероприятия и другие. Технология «обучение через развертывание сюжетных линий на основе бинарных тематических оппозиций» подразумевает изучение материала путем его предоставления в форме истории или рассказа, где происходит определение личностно-эмоциональной значимости [7]. Основу преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла составляют ориентированные на современную образовательную ситуацию технологии, методы и формы учебно-профессиональной деятельности. Все они обеспечивают деятельностный подход в подготовке будущих педагогов [8]. В частности, кейс-метод, т.е. разработка проблемных заданий на основе реальных ситуаций с целью нахождения будущими педагогами оптимального решения конкретной правовой ситуации. Кейс-метод позволяет студентам не только получать новые теоретические знания, но и практически развивать умения и навыки использования нормативно-правовых актов в профессиональной деятельности. Кроме того, применения кейс-метода способствует созданию комфортной обстановки работы в команде, развитию критического мышления, чувства ответственности и временного пространства. Главной чертой использования различных технологий обучения является форма взаимодействия студентов, опора на текущие знания, обмен мнениями. Результат собственного труда всегда вызывает положительные эмоции, что повышает мотивацию студентов в процессе изучения учебных дисциплин. Интерактивные формы обучения позволяют студентам самостоятельно регулировать и анализировать учебную деятельность, способствуют пониманию будущими педагогами своего профессионального уровня, осознанию потребности в профессиональном развитии и повышении своих компетенций. Происходит осмысление содержания учебных дисциплин и формирование личностных целей в процессе обучения. Процесс самооценки своей деятельности, возможность сформировать и отстаивать свое мнение способствует формированию самостоятельного мышления и способности анализировать самого себя, выявлять мотивы собственных поступков. Формированию правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин способствует организация самостоятельной работы студентов. Особенно ценны задания, требующие самостоятельного исследования и анализа литературы, задания проблемного и творческого характера, кейсы. Они развивают стремление к поиску различных способов решения не только учебных задач, но и жизненных ситуаций и проблем [9]. Самостоятельная работа при изучении педагогических дисциплин способствует повышению мотивации обучения, формированию самостоятельности мышления, приобретению дополнительных знаний по учебным дисциплинам.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» [10].

Необходимо систематически включать студентов в активную деятельность в рамках учебного процесса и вне его, дополнительно внедрять в учебный план вуза спецкурсы, направленные на формирование правовой культуры будущего педагога в профессиональной деятельности. Активизация процесса формирования правовой культуры возможна путем внедрения в вариативную часть ОПОП ВО спецкурса «Правовое регулирование отношений в сфере образования». При разработке теоретических правовых положений данного спецкурса акцент мы делали на ценности и значимости овладения системой прикладных правовых знаний в профессиональной педагогической деятельности. В рамках спецкурса предлагаются ситуационные задачи с образцами решений с применением нормативно-правовых актов, регулирующих конкретную правовую ситуацию. Особенности изучения спецкурса предполагают создание особых педагогических условий, правовой среды, учитывающих развитие профессионально-правового мышления у будущих педагогов через разработанный комплекс правовых знаний. Базой исследования выступали студенты Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, профиль подготовки «Педагогика и методика дошкольного образования». Полученные результаты педагогического исследования свидетельствуют о целесообразности внедрения данного спецкурса для более эффективного формирования правовой культуры у будущих педагогов. В процессе изучения педагогических дисциплин также необходимо своевременно дополнять учебный материал правовыми актами и сведениями практического характера по их применению, которые в дальнейшем могут быть использованы на практике как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Высоцкий Л.А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа на основе интегративно-модульных технологий обучения. *Человек и образование.* 2011; № 4 (29): 105 – 109.
2. Лазарев В.В. *Общая теория права и государства*. Москва, 2011.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология. Педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1991.
4. Лихачев Б.Т. *Педагогика*. Курс лекций. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. Москва: Прометей, 1992.
5. Донец А.Н., Мишин Ю.Д., Шабалин А.В. Профессиональная культура специалиста и ее формирование в вузе. *Профессиональная педагогика: новые идеи и технологии*: материалы Межрегиональной научно-методической конференции. Новосибирск, 2001: 55 – 56.
6. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Издательство КГУ, 1988.
7. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Григорян К.М. Развитие soft-skills в условиях формирования конкурентоспособности студентов педагогических направлений. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 66, Ч. 3: 37 – 40.
8. Кузнеченкова Г.Б. Формирование правовой культуры у будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 66, Ч. 3: 134 – 136.
9. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза. *Вестник Мининского университета.* 2018; Т. 6, № 25: 7.
10. Макаренко А.С. *Сочинения*: в 7 т. Москва, 1957 – 1958; Т. 5.

References

1. Vysockij L.A. Formirovanie pravovoj kompetentnosti studentov kolledzha na osnove integrativno-modul'nyh tehnologij obucheniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2011; № 4 (29): 105 – 109.
2. Lazarev V.V. *Obschaya teoriya prava i gosudarstva*. Moskva, 2011.
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. *Pedagogicheskie sochineni*ya. Moskva: Pedagogika, 1991.
4. Lihachev B.T. *Pedagogika*. Kurs lekcij. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij i slushatelej IPK i FPK. Moskva: Prometej, 1992.
5. Donec A.N., Mishin Yu.D., Shabalin A.V. Professional'naya kul'tura specialista i ee formirovanie v vuze. *Professional'naya pedagogika: novye idei i tehnologii*: materialy Mezhregional'noj nauchno-metodicheskoj konferencii. Novosibirsk, 2001: 55 – 56.
6. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti*. Kazan': Izdatel'stvo KGU, 1988.
7. Bystrova N.V., Kaznacheeva S.N., Grigoryan K.M. Razvitie soft-skills v usloviyah formirovaniya konkurentosposobnosti studentov pedagogicheskih napravlenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 66, Ch. 3: 37 – 40.
8. Kuznechenkova G.B. Formirovanie pravovoj kul'tury u buduschih pedagogov v processe izucheniya pedagogicheskih disciplin. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 66, Ch. 3: 134 – 136.
9. Ponachugin A.V., Lapygin Yu.N. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov vuza. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2018; T. 6, № 25: 7.
10. Makarenko A.S. *Sochineniya*: v 7 t. Moskva, 1957 – 1958; T. 5.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00288

Kuzmina A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University (Samara State Technical University), E-mail: fadeevaaleksa1983@yandex.ru*

METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A COMPREHENSIVE SCHOOL. The article substantiates the relevance of the methodological substantiation of the socio-pedagogical activity of a teacher of a comprehensive school, analyzes the features and determines the structural components of the socio-pedagogical activity of a teacher of a comprehensive school. By analyzing the basic philosophical, psychological, socio-pedagogi-

cal ideas of the theory of activity, the author carries out a methodological substantiation of the socio-pedagogical activity of a secondary school teacher, based on the environment, system and activity approaches, the principle of the unity of theory and practice, value and semantic awareness of the results of activities. As a result of the study, the definition of socio-pedagogical activity of a teacher of a comprehensive school is presented.

Key words: **professional activity; systemic knowledge of the world; socio-educational environment; social and educational activities; socio-pedagogical system.**

А.П. Кузьмина, *канд. пед. наук, доц., Самарский государственный технический университет (СамГТУ), г. Самара*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обоснована актуальность, проанализированы особенности и определены структурные компоненты методологического обоснования социально-педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы. Автором посредством анализа основных философских, психологических, социально-педагогических идей теории деятельности осуществлено методологическое обоснование социально-педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы, основанное на средовом, системном и деятельностном подходах, принципе единства теории и практики, ценностном и смысловом осознании результатов деятельности. В результате исследования представлено определение социально-педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы.

Ключевые слова: **профессиональная деятельность; системное познание мира; социально-воспитательная среда; социально-педагогическая деятельность; социально-педагогическая система.**

Модернизация в сфере образования, которая связана с формированием человека новой генерации, предъявляет особые требования к педагогической деятельности, ведь именно педагоги в большей степени причастны к процессу становления подрастающего поколения. При этом методологические аспекты являются наиболее значимыми для исследования любой проблемы, а в педагогической науке, которая имеет непосредственное воздействие на формирование личности, ее развитие и саморазвитие, необходимо последовательное определение и соблюдение методологических основ ее функционирования. В контексте исследования проблемы эффективной реализации социально-педагогической деятельности учителя актуальным является выделение ее методологических основ в многозначном смысле.

Весомый вклад в исследование методологических проблем педагогики осуществили отечественные ученые А. Арсеньев, В. Гмурман, М. Давыдов, В. Краевский, И. Лернер, М. Скаткин, Г. Щедровицкий и др., которые обосновали различные подходы к рассмотрению связи педагогики с другими науками, ее право на собственный понятийный аппарат, опережающее значение педагогической науки в учебно-воспитательной практике и тому подобное. Однако подготовка учителя к социально-педагогической деятельности в условиях общественных трансформаций требует отдельного научного исследования.

Согласно Г. Щедровицкому, наука должна выполнять свои функции в отношении методики и практики внутри методологии. В систему научных основ современной методологии входят пять основных дисциплин: 1) общая онтология системно-структурного анализа; 2) теория деятельности; 3) теория мышления; 4) теория науки; 5) семиотика. Вместе они задают систему средств, необходимую для проектирования любой науки, в частности педагогики [1, с. 67]. Неслучайно ученый большое значение придавал именно теории деятельности.

В результате исследования теории деятельности в междисциплинарном контексте (философско-культурологическом, психологическом, педагогическом, социологическом) определяем структуру деятельности, которая включает следующие компоненты: 1) потребность человека, на удовлетворение которой он направляет свою деятельность; 2) предмет деятельности; 3) средства деятельности; 4) действия с предметом; 5) результат деятельности.

В процессе освоения социальной среды интегрирование теоретического знания и практического действия достигается путем промежуточной деятельности, которая структурно состоит из нескольких элементов:

– комплекса исходных условий ее осуществления;

– концептуальной, то есть системной основы, что является ее организационным стержнем;

– технологии моделирования социального объекта;

– вариативного поля возможных путей реализации проекта;

– критериальной базы для оценки качества трансформации теоретического в практическое [2, с. 59].

Поэтому для проектирования полной модели системы социальной работы (в нашем случае – социально-педагогической деятельности) специалисты должны быть готовыми к воспроизведению ее в виде совокупности процессов, благодаря которым поддерживается родовая жизнь человека. Поэтому в процессе познания только практика определяет истинность или ложность теоретического знания.

В исследовании очерченной проблемы ценной является методология философско-педагогической антропологии:

1. Осознание амбивалентности педагога, его деятельности. Исходя из того, что любой акт сознания является интенциональным, направленным на предметы, но сами эти предметы могут быть как «практическими», презентующими человеческую телесность, так и «идеальными», презентующими смысловой компонент человеческого бытия. Возможности деятельности и познания педагога ограничиваются структурными образованиями переживания ценностей (но при этом чем полноценнее, более нравственной является личность, тем ценнее для нее другие люди и весь окружающий мир). Личность должна находиться в постоянном стремлении к самосовершенствованию в нравственном и профессиональном смыслах, чтобы оставаться на высоком уровне человечности, гуманности.

2. Изучение реальных социально-педагогических явлений, имеющих место в учебно-воспитательном процессе, должно предшествовать попытке обобщения.

3. В исследовании важно учитывать, что человек свободен от витальной зависимости и «открыт миру», в то же время каждая личность имеет собственный неповторимый внутренний мир. Собственно педагог должен помочь ученику преодолевать социальные трудности, создать собственное «Я» в тесной коммуникации с участниками учебно-воспитательного процесса.

На основе исследований системного познания мира на философском уровне А. Аверьянов определяет структуру практики: горизонтальную (в смысле разнообразия ее форм и направлений) и вертикальную (в смысле временной последовательности реализации ее этапов). Соответственно горизонтальная структура практики предусматривает «пространственную» взаимосвязь различных видов деятельности человека, имеющих координационный (взаимно предопределяющий) и субординационный характер. Впрочем, для вертикальной структуры практики наблюдается интересная закономерность, что позволяет изучение теоретического познания и практику преобразования материи как определяющих полюсов человеческой деятельности [3, с. 223]. Каждое действие, будучи составной частью деятельности человека, трактуется как процесс познания мира; в ходе развития общественных отношений происходит обогащение социально-культурного опыта и дифференциация деятельности на теоретическую и практическую.

В обосновании методологии социально-педагогической деятельности ведущее место принадлежит исследованиям В. Краевского, который продолжил концептуальные положения о единстве педагогической науки и практики, заложенные в философии идеализма эпохи немецкого просвещения (И. Фихте, Г. Гегель). По мнению ученого, это явление следует рассматривать на следующих методологических уровнях: общефилософском, общенаучном, практической деятельности и конкретно-научном.

На основе методологического принципа познания реальной действительности о единстве теории и практики Краевский доказал, что научная и практическая деятельность человека направлены на реализацию социальной функции воспитания личности. Исследователь указывал на то, что познание окружающего мира нужно осуществлять средством анализа «единства в различии и различия в единстве» [4]. Составляющие социально-педагогической деятельности в ее философском понимании определяем через объекты и результаты, на основе чего осуществляем научно-практическое содержательное наполнение.

Системный подход позволяет познание любого предмета или явления микросоциума в тесной взаимосвязи и взаимодействии с социально-педагогическими процессами общества. Приоритет микросреды как социально-педагогической системы проявляется в том, что она позволяет реализацию социально-педагогической деятельности, осуществление воспитательных, социальных взаимоотношений в поддержку растущей личности. Именно системный подход способствует обеспечению стабильности микросреды как социально-педагогической системы, что предполагает равновесие взаимоотношений между ее структурой и социально-педагогическими процессами, которые происходят внутри и снаружи, оставаясь неизменными. Микросоциум лишь некоторое время может сохранять определенную стабильность, поскольку в педагогически организованном микросоциуме динамика внутрисистемных процессов часто выводит его из состояния

равновесия и провоцирует структурные изменения. Поэтому стабильность и динамичность – это относительные понятия социально-педагогической системы: при определенных условиях содержание этих составляющих может приводить к существенному изменению характера системы.

Характеризуя деятельность в контексте социально-педагогической системы, следует определить ее виды. Их в самой общей форме анализировал создатель теории оптимизации педагогического процесса Ю. Бабанский: учебная, учебно-познавательная и познавательная деятельность [5].

Познавательную деятельность мы считаем разновидностью преобразовательной, ведь ее результатом выступают соответствующие знания, создание нового содержания личности. В социально-педагогическом дискурсе «познавательная деятельность стимулирует развитие социального опыта: познавательная деятельность → личность → социальный опыт».

По мнению Ю. Бабанского, познавательная деятельность – понятие объемное, так как познание осуществляется не только с целью обучения, но и для открытия новых научных теорий, фактов, закономерностей. Зато учебная деятельность, соответственно, является более охватывающим понятием, чем учебно-познавательная, поскольку в процессе обучения используются действия не только познавательного, но и тренировочного содержания, связанные с формированием умений и навыков. Поэтому в процессе описания учебной деятельности применяют термины «действие», «операция», «прием», «умения», «навыки», которые четко дифференцировал Ю. Бабанский. Так, деятельность осуществляется с помощью совокупности соответствующих действий, которые являются процессами, руководимыми осознанными целями. Способы совершения действий ученый называл операциями. Соответственно совокупность операций считают приемом деятельности. Сознательное овладение определенным приемом деятельности является умением, а умения, отработанные до автоматизма, – это навыки. Понятие «умение» и «навык» отражают уровень сформированности соответствующих действий [5].

И. Зязюн очертил «пространство совместных действий в развитии диалога педагогики и психологии» и предостерегал против прямого переноса теории деятельности в воспитательную практику, где «деятельность воспитанника рассматривается лишь как реактивная деятельность», осуществляемая как ответ на выдвижение учителем определенных требований [6, с. 30]. И. Зязюн разделял мнение Ю. Бабанского относительно контекста понимания категорий «действие», «взаимодействие» в педагогическом процессе учебного заведения, подчеркивая сущность воспитания как трехмерного процесса: социальное явление, педагогический процесс, организованное действие. По мнению И. Зязюна, педагогическое действие в процессе становления и саморазвития ребенка – это ценностно-смысловое взаимодействие с целью решения экзистенциальных проблем воспитанника. Одновременно происходит трансформация представлений и способов педагогического воздействия самого воспитателя, впрочем, взаимодействие на основе субъект-субъектного подхода предопределяет общие трансформации педагога и ученика «в едином ценностно-смысловом поле, пространстве диалогического взаимодействия» [6, с. 33].

Педагогическое действие как структурный компонент деятельности рассматривает Е.В. Дубровская, которая солидарна с предыдущими учеными и трактует ее как «процесс разрешения противоречия между участниками педагогического взаимодействия». Соответственно, процесс реализации педагогической деятельности составляет «систему как следствие интегрирования отдельных педагогических действий» [7, с. 55].

Концептуальная модель профессиональной воспитательной деятельности, по мнению И.Р. Сорокиной, включает подструктуры:

– профессионализм личности (предполагает наличие личностных качеств, способствующих развитию и совершенствованию естественной и ценностной сфер личности воспитанников: профессионально-педагогическая направленность, педагогические способности, педагогическая компетентность);

– профессионализм деятельности педагога-воспитателя как качественную характеристику субъекта деятельности, определяемую степенью овладения им содержанием и средствами решения профессиональных задач, а также операционный аспект деятельности педагога с различными категориями учащихся;

– профессионализм самосовершенствования, обеспечивающий динамичность всей системы профессионально-воспитательной деятельности благодаря активному самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию [8].

Итак, социально-педагогическая деятельность синтезирует разнообразные действия, подчиненные конкретным целям личностного формирования и развития ребенка, социализации, образования и воспитания.

Организационно-педагогическую деятельность рассматривают в дискурсе обеспечения эффективной реализации совокупности социально-педагогических действий путем координации воспитательных воздействий субъектов учебно-воспитательного процесса в педагогической среде, направленных на развитие личности ученика [9].

В современной социально-педагогической науке признана ведущей интегративная функция, что предполагает интегрирование знаний о воспитании человека как социального существа, формирование и развитие духовных ценностей в процессе взаимодействия в общественной среде; наблюдается тенденция к ориентации на ученика как личность, индивидуальность, активного субъекта деятельности. Это требует построения соответствующей стратегии учительской деятельности, которая приобретает характер сотрудничества, сотворчества педагога и учащихся в социокультурной среде учебного заведения.

Под социокультурной средой понимаем специально созданные условия, имеющие непосредственное или опосредованное влияние на сознание и поведение личности для формирования у нее ценностей, убеждений, потребностей познания, социальной культуры [10].

Б.Л. Вульфсон считает актуальной методологию междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов в контексте исследования современного образовательного пространства [11].

Для обеспечения результативности образовательной деятельности предлагаем ценностно-смысловой подход к ее реализации, основанный на глубоком понимании учителем смысла своей деятельности путем создания соответствующих ситуаций и актуализации процессов осознания за счет профессиональной рефлексии. Часто используют субъективный подход к деятельности в процессе преобразования мира и себя в этом мире по собственным проектам на основе учета социальных и природных законов мироздания, ведь только в процессе творческой самодеятельности личность как субъект своей жизни формируется и развивается. Субъективность отражает субъективно-объективный характер педагогического взаимодействия, который бывает инвариантным: субъект – объект, субъект – субъект и субъект – коллективный объект в каждой конкретной ситуации. Более того, педагогическую деятельность характеризуем как метадеятельность, поскольку она направлена на формирование другого человека.

Репрезентацию социально-педагогической деятельности целесообразно осуществлять на определенных в психологии уровнях субъектности (моносубъект, полисубъект и метасубъект). Согласно этой концепции деятельность моносубъекта направлена непосредственно на ее предмет; полисубъект осуществляет нормативное регулирование своих поступков в процессе социокультурного взаимодействия; метасубъект осознает высшие сущности бытия и готов к творческой профессиональной самореализации в пространстве, выходящем за пределы собственного «Я». Впрочем, в социально-педагогической деятельности учителя эти три позиции синтезируются на основе осознания смыслообразующих мотивов, базовых и педагогических ценностей, объектов духовности и тому подобное.

Обратимся к анализу содержания понятия «социальная деятельность» в педагогическом смысле, которая в узком смысле является деятельностью создания и воспроизводства человека и определенным образом совпадает с термином «социальная работа». Отечественные исследователи отмечают, что различие между этими терминами усматривают лишь в том, что «социальная работа» является профессиональной деятельностью социального направления, которая формально закреплена за исполнителем и нацелена на лицо, группу, трудовой коллектив [2, с. 104]. Поэтому педагогическую деятельность рассматриваем как особый вид социальной деятельности, направленный на передачу следующим поколениям социокультурного опыта человечества, достояний материальной и духовной культуры, подготовку личности к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Социально-педагогическую деятельность определяем как разновидность профессиональной деятельности учителя, основанную на общих философско-психологических и педагогических трактовках ее сущности и структуры, которая одновременно воплощает в себе социальный аспект (социальные проблемы воспитанников, их психолого-медико-педагогическое изучение, социокультурные особенности школьной среды).

Современные отечественные исследователи социально-педагогическую деятельность рассматривают как открытую систему, активно взаимодействующую с другими социальными системами, поскольку специалист использует знания по ряду теоретических дисциплин, решая профессиональные задачи различных отраслей общественной практики; как разновидность профессиональной деятельности, которая направлена на создание благоприятных условий социализации, всестороннего развития личности, удовлетворения ее социокультурных потребностей или восстановление социально одобренных способов жизнедеятельности человека [2].

Как видим, авторы в основном рассматривают социально-педагогическую деятельность как профессиональную работу социального педагога (социального работника). В нашем же контексте акцент смещается именно на специфику профессиональной деятельности учителя в тесном сотрудничестве с социальным педагогом, психологом, педагогическим коллективом школы, родителями (опекунами) учащихся и другими лицами.

Итак, социально-педагогическая деятельность учителя – это вид его профессиональной деятельности, который имеет целью создание надлежащих условий для успешной социализации учащихся в социально-воспитательной среде школы, освоения ими социокультурного опыта ради подготовки к самореализации в обществе, оказание помощи детям и их семьям в случаях негативного влияния социальных факторов.

О качестве овладения и условиях развития социальности личности свидетельствуют выделенные исследователями уровни: биологический, физический, душевный и духовный [12]. Если первые два уровня социальности характеризуются как вынужденно-природный и вынужденно-социальный, то другие два (душевный и духовный) свидетельствуют о целенаправленном, добровольном, осознанном овладении индивидом социокультурными ценностями.

Итак, акцентируем внимание на морально-эстетической составляющей социально-педагогической деятельности, поэтому духовное – высший уровень социальности человека как приоритетной ценности в обществе, предполагающий восприятие социально-воспитательных технологий и активное социальное взаимодействие в учебном заведении как открытой социальной системе.

Социально-педагогическую деятельность понимаем не только как практическую, но и деятельность феноменологическую, духовную, которая служит средством реализации учителя как личности, человека и индивидуальности. Целью и интегративным результатом этой деятельности является социальность как комплексная характеристика ее субъекта, которая формируется и развивается в семье, образовательных учреждениях, этническом, трудовом или профессиональном сообществе.

Структура социально-педагогической деятельности (как и любой деятельности) включает цели, содержание, принципы, методы, результаты. Основной целью ее осуществления считаем организацию социума как педагогически ориентированной среды для индивидуального и группового социального воспитания учащихся. Соответственно результатом такой деятельности является уровень сформированности у школьника признанных в социально-воспитательной среде учебного заведения социальных качеств, самосознания, самоутверждения как составляющих жизнедеятельности в обществе.

В дискурсе средового подхода социально-педагогическую деятельность рассматриваем в органическом единстве объективного и субъективного. Объективная ее характеристика проявляется в том, что предполагает непрерывное взаимодействие субъектов с окружающим миром. Субъективность исследуемого феномена заключается в активной преобразовательной деятельности субъекта с его познавательными интересами, потребностями, смыслообразующими мотивами и тому подобное.

Библиографический список

1. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. *Педагогика и логика*. Москва, 1993: 3 – 200.
2. *Социальная работа и гражданское общество:* коллективная монография. Под редакцией И.А. Григорьевой, А.А. Козлова, В.А. Самойловой. Санкт-Петербург, 2006.
3. Аверьянов А.Н. *Системное познание мира: методологические проблемы*. Москва, 1985.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап*. Москва: 2006.
5. Бабанский Ю.К. *Рациональная организация учебной деятельности:* монография. Москва, 1981.
6. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф. *Основы педагогического мастерства:* учебное пособие. Москва, 1989.
7. Дубровская Е.В., Ольшевская Н.В. Психология выбора педагогической деятельности. *Педагогический опыт: теория, методика, практика*. 2016; № 4 (9): 53 – 56.
8. Сорокина И.Р. *Теория и методика воспитания:* учебно-методическое пособие. Владимир, 2016.
9. Тринитатская О.Г. Организационно-педагогические условия и критерии эффективности формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения. *Российский психологический журнал*. 2008; Т. 5, № 2: 26 – 38.
10. Иванов А.В. Феномен культурной среды образовательной организации в освоении детьми духовных ценностей. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 3: 198 – 205.
11. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии. *Образование и педагогическая наука за рубежом*. 2011: 117 – 131.
12. *Социальное поведение личности: оценки и стратегии:* коллективная монография. Ульяновск, 2016.

References

1. Schedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskih issledovanij. *Pedagogika i logika*. Moskva, 1993: 3 – 200.
2. *Social'naya rabota i grazhdanskoe obschestvo*: kollektivnaya monografiya. Pod redakciej I.A. Grigor'evoj, A.A. Kozlova, V.A. Samojlovoj. Sankt-Peterburg, 2006.
3. Aver'yanov A.N. *Sistemnoe poznanie mira: metodologicheskie problemy*. Moskva, 1985.
4. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. *Metodologiya pedagogiki: novyj `etap*. Moskva: 2006.
5. Babanskij Yu.K. *Racional'naya organizaciya uchebnoj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva, 1981.
6. Zyazyun I.A., Krivonos I.F. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie. Moskva, 1989.
7. Dubrovskaya E.V., Ol'shevskaya N.V. Psihologiya vybora pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika*. 2016; № 4 (9): 53 – 56.
8. Sorokina I.R. *Teoriya i metodika vospitaniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Vladimir, 2016.
9. Trinitatskaya O.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya i kriterii `effektivnosti formirovaniya razvivayuschej sredy obscheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2008; T. 5, № 2: 26 – 38.
10. Ivanov A.V. Fenomen kul'turnoj sredy obrazovatel'noj organizacii v osvoenii det'mi duhovnyh cennostej. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 3: 198 – 205.
11. Vul'fson B.L. Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii i metodologii. *Obrazovanie i pedagogicheskaya nauka za rubezhom*. 2011: 117 – 131.
12. *Social'noe povedenie lichnosti: ocenki i strategii*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk, 2016.

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 37.013 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00289

***Malsagova M.Kh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*

BACKGROUND OF NEURODIDACTIC PARADIGM SHIFT IN LEARNING THEORY. The article substantiates the prerequisites for a neuro-didactic paradigm shift in the theory of learning. The author identifies social, scientific, educational and valeological factors that indicate the onset of a new neuro-stage in the theory of learning and outlines its prospects in the world and in Russia in the light of the existing state initiatives and projects. The article concludes that understanding the need to change the organizational, contents-related and technological aspects of the learning process leads to the search for constructs that adequately reflect the ability of learners to maintain and strengthen their health. One of these constructs is neurodiactics. It is closely related to the valeology of learning and determines the content and health-saving dynamics of the didactic process. In their integrative unity, these pedagogical industries cover the use of valeologically appropriate nerodiactic technologies, models, techniques that promote optimization and activation of cognitive students.

Key words: **neurodidactics, paradigm shift, learning theory, prerequisites, social, scientific, educational, valeological factors.**

***М.Х. Мальсагова,** канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: malsag06@mail.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПАРАДИГМАЛЬНОГО СДВИГА В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

В предлагаемой педагогической общественности статье обосновываются предпосылки нейродидактического парадигмального сдвига в теории обучения. Автор выделяет факторы социальные, научные, образовательные и валеологические, свидетельствующие о наступлении нового нейроэтапа в теории обучения, и обрисовывает его перспективы в мире и России в свете сложившихся государственных инициатив и проектов. В статье делается вывод о том, что понимание необходимости изменения организационно-содержательных и технологических аспектов процесса обучения приводит к поиску конструктов, адекватно отражающих способность обучающихся сохранять и укреплять свое здоровье. Одним из таких конструктов является нейродидактика. Она тесно связана с валеологией обучения и определяет содержание и здоровьесберегающую динамику дидактического процесса. В их интегративном единстве данные педагогические отрасли охватывают вопросы использования в процессе обучения валеологически целесообразных нейродидактических технологий, моделей, приемов, способствующих оптимизации и активизации познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: **нейродидактика, парадигмальный сдвиг, теория обучения, предпосылки, факторы социальные, научные, образовательные, валеологические.**

Констатируемый научно-педагогической общественностью нейродидактический «взрыв» в современной педагогике и школе обусловлен открывшимися в последние десятилетия возможностями человеческого мозга. Учитывая огромный объем информации, полученный от нейронаук, можно говорить о том, что мы сейчас находимся в точке парадигмального сдвига теории обучения, от которой можем приступить к новому дизайну педагогики.

Предпосылками исследования нейродидактического парадигмального сдвига выступают *факторы социальные, научные, образовательные, валеологические*. Первыми в этой цепочке являются факторы *социальные*, отражающие изменившиеся цивилизационные приоритеты нового информационного общества: информатизацию, компьютеризацию, технологизацию, инноватику, творчество, проектирование. За последние 50 лет «люди поумнели» [1]. Соглашаясь с этим, в публичных лекциях Т.В. Черниговская интерпретирует этот феномен как «антропологические изменения» современного социума [2]. Следствием этого явления стал возрастающий интерес мировой общественности к мозгу и актуализация его изучения. Президенты России, США, государств Европейского сообщества, Японии, Китая, Кореи инициируют государственные проекты по изучению мозга. Международные организации (Организация экономического сотрудничества и развития (OECD), Центр исследований и инноваций в обучении (CTRI) и др.) создают научные и общественные структуры, занимающиеся разработками в этой области.

Проводятся многочисленные общественные мероприятия (недели и ярмарки мозга, лекции, симпозиумы, панельные дискуссии, лабораторные экскурсии и открытые дома в нейролабораториях, программы в образовательных организациях, музейные и библиотечные выставки, показы в торговых и общественных центрах, конкурсы, концерты, театральные представления, кампании в социальных сетях), популяризирующие достижения нейронаук и пропагандирующие важность изучения мозга.

Широкое проблемное поле исследований в данной области побуждает общественность создавать организационные структуры: Dana Alliance for the Brain Initiatives, Cerebrum и др., принимающие участие в организации и проведении научно-популярных мероприятий.

Средства массовой информации анонсируют и тиражируют поступающую информацию об открытиях в области мозга. В частности, отечественные СМИ информируют общественность об исследованиях в области мозга в телевизионном эфире (каналы «Культура», «Science», «History», «Discovery», «National Geographic» и др.), на страницах научно-популярных журналов.

Ожидания планетарной общественности обращены к нейронаукам, призванным произвести «парадигмальный прорыв, другой взгляд» [2] на генную природу человека и мыслительные механизмы его обучения. В их основе – современные национальные и транснациональные проекты по изучению головного мозга: европейский Human Brain Project (HBP, 2012) – компьютерное моделирование нейрональных связей головного мозга, американский проект Brain (2013) – исследование функциональной структуры головного мозга, японский Brain / MINDS (2014) – исследование связи генома с поведением, психическими и нейродегенеративными заболеваниями человека, китайский (China Brain 2015) – создание нейромоторных систем по аналогии с цитоархитектоникой мозга человека с использованием технологий искусственного интеллекта, российский проект РФФИ (2018) – изучение глиом (вторая ткань в мозге после нейронов, определяющая структуру, функцию, метаболизм мозга). Другие исследовательские проекты в области мозга включают: ENIGMA, Blue Brain Project, Allen Brain Atlas, Human Connectome Project, «Ассистивные нейротехнологии», «Психиатрия & нейронауки», запуск производства нейротренажеров, активизирующих неработающие зоны мозга и др.

Ведущими направлениями исследования мозга в России являются: 1) его комплексное изучение, 2) клинические изучения патологии и здорового мозга, 3) постижение загадки сознания (изучение коннектомы – области, отвечающей за сознание, обнаружение его локальных областей, их пробуждение и стимуляция). Вместе с тем в многочисленных интервью представители отечественной науки (А.М. Сергеев, К.В. Анохин, Т.В. Черниговская и др.) констатируют, что они находятся в начале познания человеческого мозга. В исследованиях, осуществляемых отечественными учеными, лидируют неврология, нейробиология, нейрофизиология, нейрохирургия, нейропсихология.

Это обстоятельство подтверждается проблематикой научных конференций о мозге. Например, в программе Юбилейной научной конференции «Мозг и нейротехнологии: от фундаментальных исследований к клинике», проводившейся к 90-летию со дня основания Института мозга 20 – 21 декабря 2018 г., было заявлено 21 выступление по исследованиям мозга в неврологии, 2 – в нейрофизике, 1 – в генетике, 3 – в нейробиологии, 2 – в нейрофизиологии, 2 – в нейропсихологии, 1 – в нейропедагогике. В ракурсе последней отрасли обсуждался единственный вопрос причин формирования латеральных признаков в онтогенезе, в качестве докладчика выступила Е.И. Николаева (РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург). Вызывает сожаление то обстоятельство, что на знаковой пресс-конференции «Наука о мозге – Neuroscience» [3] представителей педагогики в качестве докладчиков не было. Соответственно «белым пятном» для научного сообщества остался вклад отечественной педагогики в познание мозга.

Такая ситуация приходит в противоречие с публикационной активностью российской педагогической общественности на страницах научных журналов («Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, 2019 № 4 [77]; «Проблемы современного педагогического образования», г. Ялта, 2019 № 64, Ч. II; «Вестник ПГУ», г. Пятигорск, 2017, № 1, 2, 3; «Вестник ДГУ», г. Махачкала, 2018, № 2 и др.) и в материалах международных научно-педагогических конференций («Когнитивная конференция», г. Калининград, 2012; «Новшества в области педагогики и психологии», г. Тюмень, 2016; «Научные исследования в области педагогики и психологии», г. Саратов, 2017; «Интеллектуальный и научный потенциал XXI века», г. Волгоград, 2017; «Развитие инструментов управления научной деятельностью», г. Уфа, 2017; «Приоритетные задачи и стратегии развития педагогики и психологии», г. Тольятти, 2017; «Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии», г. Краснодар, 2017; «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса», г. Евпатория, 2018; «Мозг и нейротехнологии: от фундаментальных исследований к клинике, г. Москва, 2018; «Наука о мозге – Neuroscience», г. Москва, 2019 и др.). Интернет транслирует посвященные проблемам мозга лекции ведущих отечественных (Н.П. Бехтеревой, Т.В. Черниговской, К.В. Анохина, М. Фаликман, С. Савельева и др.) и зарубежных (К. Оливестам и др.) ученых.

Нейродидактика выделяется названными учеными в число перспективных отраслей современной науки. В ее фокусе – мыслительные механизмы обучения, отвечающие заказу Президента РФ относительно «планирования внедрения новых методов обучения на уровне общего образования», изложенному в его Указе № 204 [4]. В том же указе наука и образование выделены как ведущие направления развития Российской Федерации на обозначенный период. В документе подчеркивается необходимость их интеграции, формирования целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров. Данному заключению созвучны слова академика В.А. Петрова (директора Национального научно-исследовательского центра имени Бурденко) о том, что успешное развитие науки в мире определяется ее единством с образованием [3]. Его интегративное единство с нейронаукой обеспечит их грядущие достижения в области мыслительной деятельности и обучения человека.

Работа в этом направлении ведется, что отражено далее в *образовательной предпосылке* нашего исследования. Отечественные авторитетные научные организации (Российская академия образования (РАО), Институт мозга человека имени Н.П. Бехтеревой (Санкт-Петербург), Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН, Институт когнитивной нейрологии (ИКН) при Современной гуманитарной академии (СГА) и др.) значительно расширяют масштаб научного поиска, углубляют сведения гуманитарных, естественных, точных наук о мыслительной организации процесса обучения. Сфера компетентности российских нейропедагогов распространяется на использование в образовательном процессе латеральных особенностей головного мозга, возрастную и гендерную специфику мышления, развитие эмоционального интеллекта и др.

Интенсивность научно-исследовательской деятельности и проводимых мероприятий формирует научную базу для нейродидактического парадигмального сдвига. Его *своевременность и неотвратимость следуют из назревшей необходимости предложить релевантное для техногенной информационной цивилизации решение вопроса «как учить?», основывающееся на знании обработки мозгом информации*. Выше мы писали, что научный мир вплотную подошел к изучению этого вопроса. Классические дидактические методы уже не выполняют в полной мере возложенную на них задачу.

В фокусе нейродидактических изысканий – прописанные в Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней *метапредметные требования и результаты освоения основной образовательной программы.* Метапредметность – это способ мышления и получения знания. Метапредметность подразумевает обучение субъектов приемам, схемам, техникам, образцам познавательной деятельности, необходимым как в учении, так и во внешкольной жизни. Продуктом метапредметности являются универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться и обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями. Названные действия представляют собой способы осуществления разных видов деятельности, позволяющих обучающемуся самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями. *Универсальные учебные действия включают обобщение, систематизацию, целеполагание, классификацию, планирование, контроль, рефлексию, самооценку и др. Традиционно они делятся на познавательные, регулятивные и коммуникативные.* Метапредметность сопряжена с высокой эффективностью обучения, отвечающей вместе с тем требованиям здоровьесбережения в образовании и коррелирующей с *валеологическим фактором* нашего исследования. Значение этого фактора подчеркнуто в «Конвенции ООН о правах ребенка», «Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статьи 41, 42), Национальной доктрине развития образования, приоритетных национальных проектах «Образование» и «Здоровье» и др.

Трудностью здоровьесбережения в учебном процессе выступает противоречие между постоянно возрастающей по объему, усложняющейся по содержанию информации, подлежащей усвоению, и недостаточной гибкостью учебников, учебных планов, программ. Добавим сюда неправильную организацию физической активности и питания обучающихся, школьные стрессы (до 80% обучающихся) [5, с. 27], недостаточную компетентность педагогов и родителей в вопросах организации мыслительной деятельности школьников. Названные трудности

провоцируют хроническую перегрузку обучающихся, ухудшение их нервно-психического здоровья.

Из статистических данных Психологического института Российской академии образования следует высокий показатель (29,1%) и поступательный рост из года в год нервно-психических болезней у школьников. Дети, приступившие к обучению в школе в возрасте 6 лет, даже спустя 5 лет демонстрируют более частые функциональные расстройства нервной, особенно вегетативной нервной системы [6]. За период обучения в школе с 1 по 8 классы число детей с нервно-психическими расстройствами возрастает с 15 до 40%. Чаще других встречаются невротические состояния, легкие задержки психоречевого развития, проявления минимальной мозговой дисфункции. Проявления повышенной невротизации обнаруживаются у большинства (55 – 83%) учащихся гимназий, лицеев, НОУ СОШ [7]. Ухудшение нервно-психического здоровья наблюдается у школьников в старших классах, дополнительно готовящихся к ЕГЭ с педагогами или на подготовительных курсах [8]. Значительный объем учебной нагрузки, дефицит времени для усвоения информации, интенсификация обучения в связи с использованием технических средств обучения – это нейротравмирующие факторы, формирующие невротические расстройства с последующими нарушениями других органов и систем. Понимание необходимости изменения организационно-содержательных и технологических аспектов процесса обучения приводит к поиску конструктов, адекватно отражающих способность обучающихся сохранять и укреплять свое здоровье. Одним из таких конструктов является нейродидактика. Она тесно связана с валеологией обучения и определяет содержание и здоровьесберегающую динамику дидактического процесса. В их интегративном единстве данные педагогические отрасли охватывают вопросы использования в процессе обучения валеологически целесообразных нейродидактических технологий, приемов, способствующих активизации познавательной деятельности обучающихся.

Изложенные нами *факторы социальные, научные, образовательные, валеологические* свидетельствуют о наступлении нового нейроэтапа в теории обучения и формируют предпосылки для его исследования. Это не противоречит устоявшемуся в педагогике мнению, что «как и любая наука, дидактика изменяется и развивается, прирастает новыми ее вариантами» [9]. В основе нейроориентированных дидиактических элементов (смысл, цели, закономерности обучения, принципы, содержание, технологии, методы, формы, средства обучения, контроль и оценка результатов, рефлексия) – новые, соответствующие информационному когнитивному обществу философские и методологические основания.

Библиографический список

1. Флинн Дж. *Психология общества*. Москва: ЭКСМО, 2018.
2. Черниговская Т.В. *Публичная лекция*. Москва, 2019.
3. *Наука о мозге – Neuroscience*. Пресс-конференция. Москва: Международный мультимедийный пресс-центр информационного агентства «Россия сегодня», 8 февраля, 2019.
4. *О национальных целях – стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.* Указ Президента РФ № 204 (07.05.2018). Available at: https://roscongress.org/materials/ukaz-prezidenta-rossiyskoy-federatsii-ot-07-05-2018-g-204-o-natsionalnykh-tselyakh-i-strategicheskikh/
5. Кучма В.Р. *Медико-профилактические основы обучения и воспитания детей*. Москва: Издательская группа «ГЭОТАР-МЕДИА, 2005.
6. Гайтукиев М.А., Лезина В.В. *Развитие валеологической грамотности у младших школьников*. Пятигорск: ПГУ, 2016.
7. Андрющенко Е.В. Здоровьесберегающие технологии: создание психологического комфорта на уроке. *Народное образование*. 2014; № 9.
8. *Интервью с Снытkиной А.В., учителем русского языка и литературы, заместитетем директора по воспитательной работе МБОУ «СОШ № 4 г. Шатуры»*. Available at: https://intalent.pro/article/intervyu-s-uchitelem-russkogo-yazyka-i-literatury-gorkovskoy-sosh-svetlanoy-zavarcevoy.html
9. Хуторской А.В. *Дидактика*: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург, 2017.

References

1. Flinn Dzh. *Psihologiya obschestva*. Moskva: `EKSMO, 2018.
2. Chernigovskaya T.V. *Publichnaya lekciya*. Moskva, 2019.
3. *Nauka o mozge – Neuroscience*. Press-konferenciya. Moskva: Mezhdunarodnyj mul'timedijnyj press-centr informacionnogo agentstva «Rossiya segodnya», 8 fevralya, 2019.
4. *O nacional'nyh celyah – strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 g.* Ukaz Prezidenta RF № 204 (07.05.2018). Available at: https://roscongress.org/materials/ukaz-prezidenta-rossiyskoy-federatsii-ot-07-05-2018-g-204-o-natsionalnykh-tselyakh-i-strategicheskikh/
5. Kuchma V.R. *Mediko-profilakticheskie osnovy obucheniya i vospitaniya detej*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «G`EOTAR-MEDIA, 2005.
6. Gajtukiev M.A., Lezina V.V. *Razvitie valeologicheskoj gramotnosti u mladshih shkol'nikov*. Pyatigorsk: PGU, 2016.
7. Andryuschenko E.V. Zdorov'esberegayuschie tehnologii: sozdanie psihologicheskogo komforta na uroke. *Narodnoe obrazovanie*. 2014; № 9.
8. *Interv'yu s Snytkinoj A.V., uchitelem russkogo yazyka i literatury, zamestitetem direktora po vospitatel'noj rabote MBOU «SOSh № 4 g. Shatury»*. Available at: https://intalent.pro/article/intervyu-s-uchitelem-russkogo-yazyka-i-literatury-gorkovskoy-sosh-svetlanoy-zavarcevoy.html
9. Hutorskoj A.V. *Didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. Sankt-Peterburg, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00290

Ryakina O.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Linguistic Communication, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: olga.rjakina@mail.ru*
Dobroskokina T.A., *Head of Educational Management, Russian Gnesin Academy of Music, (Moscow, Russia), E-mail: ta56ta@mail.ru*

INTERPRETATION OF SYNTAX IN LINGUISTICS AND MUSIC IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF MUSIC UNIVERSITIES. The article analyzes the concept of syntax from the point of view of linguistics and music. Systematization of approaches to the interpretation of this concept from the point of view of linguistics and musicology based on the analysis of the formal structure of cultural phenomena of music and language allows to identify and understand the similarity and difference of their syntactic concepts and units. At the same time, the universality of the syntax category and its communication function makes it possible to consider the syntax of a musical text in a linguodidactic aspect. The identification of associative connections and facts contributes to the understanding of syntactic phenomena of the studied language based on the existing knowledge of musical syntax categories, which increases the effectiveness of language training of students-musicians.

Key words: **professional communicative activity, communicative competence, language training, foreign students of music universities, syntactic units.**

О.Р. Рякина, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. языковой коммуникации Российской академии музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: olga.rjakina@mail.ru*
Т.А. Доброскокина*, нач. учебно-методического управления, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: ta56ta@mail.ru*

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИНТАКСИСА В ЛИНГВИСТИКЕ И МУЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ

В статье анализируется понятие синтаксиса с точки зрения лингвистики и музыки. Систематизация подходов к трактовке понятия «синтаксис» с точки зрения лингвистики и музыковедения на основе анализа формальной структуры культурных феноменов музыки и языка позволяет выявить и осмыслить сходство и различие их синтаксических понятий и единиц. При этом универсальность категории синтаксиса и его функция общения предоставляет возможность рассматривать синтаксис музыкального текста в лингводидактическом аспекте. Выявление ассоциативных связей и фактов способствует пониманию синтаксических явлений изучаемого языка на основе имеющегося знания категорий музыкального синтаксиса, что повышает эффективность языковой подготовки студентов-музыкантов.

Ключевые слова: **профессиональная коммуникативная деятельность, коммуникативная компетенция, языковая подготовка, иностранные обучающиеся музыкальных вузов, синтаксические единицы.**

Приоритетной целью образовательной политики в вузах России является обеспечение современного качества профессионального образования на русском языке в контексте сохранения его фундаментальности, научности и профессиональной направленности, соразмерности актуальным и перспективным потребностям личности будущего специалиста. Соответственно, языковая подготовка иностранного студента лежит в основе его профессионального образования, т.е. формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности. Доминантой профессиональной деятельности является профессиональная коммуникация и коммуникативная компетенция как способность общения в различных сферах профессиональной деятельности. Формирование коммуникативной компетенции является стратегической целью языковой подготовки, при этом лингводидактическое содержание компонентов профессиональной коммуникативной компетенции может быть представлено следующим образом:

– восприятие, воспроизведение и порождение текста во взаимосвязанном обучении речевой деятельности с интеллектуальными навыками труда (анализ, синтез и др.);

– порождение текста в соответствии с речевой ситуацией и условиями речевого профессионального общения;

– определение жанровой специфики аналитико-информативных типов текста;

– работа над речевой и коммуникативной организацией: правильность грамматически точного, логически выразительного, уместного, целесообразного употребления текстообразующих компонентов;

– порождение, создание текста, соответствующего речевой практике профессиональной сферы и среды и т.д.

Таким образом, текст является не только основным средством обучения языку, но и его результатом как способность восприятия, воспроизведения и порождения текста в профессиональной речевой деятельности. При этом текст как основная единица коммуникации, т.е. conditio sine qua non, имеет четкую структуру, обусловленную синтаксическими, семантическими и прагматическими связями, в которой действуют определенные закономерности. Аналогичные связи выявлены и в музыкальном произведении, в музыкальном тексте, поэтому анализ формальной структуры культурных феноменов языка и музыки предоставляет возможность выявить и осмыслить их синтаксические единицы в аспекте лингводидактики с учетом коммуникации в сфере музыкального искусства и культуры. Выявление ассоциативных синтаксических связей, включение известных знаний о музыкальной структуре в новые знания языковых и речевых структур повышают эффективность иноязычной подготовки.

Общеизвестно, что теоретическую основу методики (лингводидактики) овладения русским языком как иностранным (РКИ) составляют исследования в области педагогики, дидактики, психологии и, конечно, лингвистики (психолингвистики, социолингвистики, коммуникативной лингвистики, функциональной лингвистики и т.д.). Методика как практическая наука реализует теоретические знания, а в контексте РКИ в первую очередь – лингвистические знания, целью которых является необходимость «глубокого теоретического осмысления и переосмысления и фактов языка, и методик их анализа и описания» [1].

Функцию общения в грамматической системе языка выполняет синтаксис, который «непосредственно соотносит сообщаемое с реальной действительностью, включая сюда как внешнюю, так и внутреннюю интеллектуальную и эмоциональную сферу жизни» [2]. Следовательно, изучение синтаксиса продуктивно для развития не только видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма, говорения), но и успешной профессиональной коммуникации. При этом систематизация подходов к трактовке понятия «синтаксис» с точки зрения лингвистики и музыковедения на основе анализа формальной структуры музыкальных и вербальных текстов предоставляет возможность выявить и осмыслить сходства и различия их синтаксических понятий и единиц.

Древнегреческие философы (III в. до н.э.) использовали термин «синтаксис» в описании логического содержания высказываний, позже (II в. н.э.) термин употреблялся для интерпретации языковых явлений, но без специальной системы синтаксических понятий. В философских грамматиках (XIII – XVI вв.), в «Грамматике Пор-Рояля» А. Арно и К. Лансло (XVII в.) категории синтаксиса были названы универсальными, и синтаксис рассматривался как учение о способах выражения мысли и содержал описание предложений и их частей. Это направление получило отражение в русской грамматической науке, уже Ломоносов М.В. указывал на связь синтаксиса с мышлением.

В современных исследованиях в русле когнитивного подхода понимание грамматики базируется на знании мира, соответственно, синтаксические категории рассматриваются в качестве когнитивных, т.е. связанных с восприятием. Данные исследования вскрывают много общего в механизмах порождения и восприятия речи и музыки. Так, восприятие синтаксических аспектов тональной музыки опирается на работу «речевых областей» левого полушария, тогда как просодика (специфическая мелодия речевой фразы или музыкального фрагмента) обрабатывается практически совпадающими структурами правого полушария [3].

В контексте изучения строя правильной связной речи необходимо определить минимальные единицы синтаксиса как раздела грамматики. Так, минимальным грамматически связанным объединением слов является словосочетание, минимальной единицей общения является предложение, строение которого подчинено задачам коммуникации. Следовательно, мы должны говорить о синтаксисе словосочетания, синтаксисе предложения. Синтаксис словосочетания определяет синтаксические свойства отдельных слов и диктует правила их сочетаемости с другими словами, которые определяются грамматическими признаками слова как определенной части речи.

Синтаксическая система является многоуровневой: так, словосочетание находится на докоммуникативном уровне, а предложение – на коммуникативном, но словосочетание входит в систему коммуникативных средств как значимая часть предложения.

На передний план выходит синтаксическая форма слова, которая вместе со словосочетанием и предложением является синтаксической единицей, причем в зависимости от контекста – единицей разной функциональной значимости и разных синтаксических уровней. Но для формирования системы недостаточно только набора единиц, она должна включать также связи и отношения между элементами. Синтаксис как система включает синтаксические единицы языка в их связях и отношениях, содержание которых двупланово: с одной стороны, оно отражает явления реального мира, что определяет его информативность, с другой – опирается на взаимодействие компонентов собственно синтаксических единиц, то есть на синтаксическую связь.

Изучение синтаксических единиц позволяет осуществить их целенаправленный отбор для использования в разных речевых контекстах, соответствующих определенным ситуациям речевого общения, а также определить оптимальные варианты их употребления в соответствии с темами и сферами общения. Отсюда следует, что синтаксические средства обязательно находятся в определенных смысловых отношениях, анализ сознательного использования которых связан с поиском оптимальной синтаксической модели коммуникативной ситуации с учетом эмоциональной обусловленности. Думается, что именно такое понимание синтаксического анализа позволяет использовать его и в области музыки, и в области лингвистики, а интердисциплинарный синтаксический анализ – в лингводидактике языковой подготовки в области музыкального искусства и культуры.

В лингвистической науке прослеживается несколько подходов к анализу синтаксиса, они дифференцируются на основе анализа языковых явлений от значения к форме, что характерно для традиционной грамматики, и от формы к значению, что является типичной чертой функционального синтаксиса. В отечественном музыкознании в контексте исследования формы существуют разнообразные точки зрения на анализ, что нашло отражение в множественности трактовок основных единиц музыкального синтаксиса. И в грамматике в процессе развития синтаксической теории по-разному трактовались основные единицы синтаксиса – и форма словосочетания, и форма предложения.

Знаковым явлением в теории синтаксиса стал научный труд А.М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении», который имеет не только теоретическое, но и практическое значение, т.к. выдвигаемые теоретические идеи рассматриваются с учетом их реализации в методике преподавания языка, хотя и родного.

Трактовка А.М. Пешковского единиц синтаксиса близка пониманию категорий музыкального синтаксиса. Автор через грамматику пытался показать «духовную сущность языка». Его синтаксис начинается с формы слова, а завершается понятием сказуемости, в котором заключается суть предложения, что расширяет представления о языковой форме и доказывает, что к ней относится и интонация как грамматико-синтаксическое средство. Основной интонационной единицей А.М. Пешковский считает некую величину, в грамматическом отношении или сложную, или простую, а предложения могут входить в состав сложных целых, быть интонационно несамостоятельными, сливаясь с соседними частями сложных целых. Но интонационную законченность может иметь и отдельное предложение, которое в этом случае называется «интонационным единством», или фразой. Синтаксические категории являются главными и обеспечивают связность речи в предложении, и именно А.М. Пешковскому принадлежит характерное для русской традиции представление о «семантичности» синтаксиса [4].

В музыкальном синтаксисе предложениями называют сравнительно крупные с явно выраженными кадансами части, а более мелкие синтаксические единицы, такие как мотивы, фразы, не включают аспекта изложения мысли. И здесь выделение синтаксических единиц основано на объективности их структуры в контексте логически-смыслового значения.

В основе синтаксической концепции В.В. Виноградова и Л.В. Щербы лежит равноправие словосочетания и предложения с учетом коммуникативной значимости. В русле идей В.В. Виноградова разработана концепция многоаспектного подхода к изучению синтаксических категорий (Н.Ю. Шведова), которая опирается на три главных понятия: синтаксическая парадигма, формальные схемы предложения и детерминативы. Для предложений, построенных на основе разных структурных схем, Е.А. Брызгуновой вводятся интонационные характеристики. Её работы стали теоретической основой для методики РКИ, актуализируя коммуникативный анализ устной речи.

В языковой подготовке иностранных обучающихся работе с текстом отводится доминирующая роль, его ценность как дидактической единицы заключается в том, что он является и предметом, и объектом формирования умений профессионального общения.

В тексте предложения как синтаксические единицы трансформируются структурно и семантически, трактовка предложений как единиц текста коррели-

рует с категориями музыкального синтаксиса. Так, не любая последовательность предложений может стать текстом: разделение текста на коммуникативно сильные предложения, выполняющие функцию тематического зачина, и коммуникативно слабые предложения, зависимые от левого контекста, позволяют лингвистически обосновать их смысловое и структурное единство в составе текста [5]. Такие объединения предложений в составе текста получили различные терминологические определения: сверхфразовое единство, прозаическая строфа, сложное синтаксическое целое.

В музыкальном синтаксисе понятие сложного синтаксического целого близко интерпретации сложного синтаксического целого как структурно-семантического единства нескольких (двух и более) отдельных предложений, связанных между собой грамматически и тематически, т.е. находящихся в составе текста. Главные его признаки: тематическое единство предложений в группе и специальные способы связи самостоятельных, интонационно законченных предложений друг с другом: единство видо-временных форм сказуемых, употребление местоимений, вводных слов, частиц (такое грамматическое единство коррелирует с мелодическим единством – мотивом), использование повторов, синонимических замен, неполнота коммуникативно слабых предложений, порядок слов, соотнесенность актуального членения предложений.

Всё это созвучно с пониманием структуры формы в музыкальном синтаксисе и при детальном анализе может быть использовано в работе с иностранными студентами над коммуникативной организацией речевого высказывания, при формировании умений целесообразного выбора и употребления грамматически точных, логически выразительных текстообразующих компонентов.

Музыкальное произведение можно рассматривать в качестве невербального текста, который является результатом мыслительной и коммуникативной деятельности. В строении музыкального произведения уже заложена возможность коммуникативного управления процессом музыкального восприятия, в форме отражены биологически и культурно-исторически сформированные свойства восприятия, ситуации и условия художественного общения. Ядром коммуникативной функции музыки являются специфические приемы, морфологические структуры и синтаксис. В музыкальном произведении коммуникативные средства образуют коммуникативную структуру**,** закодированную программу восприятия, качество которой обусловлено условиями и целями музыкального общения. Соответственно, коммуникативный синтаксис – это исторически сложившиеся правила построения и развертывания музыкальной речи, направленные на активное освоение слушателем содержания музыкального произведения в соответствии с целями и условиями коммуникации [6].

В контексте звука можно говорить об упорядоченной артикуляционной системе (фонемах в языке) или фиксированных интонационных позициях (тонов в музыке). Звук как общий строительный материал, выстраиваясь в структурную целостность, становится в пространстве культуры или музыкой, или языком, приобретая характер информационной значимости, поэтому и музыкальное, и вербальное произведение можно представить как некое сообщение. Однако в словесной речи формирование смысла происходит как на лексическом, так и на синтаксическом уровне (порядок слов в предложении и т.д.), например, в знаменитой фразе Л.В. Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрёнка» нет указаний на предметы действительности, но благодаря окончаниям слов можно узнать часть речи, род, число, одушевленность или неодушевленность, время, спряжение, падеж, лицо, т.е. возникает коммуникативный смысл. В музыке же не существует корреляции с предметным миром, и функция музыкального синтаксиса заключается не в передаче смысла или сообщения, а в упорядочении норм и способов изложения музыкального материала, внутри которых музыкальное произведение воспринимается как информационно значимое.

Данные факты обусловливают общность подходов к анализу систем языка и музыки, использование общего репертуара терминов. Например, понятие интонации в языке и в музыке можно считать синонимичным, подтверждением общности служит и дифференцированное существование в сфере музыкальной теории двух разделов – синтаксиса и морфологии [7], в которых имеют место мотивы, фразы, масштабно-синтаксические структуры (сложное синтаксическое целое и т.п. – в речи), предложения, периоды и т.д.

Аналогичность синтаксических единиц и их взаимодействие в системе просматривается в синтаксических функциях каденций, которые сопоставимы с грамматическими значениями флексий. «Каденциям свойственны такие характерные черты флективности, как кумуляция (закрепленность каденционного оборота за комплексом ритмических, мелодических, ладо-функциональных и прочих признаков структурного членения), омосемия (наличие ряда параллельных оборотов для выполнения одной и той же структурообразующей роли), фузия (взаимное наложение контактирующих синтаксических участков) и другие» [8].

Синтаксически обусловленное понимание, связанное со знаками пунктуации, в контексте некой завершенности отдельных построений, лежит в определении цезуры, форме кадансов, мелодических и гармонических оборотов, остановок, пауз.

Синтаксический фактор является ведущим при постановке знаков препинания между однородными членами предложения, частями сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, при употреблении тире между подлежащим и сказуемым. Всё это можно трактовать с точки зрения музыкального синтаксиса в качестве вариантов как средств расчленения и объединения (повтор, остановка, пауза, контраст и т.д.), так и вариантами выделения мотива, фразы и масштабно-синтаксических структур.

Связность и целостность как фундаментальные категории вербального и музыкального текстов обусловлены наличием повторов, определяющих его связность. Повторы в тексте, так же как и средства расчленения и объединения музыкальной ткани, актуализируют отношения сопоставления и противопоставления, так в сходстве проявляется контраст, а в противопоставлении – сходство [9]. При этом наблюдаются повторы языковых средств, мотивов, лейтмотивов [10].

Данное ассоциативное понимание может быть использовано в лингводидактике при дифференциации интонационной структуры предложения (повествовательное, вопросительное, восклицательное), при выделении подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения, обусловленного использованием падежной системы и предложно-падежных конструкций.

Таким образом, единицы синтаксиса как универсальные категории получают развитие в системах языка, речи и музыки, а взаимосвязь и взаимообусловленность их структуры и содержания в силу коммуникативности и функциональности участвуют в процессах восприятия и порождения вербального и музыкального текста.

При восприятии и порождении иноязычного речевого высказывания (текста) имеющиеся знания иностранцев-музыкантов в области музыкального синтаксиса могут приобретать прогностическую функцию, т.к. актуализируются знания о синтаксической структуре речевых высказываний (текстов), которая включает не только грамматическую, но и логико-смысловую информацию, что способствует пониманию содержания речевого высказывания, несмотря на его неизвестное лексическое наполнение.

Соответственно, учет системного знания о музыкальном синтаксисе в языковой подготовке иностранных обучающихся в музыкальных вузах может быть использован в комбинаторике информативной и композиционно-структурной организации и подаче учебного материала.

Библиографический список

1. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка*: учебник. Москва, 2000.
2. Шведова Н.Ю. *Русская грамматика.* Синтаксис. Москва, 1980; Т. II.
3. Koelsch S. Nural substrates of processing syntax and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*. № 15 (2). Цит. по: Величковский Б.М. *Когнитивная наука: Основы психологии познания.* Москва, 2006.
4. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 1956.
5. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981.
6. Медушевский В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки.* Москва, 1976.
7. Равдоникас Ф.В. *Музыкальный синтаксис*. Санкт-Петербург, 2002.
8. Зубарева Н.Б. *Музыкально-лингвистические универсалии (опыт реализации «искусствометрического» подхода)*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Пермь, 2010.
9. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва, 2003.
10. Гаспаров Б.М. *Литературные лейтмотивы*. Москва, 1993.

References

1. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa. Fragment prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka*: uchebnik. Moskva, 2000.
2. Shvedova N.Yu. *Russkaya grammatika.* Sintaksis. Moskva, 1980; T. II.
3. Koelsch S. Nural substrates of processing syntax and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*. № 15 (2). Cit. po: Velichkovskij B.M. *Kognitivnaya nauka: Osnovy psihologii poznaniya*. Moskva, 2006.
4. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 1956.
5. Zarubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981.
6. Medushevskij V.V. *O zakonomernostyah i sredstvah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki.* Moskva, 1976.
7. Ravdonikas F.V. *Muzykal'nyj sintaksis*. Sankt-Peterburg, 2002.
8. Zubareva N.B. *Muzykal'no-lingvisticheskie universalii (opyt realizacii «iskusstvometricheskogo» podhoda)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Perm', 2010.
9. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva, 2003.
10. Gasparov B.M. *Literaturnye lejtmotivy*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00291

Avdeeva L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: lilik4@yandex.ru*
Kolpacheva O.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: okol@list.ru*
Sivolobova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nsivolobova@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. This article presents an analysis of pedagogical conditions for the organization of civil-patriotic education of students in an innovative educational environment. Today, the education of a citizen and patriot is an important component of the pedagogical process. Increasingly, innovative forms of civic-patriotic education of children and youth are used, among which are quest games, excursions to virtual museums, flash mobs, social advertising contests, presentation contests, social media quizzes, virtual exhibitions, creating motivators and videos of patriotic subjects. The authors conclude that the education of a citizen and patriot is possible only with the optimal combination of traditional and innovative forms of educational work. An educational organization must become an innovative environment, in which the spiritual experience and cultural heritage of the people are preserved and transferred; it is a condition of national identity.

Key words: **education, citizenship, patriotism, civil-patriotic education, innovative educational environment.**

Л.Н. Авдеева*, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lilik4@yandex.ru*
О.Ю. Колпачева*, д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь. E-mail: okol@list.ru*
Н.А. Сиволобова*, канд. пед. наук доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь. E-mail: nsivolobova@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Данная статья посвящена анализу педагогических условий организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся в инновационной образовательной среде. На сегодняшний день воспитание гражданина и патриота является важной составляющей педагогического процесса. Все чаще используются инновационные формы гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи, среди которых можно выделить квест-игры, экскурсии в виртуальные музеи, флешмобы, конкурсы социальной рекламы, конкурсы презентаций, викторины в социальных сетях, виртуальные выставки, создание мотиваторов и видеороликов патриотической тематики. Авторы делают вывод о том, что воспитание гражданина и патриота возможно лишь при оптимальном сочетании традиционных и инновационных форм воспитательной работы.

Ключевые слова: **воспитание, гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, инновационная образовательная среда.**

Современная действительность характеризуется тем, что образование перешло в режим постоянно развивающегося процесса, который основывается на одновременном учете большого числа самых разнообразных компонентов. Разноплановость направлений учебно-воспитательного процесса требует от педагогов владения общекультурными компетенциями, сформированности профессиональных компетенций, глубоких знаний, умений и навыков, наличия определенных личностных качеств, а также готовности к инновационной педагогической деятельности. Особенно актуально звучит вопрос организации гражданско-патриотического воспитания в условиях инновационного образовательного пространства, а также обоснование ведущих путей воспитания юных граждан на основе идей патриотизма, любви к Родине, своему Отечеству [1 – 8].

Как отметила А.В. Шумакова, «российское общество переживает период серьезных изменений во всех сферах социального бытия, которые рельефно отражаются и на системе образования. В контексте современной социокультурной ситуации образование как полифункциональное средство целенаправленного регулирования общественных преобразований выступает приоритетом жизнедеятельности каждого человека, одним из наиболее эффективных способов формирования отношений и норм поведения. Ответом на проблемы, которые ставит перед нами время, становится потребность в новых подходах к формированию человеческого потенциала, к созданию инновационных систем обучения и воспитания подрастающего поколения» [8].

Государство продолжает определять общественную роль и социальную направленность воспитания, при этом особо отмечается ответственность руководителей образовательных учреждений и педагогических кадров всех уровней за развитие и воспитание молодёжи.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 гг.» были определены основные цели государственной политики в сфере патриотического воспитания: «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышение уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепление чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечение преемственности поколений россиян, воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [3].

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы [4 – 7 и др.], гражданско-патриотическое воспитание в совокупности основывается на следующих ведущих принципах (табл. 1):

Таблица 1

Ведущие принципы патриотического воспитания молодёжи

№	Принципы
1.	обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями
2.	постоянная интеграция гражданско-патриотического воспитания с другими направлениями воспитательной работы с молодёжью
3.	единство и связь между учебным материалом и содержанием воспитательных мероприятий
4.	обусловленность содержания, форм, методов, средств и приемов гражданско-патриотического воспитания особенностями обучающихся конкретных возрастных групп и ученических коллективов
5.	опора на положительные качества личности учащихся;
6.	создание благоприятной психологической атмосферы в процессе проведения воспитательных мероприятий
7.	постоянная координация взаимодействия образовательных учреждений, семей и общественных организаций в системе гражданско-патриотического воспитания

В процессе воспитания и формирования у молодёжи патриотизма также необходимо выделять и впоследствии целенаправленно воздействовать на них ведущие психологические структурные компоненты, образующие качества личности, лежащие в основе патриотизма.

Учёные [1, 2, 4] выделяют следующие **компоненты** патриотизма как сложного интегративного качества личности:

- потребностно-мотивационный;
- интеллектуально-эмоциональный;
- собственно поведенческий;
- волевой;
- мировоззренческий,
- оценочный [4 – 6].

Все обозначенные компоненты тесно взаимосвязаны. Они образуют полный набор, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив при этом целостности комплексного процесса патриотического воспитания юных граждан.

Тем самым при формировании патриотизма суть воспитательной работы должна состоять в том, чтобы создавать такие педагогические условия, которые способствовали бы и побуждали учащихся к развитию качеств, лежащих в основе патриотизма.

Выделим основные педагогические **условия** эффективной организации патриотического воспитания:

1. Учет возрастных особенностей обучающихся.
2. Использование традиционных и информационных форм воспитательной работы.
3. Формирование готовности педагога к работе в условиях инновационной образовательной среды.
4. Вовлечение обучающихся в активную деятельность детских и молодежных общественных организаций и движений.
5. Развитие школьного и студенческого самоуправления.
6. Формирование гражданской позиции средствами учебной и внеучебной деятельности [4].

Для реализации данных условий педагоги должны использовать традиционные и инновационные **формы** учебной и внеучебной работы с обучающимися [5] (табл. 2):

Таблица 2

Традиционные и инновационные формы организации патриотического воспитания молодёжи

Традиционные формы	Инновационные формы
- этические беседы, - выставки, посвящённые памятным датам в истории России; - встречи с ветеранами, - дискуссии, - экскурсии по местам боевой славы, - патриотические акции, - викторины, - конкурсы агитационных плакатов, - уроки мужества, - празднование памятных дат воинской славы, - организация тематических вечеров, - торжественные линейки	- экскурсии в виртуальные музеи, - квест-игры, - флешмобы, - конкурсы социальной рекламы, - конкурсы мультимедийных презентаций по патриотической тематике, - организация викторин в социальных сетях, - виртуальные выставки, - создание видеороликов патриотической тематики и др.

В осуществлении патриотического воспитания важная роль принадлежит теории интеграции. В общем виде педагогическую интеграцию можно определить как разновидность научной, осуществляемой в рамках педагогической теории и практики [6]. Теория педагогической интеграции предполагает взаимодействие и взаимовлияние разных дисциплин учебного плана, а также связь учебной и внеучебной форм работы. Особая роль отводится изучению гуманитарных предметов, в том числе философии. Понятием, интегрирующим социальную культуры личности и культуру ее гражданского достоинства, является «гражданская культура личности». Гражданская культура личности закрепляется в соответствующих формах сознания личности, ее реальном поведении, поступках.

А.Э. Ширванян, с чьим мнением мы полностью солидарны, отмечает, что «в условиях социально-экономических реформ и модернизации государственной системы образования в России накоплен бесценный опыт этнокультурных подходов в обучении и воспитании, включающий стимулирование региональных моделей национального образования, закрепление национально-регионального компонента в структуре и содержании общего образования, провозглашение в качестве одной из целей образования сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов Северного Кавказа» [7].

Формирование национально-региональной модели образования для более полного удовлетворения культурно-образовательных потребностей жителей Ставропольского края должно стать составной частью государственной политики на региональном уровне.

Важнейшая составная часть этой модели – региональный компонент содержания образования [8].

При формировании приоритетов регионального аспекта содержания образования необходимо учитывать следующие факторы: разнообразие этнонационального состава, традиций, обычаев культурных особенностей; актуальность воспитания культуры межнационального общения, уважения к культуре родного и окружающих народов; становление гуманистической парадигмы образования, его гуманитаризация; смена целей образования с акцентом на формирование личности, способной действовать и реализовывать себя в специфической для региона экономической и социокультурной среде; опыт краеведения. Предпочтение культурологической модели приводит к насыщению учебного процесса разнообразной палитрой гуманитарных, художественно-эстетических дисциплин, спецкурсов, факультативов. Данная модель многоаспектна, характеризуется высокой степенью междисциплинарности, позволяет решать проблемы поликультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов, а также специальных курсов по истории и культуре народов [9, 10].

Образовательная организация призвана содействовать укреплению семьи, разъясняя обучающимся духовное единство поколений, семья же помогает авторитету педагога в деле образования. Образовательная организация должна стать инновационной средой, в которой происходит сохранение и передача духовного опыта и культурного наследия народа; она – условие формирования национального самосознания. К педагогическим условиям организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся относится учет возрастных особенностей обучающихся, использование традиционных и информационных форм воспитательной работы, формирование готовности педагога к работе в условиях инновационной образовательной среды, вовлечение обучающихся в активную деятельность детских и молодежных общественных организаций и движений, развитие школьного и студенческого самоуправления, формирование гражданской позиции средствами учебной и внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. Акулич М.М. Патриотическое воспитание современной студенческой молодежи в вузе. *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования*. 2015; № 1: 42 – 53.
2. Беляев А.В. *Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи*. Ставрополь, 1997.
3. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы Государственная программа. Available at: http://gospatriotprogramma.ru/gospatriotprogramma-pvgrf-na-2015-2020-gody/
4. Кострулева И.В. *Содержание и организация патриотического воспитания учащийся в условиях регионализации образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
5. *Проблемы патриотического воспитания в современной школе*. Available at: http://www.orlovm.ru/developments/problemy-patrioticheskogo-vospitaniya-v-sovremennoj-shkole
6. Гнатив И.М. *Патриотическое воспитание на уроках истории и во внеурочной деятельности*. Available at: https://infourok.ru/statya-patrioticheskoe-vospitanie-na-urokah-istorii-i-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-2319819.html
7. Ширванян А.Э. Современные подходы к поликультурному образованию на Северном Кавказе. *Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи*: I Международная научно-практическая конференция. Москва, 2012; Ч. 1: 148 – 154.
8. Шумакова А.В. *Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования (технологический аспект)*: монография. Москва: Илекса 2007.
9. Носаева И.А. Проблемы патриотического воспитания детей дошкольного возраста. *Вопросы науки и образования*. 2018: 44 – 49.
10. Квасова И.Н. *Патриотическое воспитание младших школьников на уроках музыки*. Available at: https://pedsovet.org/publikatsii/muzyka/patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov--na-urokah-muzyki

References

1. Akulich M.M. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoj studencheskoj molodezhi v vuze. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-`ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*. 2015; № 1: 42 – 53.
2. Belyaev A.V. *Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya grazhdanstvennosti uchaschejsya molodezhi*. Stavropol', 1997.
3. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody Gosudarstvennaya programma. Available at: http://gospatriotprogramma.ru/gospatriotprogramma-pvgrf-na-2015-2020-gody/
4. Kostruleva I.V. *Soderzhanie i organizaciya patrioticheskogo vospitaniya uchaschijsya v usloviyah regionalizacii obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. *Problemy patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole*. Available at: http://www.orlovm.ru/developments/problemy-patrioticheskogo-vospitaniya-v-sovremennoj-shkole
6. Gnativ I.M. *Patrioticheskoe vospitanie na urokah istorii i vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Available at: https://infourok.ru/statya-patrioticheskoe-vospitanie-na-urokah-istorii-i-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-2319819.html

7. Shirvanyan A.`E. Sovremennye podhody k polikul'turnomu obrazovaniyu na Severnom Kavkaze. *Sovremennye problemy razvitiya obrazovaniya i vospitaniya molodezhi*: I Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Moskva, 2012; Ch. 1: 148 – 154.
8. Shumakova A.V. *Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya (tehnologicheskij aspekt)*: monografiya. Moskva: Ileksa 2007.
9. Nosaeva I.A. Problemy patrioticheskogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2018: 44 – 49.
10. Kvasova I.N. *Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah muzyki.* Available at: https://pedsovet.org/publikatsii/muzyka/patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov--na-urokah-muzyki

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 37.013.43 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00292

Chaplaeva L.G., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*
Muskhanova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

THE MODEL OF AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS BASED ON FICTION. The article examines the main features of aesthetic education of teenagers by means of fiction pedagogical process modeling at the present time Russian society and school education. The corresponding methodology relevance at the present stage of pedagogical science development is also revealed. The main features of pedagogical conditions necessary for the model of schoolchildren education through the study of fiction are also studied. In addition, some attention is paid to the main approaches and principles that allow us to most effectively simulate the process of developing students moral consciousness. After telling directly about corresponding process modeling, the author provides a model of moral education, built with the above-mentioned aspects in mind. In addition, a detailed description of its component blocks is given.

Key words: **student, teacher, pedagogical modeling, spiritual and moral development, harmonizing education, teaching literature at school.**

Л.Г. Чаплаева, *аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*
И.В. Мусханова, *д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

МОДЕЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье исследуются особенности педагогического моделирования процесса эстетического воспитания подростков средствами художественной литературы на современном этапе развития российского общества и школьного образования. Раскрывается актуальность соответствующей методики на настоящем этапе развития педагогической науки. Изучаются также особенности реализации педагогических условий, необходимых для осуществления модели воспитания школьников посредством изучения художественной литературы. Кроме того, уделяется определённое внимание основным подходам и принципам, позволяющим наиболее эффективно смоделировать процесс развития у обучающихся нравственного сознания. После рассказа непосредственно о моделировании соответствующего процесса авторами приводится модель нравственного воспитания, построенная с учётом вышеперечисленных аспектов. Даётся, кроме того, подробное описание составляющих её блоков.

Ключевые слова: **учащийся, учитель, педагогическое моделирование, духовно-нравственное развитие, гармонизирующее образование, преподавание литературы в школе.**

В качестве метода научного исследования моделирование в отечественной педагогике используется, начиная с 70-х гг. XX в. Оно характеризуется высокой степенью наглядности, позволяющей полноценно исследовать интересующий нас процесс. Обращение к данному методу позволяет определить перспективы использования тех или иных педагогических средств, обеспечивающих эстетическое воспитание подростков средствами художественной литературы.

В современной литературе моделирование рассматривается как метод опосредствованного изучения объекта, в ходе которого исследуется или осваивается интересующий исследователя объект в различных его плоскостях. В последние годы моделирование находит все более широкое распространение в различных областях науки и практики. Этому методу посвящено множество публикаций, в которых рассмотрены вопросы, касающиеся возможностей применения моделей в отдельных областях знаний (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина и др.).

Модель эстетического воспитания подростков средствами художественной литературы представляет собой систему с определенной иерархией и уровнями организации, характеризующуюся интеграцией педагогических процессов и явлений [1 – 4].

На начальном этапе её построения целесообразным выглядит обращение к теоретико-методологическим подходам, выработанным современной педагогикой.

Так, с помощью культурологического подхода были изучены ценностные составляющие художественной литературы [5 – 7]. Следующий подход, психолого-педагогический, помог обосновать общее и особенное в характеристике старших подростков в процессе художественного воспитания [1, 3 – 5]. Филолого-педагогический подход позволил выявить технологию эстетического воспитания подростков посредством художественной литературы [4 – 5, 7 – 8].

Использованием вышеперечисленных подходов определяется отбор основных принципов, выражающих основные установки в построении учебно-воспитательного процесса. Представляется возможным выделить следующие:

- принцип историзма в изложении материала;
- принцип движения от эмоционального к рациональному;
- принцип тематического и синхронного изложения материала [2 – 3, 9].

Теперь следует более подробно рассмотреть каждый из них.

Принцип историзма обеспечивает понимание подростками глубокой зависимости явлений и процессов, фиксирующихся в области художественной литературы от явлений и процессов социально-экономической жизни. Понять закономерности постоянного развития, совершенствования литературного языка представляется возможным исключительно с позиции историзма [5, с. 84].

Принцип движения от эмоционального к рациональному в восприятии подростком художественной литературы осуществляется через чувственно-эмоциональное переживание к содержательной стороне произведений, анализ и оценку их художественно-эстетических особенностей [7, с. 122].

Принципу тематического и синхронного изложения материала присущ синтетический характер, интегрирование содержания учебных предметов гуманитарного цикла [2, 3, 7, 9]. Достижение высоких показателей художественного развития значительно упрощается при сочетании интереса к литературе с интересом к некоторым дисциплинам этого цикла (истории, ИЗО) [8, с. 28].

На следующем этапе моделирования следует определить его цель. Последняя заключается в формировании у подростков развитого эстетического сознания средствами художественной литературы [3, 10].

На третьем этапе выделим основные компоненты модели, определить их функции и выявим существующие между ними связи. Построение модели предполагает комплексную реализацию всех перечисленных ранее подходов.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что модель эстетического воспитания подростков посредством художественной литературы включает следующие блоки:

- целевой;
- методологический;
- содержательный;
- технологический;
- оценочно-результативный [5, 11].

При этом целевой блок разработанной нами модели направлен на эстетическое воспитание подростков посредством художественной литературы как реализацию требования современного российского социума к качеству школьного образования [1, 2, 11].

Методологический блок представлен рассмотренными ранее подходами. Он отражает сущностные характеристики процесса нравственного воспитания подростков посредством художественной литературы [2, 4, 5, 7].

Содержательный блок модели включает следующие компоненты:

- мотивационный;
- деятельностный;
- рефлексивный.

Он отражает последовательность и взаимосвязь этапов процесса нравственного воспитания [3, 5, 10].

Технологический блок модели представлен педагогическими условиями, системой методов, форм и средств, способствующих нравственному воспитанию

подростков с применением средств художественной литературы. Их разработка и обоснование являются важной частью процесса формирования у школьников развитого эстетического сознания.

Для успешного воплощения разрабатываемой педагогической модели необходима реализация следующих условий.

1. Мотивация обучающихся в процессе решения разноуровневых проектно-творческих задач, имеющих ценностно-смысловой характер и побуждающих к нравственному самосовершенствованию [9, 10].
2. Переход от эмоционального к рациональному восприятию художественной литературы.
3. Обеспечение реализации межпредметных связей [12, с. 71 – 72].

Следующий блок модели – оценочно-результативный. В нём отражен результат процесса эстетического воспитания подростков средствами художественной литературы. Он включает критерии, показатели, уровни её сформированности (низкий, средний, высокий), а равно использованные диагностические методы [4, 5, 7].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что модели эстетического воспитания подростков средствами художественной литературы присущи чёткая иерархия и уровни организации.

В ней были применены культурологический, психолого-педагогический и филолого-педагогический подходы.

Их использованием определяется отбор основных принципов. Последние выражают основные установки в построении учебно-воспитательного процесса. В данном случае мы применяли принципы историзма в изложении материала, движения от эмоционального к рациональному, а также тематического и синхронного изложения.

Цель построения модели заключалась в формировании у учащихся развитого эстетического сознания средствами художественной литературы.

Модель эстетического воспитания подростков посредством художественной литературы включает целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

В свою очередь, целевой направлен на эстетическое воспитание подростков посредством художественной литературы как реализацию требования современного российского социума к качеству школьного образования.

Методологический отражает сущностные характеристики процесса нравственного воспитания подростков посредством художественной литературы.

Содержательный предполагает последовательность и взаимосвязь этапов процесса нравственного воспитания.

Технологический представлен педагогическими условиями, системой методов, форм и средств.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что анализ литературы, посвящённой процессам моделирования в педагогических системах высшей школы [12 и др.] позволяет выделить общие принципы функционирования создаваемых моделей:

- **адекватности** моделируемой системы конечным целям и задачам воспитания учащихся, изложенным в ФГОС;
- **оптимального сочетания** теоретических знаний и практических действий;
- **учёта психологической структуры** личности подростков, её особенностям в данной возрастной группе
- **практической направленности** на выбор более эффективных форм и методов эстетического воспитания подростков средствами художественной литературы.

Библиографический список

1. Ушакова Л.С. *Рейтинговая система контроля знаний и педагогическая диагностика как средство управления учебным процессом в профессиональном образовательном учреждений.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.
2. Мошкина Е.В. *Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.
3. Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1977.
4. Яковлева Е.В. Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к взаимодействию с родителями обучающихся. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 4: 90 – 95.
5. Булгакова А.В. Педагогическая модель формирования художественной культуры старших подростков средствами изобразительного искусства. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2013; № 4-1: 82 – 86.
6. Белик А.А. *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология.* Москва: Смысл, 2001.
7. Малюков А.Н. *Психология переживания и художественное развитие личности:* научно-методическое пособие. Дубна: Издательский центр «Феникс», 1999.
8. Бутенко Н.В. Художественная и эстетическая потребности как доминанта эмоциональных реакций в художественно-эстетическом развитии ребёнка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014; № 5: 26 – 37.
9. Краевский В.В., Полонский В.М. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена, 2001.
10. Арсалиев Ш.М. Духовно-нравственные ценности в развитии личности. *Педагогический профессионализм в образовании*: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.В. Андриенко. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2016: 21 – 33.
11. Гуляев Е.А., Зубанов В.П. Некоторые особенности определения основ и функций педагогической деятельности в работе педагога по физической культуре. *Фундаментальные и прикладные научные исследования*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Омега Сайнс, 2015: 112 – 114.
12. Андреев В.И. *Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс*. Казань: Центр инновационных технологий, 2008.

References

1. Ushakova L.S. *Rejtingovaya sistema kontrolya znanij i pedagogicheskaya diagnostika kak sredstvo upravleniya uchebnym processom v professional'nom obrazovatel'nom uchrezhdenij.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2000.
2. Moshkina E.V. *Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa podgotovki studentov zaochnoj formy v usloviyah `elektronnogo obucheniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
3. Bespal'ko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskih sistem*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1977.
4. Yakovleva E.V. Formirovanie u buduschih uchitelej nachal'nyh klassov gotovnosti k vzaimodejstviyu s roditelyami obuchayuschihsya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; № 4: 90 – 95.
5. Bulgakova A.V. Pedagogicheskaya model' formirovaniya hudozhestvennoj kul'tury starshih podrostkov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; № 4-1: 82 – 86.
6. Belik A.A. *Lichnost', kul'tura, `etnos: sovremennaya psihologicheskaya antropologiya.* Moskva: Smysl, 2001.
7. Malyukov A.N. *Psihologiya perezhivaniya i hudozhestvennoe razvitie lichnosti:* nauchno-metodicheskoe posobie. Dubna: Izdatel'skij centr «Feniks», 1999.
8. Butenko N.V. Hudozhestvennaya i `esteticheskaya potrebnosti kak dominanta `emocional'nyh reakcij v hudozhestvenno-`esteticheskom razvitii rebenka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 5: 26 – 37.
9. Kraevskij V.V., Polonskij V.M. *Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika.* Volgograd: Peremena, 2001.
10. Arsaliev Sh.M. Duhovno-nravstvennye cennosti v razvitii lichnosti. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii*: sbornik nauchnyh trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej E.V. Andrienko. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016: 21 – 33.
11. Gulyaev E.A., Zubanov V.P. Nekotorye osobennosti opredeleniya osnov i funkcij pedagogicheskoj deyatel'nosti v rabote pedagoga po fizicheskoj kul'ture. *Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Omega Sajns, 2015: 112 – 114.
12. Andreev V.I. *Pedagogika vysshej shkoly: innovacionno-prognosticheskij kurs*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.03.20

УДК 372.881.111.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00293

***Petrusevich P.Yu**., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Izhevsk State Medical Academy (Izhevsk, Russia), E-mail: polina.petrusevich@gmail.com*

FACTORS THAT INFLUENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LISTENING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE. The article studies a question of developing students' listening skills that are considered to be one of the key factors that provide successful communication in a foreign language. The significance of this question in the modern educational conditions is analysed. Using the results of the diagnostic tests, it is concluded that students' listening skills are not sufficiently developed. The reasons of this underdevelopment are analysed. The following factors that influence development of students' listening skills in a foreign language are presented: development of psychophysical mechanisms, emotional state of the listener, the level of linguistic competence, development of critical thinking, background knowledge, usage of listening strategies. Psychophysical mechanisms that are involved in listening are defined: speech hearing, inside articulation, memory, attention,

anticipation, adaptation, selection of necessary sounds among others. The connection between the level of linguistic competence (lexical, grammatical, phonetical) and listening skills is presented. Cognitive operations that are necessary for semantic processing of information are identified. Listening strategies that lead to achievement of the communicative goal of listening are defined. Examples of exercises and tasks that are aimed to develop each of the discussed factors are presented.

Key words: **university education, foreign language teaching, listening skills, listening strategies.**

***П.Ю. Петрусевич**, канд. пед. наук, преп., Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск, E-mail: polina.petrusevich@gmail.com*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросу развития навыка аудирования у студентов как одного из ключевых элементов, обеспечивающих успешную коммуникацию на иностранном языке. Анализируется актуальность данного вопроса в современных условиях обучения иностранному языку в вузе. На основе осуществленной диагностики делается вывод о недостаточной сформированности навыка аудирования у студентов, анализируются причины выявленной проблемы. Рассматриваются факторы, влияющие на развитие навыка аудирования на иностранном языке: развитость психофизических механизмов; эмоциональное состояние слушающего; уровень сформированности языковой компетенции; развитость критического мышления; владение фоновыми знаниями, стратегиями аудирования. Определены психофизические механизмы, которые участвуют в аудировании, а именно: речевой слух, внутреннее проговаривание, память, внимание, вероятностное прогнозирование, а также адаптация и селекционирование полезного звукового сигнала. Представлена связь между уровнем сформированности языковой компетенции (лексической, грамматической, фонетической) и успешностью аудирования. Выделены когнитивные операции, необходимые для смысловой обработки полученной информации. Определены стратегии аудирования, которые способствуют достижению коммуникативной задачи при аудировании. Представлены примеры упражнений и заданий, направленные на развитие каждого из перечисленных факторов.

Ключевые слова: **высшее образование, обучение иностранному языку, навыки аудирования, стратегии аудирования.**

На сегодняшний день иностранный язык выступает не только средством получения информации из письменных источников, но и инструментом ведения диалога культур с представителями различных стран мира, установления профессиональных контактов, обмена знаниями и опытом, обучения и развития. Полноценное освоение иностранного языка, позволяющее эффективно применять язык в современных условиях, возможно только при условии сформированности всех четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Однако в практике обучения иностранному языку в вузе традиционно делается особый упор на развитие навыка чтения как ключевого для получения специализированной информации на иностранном языке. Вследствие этого мы наблюдаем неравномерность развития речевой компетенции обучающихся. В ходе социального опроса, проводимого Т.А. Баевой, среди студентов первого курса (300 человек) СЗГМУ имени И.И. Мечникова, было выявлено, что около 80% респондентов испытывают затруднения в восприятии иноязычной речи на слух [1].

Подобный опрос был проведен автором статьи среди студентов (250 человек) первого курса ИГМА Минздрава Россия на момент начала изучения дисциплины «Иностранный язык». Отвечая на вопрос о том, что из перечисленного (аудирование / говорение / чтение / письмо) вызывает у обучающихся наибольшую сложность, 68% студентов выбрали «аудирование» и только 9% студентов указали «чтение». Результаты опроса соотносятся с данными, полученными на основе проведенной среди тех же студентов диагностики, направленной на определение уровня сформированности каждого вида речевой деятельности. Средний процент правильности выполнения заданий по аудированию составил 36%. Исходя из представленной информации, можем сделать вывод о том, что уровень сформированности навыка аудирования у студентов на момент поступления в вуз является крайне низким, что объясняется недостаточным вниманием, уделяемым данному навыку на предшествующем этапе (в школе). Однако при отсутствии целенаправленной деятельности по развитию навыка аудирования в рамках занятий по иностранному языку данный вид речевой деятельности оказывается недостаточно развитым и у выпускников вузов.

Анализируя причины недостаточной сформированности навыка аудирования у обучающихся, J. Field указывает на а) исторически сложившуюся приоритетность навыка чтения, б) существующее среди преподавателей представление о том, что навык аудирования может развиться без целенаправленной работы над ним, с) скрытость результатов аудирования: этот навык является внешне невыраженным процессом внутренней активности [2]. В то же время многие исследователи (Д.В. Агапова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.В. Говорун, И.И. Халеева) отмечают неоспоримую значимость аудирования с позиции процесса освоения языка и с точки зрения успешности коммуникации на этом языке. И.И. Халеева подчеркивает, что аудитивная база – это одно из условий улучшения навыков устной речи, путь к накоплению сведений о неисчерпаемых возможностях языковой системы и способах ее речевой реализации, а также важный канал пополнения знаний о стране изучаемого языка [3, с. 11].

В данной статье мы рассмотрим факторы, способствующие развитию навыка аудирования у студентов.

Аудирование представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, то есть является смысловым восприятием устного сообщения. Отличительными особенностями аудирования как вида речевой деятельности являются однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи. Это требует от слушающего быстрого, почти синхронного определения звуковых сигналов. По сравнению с чтением, аудирование не предполагает повторного доступа к особо трудной или заинтересовавшей части текста. Данный вид речевой деятельности также не дает возможности прерваться на время, чтобы обратиться к словарю или другим ресурсам для получения справки и снятия лексической, грамматической, фонетической трудности.

Уровень сформированности навыка аудирования и успешности обучающихся в данном речевом виде деятельности зависит от ряда факторов, в том числе: 1) развитости психофизических механизмов; 2) эмоционального состояния слушающего; 3) уровня сформированности языковой компетенции (лексической, грамматической, фонетической); 4) развитости критического мышления; 5) владения стратегиями аудирования; 6) владения фоновыми знаниями.

Рассмотрим каждый из названных факторов более подробно.

1. Психофизические механизмы аудирования

Описывая процесс аудирования, исследователи выделяют психофизические механизмы (ПФМ), которые участвуют в этом процессе, а именно: речевой слух, внутренне проговаривание, память, внимание, а также адаптация и селекционирование полезного звукового сигнала [4]. В зависимости от уровня развитости данных механизмов будет зависеть скорость формирования у обучающихся навыка аудирования. В табл. 1 дается описание каждого психофизического механизма и представлены примеры упражнений, направленных на развитие этих механизмов у студентов.

Таблица 1

Психофизические механизмы, участвующие в процессе аудирования, и способы их развития

Характеристика ПФМ	*Способы развития ПФМ*
Речевой слух	
Под речевым слухом подразумевают способность слышать и анализировать звуки речи (родного или другого языка). Развитый речевой слух определяется умениями различать фонемы или смыслоразличительные звуки языка (фонематический слух), узнавать звуки разной высоты и тембра, определять на слух направление звучания, воспринимать определенный темп речи, правильно слышать и воспроизводить ритмический рисунок слова (количество слогов, ударение) [5].	Комплекс упражнений: 1) упражнения на определение наличия или отсутствия определенного звука. (Послушайте и определите, сколько раз был произнесен звук); 2) упражнения на различие пары слов. (Выберите то, которое из двух слов прозвучало во фразе); 3) упражнения на определение ударных и безударных слогов (Послушайте и отметьте ударный слог); 4) упражнения на различие интонационных структур. (Определите тождество или различие между интонационными структурами фраз).

Внутреннее проговаривание	
Внутреннее проговаривание проявляется в том, что слушающий преобразует с помощью моторного анализатора звуковые образы в артикуляционные. На начальной ступени обучения внутреннее проговаривание протекает особенно интенсивно. На продвинутой ступени наблюдается свертывание моторной деятельности, ее редукция, что объясняется прочным объединением речедвигательного, слухового и зрительного анализаторов в единую систему [4].	Упражнения в формате эхо-повтора (shadowing) предполагают, что обучающийся слушает и одновременно повторяет услышанное вместе с диктором, максимально имитируя его речь (произношение, интонации, эмоции). Данное упражнение предполагает многократное повторение одной и той же фразы для доведения повторения до совершенства. При этом повтор текста важно проводить как вслух, так и про себя для формирования внутренней речи.
Память	
Память принято разделять на кратковременную (оперативную и долговременную). При аудировании роль оперативной памяти заключается в удерживании в сознании слова и словосочетания в течение времени, необходимого для осмысления целого высказывания. При достаточной развитости оперативной памяти обучающиеся могут следить за ходом мысли говорящего и анализировать получаемую информацию. Полученная новая информация соотносится слушающим с имеющейся в долговременной памяти.	Комплекс упражнений: 1) упражнения на запоминание услышанной информации в диалоге. (Поговорите с собеседником и постарайтесь запомнить все его ответы (не записывая их) на ваши вопросы. Далее расскажите новому собеседнику все, что узнали про предыдущего); 2) упражнения на запоминание отдельных лексических единиц из аудиотекста. (При аудировании постарайтесь запомнить максимальное количество лексических единиц определенной категории (например, профессии, части тела), которые упоминаются в тексте. После прослушивания запишите все запомнившиеся слова); 3) упражнения на запоминание основной информации из аудиотекста (формата TOEFL). (Послушайте аудиотекст и постарайтесь запомнить максимальное количество представленной информации. Задания к аудиотексту вы получите только после аудирования. Успешность их выполнения будет зависеть от того, как много и точно вы сможете вспомнить).
Внимание	
Внимание – осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действия и сохранения постоянного контроля над их протеканием и принято называть вниманием [6]. Внимание разделяют на непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. При непроизвольном внимании отсутствует осознание цели деятельности и волевых усилий для ее осуществления. Для произвольного внимания характерны сознательно поставленная цель и волевые усилия, направленные на сохранение внимания на протяжении всей деятельности. Послепроизвольное внимание целенаправленно, но не осознаваемо. При непроизвольном внимании результаты аудирования наиболее низкие или могут полностью отсутствовать. Для успешности аудирования от студентов требуется концентрация произвольного внимания, которое обеспечивает полноту и глубину понимания текста.	Комплекс упражнений: 1) упражнения на поиск определенной информации в аудиотексте. («Аудиобинго»: при прослушивании аудиотекста вычеркивайте в своем поле те лексические единицы (или темы), которые были озвучены в аудиотексте. Когда у вас на поле будет полностью вычеркнута одна строчка, поднимите руку); 2) упражнения на выявление различий. (Внимательно послушайте аудиотекст. Теперь послушайте своего партнера, который рассказывает содержание аудиотекста и намеренно делает в своей речи три фактических ошибки. Какие ошибки он сделал?); 3) упражнения на соотношение слова и его определения. (Послушайте определение одного из слов, представленных у вас на рабочем листе, догадайтесь, о котором слове идет речь. Постарайтесь найти его на листе и обвести быстрее своего партнера).
Вероятностное прогнозирование	
Вероятностное прогнозирование (антиципация) – это выдвижение смысловой гипотезы, ее вербальной реализации и ее последующего подтверждения или отклонения. Чем правильнее выдвигаемая гипотеза, тем быстрее обрабатывается услышанная информация. Смысловое прогнозирование опирается на жизненный опыт, знание контекста, темы, структурной организации текста. Вербальное прогнозирование возможно при владении определенным объемом языкового материала [4].	Комплекс упражнений: 1) упражнения на прогнозирование на основе вводной информации. (Исходя из картинки / названия / темы, предложите 5 возможных вариантов содержания аудиозаписи); 2) упражнения на прогнозирование на основе полученной информации. (Прослушайте часть аудиозаписи и сделайте предположение о том, что будет сказано дальше); 3) упражнения на прогнозирование ответа, исходя из вопроса. (Послушайте вопрос из диалога и сделайте предположение о возможном ответе на вопрос); 4) упражнения на прогнозирование в зависимости от ситуации общения. (Посмотрите видеоотрывок без звука и сделайте предположение о том, что говорят герои в данной ситуации).
Адаптация	
Этот механизм обеспечивает адаптацию к различным речевым параметрам (тембр, темп, акцент и т.п.) [7]. В современных условиях глобализации вероятность того, что будущий специалист будет общаться на иностранном языке только с его носителем, говорящим только с одним определенным акцентом, очень мала. В реальной коммуникации иностранный язык играет роль посредника между людьми разных национальностей, для которых этот язык не является родным.	1) подбор используемых аудиоматериалов с позиции разнообразия речевых параметров; 2) организация анализа тех речевых параметров, которые вызвали особую трудность у студентов в конкретном аудиотексте; 3) знакомство обучающихся с существующими акцентами языка и их особенностями.
Механизм селекционирования	
Механизм селекционирования полезного звукового сигнала помогает справляться с трудностями, связанными с такими условиями коммуникации, как наличие отвлекающих шумов, сильно осложняющих восприятие сообщения [7].	1) выбор аудиозаписей, в которых намеренно включены посторонние шумы (шум улицы, музыка в театре, гудки поезда на вокзале и т.д.); 2) создание условий общения на иностранном языке, приближенных к реальным. В ситуации, когда все студенты одновременно общаются в парах по заданной теме, возникает посторонний шум, который обучающиеся учатся игнорировать, концентрируясь на своем собеседники. 3) использование фоновой музыки при общении студентов в мини-группах (для разработки проекта, выработки идей, анализа информации и т.д.).

Следует отметить, что все представленные психофизические механизмы первоначально формируются на базе родного языка. Поэтому уровень развитости речи на родном языке, безусловно, оказывает существенное влияние на процесс освоения иностранного языка. Более того, представленные выше механизмы демонстрируют существенное ухудшение при переходе на иноязычную базу: ухудшается звукоразличительная способность, не распознаются звуки, отсутствующие в родном языке, сокращается длина словесного (звукового) ряда, которую может удержать оперативная память, слабеет способность прогнозировать развитие языковых конструкций и выражаемого ими смысла. Эффективность обучения аудированию будет во многом зависеть от целенаправленного формирования и развития психофизических механизмов речевосприятия в процессе обучения иностранному языку.

2. Эмоциональное состояние слушающего

Наблюдения за процессом освоения языка студентами показывают, что у большинства из них аудирование вызывает отрицательные эмоции: страх, раздражение, смятение. Во многих случаях эти эмоции связаны с негативным предшествующим опытом, когда обучающиеся регулярно оказывались в ситуации неуспеха при выполнении заданий на аудирование или при слушании собеседника на иностранном языке. Также причиной такой реакции на аудиотексты является непривычность деятельности по сравнению с заданиями на чтение, грамматику и лексику, которые чаще всего применяются при обучении иностранному языку в школе. При помощи бесед со студентами было также обнаружено, что они зачастую не знают, что делать (т.е. какими учебными стратегиями пользоваться) при аудировании. Они теряются, когда слышат речь на иностранном языке, и, в конечном счете, перестают делать попытки понять её. Для снятия негативных эмоций, вызываемых аудированием, и создания эмоционально положительного отношения к этой деятельности считаем необходимым:

– использование аудиотекстов, соответствующих уровню владения иностранного языка студентов, а на первых этапах возможно даже несколько ниже уровня для создания ситуаций успеха и формирования уверенности в собственных возможностях;

– обучение студентов алгоритму и стратегиям аудирования;

– проведение бесед для формирования понимания значимости аудирования в процессе освоения языков и обсуждение трудностей аудирования (их причины, пути преодоления).

3. Уровень сформированности языковой компетенции (лексической, грамматической, фонетической);

Очевидна связь между уровнем сформированности языковой компетенции студентов и развитостью навыка аудирования. Так, владение широким словарным запасом на иностранном языке увеличивает шансы обучающегося на полное понимание смысла речи. Особую роль в понимании аудиотекста играют такие лексические явления языка, как омофоны, омонимы, многозначные слова, паронимы, неологизмы. Считаем необходимым целенаправленное ознакомление студентов с указанными лексическими явлениями и применение комплекса упражнений для их освоения.

Влияние уровня сформированности грамматической компетенции на успешность аудирования обусловлена важностью навыков:

– узнавания грамматических конструкций в потоке речи;

– определения грамматических явлений и умения отличить их друг от друга;

– выявления логической, причинно-следственной связей в аудиотексте;

– понимания значения грамматических форм с учетом их полифункциональности и многозначности.

Значимость фонетической компетенции в первую очередь определяется сформированностью такого её компонента, как слуховые (аудитивные) навыки. Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи. Они предполагают соотнесение фонетического состава предложения с его значением и дифференциацию близких по звучанию слов и словосочетаний.

4. Развитость критического мышления

Под критическим мышлением понимают «интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения» [8, с. 56]. Успешность аудирования зависит от того, насколько студенты способны выполнять когнитивные операции для смысловой обработки полученной информации. В табл. 2 представлены те когнитивные операции, которые важны при развитии навыка аудирования, и примеры заданий, стимулирующих студентов к выполнению этих операций.

Так же как и в случае с психофизическими механизмами, критическое мышление первоначально формируется на родном языке. Поэтому если обучающиеся испытывают трудности с перечисленной деятельностью на родном языке, то на иностранном сложности приобретают еще большие масштабы. Развитие критического мышления как фактора, влияющего на успешность речевой деятельности (в том числе аудирования) на иностранном языке, возможно лишь в долгосрочный период времени и при регулярном и целенаправленном использовании в учебном процессе упражнений и заданий, направленных на его формирование.

5. Владение фоновыми знаниями

Если содержание аудиотекста не соответствует личному жизненному опыту обучающегося и содержит большое количество новой для него информации, то восприятие такого текста значительно затруднено. Современному российскому вузовскому образованию характерна ситуация, когда студенты первого курса в соответствии с программой вуза изучают иностранный язык для специальных целей. Большая часть специализированной информации, с которой они сталкиваются при этом, являются новой, так как изучение специализированных предметов в вузе происходит на более старших курсах. Таким образом, перед студентами стоит задача не просто понять речь на иностранном языке, но и усвоить новый для них материал. В данных условиях возможны два варианта действия: 1) в качестве домашнего задания рекомендовать студентам самостоятельно ознакомиться с планируемой темой на русском языке, тем самым снимая возникшую трудность; 2) формировать у обучающихся навык изучения новой информации посредством иностранного языка.

Считаем второй вариант более корректным решением проблемы, так как способность учиться на иностранном языке имеет большую ценность в современном мире и открывает новые возможности для обучающихся. Важным усло-

Таблица 2

Когнитивные операции, осуществляемые при аудировании, и способы их задействования в учебном процессе

Когнитивные операции	*Задания*
выделять главную мысль, определять основные мысли сообщения, отличать существенную информацию от второстепенной, обобщать	– выберите из представленных вариантов фразу / картинку, отражающую главную мысль аудиотекста; – запишите 10 фактов, озвученных в тексте. Распределите их на существенные и второстепенные по значимости; – сформулируйте в одном предложении вывод, к которому подводит слушателей говорящий
сопоставлять полученную информацию с ранее известной или дополнительно найденной, структурировать представленную информацию	– прочитайте текст, а затем послушайте аудиозапись на ту же тему. Как соотносятся идеи, представленные в тексте и аудиозаписи? – составьте майнд-карту с вашими идеями / знаниями по заданной теме. Послушайте аудиозапись и дополните свою майнд-карту идеями / информацией, представленной в записи
интерпретировать, осмысливать коммуникативное намерение и позицию автора, извлекать информацию, не выраженную имплицитно	– какие эмоции вызывает идея / тема / описываемая ситуация у говорящего? Как вы это поняли? Что бы вы чувствовали себя на месте говорящего? – что имел в виду говорящий под определенной фразой? – с какой целью говорящий приводит определенный пример / описывает определенную ситуацию?
делать на основе услышанного соответствующие выводы, формировать свое отношение к услышанному	– как повлияла услышанная вами информация на ваше отношение к определенному вопросу? – какие еще варианты решения представленной проблемы вы можете предложить? Который вариант вы считаете оптимальным? Почему? – как бы вы поступили в подобной ситуации? Почему?

вием формирования данного навыка является использование языковых материалов, соответствующих уровню владения языка студентами. Если предъявляемый материал в разы превышает уровень студентов и при этом насыщен новой информацией, то он не имеет развивающего эффекта и становится непосильным для обучающихся.

6. Владение стратегиями аудирования

Ряд зарубежных исследований показал статистически значимую зависимость полноты и глубины понимания аудиотекста от применения комплекса стратегий аудирования, то есть методов и способов достижения слушателем коммуникативной задачи. Стратегии аудирования имеют прямую связь с психофизическими механизмами, критическим мышлением, фоновыми знаниями, а также эмоциональным состоянием слушающего. К стратегиям аудирования относят:

– намеренное прогнозирование аудиотекста;

– опора на фоновые знания и информацию, не представленную в тексте;

– фиксация звукового материала в письменном виде (выписывание ключевых слов / идей);

– схематизация услышанной информации в формате схем, диаграмм, таблиц, майнд-карт;

– мысленное представление событий, происходящих в аудиотексте;

– концентрация внимания на основной идее (ключевых словах), а не на каждом слове в отдельности;

– догадка значения незнакомых лексических единиц при помощи контекста или по словообразовательным элементам;

– учет паралингвистических средств (жестов, мимики) при наличии зрительной опоры.

Отметим, что эффективность обучения стратегиям будет зависеть от уровня осознанности студентов, который повышается при помощи обсуждения 1) значимости предлагаемых стратегий в развитии навыка аудирования, 2) опыта их применения студентами (Что получилось? Что не получилось? Почему?), 3) возможностей разработки студентами индивидуальных стратегий аудирования с учетом их личностных особенностей.

Таким образом, формирование навыка аудирования является одним из ключевых условий, обеспечивающих успешную коммуникацию на иностранном языке. Проведенные опросы показали, что формированию данного навыка уделяется недостаточное внимание при обучении иностранному языку, вследствие чего большинство студентов испытывают трудности при аудировании. Исходя из этого, можем сделать вывод о необходимости более внимательного отношения к данному вопросу на занятиях по иностранному языку.

Процесс развития навыка аудирования на иностранном языке у студентов будет эффективным, если:

– учитывается уровень сформированности психофизических механизмов студентов (речевой слух, внутренне проговаривание, память, внимание, а также адаптация и селекционирование полезного звукового сигнала) и применяется комплекс упражнения для их развития;

– создается эмоциональное положительное и осознанное отношение к аудированию как элементу изучения языка и коммуникации на нем;

– применяются задания для побуждения студентов к осуществлению когнитивных операций при аудировании;

– учитывается наличие или отсутствие фонетических знаний, необходимых для понимания аудиотекста;

– осуществляется обучение студентов стратегиям аудирования.

Библиографический список

1. Баева Т.А. *Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2013.
2. Field J. *Listening in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
3. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)*. Москва: Высшая школа, 1989.
4. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Под редакцией А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010.
5. Исенина Е.И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи. *Иностранный язык в школе*. 1975.
6. Лурия А.Р. *Внимание и память*. Санкт-Петербург, 2006.
7. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. *Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации*. Москва, 2001.
8. Бутенко А.В., Ходос Е.А. *Критическое мышление: метод, теория и практика*. Москва: МИРОС, 2002.

References

1. Baeva T.A. *Metodika formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii studentov medicinskih vuzov v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2013.
2. Field J. *Listening in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
3. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Pod redakciej A.A. Mirolyubova. Obninsk: Titul, 2010.
5. Isenina E.I. Mehanizmy rechevogo sluha i obuchenie vospriyatiyu inoyazychnoj rechi. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 1975.
6. Luriya A.R. *Vnimanie i pamyat'*. Sankt-Peterburg, 2006.
7. Klobukova L.P., Mihalkina I.V. *Problemy obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noj kommunikacii*. Moskva, 2001.
8. Butenko A.V., Hodos E.A. *Kriticheskoe myshlenie: metod, teoriya i praktika*. Moskva: MIROS, 2002.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 13.00.01 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00294

Poselskaya M.A., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: poselskayamarianna@mail.ru*
Borisova U.S., *Doctor of Sciences (Social Studies), North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ulsem2012@mail.ru*

EVALUATION BY TEACHERS OF GYMNASIS OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE. The article presents an analysis of the professional competencies of the teaching staff of the Namsky Ulus Gymnasium n.a. N.S. Okhlopkov included in the network of Presidential schools of the Russian Federation. The gymnasium takes 12th place out of 466 schools in the list of the best schools in the Republic of Sakha (Yakutia). The study is aimed at the self-esteem of gymnasium teachers of their professional competencies. The questionnaire includes questions related to the following types of competencies: subject, psychological, pedagogical, methodological, general cultural and emotional and moral competence. The survey involved 15 subject teachers who work in graduation classes. Characteristics of the respondents: 80% of the respondents are women, 40% of the respondents are over 56, 40% have worked as teachers for more than 36 years, 80% of the respondents work in this gymnasium from 6 to 25 years and 73% of the teachers in the survey have the highest category. The research gives characteristics of the respondents, it can be stated that the teaching staff of the gymnasium is highly qualified. The results of the study will allow to develop the professional competencies of teachers, namely, to improve individual professional qualities, to accumulate professional experience, which implies continuous development and self-improvement. The results of the study will allow to increase the level of professional competencies of the teaching staff, which ultimately will improve the quality of education.

Key words: **teacher, teaching staff, analysis, self-esteem, educational activities, general education, gymnasium, professional competencies, level of competencies, competencies.**

М.А. Посельская, *бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: poselskayamarianna@mail.ru*
У.С. Борисова, *д-р социол. наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ulsem2012@mail.ru*

ОЦЕНКА УЧИТЕЛЯМИ ГИМНАЗИИ СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В данной статье представлен анализ профессиональной компетентности педагогического состава Намской улусной гимназии им. Н.С. Охлопкова, включенной в сеть Президентских школ РФ. Гимназия занимает 12 место из 466 школ в списке лучших школ Республики Саха (Якутия). Исследование направлено на самооценку учителей гимназии своей профессиональной компетентности посредством опроса, проведенного согласно методике учителя высшей

категории со стажем более 20 лет – Воробьевой Е.В., автором многочисленных научных работ, а также участником множества научных конференций. В опросе приняли участие 15 учителей-предметников, которые работают в выпускных классах. Характеристика респондентов: 80% опрошенных – женщины, 40% респондентов старше 56 лет, у 40% стаж работы учителем более 36 лет, 80% опрошенных работают в данной гимназии в промежутке от 6 до 25 лет, 73% опрошенных учителей имеют высшую категорию. Учитывая характеристику респондентов, можно утверждать, что педагогический состав гимназии достаточно высококвалифицирован, поэтому проведение данного анализа для данной школы имеет высокую предпочтительность. Были рассмотрены такие компетентности, как предметная компетентность, психологическая, педагогическая, методическая, общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность. Результаты исследования позволят выявить наименее освоенные педагогическим составом компетентности, тем самым помогая администрации Намской улусной гимназии повысить уровень профессиональной компетентности педагогического состава, что в итоге позволит повысить качество образования. Кроме того, данное исследование может стать базой для оценки и повышения профессиональной компетентности педагогического состава.

Ключевые слова: **учитель, педагогический состав, анализ, самооценка, образовательная деятельность, общее образование, гимназия, профессиональная компетентность, уровень компетентности, компетентность.**

В настоящее время в нашей стране огромная роль уделяется общему образованию, поскольку оно является «трамплином» для детей во взрослую жизнь. **Актуальностью** исследования является то, что качественное школьное образование обеспечивает надежную базу для дальнейшего обучения школьников, причем качество школьного образования неразрывно связано с компетентным педагогическим составом. Изучение темы исследования началось еще в 90-х годах прошлого тысячелетия, было выпущено немало учебников и опубликовано много научных исследований, исходя из чего можно сделать вывод о том, что степень **изученности проблемы** достаточно высокая. Однако, несмотря на высокую изученность проблемы, **целесообразность разработки темы** данного исследования заключается в том, что профессиональная компетентность – это не статичное и непостоянное значение, оно предполагает регулярное обновление, изменение, поэтому исследования в данной области всегда будут целесообразными. Данная тема индивидуальна для каждого образовательного учреждения, поэтому результаты исследования всегда будут отличны друг от друга, в этом заключается **научная новизна**. Данное исследование проводится с **целью** выявления уровня профессиональной компетентности педагогического состава Намской улусной гимназии. Для выполнения цели необходимо решить такие задачи, как проведение опроса и интерпретация результатов. **Теоретическая значимость** темы заключается в том, что в данной статье систематизировано и актуализировано понятие профессиональной компетентности педагога. **Практическая значимость** состоит в том, что статья предлагает способ выявления уровня профессиональной компетентности педагогов для дальнейшего повышения качества профессиональной грамотности педагогического состава.

Педагог рассматривается как высококвалифицированный профессионал, понимающий неизбежность постоянного самосовершенствования, самообучения [1]. Учителя выполняют одновременно функции обучения и воспитания, что достаточно сложно. С одной стороны, учитель должен осуществлять квалифицированную передачу знаний, а с другой – создавать условия для развития учеников [2]. Под термином учитель, прежде всего, понимается наставник, человек, духовно и нравственно находящийся выше, несущий людям новые знания и опыт [3], поэтому уровень знаний, их квалификация и компетентность играет особо важную роль в их деятельности.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна быть укомплектована квалифицированными кадрами, которые должны обладать компетентностью в предметных областях знания и методах обучения [4]. Педагогический состав школы должен стремиться к постоянному повышению квалификации и поддержанию должного уровня компетентности, в свою очередь, для достижения таких целей необходим непрерывный контроль и оценка педагогического состава [5]. Определим, что из себя представляет компетентность и профессиональная компетентность.

Компетентность – совокупность личностных качеств, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [6].

Под профессиональной компетентностью понимается качественная характеристика личности специалиста, заключающую в себе систему научно-теоретических знаний [7].

Компетентность с одной стороны, выступает прикладным результатом курсового обучения, отражая сформированную способность успешно решать практические задачи с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей, с другой стороны, проявляется в том, что педагог не только решает, но и находит для себя новые профессиональные задачи и продуктивные способы их решения [8]. Таким образом, отличительная особенность компетентности заключается в том, что она, в основном, зависит от саморазвития и самообразования личности [9].

Важность оценки уровня компетентности педагогического состава заключается в том, что профессиональная компетентность понимается как способность решать типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [10].

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование [11].

В качестве объекта исследования был выбран педагогический состав Наской улусной гимназии имени Н.С. Охлопкова.

Намская улусная гимназия им. Н. С. Охлопкова включена в сеть Президентских школ РФ. Обладатель гранта Президента РФ. Открыта 7 апреля 1994 по приказу Министерства образования Республики Саха (Якутия) [12]. В рейтинге Министерства образования Республики Саха (Якутия) по итогам 2016 – 2017 учебного года Намская гимназия занимает 12 место из 466 школ РС (Я) [13].

Для самооценки учителей своей профессиональной компетентности был проведен опрос согласно методике учителя высшей категории со стажем более 20 лет – Воробьевой Е.В. [14]. В качестве ответа необходимо было выбрать цифры от 1 до 5, где 1 – абсолютно не подходит, 5 – абсолютно подходит. Выбор варианта ответа «1» и «2» соответствуют низкому уровню компетентности учителя в данном вопросе, «3» – среднему, «4» и «5» – высокому.

Опросник включал в себя вопросы, связанные такими компетентностями, как предметная компетентность, психологическая, педагогическая, методическая, общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность.

Социально-демографическая характеристика респондентов:

- опрос был проведен в январе 2020 года, в нем приняли участие 15 учителей, среди которых 20% мужчин, 80% женщин;
- распределение по дисциплинам: в опросе приняли участие 6 учителей русского языка, 3 учителя математики, 3 учителя английского языка, 2 учителя информатики, 1 учитель обществознания;

Таблица 1

Предметная компетентность

Вопрос по компетентности	Уровень компетентности			Средневзвешенное значение ответов
	Низкий	Средний	Высокий	
1. Обновление учебной программы	0%	13,33%	86,67%	4,07
2. Использование инновационного опыта обучения других организаций	0%	33,33%	66,67%	3,73
3. Знание смежных предметов	0%	26,67%	73,33%	3,73
4. Рекомендации обучающимся дополнительных источников информации	13,34%	26,67%	59,99%	3,67

Таблица 2

Психологическая компетентность

Вопрос по компетентности	Уровень компетентности			Средневзвешенное значение ответов
	Низкий	Средний	Высокий	
5. Позитивная мотивация и самомотивирование учеников	0%	20%	80%	4,80
6. Умение чувствовать и анализировать состояние ученика	0%	20%	80%	4,07
7. Практика рефлексивной культуры	0%	33,33%	66,67%	3,80

● распределение по возрасту: у 7% респондентов возраст составляет 26 – 35 лет, у 20% – 36 – 45 лет, у 33% – 46 – 55 лет и у 40% возраст составляет более 56 лет;

● распределение по стажу: 13% опрошенных имеют общий стаж работы учителем 6 – 15 лет, у 20% – 16 – 25 лет, у 27% – 26 – 35 лет и у 40% – более 36 лет.

20% опрошенных работают в данной гимназии от 6 до 15 лет, 40% – 16 – 25 лет и 40% респондентов работают в гимназии в промежутке от 26 до 35 лет;

● распределение по категории: 73% опрошенных имеют высшую категорию и 27 – первую.

Рассмотрев характеристику респондентов, можно утверждать, что педагогический состав гимназии достаточно высококвалифицирован (табл. 1).

Рассматривая предметную компетентность, отображенные в табл. 1, стоит отметить, что самый низкий показатель наблюдается по рекомендациям ученикам дополнительных источников информации, средневзвешенный балл – 3,67, только по данному вопросу имеются респонденты с низким уровнем компетентности – 13% (табл. 2).

В рамках психологической компетентности стоит отметить, что только по практике рефлексивной культуры средневзвешенное значение не отличное. Однако почти 67% респондентов имеют высокий уровень компетентности по данному критерию.

Также стоит отметить, что по критерию «Позитивная мотивация и самомотивирование обучающихся» наблюдается наибольшее средневзвешенное значение – 4,8 (табл. 3).

Табл. 3, отображающая педагогическую компетентность, показывает, что только по критерию организации групповых или командных работ в рамках педагогической компетентности наблюдаются средневзвешенные значения – ниже «4», значение рано 3,6. Причем стоит отметить, что почти у 7% респондентов уровень компетентности низкий, и у 1/3 – средний (табл. 4).

Рассматривая методическую компетентность, стоит отметить, что только по данному виду компетентности не имеются средневзвешенные значения, оцениваемые на «отлично». Наибольшая доля по низкому уровню компетентности наблюдается по категории проведения диагностики способностей обучающихся – 13%, также по данному критерию наблюдается наименьший средневзвешенный балл среди всех вопросов, представленных в опроснике для учителей гимназии, что может вызывать проблемы у учеников при решении учебно-практических и учебно-познавательных задач, стандартизированных и нестандартизированных работ. Неспособность решения или возникновения проблем при решении подобных задач может стать барьером при обучении (табл. 5).

По данной категории наименьший средневзвешенный балл по ответам наблюдается по категории взаимодействия и сотрудничества с родителями – 3,8. В рамках данной категории низкому уровню компетентности соответствуют 13% респондентов.

Рассчитаем средневзвешенный балл по каждой компетентности и интерпретируем полученные данные на рисунок.

В итоге, как показано на рисунке, Намской улусной гимназии стоит обратить внимание на повышение компетентности педагогического состава по методическому, предметному и педагогическому критериям.

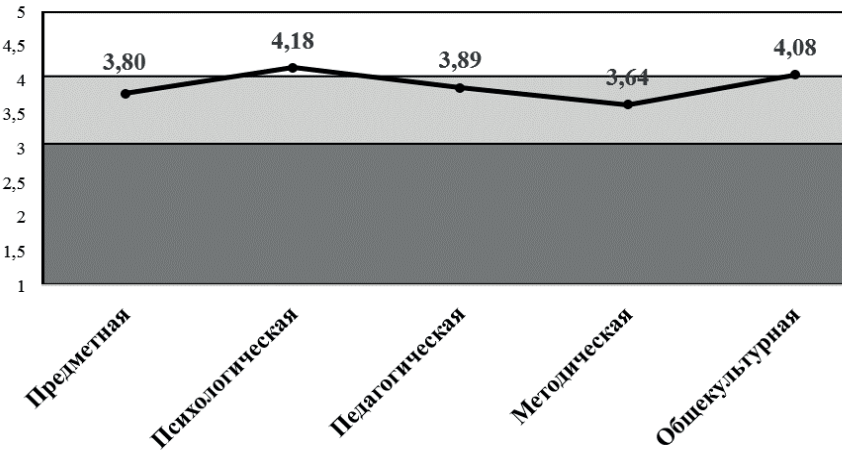


Рис. 1. Сводные результаты по компетентности

Таблица 3

Педагогическая компетентность

Вопрос по компетентности	Уровень компетентности			Средневзвешенное значение ответов
	Низкий	Средний	Высокий	
8. Организация групповых/командных работ	6,67%	33,33%	60%	3,60
9. Применение диагностики, консультирования, коррекционной работы и др.	0%	13,33%	86,67%	4,07
10. Учет способностей класса, выделение и поддержка одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями	0%	13,33%	86,67%	4,00

Таблица 4

Методическая компетентность

Вопрос по компетентности	Уровень компетентности			Средневзвешенное значение ответов
	Низкий	Средний	Высокий	
11. Учет региональных, национальных и (или) этнокультурных, личностных особенностей класса/группы	0%	46,67%	53,33%	3,60
12. Проведение диагностики способностей обучающихся решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, стандартизированные и нестандартизированные работы	13,33%	26,67%	60%	3,53
13. Использование мультимедийного оборудования, других технологий обучения детей	6,66%	26,62%	66,72%	3,80

Таблица 5

Общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность

Вопрос по компетентности	Уровень компетентности			Средневзвешенное значение ответов
	Низкий	Средний	Высокий	
14. Активная жизненная позиция, умение эффективно строить процесс общения	0%	20%	80%	4,13
15. Взаимодействие и сотрудничество с родителями	13,32%	13,33%	73,35%	3,80
16. Готовность к непрерывному профессиональному развитию	0%	6,67%	93,33%	4,27
17. Самоорганизованность и эмоциональная устойчивость	0%	6,67%	93,33%	4,13

Таблица 6

Сравнение исследований

Критерий сравнения	Исследование 2018 г. Политехнический лицей г. Якутска	Исследование 2020 г. Намская улусная гимназия
Наибольшая доля учителей по времени работы в данной школе	Более 15 лет	Более 16 лет
Доля учителей с высшей категорией	67%	73%
Наименее развитая компетентность	Психологическая	Методическая
Наиболее развитая компетентность	Методическая; общекультурная и эмоционально нравственная компетентность	Психологическая; общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность

Стоит обратить внимание на исследование, в рамках которого был проведен идентичный анализ педагогов лицея г. Якутска. В апреле 2018 года было проведено исследование, в котором принял участие 51 педагог, из них женщины – 84,3%, возраст респондентов от 50 лет и старше – 47% [15] (табл. 6).

Сравнительная табл. 6 указывает, что при большей доле учителей, работающих в данной школе и большей доле учителей с высшей категорией, результаты различны. Разумеется, причинами выявленных различий в исследованиях может быть огромное множество факторов, поэтому однозначных выводов сделать нельзя.

Таким образом, нами был проведен анализ профессиональной компетентности педагогического состава среди 15 учителей-предметников, которые работают в выпускных классах. Характеристика респондентов: 80% опрошенных – женщины, 40% респондентов старше 56 лет, у 40% стаж работы учителем более 36 лет, 80% опрошенных работают в данной гимназии в промежутке от 6 до 25 лет и у 73% опрошенных учителей имеется высшая категория. Было выявлено, что в Намской улусной гимназии наблюдается недостаточность освоения таких компетентностей, как методическая, предметная и педагогическая. Для более полного освоения перечисленных компетентностей педагогическому составу гимназии стоит использовать инновационный опыт других организаций, увеличить практику рекомендаций обучающимся дополнительных источников информации, расширить практику рефлексивной культуры, более часто организовывать групповые/командные работы, учитывать различные особенности обучающихся, проводить более широкую диагностику способностей обучающихся, чаще использовать мультимедийное оборудование и сотрудничать с родителями.

Библиографический список

1. Кузнецова И.А. Повышение уровня профессиональной компетентности педагога – залог успешного обновления содержания образования. *Обновление содержания основного общего образования: теория и практика*: сборник статей. Москва, 2018: 147 – 153.
2. Бегидова С.Н. Современные требования к профессиональной деятельности педагога. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: педагогика и психология. 2017; № 1 (193): 15 – 19.
3. Сластенин В.А. *Педагогика.* Учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016.
4. *Федеральный государственный общеобразовательный стандарт среднего общего образования*. Available at: https://fgos.ru/#001d1b20ca6240844 https://fgos.ru/
5. Сергеева С.Р. Инновационные способы повышения качества и эффективности российского среднего образования. *World science: problems and innovations*: сборник статей XXXVI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2019: 126 – 129.
6. Хуторской А.В. *Педагогика.* Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения – Санкт-Петербург: Питер, 2018.
7. Степанова И.Ю. *Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки*. Москва: Литрес, 2019.
8. Циммерман Н.В. Требования профессионального стандарта и стандарта общего образования к оценке результативности повышения квалификации педагогов. *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 140 – 146.
9. Богдановская Ю. А. Значение воспитания компетентности будущего учителя технологии в современном процессе образования. *Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: теоретико-методологические основы педагогического исследования в профессиональном образовании, современные подходы к обучению*: сборник статей. Москва, 2017: 52 – 56.
10. Тряпицына А.П. *Педагогика:* учебник для бакалавров и специалистов. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
11. Орлова А.С. Компетентность как основа профессиональной грамотности учителя. *Аллея науки*. 2017; № 12: 336 – 341.
12. *Официальный сайт Намской улусной гимназии им. Н.С. Охлопкова.* Available at: https://nug.nam.sakha.school/
13. *Информационное агентство «Вести Якутии»*. Available at: http://www.vesti14.ru/2018/01/11/v-yakutii-vyveli-rejting-luchshih-shkol-za-2016-2017-gody/
14. *Учебно-методический кабинет – образовательный портал для учителей*. Available at: https://ped-kopilka.ru/blogs/blog57110/referat-na-temu-profesionalnaja-kompetentnost-pedagoga.html
15. Слепцова Ю.А., Борисова У.С. Самооценка уровня профессиональных компетенций педагогов лицея. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика:* сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 110 – 122.

References

1. Kuznecova I.A. Povyshenie urovnya professional'noj kompetentnosti pedagoga – zalog uspeshnogo obnovleniya soderzhaniya obrazovaniya. *Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obschego obrazovaniya: teoriya i praktika*: sbornik statej. Moskva, 2018: 147 – 153.
2. Begidova S.N. Sovremennye trebovaniya k professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: pedagogika i psihologiya. 2017; № 1 (193): 15 – 19.
3. Slastenin V.A. *Pedagogika.* Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2016.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obscheobrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Available at: https://fgos.ru/#001d1b20ca6240844 https://fgos.ru/
5. Sergeeva S.R. Innovacionnye sposoby povysheniya kachestva i `effektivnosti rossijskogo srednego obrazovaniya. *World science: problems and innovations*: sbornik statej XXXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2019: 126 – 129.
6. Hutorskoj A.V. *Pedagogika.* Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya – Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
7. Stepanova I.Yu. *Stanovlenie professional'nogo potenciala pedagoga v processe podgotovki.* Moskva: Litres, 2019.
8. Cimmerman N.V. Trebovaniya professional'nogo standarta i standarta obschego obrazovaniya k ocenke rezul'tativnosti povysheniya kvalifikacii pedagogov. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 140 – 146.
9. Bogdanovskaya Yu. A. Znachenie vospitaniya kompetentnosti buduschego uchitelya tehnologii v sovremennom processe obrazovaniya. *Povyshenie kachestva podgotovki kadrov v sovremennyh usloviyah razvitiya obrazovaniya: teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo issledovaniya v professional'nom obrazovanii, sovremennye podhody k obucheniyu*: sbornik statej. Moskva, 2017: 52 – 56.
10. Tryapicyna A.P. *Pedagogika:* uchebnik dlya bakalavrov i specialistov. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
11. Orlova A.S. Kompetentnost' kak osnova professional'noj gramotnosti uchitelya. *Alleya nauki*. 2017; № 12: 336 – 341.
12. *Oficial'nyj sajt Namskoj ulusnoj gimnazii im. N.S. Ohlopkova.* Available at: https://nug.nam.sakha.school/
13. *Informacionnoe agentstvo «Vesti Yakutii»*. Available at: http://www.vesti14.ru/2018/01/11/v-yakutii-vyveli-rejting-luchshih-shkol-za-2016-2017-gody/
14. *Uchebno-metodicheskij kabinet – obrazovatel'nyj portal dlya uchitelej*. Available at: https://ped-kopilka.ru/blogs/blog57110/referat-na-temu-profesionalnaja-kompetentnost-pedagoga.html
15. Slepcova Yu.A., Borisova U.S. Samoocenka urovnya professional'nyh kompetencij pedagogov liceya. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika:* sbornik materialov XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2018: 110 – 122.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 376.744 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00295

***Zhang Jianwen**, senior teacher, Heihe University (Heihe, China), E-mail: 5644060@qq.com*

THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE FORMATION OF LANGUAGE AND WRITTEN IN NANAYS IN THE FAR EAST. The article analyzes the existing information of Russian and Chinese sources about the emergence of the Nanai people, the ways of forming cultural characteristics. The primary influence of Chinese culture on all aspects of the life of the Nanai ethnic group in the places of contact of the two peoples is considered. Facts of the direct adoption of Chinese traditions are given. A parallel is drawn in the development of the language and written language of the Nanai ethnic group after the division into Russian and Chinese Nanai. The policy of the Chinese and Russian authorities in the field of preserving the identity of indigenous peoples, their traditions, language and culture as a whole is analyzed. Chinese policy is aimed at improving the living conditions of heje, which leads to a merger with the world of zhonghua minzu, while Russian Nanai are freer, due to less developed territories, in the ability to maintain the original traditions in the outback without the destructive influence of the outside world. The work to preserve the history of the Nanai ethnic group should become a national affair, because initially it was a community that fell victim to the policies of the two states. The Nanai simply remained in the familiar territories of historical habitat, while the world around them split into two parts along the river. Further, each of the parts developed in its own way, and their once common history was erased from the memory of time.

Key words: **Nanai, hezhe, Tungus-Manchu folklore, Russian Far East, China, interethnic relations, Nanai traditions, small nations.**

***Чжан Цзяньвэнь**, ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 5644060@qq.com*

ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА И ПИСЬМЕННОСТИ НАНАЙЦЕВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Данная статья публикуется в рамках исследования на тему: «Исследование и изучение языка и письменности нацменьшинств на русско-китайской границе» в проекте «Один пояс – один путь».

Проект № 19YYB068 (философия и общественные науки в провинции Хэйлунцзян в 2019 году).

«Исследование трансформации в области образования трансграничных наций на берегах реки Хэйлунцзян (Амур)».

Проект №17BMZ072 (философия и общественные науки в КНР в 2017 году).

В статье проводится анализ существующей информации русских и китайских источников о возникновении нанайского народа, путях формирования культурных особенностей. Рассматривается первостепенное влияние китайской культуры на все стороны жизни нанайского этноса в местах соприкосновения двух народов. Приводятся известные факты непосредственного перенимания китайских традиций. Проводится параллель в развитии языка и письменности нанайского этноса после разделения на русских и китайских нанайцев. Анализируется проводимая китайскими и русскими властями политика в области сохранения самобытности малочисленных коренных народов, их традиций, языка и культуры в целом. Китайская политика направлена на улучшение жизненных условий хэчжэ, что ведет к слиянию с миром чжунхуа миньцзу, в то время как российские нанайцы более свободны в силу менее развитых территорий, в возможности в глубинках поддерживать исконные традиции без губительного влияния внешнего мира. Работа по сохранению истории нанайского этноса должна стать общенациональным делом, ведь изначально это общность, которая стала жертвой политики двух государств. Нанайцы просто остались на привычных территориях исторического обитания, в то время как окружающий их мир раскололся на две части вдоль реки. Дальше каждая из частей развивалась по своему пути, а их когда-то общая история стиралась из памяти временем.

Ключевые слова: **нанайцы, хэчжэ, тунгусо-маньчжурский фольклор, российский Дальний Восток, Китай, межнациональные отношения, традиции нанайцев, малочисленные народы.**

С момента последних тщательных исследований и выпуска в 1973 году монографии Ю.А. Сема «Нанайцы. Материальная культура (вторая половина XIX – середина XX вв.)» иных емких и подробных российских трудов о данной народности автор статьи не зафиксировала. Наблюдается архаичность исследований и упоминание о нанайцах в составе других этнических групп. В основном исследуется общее положение дел (от традиционных устоев русскоязычной группы до современного состояния) и нет более четких разграничений.

Безусловно, необходимо знать историю малых народностей целиком, ведь нанайская община не являлась обособленной. Но не исследовать путь развития «русских» и «китайских» нанайцев, не пытаться определить истоки, не найти общее и провести параллель – значит, выполнить лишь часть исследования и упустить детали.

Сейчас, когда современный мир оставил неизгладимый след на развитии малочисленной народности, будет сложно, а порой и невозможно определить истинный облик и зафиксировать правдивую историю нанайского народа. Особенно для автора интересны фольклор, возникновение языка и письменности у нанайцев, ведь это самые первые признаки появления своей, особенной культуры и образа мышления.

Целью статьи являлся сбор и анализ существующей информации о влиянии китайской культуры на формирование языка и письменности у нанайцев на Дальнем Востоке.

Перед автором стояли следующие задачи:

1. Изучить источники, описывающие появление нанайских народов на Дальнем Востоке.
2. Найти информацию о влиянии китайской культуры на нанайские народы в русскоязычных источниках. Определить точки соприкосновения и возможные последствия воздействия китайской культуры на русско-нанайскую общину.
3. Определить долю влияния с китайской стороны на язык и письменность нанайцев. Провести параллель китайского и русского путей развития одной народности.

Самобытность малочисленных этнических групп, к которым относятся нанайцы, тщательное изучение сохранившихся традиционных устоев требуют должного внимания в силу ухода от традиционного уклада и перестройке быта на современный лад. Для воссоздания исторического облика необходимо скорейшее определение корней в формировании важной исторической ветви развития нанайцев, так как чем дольше происходит интеграция с современностью, тем меньше шансов определить этот истинный облик. Что мы расскажем потомкам, какую историю, если не позаботимся о сборе и фиксации исторических данных своевременно? Совместные исследования русских и китайских ученых, сбор новых и анализ имеющихся источников позволят максимально точно описать данные, которые скрыты под пластом многих лет.

История появления нанайцев на Дальнем Востоке

Общеизвестное определение нанайцев звучит следующим образом: коренной малочисленный народ Дальнего Востока (ДВ). Причем известно несколько названий нанайцев: старое – гольды, а также нани, нанай (человек земли, здешний) в русском употреблении и китайское обозначение – хэчже, хэцзэн. Область проживания простирается вдоль берега реки Амур, притоков Уссури в российской части и Сунгари в Китае.

В целом нанайцы в современном освещении представлены как смесь родов разнообразного происхождения. В разные исторические моменты на низовья Амура заселялись монголы, тунгусы, маньчжуры и другие племена. Эти народности смешивались с коренными жителями, и в результате одного из таких смешений получился нанайский этнос. Есть и сторонники иных вариантов появления нанайцев в долинах рек Уссури и Нижнего Амура.

Исследования петроглифов Сикачи-Аляна А.П. Окладниковым привели его к заключению, что нанайские корни очень древние и ведут к XII тысячелетию до н.э. После распада государства Айсин-Гурун (у китайцев именуемое Цзинь) чжурчжэней в XIII веке образовались различные племена, в том числе и нанайцев.

В любом случае распады общин, переселения, смешения имели влияние на формирование культуры нанайского народа. Исторические упоминания о дючерах, которых считал нанайцами историк Б.П. Полевой, принадлежат землепроходцам во главе с Хабаровым и относятся к XVII веку.

Считается, что в XIX – начале XX веков крупной тунгусо-манчжурской народностью ДВ являлись именно нанайцы. Их разделяли даже на своего рода территориальные коммуны: сунгарийские и амурские нанайцы звались киленами, ходзены жили ниже устья Уссури по Амуру, а уссурийские обитатели народности именовались мамгу или мангу.

Ранее киленские племена покинули Амур из-за нехватки пропитания и переселились на Сунгари, где начали вести оседлый образ жизни. Амурских на-

найцев подразделяли на две группы в зависимости от расположения вдоль реки Амур: верховые и низовые. Таким образом, реки стали своеобразной границей между этническими группами [1].

Многое в этническом облике нанайцев вызывает вопросы, имеет пробелы и требует тщательного изучения. Так, в 1680 году, после подписания Нерчинского договора, русские покинули Приамурье. С их уходом был утерян контакт с местным населением, поэтому на столетний период не хватает исторических исследований и данных для всеобъемного рассмотрения.

Известно, что политика переселения вглубь Манчжурии дючеров правителями династии Цинь привела к опустошению берегов рек Амура и Уссури на долгие годы. А пребывание народности в своеобразной среде повлияло на формирование исторического облика и задало направление развития в XVIII веке.

Пустые земли Амура не могли не привлечь другие общины. Поэтому земли заполнялись различными мигрирующими народностями, и когда нанайцы вернулись на земли предков, недовольные политикой Цинских властей, то произошло их интенсивное распространение в бассейне реки Сунгари и слияние с мигрантами. Более плотно нанайский этнос селился в нынешней Хабаровской части реки.

Такое формирование этноса неизбежно повлекло заимствования из различных культур, а особенно интересным является переплетение русских и китайских особенностей в образовании нанайской культуры. В основном точки соприкосновения интересов происходили в хозяйственных вопросах, перенятии опыта, что, несомненно, имело отражение и в остальных жизненных аспектах.

Формирование нанайского языка и письменности: доля китайского влияния

Считается, что нанайский язык принадлежит к тунгусо-маньчжурской группе языков, а точнее к южной (маньчжурской) подгруппе. Для российских нанайцев характерно использование кириллицы в письменности. В Китае же ее почти нет, а в редких случаях используется пиньинь для транскрипции.

В результате исторической миграции и оседлости в тех или иных местах сформировалось несколько этнических нанайских групп: горинская, уссурийская, курурмийская и другие. Разговаривают нанайские народы на трех диалектах (бикинском, курурмийском, горинском) и двух наречиях. Имеется незначительная доля китайской лексики. Русский язык имеет наиболее широкое распространение. В 1931 году был разработан алфавит на основе латинской графики, а в 1936 году его перевели на кириллицу [2].

Вернемся от краткого исторического обзора к истокам. Как и любой исторический этнос, нанайцы начинали культурное развитие с устного творчества наряду с пиктографией. Главными в нанайском фольклоре считались нингман – сказки и тэлунгу– предания. Как водится, в любых повествованиях имеет отклик вымысел, смешанный с фактами. Нанайцы повествовали в нингман о быте, магии, религиозных особенностях, о предках. Предания, мифы и легенды передавали из поколения в поколение информацию о реальных событиях, которые имели место в жизни.

О важной роли китайской составляющей в культуре нанайских этносов свидетельствует широкое бытование сказок, заимствованных из маньчжуро-китайского фольклора. В песнях нанайцы повествовали лирическое, обрядовое и шаманское, а также обыденное трудовое и бытовое настроение.

Особенно стоит отметить религиозную особенность нанайского общества. Изначально в местах территориального соприкосновения нанайцев и китайцев наблюдалось присутствие буддизма. Китайский буддизм имел воздействие и отражение в обрядах и верованиях нанайцев. Очень интересно, что китайские духи, по мнению нанайцев, были могущественнее. Им так же, как и родовым, приносили жертвы и воздавали почести [2]. Как видно, китайское влияние имело первостепенную основу и способствовало формированию нанайских традиционных особенностей. Происходил процесс интеграции культур еще до прихода русских, поэтому истоки нанайских традиций стоит искать в китайских источниках, упоминающих процессы взаимодействия двух культур.

Скорей всего, первые культурные переплетения нанайцев с китайцами относятся к династии Мин (1368 – 1644). Как считает А.М. Золотарев, в минскую эпоху китайская культура стала оказывать определенное влияние на культуру народов Приамурья.

Китайские религии оказали влияние на шаманизм нанайцев. Нанайские шаманы перенимали от китайских торговцев основы китайского шаманства. У нанайцев шаман пользовался авторитетом, с ним советовались и его мнение уважали. Представляете, насколько могло уйти вглубь такое перенимание опыта, т.к., возможно, и по сей день используются заимствованные элементы. Вряд ли нанайцы откроют миру все секреты, тем более в современном его проявлении, но древние обряды еще точно проводятся нанайцами, проживающими в Китае.

В середине XIX века были обнаружены рисунки тушью нанайских шаманов на грубой китайской бумаге. Это были фигуры леопардов, тигров, медведей, волков и других животных. Как удалось расшифровать, изображения являлись рецептами от болезней. Данные «рецепты» служат своеобразной формой пиктографического письма [3, с. 272].

Татуировки и разнообразные рисунки на человеческом теле являются признаком рисуночного письма (знаки или символы). И.А. Лопатин отметил, что ещё в начале XX века у нанайцев практиковалась татуировка [4, с. 71], которая, вероятно, имеет древние корни и наносится из поколения в поколение для различных моментов жизни. То есть мы видим сохранение исторических традиций нанайской общности в современном мире.

Вторая половина XIX века характеризуется интенсивными миграциями населения, что привело к формированию и развитию межэтнического взаимодействия различных общностей Дальнего Востока. В этот период нанайцы как оказывали существенное влияние на культуру соседних народов, так и воспринимали и усваивали чужие традиции. Наиболее сильное воздействие на материальную и духовную культуру нанайцев оказали китайцы и русские. Китайское влияние проявлялось в быту, в декоративном искусстве, фольклоре и языке. Тесные контакты между нанайцами и китайцами привели к образованию смешанных китайско-нанайских семей [2].

Что касается русского влияния, то с промышленным освоением Дальнего Востока Россией в XX веке, которое проходило под лозунгом общей русификации, многое осталось за рамками дозволенного, что повлияло на воспроизводство национальной культуры нанайцев не лучшим образом.

В КНР в отношении малых народностей проводится политика сохранения, где помимо обособленных поселений выделяются места для поклонений. Так можно отодвинуть срок слияния с современными реалиями и сохранить традиционные особенности.

Таким образом, изменение национальной культуры нанайцев на исторических этапах развития происходило при взаимодействии с различными народами. Так, изменение мировоззренческой культуры; элементов фольклора, языка; возникновение элементов буддизма в религиозных верованиях является следствием тесных контактов нанайцев с китайским народом. Взаимоотношения с русским народом, в свою очередь, способствовало обращению нанайцев к православной вере, приспособлению к жизни русских традиционного быта нанайцев. Рассмотрим две истории одного народа.

Китайская и русская ветви развития: особенности языка и письменности нанайцев каждой из трансграничных групп

В 1860 году китайские и русские власти подписали Пекинский договор, согласно которому были разделены границы вдоль рек Амур и Уссури, а соответственно и места проживания нанайцев.

В России нанайцы проживают в основном в Хабаровском крае (10 771 чел., из них 3 950 чел. – в Нанайском районе).

По данным переписи 1989 года, численность нанайцев в СССР составляла 12 023 человека, в 2002 году перепись в России зафиксировала 12 160 человек. По данным переписи 2010 года, численность нанайцев составила 11 569 человек, из них 10 993 человека в Хабаровском крае.

В Китае нанайцы проживают на правом берегу Амура между устьями Сунгари и Уссури, а также на левом берегу Уссури.

Всего по первой всекитайской переписи населения 1953 года в провинции Хэйлунцзян насчитывалось 453 человека [5]. По переписи 2000 года в Китае проживало 4 600 нанайцев. Сейчас их по примерным данным 5 400 человек, чему способствовала политика Китая, когда в разрез остальному обществу можно было иметь не 2 детей, а больше.

Так получилось, что при разделении каждая из групп нанайцев пожелала остаться на своей исторической земле, поэтому возникла трансграничная народность. Так произошло разделение на русскую и китайскую ветви, которые начали развиваться с учетом новой территориальной принадлежности, перенимая быт, опыт, традиции и чужую культуру в целом. Нанайцам просто пришлось учиться выживать в чужом мире, что нанесло ущерб их собственному быту [6].

Нанайцы первоначально подчинялись Китайской империи в административном отношении, а потом уже стали частью Российского подданства. Как уже отмечалось, с XV века на культуру нанайских народов влияет Китай, а начало положено династией Мин (1368 – 1644). Дальнейшее упоминание и образование названия народов хэчжэ происходит в эпоху династии Цин (1644 – 1911 гг.). С течением времени идет процесс развития торговых отношений между китайскими и нанайскими племенами. Случались и нападения, а также вполне мирные сожительства и браки.

Сейчас китайские власти официально признают нанайских жителей и подтверждают, что район их проживания – это их историческая территория.

Еще в 1930-е гг. хэчжэ в основном использовали нанайский язык, могли общаться на монгольском, маньчжурском, но китайским почти не владели. Изучение в 1957 – 1958 годах мест проживания хэчжэ показало, что молодёжь и пожилые люди переняли китайский язык от соседних ханьцев, и все же коренное население еще владело родным языком.

Все изменилось к 1980-м годам, когда китайский стал основным языком общения. Свободно национальным языком владели люди в возрасте 55 лет и старше, от 40 до 55 лет – понимали родную речь и могли сказать отдельные слова и простые предложения. Люди до 30 лет в большинстве не знали родного языка [7, с. 174 – 175].

В 2001 году Центр изучения языков северных народов Хэйлунцзянского института национальностей проводил исследование в пос. Цзецзинькоу среди 156 человек. В результате было установлено, что родной язык помнят и знают пожилые люди и молодежь, которая специально обучалась в магистратуре или аспирантуре. Но больше половины или не знают язык совсем, или знают несколько незначительных фраз [8].

В Китае не все малочисленные народы имеют свою письменность. В 1980-е годы обсуждался вопрос о целесообразности создания письменности для этнических меньшинств [9, с. 45 – 51]. В итоге попытки создания национальной письменности для нанайцев так и не были до конца реализованы.

Несмотря на отсутствие письменности у малочисленных народов КНР, в школах все же проводили занятия на родных языках. С начала 1987 г. в селах обучение велось на родном языке. С помощью китайского пиньиня, основанного на латинской графике, его передают на письме. Была составлена хрестоматия с параллельным китайским и нанайским текстами, объёмом 10 000 знаков [7, с. 261 – 262].

Следует отметить, что ассимиляционные процессы в КНР зашли достаточно далеко, но в Китае это считается «прогрессивным» и не вызывает тревоги. Официально идет строительство «чжунхуа миньцзу» – китайской нации [8].

Государственная политика в целом позволяет поддерживать этническую идентичность хэчжэ через сохранение традиционных праздников, элементов повседневной культуры. В настоящее время хэчжэ занимаются теми же видами хозяйственной деятельности, что и китайцы. К сожалению, такая интеграция привела к практически полной утрате языка. Возможно, с преобладанием ассимиляционных процессов произойдет растворение хэчжэ в создаваемой китайской нации – чжунхуа миньцзу.

Теперь рассмотрим русскую ветвь нанайской общины. Знакомство коренных нанайцев и русских, как уже отмечалось, произошло во время походов В. Пояркова и Е. Хабарова, в середине XVII века. Более тесные соседские взаимодействия начинаются в середине XIX века, которые привели изменению традиционной культуры.

Исследования, проводившиеся в Приамурье в период конца 1990-х – начала 2000-х гг., свидетельствуют о фольклоризации сюжетов, в которых нашло отражение появление на Амуре первых русских переселенцев. Коренные народы, живя рядом с русскими, передавали им свой опыт. В области духовной культуры это был шаманизм, несмотря на преследования со стороны властей в советское время [10, с. 125 – 126].

Политика СССР способствовала объединению нанайского этноса с остальным населением. Рождение колхозов и кооперативов сопровождалось уничтожением мелких поселений и созданием крупных населенных пунктов путем переселений. Особенно интенсивно это проходило в конце 1950-х – 60-е годы. Происходило стремительное приобщение нанайцев к русской культуре. Влияние проводилось через пропаганду в школах и средствах массовой информации. Поэтому особенно тщательно следует исследовать источники возникновения нанайского этноса до данного периода.

В 1931 году была создана нанайская письменность на основе найхинского говора на базе латинской графики, а в 1963 г. переведена на русский алфавит. И все же у нанайцев преобладали традиционные элементы благодаря обширному территориальному обитанию.

В тот период изучение этнической истории, языков и культур малочисленных народов рассматривалось как важнейшее направление советской национальной политики, которому придавалось не только внутригосударственное, но внешнеполитическое значение [11].

Итак, промышленное строительство 1960 – 70-х годов повлекло приток приезжего населения, переселение нанайцев, превращение населенных пунктов в многонациональные поселения. Все это изменило социально-культурную среду в традиционных районах расселения. Все больше появлялось смешанных браков, утрачивал свою значимость родной язык.

Длительное развитие в условиях советского времени способствовало существенному изменению национальной культуры нанайцев. Одни культурные элементы исчезали, вместо исчезнувших появлялись новые.

Современные нанайцы грамотны, имеют высшее образование. Все нанайцы хорошо владеют русским языком, в школах они изучают также родные языки. Традиции еще помнят и чтут люди старшего поколения, а проявляется это в почитании шаманов и духов; применении обрядовых традиций, фольклора.

В настоящее время преподавание нанайского языка ведется в начальной школе и некоторых дошкольных учреждениях. Кадры готовят в педучилище Николаевска на Амуре, Хабаровском педагогическом университете и Санкт-Петербургском РГПУ имени Герцена [12].

Исследование показало, что у исторически сложившейся одной общины нанайского населения Дальнего Востока имеется разделение фольклора и специфические особенности. Данное разделение обусловлено воздействием внешних факторов в виде соседствующих культур.

Рассматривая культурную ситуацию в целом, следует подчеркнуть, что заимствования носили избирательный характер и подвергались переосмыслению в соответствии с нравственными установками традиционного общества. Имело место в свое время и заимствование китайских культурных элементов, в большей степени религиозных. В целом язык нанайцев, изначально имевший свой уникальный с элементами заимствования вид, подвергся изменениям наряду с возникшей письменностью уже после разделения одной народности на русскую и китайскую группы. Оказалось, что этнические нанайцы в двух разных странах ассоциируют себя с этими странами больше, чем со своими корнями.

Важнейшим фактором сохранения национальной самобытности является использование родного языка. Современные коренные малочисленные народы либо полностью, либо частично забывают свой язык. Все больше наблюдается полная утрата родного языка молодым нанайским поколением, в то время как старшее поколение в той или иной мере его еще использует. На сохранение языка воздействует среда, а представители малочисленных народов, проживающих в городе, полностью его утрачивают. И наоборот, чем дальше от городских поселений, тем чаще слышится и используется родная речь.

Принимая во внимание вышеизложенные факты, нужно понимать необходимость сбора, научной обработки, классификации и консервации всех доступных устных и письменных материалов по нанайскому языку. Это необходимо как для науки и истории, так и для потомков. Малочисленным народам, к которым относятся нанайцы, не обойтись без помощи государства и поддержки со стороны остальных народов.

Советская политика, несомненно, имела последствия, приведшие к утрате национальных особенностей, забвению родного языка и культуры нанайцами. Но собранный материал и работы советских ученых могут пролить свет на истоки нанайской культуры как в отдельных моментах, так и в целом.

Жаль, что историю можно узнать только из сохранившихся источников, надеясь на правдивость изложения авторами. Остается только сравнивать имеющиеся данные и находить общие моменты, ведь даже сами нанайцы все больше забывают свои корни, идентифицируя себя с той территорией, где проживают. Российским и китайским ученым следует объединиться и приложить совместные усилия к изучению всех сторон жизни угасающих этносов. Необходимо разработать опросную систему среди оставшихся нанайцев, кто еще помнит свои корни, язык и чтит культуру.

Библиографический список

1. Аниховский С.Э. Влияние этнических и религиозных традиций Китая на духовную культуру нанайцев в XIX – начале XX в. *Россия и Китай на дальневосточных рубежах: от конфронтации к сотрудничеству:* сборник материалов научной школьной и Международной научной конференции. Благовещенск, 2009; Выпуск 8: 483 – 490.
2. Петров А.А. Этнолингвистика в педагогическом образовании: история и культура (на материале тунгусо-маньчжурских языков). *История и педагогика естествознания*. 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etnolingvistika-v-pedagogicheskom-obrazovanii-istoriya-i-kultura-na-materiale-tunguso-manchzhurskih-yazykov
3. Иванов С.В. Материалы по изобразительному искусству народов Сибири XIX – начала XX вв.: сюжетный рисунок и другие виды изображений на плоскости. *ТИЭ*. Новые серии. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1954; Т. 22.
4. Лопатин И.А. *Гольды амурские, уссурийские и сунгарийские: Опыт этнографического исследования*. Владивосток: ЗОИАК ВОПО РГО, 1922; Т. 17.
5. Ян Хань. *Скачкообразное социально-экономическое развитие народа хэчжэ с начала эпохи реформ и открытости*. *Хэйлунцзян миньцзу цункань*. 2010; № 2: 78 – 83.
6. Бияк Е. *Душа нанайского народа.* Часть II. Available at: https://dv.land/people/dusha-nanaiskogo-naroda-chact-ii
7. *Хэчжэцзу*. *Народ хэчжэ. Исследование уезда Цзецзинькоу и г. Тунцзян провинции Хэйлунцзян*. Главные редакторы Хуан Цзэ и Цзиньмин Лю. Куньмин: Юньнань дасюэ чубаньшэ, 2004.
8. Латушко Ю.В., Ставров И.В. Сравнительное изучение социально-экономического развития хэчжэ КНР и коренных малочисленных народов юга Дальнего Востока России. *Россия и АТР*. 2013; № 4 (82): 155 – 170.
9. Москалев А.А. *Национально-языковое строительство в КНР (80-е годы)*. Москва: Восточная литература, 1992.
10. *История и культура нанайцев. Историко-этнографические очерки.* Санкт-Петербург, 2003.
11. Фетисова Л.Е. Создатели академической школы североведения. *Россия и АТР*. 2011; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdateli-akademicheskoy-shkoly-severovedeniya
12. Суляндзига Р.В., Кудряшова Д.А., Суляндзига П.В. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. *Обзор современного положения.* Москва, 2003.
13. Фетисова Л.Е. *Взаимодействие фольклорных традиций коренного населения российского Дальнего Востока и Северо-Восточного Китая: конфликт ценностей.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodei-stvie-folklornyh-traditsii-korennogo-naseleniya-rossii-skogo-dalnego-vostoka-i-severo-vostochnogo-kitaya-konflikt-tsennostei
14. Ставров И.В. Малый народ большой страны: положение хэчжэ (нанайцев) в современном Китае. *Труды ИИАЭ ДВО РАН*. 2019; Т. 24, № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/malyy-narod-bolshoy-strany-polozhenie-hechzhe-nanaytsev-v-sovremennom-kitae

15. Подмаскин В.В. *Идеографический характер письма у айнов, палеоазиатов и тунгусо-маньчжуров.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ideograficheskiy-harakter-pisma-u-aynov-paleoaziatov-i-tunguso-manchzhurov
17. Сем Ю.А. *Проблемы истории народностей южной части Русского Дальнего Востока (XVII в. – 1971 г.)*. Диссертация … доктора исторических наук. Ленинград, 1990.

References

1. Anihovskij S.`E. Vliyanie `etnicheskih i religioznyh tradicij Kitaya na duhovnuyu kul'turu nanajcev v XIX - nachale XX v. *Rossiya i Kitaj na dal'nevostochnyh rubezhah: ot konfrontacii k sotrudnichestvu:* sbornik materialov nauchnoj shkol'noj i Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Blagoveschensk, 2009; Vypusk 8: 483 - 490.
2. Petrov A.A. `Etnolingvistika v pedagogicheskom obrazovanii: istoriya i kul'tura (na materiale tunguso-man'chzhurskih yazykov). I*storiya i pedagogika estestvoznaniya*. 2013; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etnolingvistika-v-pedagogicheskom-obrazovanii-istoriya-i-kultura-na-materiale-tunguso-manchzhurskih-yazykov
3. Ivanov S.V. Materialy po izobrazitel'nomu iskusstvu narodov Sibiri XIX - nachala XX vv.: syuzhetnyj risunok i drugie vidy izobrazhenij na ploskosti. *TI`E.* Novye serii. Moskva - Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954; T. 22.
4. Lopatin I.A. *Gol'dy amurskie, ussurijskie i sungarijskie: Opyt `etnograficheskogo issledovaniya.* Vladivostok: ZOIAK VOPO RGO, 1922; T. 17.
5. Yan Han'. *Skachkoobraznoe social'no-`ekonomicheskoe razvitie naroda h`echzh`e s nachala `epohi reform i otkrytosti. H`ejlunczyan min'czu cunkan'*. 2010; № 2: 78 - 83.
6. Biyak E. *Dusha nanajskogo naroda.* Chact' II. Available at: https://dv.land/people/dusha-nanaiskogo-naroda-chact-ii
7. *H`echzh`eczu. Narod h`echzh`e. Issledovanie uezda Czeczin'kou i g. Tunczyan provincii H`ejlunczyan.* Glavnye redaktory Huan Cz`e i Czin'min Lyu. Kun'min: Yun'nan' dasyu`e chuban'sh`e, 2004.
8. Latushko Yu.V., Stavrov I.V. Sravnitel'noe izuchenie social'no-`ekonomicheskogo razvitiya h`echzh`e KNR i korennyh malochislennyh narodov yuga Dal'nego Vostoka Rossii. *Rossiya i ATR*. 2013; № 4 (82): 155 - 170.
9. Moskalev A.A. *Nacional'no-yazykovoe stroitel'stvo v KNR (80-e gody)*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1992.
10. *Istoriya i kul'tura nanajcev. Istoriko-`etnograficheskie ocherki.* Sankt-Peterburg, 2003.
11. Fetisova L.E. Sozdateli akademicheskoj shkoly severovedeniya. *Rossiya i ATR.* 2011; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdateli-akademicheskoy-shkoly-severovedeniya
12. Sulyandziga R.V., Kudryashova D.A., Sulyandziga P.V. Korennye malochislennye narody Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossijskoj Federacii. *Obzor sovremennogo polozheniya.* Moskva, 2003.
13. Fetisova L.E. *Vzaimodeĭstvie fol'klornyh tradiciĭ korennogo naseleniya rossiĭskogo Dal'nego Vostoka i Severo-Vostochnogo Kitaya: konflikt cennosteĭ.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodei-stvie-folklornyh-traditsii-korennogo-naseleniya-rossii-skogo-dalnego-vostoka-i-severo-vostochnogo-kitaya-konflikt-tsennostei
14. Stavrov I.V. Malyj narod bol'shoj strany: polozhenie h`echzh`e (nanajcev) v sovremennom Kitae. *Trudy IIA`E DVO RAN.* 2019; T. 24, № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/malyy-narod-bolshoy-strany-polozhenie-hechzhe-nanaytsev-v-sovremennom-kitae
15. Podmaskin V.V. *Ideograficheskij harakter pis'ma u ajnov, paleoaziatov i tunguso-man'chzhurov.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ideograficheskiy-harakter-pisma-u-aynov-paleoaziatov-i-tunguso-manchzhurov
17. Sem Yu.A. *Problemy istorii narodnostej yuzhnoj chasti Russkogo Dal'nego Vostoka (XVII v. - 1971 g.).* Dissertaciya … doktora istoricheskih nauk. Leningrad, 1990.

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00296

***Gilovaya Ye.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Financial University under Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gilovaya@list.ru*

LINUO-METHODICAL PRINCIPLE OF ACCESSIBILITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEXT FOR SPECIALTY IN THE LIGHT OF THE COGNITIVE NATURE OF PERCEPTION. The article discusses a question that is important both for methodologists, teachers of foreign languages, and for linguists: how to make the text accessible to the perceiving consciousness. The study is conducted at the border of science – cognitive linguistics and linguodidactics, which allows focusing on theoretical issues of perception of information for educational purposes. Perception is not a passive observation of reality, but becomes an active cognitive process of cognition. Using the study of the functioning of cognitive structures and cognitive strategies, the mechanisms of mastering a new text are considered. A qualitative contrast of linguistic and phenomenological cognitive structures allows us to understand the mechanism of perception of texts from different fields of knowledge. The results of this work can have wide practical application in the selection of educational texts and the creation of teaching materials available for students to perceive.

Key words: **linguistic-methodical principle of accessibility, perception of texts, cognitive structure, linguistic cognitive structure, phenomenological cognitive structure, cognitive strategy.**

***Е.А. Гиловая**, канд. пед. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: gilovaya@list.ru*

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СВЕТЕ КОГНИТИВНОЙ ПРИРОДЫ ВОСПРИЯТИЯ

В статье рассматривается вопрос, важный как для методистов, преподавателей иностранных языков, так и для лингвистов: как сделать текст доступным для воспринимающего сознания. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке двух наук – когнитивной лингвистики и лингводидактики, что позволяет акцентировать внимание на теоретических вопросах восприятия информации в учебных целях. Восприятие не является пассивным наблюдением за действительностью, но становится активным когнитивным процессом познания. На основе исследования функционирования когнитивных структур и когнитивных стратегий рассматриваются механизмы усвоения нового текста. Качественное противопоставление лингвистических и феноменологических когнитивных структур позволяет понять механизм восприятия текстов из разных областей знаний. Результаты настоящей работы могут иметь широкое практическое применение при отборе учебных текстов и создании учебно-методических материалов, доступных для восприятия учащихся.

Ключевые слова: **лингвометодический принцип доступности, восприятие текстов, когнитивная структура, лингвистическая когнитивная структура, феноменологическая когнитивная структура, когнитивная стратегия.**

На протяжении всего периода существования лингводидактическая наука характеризуется постоянным стремлением найти и сформулировать основные требования, соблюдение которых позволит достигать высоких показателей в процессе обучения иностранному языку. Целью лингводидактики является осмысление, описание закономерностей обучения иностранному языку, исследование методов и средств обучения в зависимости от целей и задач, стоящих перед определённым контингентом учащихся, а также в зависимости от характера изучаемого материала [1]. Необходимым условием обучения является доступность конкретному контингенту слушателей. **Принцип доступности** заключается в организации учебно-методического процесса, позволяющего отбирать материал доступный, посильный и в то же время развивающий, представляющий трудность для учащихся. Доступность информации не равна понятию объективной простоты/сложности материала, поскольку зависит от уровня интеллектуальных возможностей учащегося. Данный принцип можно назвать одним из наиболее важных в лингводидактике.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью изучения вопроса доступности текста в лингвометодических целях. Новизна исследования заключается в рассмотрении данной проблемы в новом ракурсе с использованием теоретических знаний из области когнитивной лингвистики в приложении к методике обучения восприятию иноязычного текста. Использование полученных результатов будет иметь не только теоретическое значение, но и практическое применение в процессе создания современных учебно-методических материалов по обучению восприятию иноязычного текста, а также при формировании базы учебных текстов, со-

ответствующих уровню коммуникативной компетенции того или иного контингента учащихся.

Цель настоящей статьи – найти ответ на следующие вопросы: 1) как теоретическое знание лингвокогнитивных аспектов восприятия речи может быть использовано при рассмотрении лингвометодического принципа доступности текста? и 2) какие идеи и понятия когнитивной лингвистики являются принципиальными при рассмотрении проблемы восприятия текста и связанного с ней вопроса доступности иноязычного текста?

1. Чем определяется доступность того или иного текста, почему материал является понятным или непонятным для воспринимающего сознания – эти вопросы становятся ключевыми в работах как исследователей-методистов, так и лингвистов. Представляется важным обратиться к результатам изучения текста с позиций лингвистики, а именно – рассмотрению **лингвокогнитивных аспектов восприятия** речи. Доступность текста является обратной стороной проблемы восприятия. В фокусе лингвистической теории восприятия находится тот же объект, что и в лингвометодической теории – текст. Однако если доступность является характеристикой самого изучаемого объекта, то восприятие акцентирует внимание на тексте с позиций реципиента, для которого материал является доступным или недоступным. Понимание, восприятие – это процесс перекодирования информации реципиентом в целях её усвоения. Теоретическое исследование восприятия текста является важным инструментом, с помощью которого можно исследовать доступность текста для реципиента, для воспринимающего сознания. Без обращения к результатам исследований в области восприятия текста мы не сможем получить представление о том, как сделать текст понятным для учащихся, т.е. не сможем объяснить в полной мере и то, что такое доступность текста.

Восприятие, понимание – сложный, многоплановый процесс, отражающий постоянную связь человека с миром, со средой, открывающейся ему и доступной ему. «Восприятие существует в виде образа отображаемого объекта. Но оно не ограничивается этим. Это не только чувственный образ, но и осознание выделяемого объекта. Осознание же делает необходимым участие в этом процессе прошлого опыта, а также осмысления, понимания» [2, с. 34]. Многоплановость процесса восприятия объясняет наличие разнообразных трактовок данного явления. Используясь в разных сферах бытия человека, феномен восприятия описывается с помощью различных понятий.

Если в классической теории процесс восприятия трактовался как пассивный, сводимый к фиксации чувственных ощущений, то впоследствии данная теория подвергается критике. В работах известных отечественных и зарубежных психологов и лингвистов появляются идеи о том, что восприятие не может рассматриваться как пассивное созерцание действительности, но является активным творческим процессом познания, постоянно происходящим когнитивным процессом извлечения информации из окружающей действительности. «Признание восприятия сложной познавательной деятельностью, опирающейся на известные вспомогательные средства и протекающие при ближайшем участии языка, в корне меняет классические представления о восприятии как о непосредственно протекающем процессе, в основе которого лежат относительно простые естественнонаучные законы» [3, с. 4].

2. Проблеме восприятия уделяется большое внимание в современных исследованиях в области языкознания. На стыке психологии и лингвистики возникает новая наука – когнитивная лингвистика, предметом рассмотрения которой становится человек с его особенностями восприятия и порождения информации. **Когнитивная лингвистика** – это наука, исследующая соотношение языка и сознания, значение языка в познавательных процессах. Возникновение и развитие когнитивизма в значительной степени связано с генеративной грамматикой Н. Хомского. Исследователь сравнивает языковую способность человека с компьютерным устройством, когда определённые операции производятся по определённым правилам [4, с. 194]. Концепция языка как порождающего устройства, работающего по определённым правилам, подводит лингвистов к идее о существовании в голове человека **психических структур**, участвующих в процессе восприятия и порождения текста. В свет выходит работа Дж. Миллера и Ф. Джонвон Лэрда «Язык и восприятие» [5], способствовавшая развитию идеи существования связи между когнитивной теорией восприятия и языком.

Когнитивизм получил своё признание в середине 90-х годов XX века благодаря обращению к темам, всегда волновавшим отечественное языкознание: язык и мышление, главные функции языка, роль человека в языке и роль языка для человека [6, с. 16]. Предпосылками когнитивного подхода в отечественной лингвистике стали исследования Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, С.Д. Кацельсона, Е.С. Кубряковой, Ю.С. Степанова, психологические исследования А.Р. Лурия, А.А. Залевской и многих других. Проблема восприятия, понимания текста нашла отражение в отечественной литературе: В.З. Демьянков, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, Ю.С. Зеленов, И.А. Зимняя, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Новиков, А.М. Шахнарович и др.

При исследовании модели восприятия текста в русле когнитивизма в качестве базовой единицы используется понятие **когнитивная структура**. Впервые выделение когнитивных структур как предмета научного исследования произошло в психологии. С точки зрения когнитивной лингвистики, когнитивная структура представляет собой форму кодирования и хранения информации. Это неделимая единица, в которой хранится свёрнутое знание о мире. В процессе восприятия мы сопоставляем входящую информацию с имеющимися в сознании когнитивными структурами, в результате чего происходит «узнавание» новой информации. Опыт выделения когнитивных структур, необходимых для понимания текстов из разных областей знаний, например, учебных текстов по математике и экономике, представлен в ряде работ [7, 8]. В них продемонстрировано, как теоретические знания в области когнитивной лингвистики можно применить на практике: использовать для анализа смысла учебных текстов с перспективой создания учебно-методической литературы по языку специальности.

База когнитивных структур является неоднородной. В зависимости от типа информации, реализуемой в когнитивных структурах, различаются **феноменологические когнитивные структуры** и **лингвистические когнитивные структуры.** Феноменологические когнитивные структуры «формируют совокупность знаний и представлений о феноменах экстралингвистической и собственно лингвистической природы, т.е. об исторических событиях, реальных личностях, законах природы, произведениях искусства, в том числе и литературных, и т.д.». Лингвистические когнитивные структуры «лежат в основе языковой и речевой компетенции, они формируют совокупность знаний и представлений о законах языка, о его синтаксическом строении, лексическом запасе, фонетико-фонологическом строе, о законах функционирования его единиц и построения речи на данном языке» [9, с. 64]. Лингвистические когнитивные структуры обслуживают феноменологические когнитивные структуры; участвуя в формировании языковой картины мира, они часто используются для вербализации феноменологических когнитивных структур.

Исследователи не пришли к единому мнению относительно того, в какой степени лингвистические структуры задействованы в формировании феноменологических когнитивных структур. Нет единства в понимании возможности и необходимости проговаривания формул, символов, графических изображений для восприятия этой информации. Первая группа учёных (последователи Р. Виленски, Ф. Кликса) считает, что различий между знаниями о языке и о мире не существует. В этом случае и способ познания, и само познание являются значимой частью языковой формы. Любое знание для того, чтобы быть воспринятым человеком, сначала надо выразить словами, вербализовать. Информация об окружающем мире может быть эксплицирована словами. Значит, структуры, отвечающие за хранение собственно лингвистической информации, не должны отличаться от структур, отвечающих за хранения специального знания. Представители другой точки зрения считают, что знания об окружающем мире и знания о языке имеют разную природу, разный механизм образования и хранения в памяти человека: «… В мозгу индивида сознание и язык образуют относительно автономные области, каждая из которых обладает своей памятью, в которой хранятся относящиеся к ней знания, и своими средствами активизации, способными извлечь из памяти и привести в движение необходимые в данный момент фрагменты знания» [10, с. 4].

Нам представляется, что данные подходы не противоречат друг другу, но дополняют друг друга. Принципиально важным является то, какие тексты имеются в виду в первом и втором случаях. Если речь идёт о текстах гуманитарных дисциплин (филологии, истории и др.), текстах общественных наук (экономики, юриспруденции, социологии и др.), то, действительно, необходимо сначала вербализовать знание, а потом на основе сформированных лингвистических когнитивных структур создать феноменологические когнитивные структуры, которые и будут хранить специальную предметную информацию. Если же рассматривать тексты точных наук – по математике, информатике, начертательной геометрии, сопромату и т.д., то в них феноменологические когнитивные структуры имеют качественно другой механизм образования по сравнению с лингвистическими когнитивными структурами. Для восприятия специальной информации читать на естественном языке символьные записи, формулы совсем не обязательно. Так, математики из разных стран хорошо понимают друг друга, воспринимают формулы, хотя не владеют естественным языком друг друга. Можно утверждать, что у них сформирована база феноменологических когнитивных структур, необходимая для восприятия предметной информации, которая никак не связана с лингвистическими когнитивными структурами. Напротив, люди, далёкие от математики, могут прекрасно читать все формулы на языке, переводить символьные записи на естественный язык, но они абсолютно не воспринимают предметное содержание математического текста. То есть в данном случае будут сформированы лингвистические когнитивные структуры, но в силу способностей человека феноменологические когнитивные структуры в области математики не формируются и не развиваются. Так происходит с носителями языка, понимающими все языковые конструкции текста по специальности, но не способными к восприятию математики.

Итак, при формировании навыка восприятия иноязычного гуманитарного текста на первом этапе активизируются лингвистические когнитивные структуры, идут процессы расшифровки воспринимаемых языковых кодов. Затем на втором уровне активизируются феноменологические когнитивные структуры, идут процессы понимания глубинного смысла поступающей информации. Формирование феноменологических когнитивных структур при работе с гуманитарным текстом будет тесно связано с формированием лингвистических когнитивных структур. Возникающие в сознании человека феноменологические когнитивные структуры имеют форму, которая практически не отличается от формы лингвистических когнитивных структур. Напротив, в точных науках лингвистические и феноменоло-

гические когнитивные структуры имеют принципиально разную природу, так как за их формирование отвечают разные механизмы мозга. Вследствие этого для восприятия информации из текстов точных наук совсем не обязательно проговаривать формулы, символы, расшифровывать графики на естественном языке, но абсолютно необходимо владеть базой феноменологических когнитивных структур в специальной области, поскольку без этого понимание предмета становится невозможным.

Использование понятия «когнитивная структура» в лингвометодических целях позволяет глубже понять механизм восприятия новой информации в аудитории иностранных слушателей. Благодаря лингвистике у исследователей-методистов появляются инструменты, с помощью которых можно понять механизм получения знания человеком. Входящая информация сравнивается с когнитивными структурами, сформированными в долговременной памяти человека, и, если данные структуры присутствуют в долговременной памяти человека, учащийся «узнаёт» новую информацию, делает её «своей».

Зародившись в генеративной грамматике Н. Хомкого, когнитивные идеи постепенно изменяются, перерабатываются исходные положения этой теории, обогащаясь новыми знаниями и представлениями о том, «как язык дан уму». В генеративной грамматике понимание текста напоминает собой алгоритмический процесс, а языковую способность человека можно сопоставить с компьютерным устройством. Однако человеческое сознание значительно сложнее компьютера. На это обратили внимание Т.А. ван Дейк, В Кинч, предложив **стратегический подход обработки текста** [11, с. 153 – 212]. Стратегический подход подразумевает, что восприятие текста человеком нельзя свести к простому накоплению информации, как это происходит в случае с компьютерным устройством. Понимание текста происходит не «в вакууме, а в рамках более сложных ситуаций и социальных контекстов» [там же, с. 158]. Так, например, слушающий может догадаться о содержании сообщения говорящего, хотя тот успел произнести всего несколько слов. Слушающий пользуется фоновыми знаниями, что позволяет ему «додумывать» новую информацию, которую только собирается передать говорящий. Входящая информация обрабатывается максимально быстро и эффективно. Именно такое свойство человеческого мозга домысливать ещё не эксплицированную информацию, зачастую неосознанную способность «гибкого использования различных видов информации», Т.А. ван Дейк, В. Кинч называют когнитивной стратегией. Итак, **когнитивная стратегия** – это мыслительное действие, операция, производимая человеком при сопоставлении воспринимаемых языковых стимулов с системой фоновых знаний.

В процессе восприятия текста в сознании человека протекают универсальные когнитивные процессы, не зависящие от определённого языка (общечеловеческие знания и т.д.), а также неуниверсальные когнитивные процессы, которые определяются конкретным языком (например, сведения о морфемах, синтаксических конструкциях и т.д.). Универсальным и неуниверсальным когнитивным стратегиям противопоставлены стратегии **оптимизирующие**. Исследователи обратили внимание на то, что набор когнитивных стратегий – это не статическая база, но постоянно развивающаяся и меняющаяся в процессе взросления человека система [11, с. 164]. Такая особенность сознания принципиально отличает языковую способность человека от механического накопления информации компьютерным устройством. Учёные предположили, что должны существовать некие механизмы, влияющие на развитие когнитивной системы человека. Изменение системы когнитивных стратегий – результат взаимодействия опыта человека, его фоновых знаний с системой оптимизирующих когнитивных стратегий. Оптимизирующие когнитивные стратегии, в отличие от универсальных когнитивных стратегий, доступны не каждому человеку. Оптимизирующие стратегии лежат в основе создания новых теорий, новых открытий и изобретений человечества. Согласно гипотезе, выдвинутой В.З. Демьянковым, в общечеловеческой когниции заложены универсальные когнитивные стратегии. Делается предположение, что универсальные стратегии встроены в человеческий мозг и могут сравниться с компьютерными электронными схемами. Знания и оптимизирующие когнитивные стратегии представляют собой нечто, напоминающее самонакапливающееся программное обеспечение. Постепенно это программное обеспечение приводит к изменению «электронных схем». Такое изменение – результат взаимодействия между когнициями, в результате которого в виде электронной схемы начинает использоваться то, что раньше частично входило в программное обеспечение.

Использование оптимизирующих стратегий позволяет быстрее и качественнее распознавать текст. Такое усовершенствование не простое пополнение имеющейся базы когнитивных стратегий восприятия, но это процесс, когда модифицированный набор стратегий становится основой для своего последующего усовершенствования.

В заключение необходимо сделать следующие выводы.

- При решении вопроса о доступности изучаемого текста необходимо рассмотреть лингвокогнитивные аспекты восприятия речи. В отличие от лингвометодического подхода, данная теория позволяет понять механизм возникновения знаний у человека, природу этого явления.
- Восприятие рассматривается как творческий процесс познания, который не сводится к пассивному наблюдению за внешним миром. Переломный момент в исследовании механизмов восприятия и его отражения в языке связан с развитием когнитивизма, когда в фокусе внимания исследователей оказались вопросы отношения языка и мышления, а процесс когнитивного освоения окружающего мира проецируется на лингвистические исследования.
- Текст становится доступным, если у реципиента сформированы когнитивные структуры, при сопоставлении с которыми входящая новая информация «узнаётся» и становится «своей». Формирование необходимой базы когнитивных структур является главной задачей обучения восприятию иноязычного текста.
- Когнитивные структуры, заложенные в сознании человека, могут различаться в зависимости от типа информации, которая воспринимается с их помощью. Так, за способность воспринимать языковые структуры отвечают лингвистические когнитивные структуры, за способность обрабатывать специальные знания – феноменологические когнитивные структуры. Данное противопоставление особенно важно в процессе обучения иностранных студентов пониманию русского текста по специальности, например, по математике. Идея существования когнитивных структур разных типов обладает большой объяснительной силой. Человек со сформированной базой лингвистических когнитивных структур, но несформированной базой феноменологических когнитивных структур не может понять предмет, хотя понимает все языковые конструкции.
- Динамическая природа восприятия ставит исследователей перед необходимостью введения понятия когнитивной стратегии как основополагающего механизма процесса восприятия иноязычного текста.

Итак, в результате проведенного исследования нам удалось ответить на поставленные в начале статьи вопросы и продемонстрировать, что лингвокогнитивная концепция восприятия иноязычного текста является важным теоретическим инструментом, с помощью которого можно исследовать доступность текста для воспринимающего сознания. Без обращения к теории восприятия исследователи-методисты не смогут в полной мере получить представление о том, как сделать текст понятным и доступным для учащихся. Использование когнитивного подхода при исследовании лингвометодических вопросов позволяет решать не только теоретические, но и практические задачи в процессе отбора текстов и при создании современных учебно-методических материалов, максимально отвечающих запросам учащихся.

Библиографический список

1. Richards J., Schmidt R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* London: Pearson Education Limited, 2002.
2. Новиков А.И. *Семантика текста и её формализация.* Москва: Наука, 1983.
3. Лурия А.Р. *Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование*. Москва: Наука, 1974.
4. Chomsky N. *Rules and Representations.* New York: Columbia Univ. Press, 1980.
5. Miller G.A., Jonson-Laird Ph.N. *Language and Perception*. Cambrige (Mass.): Harvard University Press, 1976.
6. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
7. Гиловая Е.А. Единицы анализа смысла учебного текста. *Слово. Грамматика. Речь.* 2015; № 16: 160 – 162.
8. Гиловая Е.А. Проблема подготовки текстов, обеспечивающих преемственность в обучении языку специальности при переходе иностранцев с подготовительного факультета на 1 курс (экономический профиль). *Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан:* сборник статей. Москва: Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, 2018: 220 – 223.
9. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК Гнозис, 2003.
10. Канцельсон С.Д. Речемыслительные процессы. *Вопросы языкознания.* 1984; № 4: 3 – 12.
11. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике.* 1988; Выпуск 23: 153 – 212.

References

1. Richards J., Schmidt R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* London: Pearson Education Limited, 2002.
2. Novikov A.I. *Semantika teksta i ee formalizaciya*. Moskva: Nauka, 1983.
3. Luriya A.R. *Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyh processov: `eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie*. Moskva: Nauka, 1974.
4. Chomsky N. *Rules and Representations.* New York: Columbia Univ. Press, 1980.
5. Miller G.A., Jonson-Laird Ph.N. *Language and Perception*. Cambrige (Mass.): Harvard University Press, 1976.
6. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.

7. Gilovaya E.A. Edinicy analiza smysla uchebnogo teksta. *Slovo. Grammatika. Rech'*. 2015; № 16: 160 – 162.
8. Gilovaya E.A. Problema podgotovki tekstov, obespechivayuschih preemstvennost' v obuchenii yazyku special'nosti pri perehode inostrancev s podgotovitel'nogo fakul'teta na 1 kurs (`ekonomicheskij profil'). *Dovuzovskij `etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost'. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan:* sbornik statej. Moskva: Gos. IRYa imeni A.S. Pushkina, 2018: 220 – 223.
9. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: ITDGK Gnozis, 2003.
10. Kancel'son S.D. Rechemyslitel'nye processy. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 4: 3 – 12.
11. Dejk T.A. van, Kinch V. Strategiya ponimaniya svyaznogo teksta. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* 1988; Vypusk 23: 153 – 212.

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 372.853 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00297

Mashkov Yu.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Saint Petersburg University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: yurymash@yandex.ru*
Kirk Ya.G.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint Petersburg University of Architecture and Civil Engineering (St. Petersburg, Russia), E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

THE USE OF THE COMPLEX OF UNCERTAIN TASKS IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS WITHIN THE COMPETENCE OF A TEACHING MODEL. The article discusses the issue of bringing the results of training in the discipline "Physics" in a technical university with indicators of achievement of planned competencies in accordance with the FSES requirement. When developing a training complex for solving problems for each indicator of achievement of competence, key knowledge, skills and abilities are highlighted. The necessity of setting such physical problems is substantiated, in solving which the types of activities required by the competency-based approach to training will become mandatory. Described are "uncertain tasks", which are physical tasks with an incomplete data system for its solution, or non-idealized tasks, or both. The article provides reasoning proving that it is the students' solution of a set of uncertain tasks that is a sufficient indicator of the student's necessary competencies. The technique of developing a thematic complex of uncertain tasks is presented on the example of the Electromagnetism section, based on the allocation of direct and (or) inverse problems in each section of the physics course. The results of testing the developed educational-methodical complexes in three sections of the course are presented.

Key words: **competence-based learning model, competence indicators, solving problems in physics, uncertain task, direct and (or) inverse problem of separate section of physics course.**

Ю.А. Машков*, канд. физ.-мат. наук, доц., Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: yurymash@yandex.ru*
Я.Г. Кирк*, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА НЕПОСТАВЛЕННЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос о приведении в соответствие с требованием ФГОС результатов обучения по дисциплине «Физика» в техническом вузе с индикаторами достижения планируемых компетенций. При разработке учебно-методического комплекса по решению задач для каждого индикатора достижения компетенции выделяются ключевые знания, умения и навыки. Обосновывается необходимость постановки таких физических задач, при решении которых обязательными станут виды деятельности, предусмотренные компетентностным подходом в обучении. Описаны «непоставленные задачи», которые представляют собой физические задачи с неполной системой данных для ее решения или неидеализированные задачи, или и то, и другое. В статье приводятся рассуждения, доказывающие, что именно решение студентами комплекса непоставленных задач является достаточным индикатором сформированности у учащегося необходимых компетенций. Представлена методика разработки тематического комплекса непоставленных задач на примере раздела «Электромагнетизм», на основании выделения прямых и (или) обратных задач в каждом разделе курса физики. Приведены результаты апробации разработанных учебно-методических комплексов по трем разделам курса.

Ключевые слова: **компетентностная модель обучения, индикаторы компетенций, решение задач по физике, непоставленная задача, прямая и (или) обратная задача отдельного раздела курса физики.**

В рамках компетентностной модели системы высшего образования предъявляются новые требования к тематическому содержанию образовательных программ и к результатам их реализации. С учетом быстро изменяющихся экономических и технологических условий современного мира, выпускник вуза должен обладать значительным потенциалом знаний, умений и навыков, чтобы находить оптимальные пути решения профессиональных задач. Следовательно, особое внимание в учебном процессе должно уделяться формированию у обучающихся профессиональных компетенций в соответствии с полным спектром задач в профессиональной сфере [1]. Компетентностная модель образования является знаниево-деятельностной: знания, умения и навыки – основные компоненты компетенции – формируются во время лекционных, практических и лабораторных занятий при изучении различных дисциплин [2].

Таким образом, процесс обучения должен представлять собой запланированную учебную деятельность по последовательному овладению различными составляющими каждой предусмотренной рабочей программой компетенции. В соответствии с требованием ФГОС результаты обучения по дисциплинам должны быть соотнесены с индикаторами достижения планируемых компетенций. Во ФГОСе для каждой компетенции сформулирован определенный ряд индикаторов, с помощью которых можно оценить степень сформированности той или иной компетенции. Например, актуализированный ФГОС третьего поколения по направлению «Строительство» выделяет ряд требований к достижениям учащихся при изучении курса общей физики в техническом вузе, индикаторами которых являются:

– способность решать задачи профессиональной деятельности на основе использования теоретических и практических основ естественных наук и математического аппарата (ОПК-1.1);

– выявлять и классифицировать физические процессы, протекающие на объекте профессиональной деятельности (ОПК-1.2);

– определять необходимые характеристики физического процесса (явления), характерного для объектов профессиональной деятельности;

– представлять базовые для профессиональной сферы физические процессы и явления в виде математических уравнений.

Т.е. при разработке фонда оценочных средств дисциплины для каждого индикатора достижения компетенции требуется выделить ключевые знания и навыки, ориентированные на выполнение трудовых функций, установленных соответствующими профессиональными стандартами [3].

Но если определять в качестве цели-результата учебного процесса способность осуществлять деятельность в соответствии с перечисленными индикаторами, т.е. уметь применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, сначала необходимо сформировать способность осуществлять эту деятельность в рамках изучаемой общеобразовательной дисциплины. И только потом формировать навыки для осуществления этой деятельности в профессиональной сфере [4].

Курс физики в техническом вузе является фундаментальной дисциплиной, неотъемлемой составляющей учебного процесса. В курсе физики учащийся не только овладевает знаниями об общих законах природы, но и формируется его естественнонаучное мировоззрение и образ мышления. Т.е. будущий специалист в дальнейшем, при освоении своей профессиональной деятельности, уже осознанно ориентируется на научную картину мира с учетом профиля обучения [5].

Формированию инженерного мышления способствует решение задач по физике, т.к. приобщает студентов к самостоятельной творческой работе. При решении задач студент должен осуществить ряд мыслительных операций, опираясь на имеющиеся у него знания и умения. Но зачастую, решая задачи, студенты

не осуществляют деятельность, связанную с использованием теоретических и практических основ физики. Студент выбирает необходимые физические законы или формулы не на основании выявленного и сформулированного физического явления, а в результате перечисления заданных в условии задачи величин. В некоторых учебных пособиях так и говорится: «…для установления формулы, подходящей для нахождения искомой величины, необходимо вспомнить основные формулы, в которые входит искомая величина…» [6]. Если решение задач сводится лишь к подстановке чисел в формулы без детального выявления и классификации физических процессов, описанных в задаче, то такая методика не способствует формированию у учащегося необходимых компетенций, и его знания не являются глубокими. Поэтому в рамках компетентностного подхода появляется необходимость дополнительной учебной работы студента, которая направлена на формирование и оценивание результатов учебной деятельности в соответствии с индикаторами компетенций. А для этого необходимы глубокие знания изучаемой дисциплины, прежде всего физики, т.к. она является фундаментальной основой всех технических дисциплин.

Особенно в условиях сокращения количества учебных часов, отведенных на изучение физики и связанного с этим снижения уровня знаний и умений учащихся, становится актуальной разработка новых методов и подходов к организации эффективной деятельности студентов. Причем эта деятельность должна быть направлена не только на изучение и закрепление учебного материала, но и на формирование необходимых навыков, предусмотренных компетентностной моделью обучения.

Поэтому нашей целью явилась попытка разработать новый учебно-методический комплекс (УМК) по решению задач, который должен соответствовать индикаторам достижения планируемых компетенций, т.е. быть направленным на формирование и оценивание:

– способности выявлять и классифицировать модели физических процессов или явлений;

– умения определять характеристики физического процесса (явления);

– умения представлять фундаментальные законы для описания физического процесса или явления в виде математических уравнений.

Новизна предлагаемого УМК заключается в реализации деятельностного подхода при организации учебной работы и оценивании результатов обучения. Переход от традиционного формально-знаниевого оценивания результатов деятельности студента к оценке, направленной на выявление способностей и характеристик личности учащегося в соответствии с индикаторами компетенций.

Для создания нового УМК были поставлены следующие задачи:

– определение принципа построения учебно-методического комплекса по решению задач по дисциплине «Физика»;

– разработка учебно-методического комплекса в соответствии с индикаторами планируемых компетенций;

– апробация данного УМК для выяснения возможных недостатков и преимуществ использования.

В объеме часов, отведенных на изучение курса общей физики в техническом вузе (менее 8 зачетных единиц), теоретический материал представлен следующими разделами: «Механика», «Молекулярно-кинетическая теория и Термодинамика», «Электромагнетизм», «Волновая и квантовая оптика» и «Основы атомной физики». Традиционно учебная работа по решению задач представляет собой выполнение учащимися комплекса задач, в большинстве которых описаны конкретные тела, заданы необходимые физические величины и сформулирован вопрос. Решение таких задач подразумевает использование однозначных физических моделей и методов. Необязательными становятся подробный анализ физического явления и выявления связей между объектами, описанными в задаче, т.е. осуществления деятельности, предусмотренной компетентностной моделью. Следовательно, необходимы такие физические задачи, при решении которых обязательными станут виды деятельности, предусмотренные компетентностным подходом в обучении.

В любом разделе курса физики можно сформулировать прямую и (или) обратную задачу, подобно тому, как это сделано в «Механике». Тогда большинство традиционных учебных задач можно считать частными и конкретизированными примерами общей прямой или обратной задачи соответствующего раздела. Прямая задача раздела «Механика» заключается в том, чтобы по известным силам восстановить закон движениям тела, а обратная – в том, чтобы по известному закону движения найти силы и параметры движения. В разделе «Молекулярно-кинетической теория» основная задача состоит в том, чтобы установить соотношения между макроскопическими и микроскопическими параметрами и объяснить свойства вещества, исходя из представлений о движении и взаимодействии частиц вещества (атомов и молекул) [7]. Такие задачи в каждом разделе курса физики можно считать непоставленными физическими задачами. Понятие «непоставленная задача», например, рассматривается в учебном пособии Б.С. Беликова «Решение задач по физике. Общие методы» [8]. Под термином «непоставленная задача» автор понимает или задачу с неполной системой данных для ее решения, или неидеализированную задачу, или и то, и другое. В этом учебном пособии приведены примеры решения таких задач с подробными комментариями.

Для решения непоставленных задач необходимо глубокое знание и понимание теоретического материала, навыки и умения выявлять и формулировать модели физических явлений или процессов, способность определять характеристики физических тел, умение применять физические законы. Очевидно, если студент сможет самостоятельно свести непоставленную задачу к обычной, поставленной, а также сформулировать условия, необходимые для того, чтобы задачу можно было решить, то это является достаточным индикатором сформированности у учащегося необходимых компетенций. Когда студент может сформулировать задачу в наиболее общем виде и видит границы применимости того или иного физического закона, то это является дополнительным индикатором глубины знания учебного материала по каждому разделу. Таким образом, непоставленные задачи, сформулированные на основе использования понятий о физических моделях тел и явлений по каждому изучаемому разделу, должны являться необходимым элементом фонда оценочных средств в рамках компетентностной модели обучения.

Например, в разделе «Электромагнетизм» можно сформулировать учебно-методический комплекс на основе следующих непоставленных задач. Основная задача «Электромагнетизма» заключается в определении характеристик электрического и магнитного полей по заданным распределениям зарядов и токов. Но такая задача является весьма общей, и область рассматриваемых явлений в такой задаче слишком широка для одного учебного задания в рамках темы. Так как более узкий круг физических явлений рассматривается в отдельных частях данного раздела: электростатика, постоянный ток, магнетизм, разобьём основную задачу электромагнетизма на ряд более узких задач, связанных с более конкретными физическими явлениями.

Основную задачу раздела «Электростатика» можно сформулировать как определение электростатического поля по заданному распределению зарядов: прямая задача – по известному распределению зарядов найти функциональную зависимость от координат для вектора напряженности и для потенциала, обратная задача – по известным функциям для вектора напряженности и потенциала рассчитать распределение зарядов в пространстве [9]. В теории, посвященной изучению законов постоянного тока, основная задача сводится к расчету электрических цепей. При этом прямой задачей расчета электрической цепи постоянного тока можно считать необходимость рассчитать мощности или токи в каждой ветви электрической схемы, при заданных значениях таких элементов цепи, как резисторы и элементы питания. Основная прямая задача магнитостатики заключается в определении характеристик магнитного поля по заданным распределениям токов, обратная – в нахождении распределения токов, создающих заданное поле. Основную задачу магнитодинамики можно сформулировать как расчёт взаимных индукционных эффектов, связанных с движением зарядов или проводников в заданном постоянном или переменном магнитном поле.

Таким образом, в разделе «Электромагнетизм» комплекс типовых непоставленных задач может иметь следующий вид:

1. Рассчитать в произвольной точке пространства параметры электрического поля, являющегося суперпозицией двух или более заряженных тел.
2. Описать траекторию движения точечного электрического заряда и вычислить некоторые кинематические характеристики его движения в заданном электростатическом поле.
3. Определить возможное распределение зарядов в пространстве по заданным значениям функций напряженности или потенциала от координат.
4. Рассчитать токи в каждой ветви разветвленной электрической схемы при заданных значениях таких элементов цепи, как резисторы и элементы питания.
5. По известным значениям мощностей токов некоторых элементов цепи и коэффициента полезного действия определить значения всех элементов заданной цепи.
6. Рассчитать в произвольной точке пространства параметры магнитного поля, являющегося суперпозицией двух или более проводников с током.
7. Определить траекторию и кинематические характеристики движения заряженных частиц, движущихся в заданном однородном магнитном поле.
8. Описать и рассчитать характеристики возможных индукционных явлений при движении различных проводников в постоянном во времени магнитном поле.
9. По заданной функции зависимости магнитного поля от координат и времени определить параметры возможных индукционных явлений в проводнике.
10. Построить зависимости электрических параметров колебательного контура от времени по заданным значениям элементов контура.
11. Описать магнитное поле в известном веществе, помещенном в заданное магнитное поле.

При выполнении учебной работы на основе такого комплекса задач студент должен:

– осмыслить условие непоставленной задачи, выявив физические явления, составляющие основу данной задачи;

– выбрать конкретные физические тела или объекты в соответствии с предложенным описанием задачи и задать необходимые параметры и величины, характеризующие выбранные тела;

– поставить ряд вопросов на основании выбранных данных и сформулировать полный текст условия уже поставленной задачи;

– решить поставленную задачу и проанализировать полученное решение и ответ.

Однако диапазон поставленных задач достаточно широк: от элементарных школьных до задач уровня физических олимпиад. Поэтому необходимо сформулировать критерии для оценивания такого вида деятельности студента.

Так как задание нацелено на формирование и выявление уровня сформированности требуемых компетенций, то и критерии разрабатываются в соответствии с их индикаторами.

В зависимости от вида поставленных задач и их решений предлагаются следующие критерии:

1. Оценка «удовлетворительно» за выполненное задание ставится при условии, что учащийся выбрал наиболее простую модель (например, точечный заряд), задал постоянные значения физических величин (например, однородное электрическое поле), не исследовал предельные случаи и не проанализировал полученный ответ.

2. Оценка «хорошо» за выполненное задание ставится при условии, что учащийся выбрал не простейшую модель, а более сложный случай (например, симметрично заряженное тело вместо точечного заряда), задал не постоянные значения физических величин, но равномерно изменяющиеся. Однако не были исследованы предельные случаи, недостаточно подробно проанализирован полученный ответ.

3. Оценка «отлично» за выполненное задание ставится при условии, что учащийся выбрал не простейшую, а наиболее общую модель (например, заряженное тело с неравномерным распределением заряда), задал параметры физических величин, которые изменяются по произвольным законам. Может на основе уже поставленной задачи сформулировать обратную ей задачу. Кроме того, студент исследовал предельные случаи и проанализировал полученный ответ.

В весеннем семестре 2019 года разработанный УМК по трем разделам курса: «Электродинамика», «Волновая и квантовая оптика», «Основы атомной физики» прошел апробацию в Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете на кафедре строительной физики и химии. В эксперименте участвовали 100 учащихся из пяти групп автомобильно-дорожного факультета, однородных по уровню начальной подготовки. Эффективность УМК была проанализирована по следующим результатам работы:

– средняя оценка за учебную работу по выполнению заданий разработанного УМК сравнивалась со средней оценкой за учебную работу, выполненную по традиционной методике (комплекс поставленных задач);

– сравнивалась активность студентов (среднее число обращений студента за консультацией к преподавателю) в процессе выполнения задания;

– сравнивались результатов итогового экзамена в экспериментальных группах. Результаты педагогического эксперимента приведены в табл. 1 – 3.

Как видно из табл. 1, средняя оценка в группах с использованием разработанного УМК составила 3,6 – 3,7 балла, в то время как в группах без использования составила 4,2 – 4,3 балла. Средний балл за самостоятельную работу по выполнению тематического УМК гораздо выше в группах без использования предложенной методики.

Как видно из табл. 2, среднее число обращений студентов за консультацией к преподавателю в группах с использованием разработанного УМК составило 5,8 – 6,1 раз, в то время как в группах без использования – 4,2 – 4,3 раза. Среднее число обращений студентов при выполнении тематического УМК гораздо выше в группах с использованием предложенной методики.

Таблица 3

Средний балл за экзамен в группах, участвующих в эксперименте

Вид учебной работы	*Средний балл в группе с использованием комплекса непоставленных задач*			*Средний балл в группе с использованием комплекса поставленных задач*	
	1	*2*	*3*	*1*	*2*
Экзамен	3,9	4,0	3,8	3,7	3,6

Кроме того, как видно из табл. 3, средний балл на экзамене составлял от 3,8 до 4,0 баллов в группах с использованием комплекса непоставленных задач, в то время как в группах без использования методики не превышал 3,7 баллов.

По результатам педагогического эксперимента можно сделать следующие выводы:

– более низкий балл за выполнение задания по решению задач в группах с использованием предложенной методики свидетельствует о более высоких требованиях, предъявляемых к учащемуся по сравнению со стандартной методикой;

– в процессе учебной работы учащихся при выполнении заданий комплекса непоставленных задач у студентов возникало гораздо больше затруднений и вопросов по сравнению со стандартной методикой;

– в результате проделанной учебной работы в группах с использованием предложенной методики уровень теоретической подготовки учащихся оказался выше.

Следует отметить, что процесс выполнения комплекса непоставленных задач на начальном этапе вызывал у многих студентов затруднения, и количество обращений студентов за консультацией к преподавателю было значительно больше по сравнению с количеством студентов, занимающихся по традиционной методике. Кроме того, преподаватели чаще возвращали студентам выполненные задачи на доработку. Однако последующие тематические задания студенты выполняли более уверенно и на более высоком уровне. Если вначале студенты чаще пытались использовать простейшие поставленные задачи и получали при этом довольно низкий балл, то с каждым выполненным заданием интерес студентов и учебная активность возрастали. Студенты стали придумывать более интересные и сложные задачи, преодолевая в процессе работы различные трудности как физического, так и математического характера.

В результате проведенного педагогического эксперимента можно сформулировать следующие преимущества предложенной методики по сравнению с традиционной методикой решения поставленных задач:

– данная методика направлена на более эффективную работу студентов, связанную с осознанием смысла физических моделей и явлений, с помощью которых описывается окружающий мир в курсе общей физики;

– в процессе поиска решения тематического комплекса непоставленных задач студент рассматривает более широкий круг поставленных задач по данной теме и более широкий спектр методов решения задач в курсе физики;

– в результате проделанной работы студент оценивает границы применимости физических законов в курсе физики, создаваемые как определением

Таблица 1

Средняя оценка в группах по итогам выполнения задания по трем разделам курса

Тема учебно-методического комплекса задач	*Средний балл в группе за выполнение комплекса непоставленных задач*			*Средний балл в группе за выполнение комплекса поставленных задач*	
	1 группа	*2 группа*	*3 группа*	*4 группа*	*5 группа*
«Электродинамика»	3,9	3,8	3,6	4,2	4,4
«Волновая и квантовая оптика»	3,7	3,8	3,6	4,4	4,3
«Основы атомной физики»	3,4	3,6	3,4	4,1	4,2
Средний балл в группе по трем разделам курса	3,7	3,7	3,6	4,2	4,3

Таблица 2

Учебная активность студентов (среднее число обращений студента за консультацией к преподавателю в течение семестра) в процессе выполнения задания

Тема дом. задания по решению задач	*Среднее число обращений студентов в группе при выполнении комплекса непоставленных задач*			*Среднее число обращений студентов в группе при выполнении комплекса поставленных задач*	
	1 группа	*2 группа*	*3 группа*	*4 группа*	*5 группа*
«Электродинамика»	5,9	5,8	5,6	2,5	2,6
«Волновая и квантовая оптика»	5,7	6,1	5,6	2,6	2,4
«Основы атомной физики»	6,2	6,4	6,3	2,7	2,8
Среднее число обращений студентов по группе	5,9	6,1	5,8	2,6	2,6

физических моделей тел или явлений, так и возможностями математического аппарата;

– учебная работа учащихся, организованная по предложенной методике, носит творческий характер, поэтому ее результаты напрямую связаны не только с уровнем учебной мотивации студента, но и с его индивидуальными особенностями, что способствует дальнейшему развитию его творческого потенциала;

– в процессе выполнения данной работы студент демонстрирует способность выявлять и классифицировать физические процессы, определять необходимые характеристики физического тела или явления и представлять основные физические процессы и явления в виде математических уравнений, что соответствует компетентностным требованиям в обучении.

Библиографический список

1. Окуловский О.И. Компетенции и компетентностный подход в обучении. *Молодой ученый*. 2012; № 12: 499 – 500.
2. Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки. *Социально-экономические явления и процессы.* Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. 2014; № 3 (61): 205 – 208.
3. *Примерная основная образовательная программа: направление подготовки (специальность) 08.03.01 «Строительство». Уровень высшего образования Бакалавриат.* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects POOP/BAK/poop 08.03.01_pgs.pdf
4. Халуева В.В. Базис и надстройка компетентностной модели выпускника вуза. *Казанский педагогический журнал*. 2014; № 2: 176 – 182.
5. Калинина Е.Э. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза. *Современные проблемы науки и образования.* 2019; № 1: Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28517
6. *Фонд оценочных средств по дисциплине «Физика». Министерство образования и науки российской федерации федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»*. Available at: http://mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/Fizika/mmaterials/AIIESM_FOS_2011_08.03.01_TGV_a.pdf
7. Генденштейн Л.Э., Дик Ю.И. *Физика 10 класс.* Москва: Мнемозина, 2014; Ч. 2.
8. Беликов Б.С. *Решение задач по физике. Общие методы*. Москва: Высшая школа, 1986.
9. *Основная задача электростатики.* Available at: https://www.webpoliteh.ru/10-osnovnaya-zadacha-elektrostatiki

References

1. Okulovskij O.I. Kompetencii i kompetentnostnyj podhod v obuchenii. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 12: 499 – 500.
2. Manaenkova M.P. Kompetenciya i kompetentnost': problemy professional'noj podgotovki. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy.* Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina. 2014; № 3 (61): 205 – 208.
3. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma: napravlenie podgotovki (special'nost') 08.03.01 «Stroitel'stvo». Uroven' vysshego obrazovaniya Bakalavriat.* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects POOP/BAK/poop 08.03.01_pgs.pdf
4. Halueva V.V. Bazis i nadstrojka kompetentnostnoj modeli vypusknika vuza. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; № 2: 176 – 182.
5. Kalinina E.`E. Kompetentnostnaya model' vypusknika pedagogicheskogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 1: Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28517
6. *Fond ocenochnyh sredstv po discipline «Fizika». Ministerstvo obrazovaniya i nauki rossijskoj federacii federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Nacional'nyj issledovatel'skij Moskovskij gosudarstvennyj stroitel'nyj universitet»*. Available at: http://mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/Fizika/mmaterials/AIIESM_FOS_2011_08.03.01_TGV_a.pdf
7. Gendenshtejn L.`E., Dik Yu.I. *Fizika 10 klass*. Moskva: Mnemozina, 2014; Ch. 2.
8. Belikov B.S. *Reshenie zadach po fizike. Obschie metody*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
9. *Osnovnaya zadacha `elektrostatiki.* Available at: https://www.webpoliteh.ru/10-osnovnaya-zadacha-elektrostatiki

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 159.923 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00298

Lukyanchikova Zh.A., *Cand. of Sciences (Psychology), Psychology Department, Russian University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: 9063040@gmail.com*

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES OF MUSICIANS. The study of individual differences in the field of musical creativity is a vital direction of modern pedagogy and psychology. The works in the field of musical abilities are reviewed and analyzed, various approaches are studied. The individual characteristics of musicians of various specializations (instrumentalists and vocalists) are examined from the standpoint of neuropsychology of individual differences. The differences in the distribution pattern of the lateral organization profile (PLO) of the brain are shown: an increase in the number of ambidextras is observed among instrumentalists in the comparison with vocalists. The individual psychological characteristics of musicians of various specializations, as well as their relationship with the type of interhemispheric asymmetry of the brain are revealed.

Key words: **lateral brain organization profile, musical abilities, individual differences.**

Ж.А. Лукьянчикова*, канд. психол. наук, доц., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 9063040@gmail.com*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МУЗЫКАНТОВ

Исследование индивидуальных различий в сфере музыкального творчества является актуальным направлением современной педагогики и психологии. Рассмотрены и проанализированы работы в области музыкальных способностей, изучены различные подходы. Исследованы индивидуальные особенности и различия музыкантов разных специализаций (инструменталистов и вокалистов) с позиций нейропсихологии. Показаны различия в характере распределения вариантов профиля латеральной организации (ПЛО) мозга: среди инструменталистов наблюдается рост числа амбидекстров по сравнению с вокалистами. Выявлены индивидуально-психологические особенности музыкантов разных специализаций, а также их связь с типом межполушарной асимметрии мозга.

Ключевые слова: **профиль латеральной организации мозга, музыкальные способности, индивидуальные различия.**

Проблема индивидуальных различий музыкальных способностей исследовалась в работах Б.М. Теплова [1, 2], Э.А. Голубевой [3], Д.К. Кирнарской [4], В.И. Петрушина [5]. Изучение индивидуальных особенностей музыкантов с позиций межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия является перспективным направлением современной психологии и проведено в работах Е.Д. Хомской с соавторами [6, 7], Т.Д. Панюшевой [8]. При изучении индивидуальных различий Е.Д. Хомской [9] было разработано понятие профиль латеральной организации (ПЛО) мозга, методы его оценки, проведен ряд исследований на различных выборках [6, 7].

Изучая проблему музыкальных способностей, Б.М. Теплов [1] и созданная им научная школа отечественной дифференциальной психологии в своих исследованиях опирались на концепцию, предложенную И.П. Павловым, и типологию о «художественном», «мыслительном» и «среднем» типах.

В лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии под руководством Э.А. Голубевой [3] при изучении музыкальных способностей и их задатков рассматривались индивидуальные физиологические и психологические характеристики.

В исследованиях Е.Д. Хомской [6, 7] доказана возможность изучения индивидуальных различий с позиций нейропсихологического подхода. Было введено «понятие профиль латеральной организации (ПЛО) мозга» [6, с. 26], что обозначает левое, правое или симметричное соотношение функций трех основных анализаторных систем (мануальной, слухоречевой, зрительной).

Развитие музыкальных способностей, индивидуальный подход при обучении инструментальному исполнительству и вокальному искусству требует от преподавателя знания и понимания индивидуальных особенностей обучающихся, что способствует раскрытию творческого потенциала юного дарования.

Исследование эмоциональных особенностей музыкантов с позиций межполушарной организации мозга может внести весомый вклад в развитие психолого-педагогических подходов к обучающимся творческих специальностей.

В настоящем исследовании проведен анализ индивидуальных особенностей музыкантов, обучающихся на отделении «Инструментальное исполнительство» – струнные, духовые инструменты, фортепиано и «вокальное искусство», с учетом типа ПЛО.

Целью данного исследования является изучение эмоциональных и личностных особенностей музыкантов различных специализаций с позиций нейропсихологии индивидуальных различий.

Характеристика испытуемых: обучающиеся на отделениях «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное искусство» музыкально-театрального колледжа имени Г.П. Вишневской. Все испытуемые – участники и лауреаты музыкальных фестивалей и конкурсов инструментального и вокального искусства, успешно выступающие в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Средний возраст испытуемых – 16 лет.

Первый этап исследования включал:

– оценку профиля латеральной организации функций [9];

– выявление характера распределения различных типов ПЛО среди инструменталистов и вокалистов.

На данном этапе исследования приняли участие 200 человек (по 100 обучающихся на отделениях «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное искусство»).

Второй этап исследования включал:

– выявление эмоциональных и личностных особенностей музыкантов;

– исследование связи индивидуально-психологических особенностей и типа ПЛО в группе инструменталистов и вокалистов;

– изучение индивидуальных различий вокалистов и инструменталистов.

Во втором этапе приняли участие 75 человек (36 – «Инструментальное исполнительство» и 39 – «Вокальное искусство»).

Методы: 1. Метод определения типа ПЛО (Е.Д. Хомская) [9]. 2. 16-факторный опросник Р. Кеттелла; 3. Тест Ч.Д. Спилбергера (Ю.Л. Ханина) (шкала самооценки); 4. Опросник Г. Айзенка.

Статистическая обработка данных проведена с использованием пакета программ SPSS v. 20. Для сравнения средних значений между группами «инструментальное исполнительство» и «вокальное искусство» использовался t-критерий Стьюдента. При сравнении испытуемых с различными типами ПЛО среди инструменталистов и вокалистов использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с поправкой Бонферрони для попарных сравнений. Для установления связей между переменными использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты

Первый этап исследования заключался в определении типа ПЛО – сочетания сенсорных и моторных асимметрий в мануальной, слухоречевой, зрительной системе. Он позволил выявить в каждой группе четыре типа: 1) правши, 2) праворукие, 3) амбидекстры, 4) левши.

Показаны различия в распределении типов профиля латеральной организации (ПЛО) функций обучающихся на отделениях «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное искусство».

На отделении «Инструментальное исполнительство»: правши составляют 26%, праворукие – 36%, амбидекстры – 31%, левши – 7%.

На отделении «Вокальное искусство»: правши 35 – %, праворукие – 41%, амбидекстры – 18%, левши – 6%.

Распределение типов ПЛО среди учащихся образовательных школ [8, с. 55]: правши составили 36%, праворукие – 49%, амбидекстры – 12%, левши – 3%.

Среди всех музыкантов – и инструменталистов, и вокалистов – наблюдается снижение числа левополушарных испытуемых и рост числа обучающихся с правополушарным доминированием в типе ПЛО по сравнению с учащимися общеобразовательных школ, профессионально не занимающихся музыкой.

Выявлены различия в распределении типов ПЛО музыкантов различных специализаций. Среди инструменталистов наблюдается увеличение числа обучающихся с правополушарным доминированием (38%) по сравнению с вокалистами (24%). Наиболее значимые различия выявлены среди амбидекстров (обучающихся с одинаковым развитием функций обеих рук): среди инструменталистов – 31%, среди вокалистов – 18%.

Проанализирован характер распределения вариантов профиля латеральной организации (ПЛО) функций среди музыкантов различных специализаций и учащихся общеобразовательных школ. Увеличение числа амбидекстров среди музыкантов, особенно инструменталистов, свидетельствует о связи предрасположенности к определенной деятельности, а также успешности ее выполнения в зависимости от типа межполушарной организации мозга.

Второй этап исследования заключался в изучении эмоциональных и личностных особенностей музыкантов различных специализаций, а также выявлении связи полученных данных с типом ПЛО; в нем приняли участие 75 человек: 36 обучающихся на отделении «Инструментальное исполнительство» и 39 обучающихся на отделении «Вокальное искусство». Испытуемые каждой специализации согласно первому этапу исследования были представлены четырьмя группами: правши, праворукие, амбидекстры, левши.

Выявлена связь типа профиля латеральной организации функций с эмоциональными особенностями музыкантов различных специализаций.

Среди музыкантов, обучающихся на отделении «Инструментальное исполнительство», статистически достоверно показано на уровне значимости у амбидекстров (испытуемых с одинаковым развитием функций в мануальной сфере) по сравнению с правшами:

– в эмоционально-волевой сфере снижение эмоциональной устойчивости ($p < 0,006$), самоконтроля ($p < 0,03$); рост тревожности ($p < 0,001$), беспокойства ($p < 0,01$), реактивной ($p < 0,002$) и личностной тревожности ($p < 0,01$);

– в коммуникативной и сфере межличностного взаимодействия снижение уровня социальной смелости ($p < 0,03$).

Среди группы инструменталистов у левшей выявлено по сравнению с правшами в эмоционально-волевой сфере снижение эмоциональной устойчивости ($p < 0,02$), рост беспокойства ($p < 0,01$).

При исследовании эмоционально-волевых особенностей инструменталистов установлены следующие положительные связи между переменными: реактивной тревожности с личностной тревожностью ($r = 0,58$; $p < 0,000$); нейротизма с тревожностью ($r = 0,64$; $p < 0,000$), личностной тревожностью ($r = 0,68$; $p < 0,000$); тревожности с личностной тревожностью ($r = 0,67$; $p < 0,000$); беспокойства с тревожностью ($r = 0,6$; $p < 0,000$). Отрицательные связи выявлены между переменными: реактивной тревожности с самоконтролем ($r = –0,54$; $p < 0,001$); нейротизма с эмоциональной устойчивостью ($r = –0,5$; $p < 0,002$); беспокойства с эмоциональной устойчивостью ($r = –0,6$; $p < 0,000$) и самоконтролем ($r = –0,55$; $p < 0,000$).

При исследовании коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия инструменталистов установлены положительные связи между переменными: социальной смелости с эмоциональной устойчивостью ($r = 0,54$; $p < 0,001$), доминантностью ($r = 0,54$; $p < 0,001$), экспрессивностью ($r = 0,52$; $p < 0,001$); экстраверсией ($r = 0,53$; $p < 0,001$); общительности с эмпатией ($r = 0,52$; $p < 0,001$).

Среди музыкантов, обучающихся на отделении «Вокальное искусство» статистически достоверно показано на уровне значимости, что у испытуемых с симметричными и левосторонними признаками в ПЛО (у амбидекстров) по сравнению с правшами:

– в эмоционально-волевой сфере снижение самоконтроля ($p < 0,01$) и эмоциональной устойчивости ($p < 0,003$); рост тревожности ($p < 0,1$), реактивной ($p < 0,004$) и личностной тревожности ($p < 0,005$).

Среди группы вокалистов у левшей выявлено по сравнению с правшами в эмоционально-волевой сфере снижение эмоциональной устойчивости ($p < 0,001$), самоконтроля ($p < 0,001$); рост реактивной ($p < 0,002$) и личностной тревожности ($p < 0,01$).

При исследовании эмоционально-волевых особенностей вокалистов установлены отрицательные связи эмоциональной устойчивости с тревожностью ($r = –0,61$; $p < 0,000$), беспокойством ($r = –0,69$; $p < 0,000$), реактивной ($r = –0,52$; $p < 0,001$) и личностной тревожностью ($r = –0,59$; $p < 0,000$), нейротизмом ($r = –0,52$; $p < 0,001$); а также положительные связи тревожности с беспокойством ($r = 0,57$; $p < 0,000$), нейротизмом ($r = 0,61$; $p < 0,000$); реактивной тревожности с личностной тревожностью ($r = 0,62$; $p < 0,000$); личностной тревожности с нейротизмом ($r = 0,63$; $p < 0,000$).

При исследовании коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия вокалистов установлены положительные связи между переменными: социальной смелости с общительностью ($r = 0,58$; $p < 0,000$), экспрессивностью ($r = 0,69$; $p < 0,000$); общительности с экспрессивностью ($r = 0,55$; $p < 0,000$).

Исследование достоверно показало связь типа профиля латеральной организации функций с эмоционально-личностной сферой испытуемых. При наличии симметричных и левосторонних признаков в типе ПЛО (в наибольшей степени у амбидекстров) среди всех музыкантов, инструменталистов и вокалистов, выявлено снижение эмоциональной устойчивости, самоконтроля, социальной смелости; рост тревожности и беспокойства. Преобладание правосторонних, левосторонних или симметричных (амбидекстральных) признаков в типе ПЛО связано с определенной латеральной стратегией переработки и регуляции психических процессов. Правополушарная стратегия связана преимущественно с отрицательной эмоциональной системой, непроизвольной регуляцией психических процессов.

Выявлены статистически значимые различия (по средним значениям) показателей эмоциональной устойчивости, социальной смелости, экспрессивности (опросник Р. Кеттелла); экстраверсии (опросник Г. Айзенка) между музыкантами различных специализаций, характерные для всех типов ПЛО. Обнаружены более высокие средние значения показателей эмоциональной устойчивости ($p < 0,04$), социальной смелости ($p < 0,006$), экспрессивности ($p < 0,03$), экстраверсии ($p < 0,01$) у обучающихся на отделении «Вокальное искусство» по сравнению со средним значением аналогичных показателей у инструменталистов. Дополн-

нительный сравнительный анализ эмоционально-личностных особенностей обучающихся на отделении «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное искусство» в зависимости от типа ПЛО показывает статистически значимые различия между группами амбидекстров. Музыканты-инструменталисты демонстрируют более высокие средние значения тревожности ($p < 0,04$) по сравнению с вокалистами.

Обучающихся на отделении «Вокальное искусство» всех типов ПЛО отличает повышенный уровень эмоциональной устойчивости, социальной смелости, экспрессивности, эмоционально окрашенной динамичности общения, экстраверсии, пониженный уровень тревожности.

Инструменталистов, главным образом амбидекстров, с симметрией функций в мануальной сфере типа ПЛО отличает эмпатия, эмоциональность, повышенная тревожность, интроверсия.

Таким образом, показано, что преобладание тех или иных признаков в типе профиля ПЛО (правосторонних, симметричных или левосторонних) ведет к изменениям латеральной стратегии переработки и регуляции психических процессов; эмоционального фона, эмоциональных и личностных особенностей как внутри групп, так и между группами различных музыкальных специализаций.

На основании сказанного нами делаются следующие выводы.

1. Существуют различия в характере распределения типов профиля латеральной организации (ПЛО) функций в различных выборках испытуемых. Среди музыкантов, обучающихся на отделении «Инструментальное исполнительство», увеличивается число амбидекстров – испытуемых с одинаковым развитием функций обеих рук, доминированием симметричных и левосторонних признаков в типах ПЛО по сравнению с музыкантами, обучающимися на отделении «Вокальное искусство».

В профиле латеральной организации музыкантов всех специализаций выявлено правополушарное доминирование по сравнению с учащимися, не имеющими музыкального образования.

Исследование позволило показать связь межполушарной асимметрии с предрасположенностью к определенной деятельности и успешностью ее выполнения.

2. Доминирование правосторонних, симметричных или левосторонних признаков в типе ПЛО определяет латеральную стратегию, связанную с целым комплексом свойств и состояний, и позволяет выявить индивидуальные различия испытуемых. По мере накопления симметричных и левосторонних признаков в профиле латеральной организации выявлено снижение эмоциональной устойчивости, самоконтроля, социальной смелости; рост тревожности и беспокойства среди всех музыкантов: и инструменталистов, и вокалистов; среди инструменталистов в наибольшей степени за счет большей выраженности правополушарного доминирования как в типе ПЛО, так и в частоте его распределения.

3. Выявлены различия между инструменталистами и вокалистами в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Инструменталистам, особенно группе амбидекстров, свойственна эмпатия, эмоциональность, повышенная тревожность. Вокалистов отличает повышенный уровень эмоциональной устойчивости, социальной смелости, экспрессивности, эмоционально окрашенной динамичности общения, экстраверсии; пониженный уровень тревожности.

Наличие определенных признаков в типе ПЛО (правосторонних, симметричных или левосторонних) позволяет описать психологические портреты различных групп испытуемых на новой для данного типа исследований выборке – музыкантах различных специализаций: «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное искусство».

Проведенное исследование позволяет дополнить и уточнить современные представления о характере распределения типов ПЛО на новой для данного направления исследований выборке испытуемых (музыкантов разных специализаций: инструменталистов и вокалистов); о связи типа ПЛО с эмоционально-волевыми, коммуникативными особенностями и характером специализации в музыкальном творчестве.

В исследовании показаны индивидуально-психологические различия музыкантов различных специализаций (инструменталистов и вокалистов).

Знание, глубокое понимание и учет этих различий при психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса позволит более полно раскрыть творческий потенциал и способности обучающихся в области музыкального творчества.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. *Избранные труды: в* 2-х т. Москва: Педагогика, 1985; Т. I.
2. Теплов Б.М. *Избранные труды:* в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985; Т.II.
3. Голубева Э.А. *Способности. Личность. Индивидуальность.* Дубна: Феникс +, 2005.
4. Кирнарская Д.К. *Психология специальных способностей. Музыкальные способности.* Москва: Таланты – XXI век, 2004.
5. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*. Москва: Юрайт, 2017.
6. Хомская Е.Д. и др. *Нейропсихология индивидуальных различий*. Москва: Издательство «Российское педагогическое агентство», 1997.
7. Хомская Е.Д. и др. *Нейропсихология индивидуальных различий*. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
8. Панюшева Т.Д. *Межполушарная организация слуховых и двигательных функций у музыкантов.* Диссертация … кандидата психологических наук. Москва, 2010.
9. Хомская Е. Д. и др. *Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия.* Москва: Издательство МГУ, 1995.

References

1. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: v* 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. I.
2. Teplov B.M. *Izbrannye trudy:* v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1985; T.II.
3. Golubeva `E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'.* Dubna: Feniks +, 2005.
4. Kirnarskaya D.K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti.* Moskva: Talanty – XXI vek, 2004.
5. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya.* Moskva: Yurajt, 2017.
6. Homskaya E.D. i dr. *Nejropsihologiya individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'stvo «Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo», 1997.
7. Homskaya E.D. i dr. *Nejropsihologiya individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
8. Panyusheva T.D. *Mezhpolusharnaya organizaciya sluhovyh i dvigatel'nyh funkcij u muzykantov.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2010.
9. Homskaya E. D. i dr. *Metody ocenki mezhpolusharnoj asimmetrii i mezhpolusharnogo vzaimodejstviya.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1995.

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00299

***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.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru*

***Zolotnikova M.S.,** Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: mzolotnikova@yandex.ru*

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CREATING A MUSICAL AUDIO TALE AND THE PROCESS OF SPIRITUAL COMMUNICATION IN THE ARTISTIC SPACE OF MUSICAL ART AND EDUCATION. The use of the process of spiritual communication in the artistic space of musical art and education becomes a real embodiment of the modern humanistic educational paradigm. The most important task of pedagogical science is to form a person who is able to conduct a positive dialogue with the surrounding world, to enter into communication that contributes to its formation and development, constant spiritual growth. The article analyzes the possibilities of forming a child's spiritual and moral values through sound, music, the artistic and imaginative nature of which corresponds to the peculiarities of this period of human development. Of particular importance among all other musical genres at this moment is a fairy tale, a musical audio tale, in which the characteristic features of children's worldview are manifested. The authors of the article focus their research on the consideration of technological aspects of creating a musical audio tale, the formation of the process of spiritual communication in the artistic space of musical art and education through a synthetic multi-genre work.

Key words: **audio fairy tale, personality formation, upbringing, education, spiritual communication.**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета 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*
***М.С. Золотникова**, зав. учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mzolotnikova@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ АУДИОСКАЗКИ И ПРОЦЕСС ДУХОВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществление процесса духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования становится реальным воплощением современной гуманистической образовательной парадигмы. Формирование личности, способной вести позитивно окрашенный диалог с окружающим миром, вступать в общение, способствующее ее становлению и развитию, постоянному духовному росту, – важнейшая задача педагогической науки. В статье анализируются возможности формирования у ребенка духовно-нравственных ценностей посредством звука, музыки, художественно-образная природа которой как нельзя лучше соответствует особенностям данного периода развития человека. Особое значение среди всех остальных музыкальных жанров в этот момент имеет сказка, музыкальная аудиосказка, в которой проявляются свойственные именно детскому мироощущению черты. Авторы статьи акцентируют своё исследование на рассмотрении технологических аспектов создания музыкальной аудиосказки, формировании посредством синтетического многожанрового произведения процесса духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования.

Ключевые слова: **аудиосказка, формирование личности, воспитание, образование, духовная коммуникация.**

В многочисленных исследованиях современных ученых-социологов, культурологов, психологов отмечается нарастающий процесс дегуманизации бытия, ведущий к отчуждению личности, усложняющий для нее возможности социального взаимодействия, бытовой, производственной коммуникации, межличностного общения, что, в свою очередь, создает предпосылки для возникновения различных проявлений девиантного поведения. Формирование личности, способной вести конструктивный и позитивно окрашенный диалог с окружающим миром, вступать в общение, способствующее ее становлению и развитию, постоянному духовному росту, – важнейшая задача педагогики в целом и музыкального образования в частности.

Осуществление процесса духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования становится реальным воплощением гуманистической образовательной парадигмы, одухотворенной и пронизанной чувством любви и согласия. Музыкальное искусство становится средой такой духовной коммуникации, средой рождения и развития эстетической эмпатии, необозримым раскрывающимся пространством творчески-созидательной деятельности, формируя у человека (ученика, педагога) чувство «сопричастности» (термин И.О. Товпич, 2020) к некоему коллективному целому. При этом надо помнить, что сознание, выражаемое через слово «мы», есть естественная основа всякого индивидуального самосознания, всякого «я». В качестве ценности может выступать общепризнанный идеал, социальное представление, какими должны быть те или иные атрибуты общественной жизни. Ценностью также может быть произведение культуры, искусства. На уровне личности ценности образуют ядро ее структуры, выступая в качестве важной, наиболее глубинной и непротиворечивой (на уровне внутриличностного «консенсуса») в формирующемся «я» константы мотивации человеческих запросов, поступков и т.д. Ценности социально обусловлены и носят двойственный характер: с одной стороны, они конвенциональны и представляют собой отпечаток общественных идеалов, а с другой – индивидуальны, потому что в них находит отражение жизненный опыт отдельного индивидуума.

Если говорить о формировании у ребенка духовно-нравственных ценностей посредством звука, музыки, то можно сказать следующее: особенности музыкального искусства, его художественно-образная природа как нельзя лучше соответствует особенностям данного периода развития человека. Особое значение среди всех остальных музыкальных жанров в этот момент имеет музыкальная аудиосказка, ведь в ней сосредоточено то, что свойственно именно детскому мироощущению: метафорическое мышление, синтез реального и фантастического, пронизывающее всё деятельное игровое начало, непременно торжествующее добро и т.п.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности продолжается на протяжении всей жизни. Ее содержание может меняться под влиянием многих факторов, так как социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях целенаправленно и грамотно выстраиваемого воспитания, способствующего формированию духовно богатой личности. Ничем не заменимое значение имеет фольклор (в том числе народные сказки, потешки, наигрыши, песни). На основе складывающегося веками миросозерцания, миропонимания и самосознания нации народное музыкальное воспитание способствует обогащению музыкального и жизненного опыта личности, ее социализации на всех возрастных этапах. Одним из таких средств, которые позволяют ребенку (и чаще всего находящемуся рядом с ним значимому взрослому – маме, бабушке, другим членам семьи, воспитателю и т.п.), искренне погружаясь в сюжет сказки и отождествляя себя с её положительными персонажами через синтетическое моторно-двигательное, аудиовизуальное проживание/нахождение в музыке, является музыкальная аудиосказка – синтетическое многожанровое произведение.

ЕДИНСТВО И РАЗГРАНИЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО

Возможности реализации создания/записи музыкальной аудиосказки

Тот уровень развития современных информационных технологий (ИТ), который в настоящее время представлен программно-аппаратной частью музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ) [1], позволяет невозможное всего лишь 2 – 3 десятилетия назад: практически любой пользователь современной компьютерной техники без дорогостоящего оборудования и длительного обучения способен создать/записать музыкальную аудиосказку. Выполнение операций, алгоритмически схожих и знакомых по работе с другими видами (текстовой, графической) информации (создание/сохранение, изменение, перенаправление), открывает нашему современнику путь к творчеству с использованием музыкального звукозаписывающего (звукорежиссерского) оборудования (это в первую очередь программы-приложения, устанавливаемые на стационарном компьютере, ноутбуке, а также и на смартфоне). Обеспечить успех реализации подобных идей способны:

– та мотивация, которая в основе своей имеет желание сделать жизнь ребёнка счастливой, интересной,

– накапливаемый в ходе осуществления (не)удачных попыток опыт работы со звуком и расширяющееся освоение интерфейса, программного обеспечения и возможной аппаратуры.

Арсенал возможных средств могут составить:

– программы-секвенсоры, которые позволяют записывать и обрабатывать рабочий материал;

– банки инструментов, дополнительные сэмплы, программы-плагины, предоставляющие пользователю широкий спектр возможностей для воплощения художественных замыслов, разнообразных эффектов.

Возможные ограничения осуществления творческого процесса в этом плане могут быть связаны только лишь уровнем информирования того, кто работает над записью музыкальной сказки.

Рассматривая основные средства выражения замысла музыкальной аудиосказки как синтетического жанра, стоит назвать собственно литературный художественный арсенал: слово, драматургию, сюжет и другое, а также речь, музыку и различные звуковые эффекты.

Переходя от обзора сугубо технологических аспектов создания аудиосказки к их взаимосвязи с основополагающей художественно-выразительной частью, отметим, что важнейшее значение имеют аудиоголосовые характеристики образов-персонажей (озвучиваемые иногда разными, а иногда одним/одними и тем/теми же «артистом»/артистами), а также создание звуковой атмосферы конкретных сюжетных перипетий (шум ветра, голоса птиц, зверей, звуки природы, шаги, звон разбитого предмета и т.д.).

Выбранный вариант (какая-либо версия) программы-секвенсора позволяет записывать и обрабатывать рабочий материал музыкальной аудиосказки. При этом можно воспользоваться находящимися в открытом доступе бесплатными (и платными, содержащими еще более значительную базу) банками инструментов, дополнительными сэмплами, программами-плагинами, обеспечивающими разнообразие возможностей для воплощения художественных замыслов.

Этапы создания/записи музыкальной аудиосказки

Можно выделить такие основные этапы создания/записи музыкальной аудиосказки:

1) выбор и/или самостоятельное/с чьей-то помощью редактирование/ сочинение литературной основы замышляемого произведения,

2) написание сценария (сначала/параллельно литературного, далее/одновременно собственно сценария аудиосказки), в том числе определение сюжетных линий, характеристик героев и многое другое,

3) сочинение/подбор музыки согласно замышляемому образу каждого героя и событиям сюжетной линии,

4) запись голосов/голоса актёров/актёра,

5) сведение композиции и последующая доработка, мастеринг.

Так как жанр именно музыкальной сказки, в том числе и в её аудиверсии, подразумевает значительную роль музыки, при создании/проработке образа каждого героя (или, по крайней мере, главных героев) почти всегда используется песня. Это объяснимо тем, что песня является не только самым демократичным музыкальным жанром, но и для детей (главного адресата такой задумки) – это понятный и любимый жанр.

Поэтическими (или прозаическими) текстами к песням могут стать стихотворения известных или неизвестных авторов, собственные сочинения самого ребёнка или его родственников, а также фольклор. При этом надо себе отдавать отчёт, что мы здесь, как и в других поступках, ситуациях выбора формируем, с одной стороны, художественный вкус и на его основе – критическое мышление, с другой стороны, – активную жизненную и творческо-созидательную позицию.

Процесс сочинения музыки может включать в себя применение разнообразных технических средств: MIDI-клавиатуры, программы-секвенсора Steinberg Cubase (в том числе использующейся для того, чтобы принимать и выводить сигналы с MIDI-клавиатуры), акустической системы, представленной имеющимися/арендуемыми колонками, наушниками.

При дальнейшей записи тем (мелодий), их аранжировке можно задействовать арсенал средств программы-приложения Steinberg Cubase.

Действия, обозначенные в предыдущем абзаце, укладываются в такой алгоритм:

– запись мелодии/темы (соло инструмента);

– гармонизация мелодии/темы с выбором и проверкой вариантов аранжировки самой мелодии/темы в совокупности с голосами сопровождения, для каждого из которых подбирается звучание определённого тембра, в конкретном динамическом балансе и панорамном расположении с остальной частью музыкальной фактуры;

– финальной частью таких действий становится сведение музыкальной композиции (трека); попутно добавим, что гармонизация может выполняться с использованием MIDI-клавиатуры.

Инструментарий создания/записи музыкальной аудиосказки

Процесс *создания музыки* происходил при помощи технических средств, таких как MIDI-клавиатура; программа-секвенсор Steinberg Cubase; акустическая система (колонки, наушники). Процесс создания музыки творческий и увлекательный. На этапе аранжировки большие возможности предоставляет обращение к банкам VST инструментов, Sonar, Kontakt, сэмплы Ильи Ефимова, Russian Masters, а также – к рабочей станции HALion Sonic, которая позволяет выбирать инструменты и редактировать их параметры при помощи эквализации, реверберации, дилея, фленджера и пр. (в процессе сведения музыкальной композиции, микса). Программы-плагины дополняют список функций секвенсора (устанавливаются отдельно, но встраиваются в основную программу). При сведении микса (музыкальной композиции), к примеру, необходимы такие программы, как анализаторы спектра (к примеру, Waves PAZ Analyzer, в которой можно наглядно проследить динамические и частотные процессы звуковой волны и отрегулировать их параметры в окне семплера).

Дальнейшая запись мелодии и её аранжировка при помощи систем *музыкального программирования* [2, 3] требуют уже других навыков – навыков звукорежиссуры и *поступенного* редактирования музыкального материала. Работа с программой носит системный, алгоритмический характер, укладываясь в последовательность действий: запись мелодии/темы; гармонизация; подбор инструментов, аранжировка; предварительное и окончательное сведение музыкальной композиции (трека).

Выбор виртуальной студии: программа Steinberg Cubase.

Запись мелодии проводилась с помощью MIDI-клавиатуры (рис. 1):



Рис. 1. Процесс записи мелодии

Далее приступают к гармонизации мелодии. В процессе гармонизации может быть использована MIDI-клавиатура; редактирование музыкального материала можно осуществлять с помощью функции Piano Roll (рис. 2).

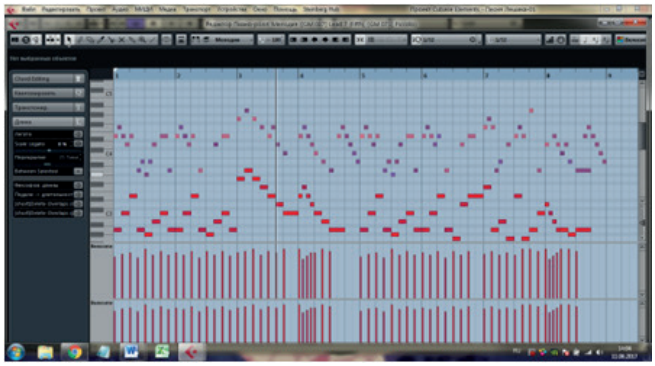


Рис. 2. Гармонизация мелодии с использованием Piano Roll

После того, как было создано поле музыкальной композиции, мы приступили к аранжировке. Мы пользовались банками VST-инструментов, Sonar, Kontakt, сэмплами Ильи Ефимова, Russian Masters (рис. 3):



Рис. 3. Окно банка инструментов



Рис. 4. Окно рабочей станции HALion Sonic

На рис. 4 изображено окно рабочей станции HALion Sonic, которая позволяет выбирать инструменты и редактировать их параметры при помощи эквализации, реверберации, дилея, фленджера и пр. Данный процесс используется и при сведении музыкальной композиции, микса:

При сведении микса (музыкальной композиции) необходимы такие программы, как анализаторы спектра. Waves PAZ Analyzer – одна из программ-плагинов. Здесь мы можем наглядно проследить динамические и частотные процессы звуковой волны и отрегулировать их параметры в окне семплера. Этот процесс показан на рис. 5.



Рис. 5. Спектроанализатор Waves PAZ Analyzer

Следующий этап — сведение. При создании нашей музыкальной аудиосказки процесс сведения происходил согласно всем закономерностям музыкального программирования. Исходя из того, что музыкальный материал должен быть сбалансирован по частотам, громкости и другими характеристикам, инструменты отдельных линий фактуры должны звучать рельефно, но в ансамбле, а конечный вариант должен иметь форму стереофонической фонограммы, мы произвели ряд манипуляций при помощи программных средств согласно следующему алгоритму сведения:

- выстраивание спектрального баланса;
- динамическая обработка и временная организация треков;
- выстраивание музыкального баланса и построение формы;
- построение виртуального пространства;
- финальное микширование.

Финальную обработку (компрессию, нормализацию) мы производили в программе обработки звука (аудио редакторе) Sound Forge. На рис. 6 показана наша фонограмма в виде осциллограммы в Sound Forge:

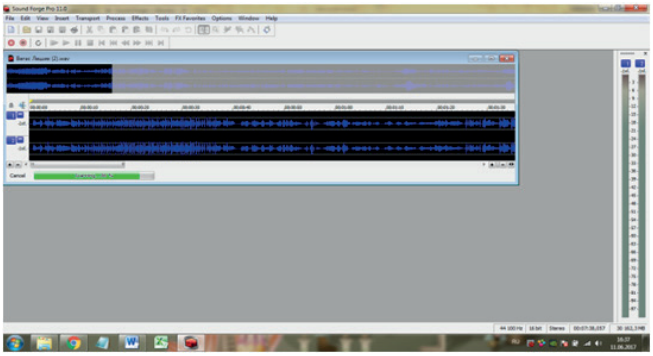


Рис. 6. Процесс нормализации песни

Обычно, промежуточный результат записи не является желаемым по ряду признаков, для устранения недочётов можно использовать программу Melodyne Editor: повышение / понижение тона голоса, корректировка голосовой форманты и др. (рис. 7).

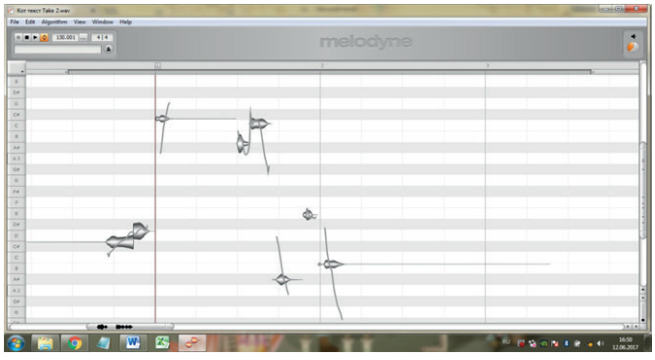


Рис. 7. Рабочее окно программа Melodyne Editor

Коррекции тона и длительности осуществляют с помощью программы Sound Forge, встроенного корректора тона по высоте – питч-шифтера (рис. 8).

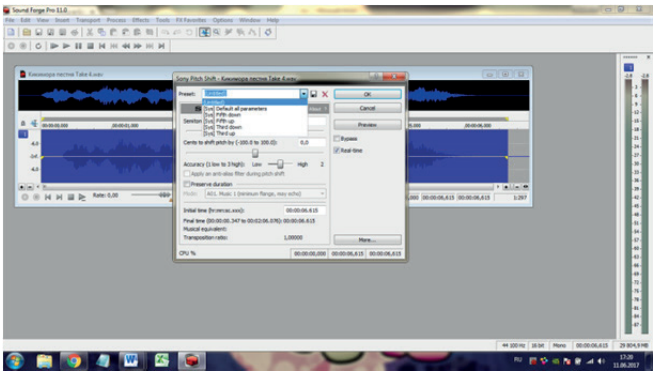


Рис. 8. Питч-шифтер Sound Forge

Реализовав замысел характера голосов героев музыкальной аудиосказки, приступили к созданию целого микса – самóй музыкальной аудиосказки. В качестве окончательного профессионального сведения была выбрана программа для создания и монтажа видео Sony Vegas Pro: удобство и скорость всех процессов, присоединение дополнительных программ, коррекция любого параметра микса, контактная работа с другими программами, например, Sound Forge, определили выбор в пользу данной программы. На рис. 9 показан процесс монтажа аудиотреков.

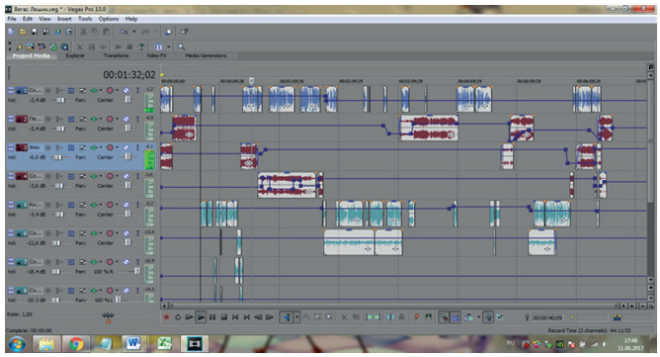


Рис. 9. Монтаж аудиотреков в программе Sony Vegas Pro

Окончательную сборку можно также произвести в программе Cubase.

На этапе заключительной доработки, мастеринга, производят импорт композиции в один файл, нормализацию, динамическую обработку и др.

Результат целостного технологического и художественного оформления создания/записи музыкальной сказки может оказаться не финальным, а промежуточным итогом, что потребует дополнительной творческой и технологической деятельности для реализации художественного замысла и его воплощения.

В целом накопленный нами, сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, опыт проведения занятий со студентами, слушателями программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки; проведённый анализ технологических аспектов создания музыкально-творческих проектов, представляемых учащимися различных образовательных учреждений на конкурсах и фестивалях творчества (среди которых Всероссийский конкурс электроакустической музыки для одарённых детей «DEMO», Всероссийский фестиваль-конкурс с международным участием «КЛАРИНИ XXI века» и др.), позволяет сделать следующие выводы:

1. Создание/запись музыкальной аудиосказки – процесс творческой реализации такой идеи и формы, которая потенциально содержит в себе значительный воспитательный потенциал.

2. Сама процедура создания/записи музыкальной аудиосказки представлена взаимосвязью технологического и художественного-эстетического компонентов и может быть осуществлена не только специалистом, имеющим профессиональное образование по данному профилю (звукорежиссура, аранжировка), но и любителем, осваивающим возможности современных технологий.

3. Технологическая часть процесса работы над музыкальной аудиосказкой имеет программно-аппаратную поддержку в разнообразии инструментария музыкально-компьютерных технологий [5 – 7]. Вся последовательность действий может быть представлена в виде определённых этапов (выбор литературной основы, создание сценария, подбор музыкального материала, осуществление записи

отдельных аудиотреков, итоговое сведéние). Описание отдельных технологических действий может быть представлено через алгоритм ряда следующих друг за другом операций, соединяясь воедино согласно принципам функционирования комплексной модели семантического пространства музыки и аудиовизуальных искусств [8 – 10].

4. Оценка художественной части создаваемой/записываемой музыкальной аудиосказки, во-первых, включает в себя оценку качества выполнения технологических процедур, во-вторых, носит более субъективный характер, что нуждается в дополнительных исследованиях.

5. Все вышеперечисленные аспекты создания музыкально-творческих проектов, одним из примеров которого является музыкальная аудиосказка, содействуют процессу духовной коммуникации в художественном пространстве музыкального искусства и образования [11 – 12], позволяют воплотить ключевые идеи гуманистической образовательной парадигмы.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. 2004: 52 – 55.
2. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 320 – 321.
4. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
5. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
6. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184023
7. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18*. International Conference Proceedings. 2018: 144 – 149. Paris, France. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE2.AE06184024
8. 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. DOI: 10.17674/1997-0854.2018.4.055-064
9. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
11. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; № 6: 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
12. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. К вопросу реализации образовательного потенциала музыки в контексте современного информационного социокультурного пространства. Информация и образование: границы коммуникаций. 2016; № 8 (16): 116 – 118.

References

1. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova. 2004: 52 – 55.
2. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 320 – 321.
4. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
5. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; № 2: 87 – 92.
6. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184023
7. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18*. International Conference Proceedings. 2018: 144 – 149. Paris, France. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE2.AE06184024
8. 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. DOI: 10.17674/1997-0854.2018.4.055-064
9. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
11. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; № 6: 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
12. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. K voprosu realizacii obrazovatel'nogo potenciala muzyki v kontekste sovremennogo informacionnogo sociokul'turnogo prostranstva. Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij. 2016; № 8 (16): 116 – 118.

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00300

***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.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: zvukimus@mail.ru*

TRAINING USING VIDEO CONTENTS: ON THE PROBLEM OF OBTAINING MEANINGFUL METADATA. Recently, e-learning, including distance learning, has become more and more relevant. One of the main problems of such training is the search for the optimal combination of traditional training and those innovations that are associated with the tools of information and communication technologies; the permanent appearance/disappearance of options and models used in the educational process – technical devices, specialized software, and so on; the avalanche-like nature of the discovery/emergence of new facts and relationships that are important in organizational, methodological, educational, etc. relations and others. The authors of the article attempt to conduct a factual analysis of the experience of using video content by international and domestic scientists working in the field of pedagogical science and practice, search for methodological ways to resolve the identified methodological problems, and provide recommendations based on the analysis of methodological aspects of training using video content.

Key words: **educational video content, video material, video resource, metadata.**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета 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*

ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОКОНТЕНТА: К ПРОБЛЕМЕ ПОЛУЧЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ МЕТАДАННЫХ

В последнее время всё более актуальными становится электронное обучение, включая дистанционные формы. Основными проблемами такого обучения являются следующие: поиск оптимального сочетания традиционного обучения и тех нововведений, которые связаны с инструментарием информационно-коммуникационных технологий; перманентность появления/исчезновения вариантов и моделей, используемых в образовательном процессе, – технических устройств, специализированного программного обеспечения и т.д.; лавинообразный характер обнаружения/возникновения новых фактов и взаимосвязей, имеющих значение в организационном, методическом, воспитательном и пр. отношениях и др. Авторами статьи делается попытка проведения фактологического анализа опыта использования видеоконтента международными и отечественными учёными, работающими в области педагогической науки и практики, поиск методологических путей разрешения выявленных методических проблем, представление рекомендаций на основании проведённого анализа методических аспектов обучения, использующего видеоконтент.

Ключевые слова: **учебный видеоконтент, видеоматериал, видеоресурс, метаданные.**

В процессе информатизации всех сфер жизни нашего современника образование не может оставаться в стороне, потому в последнее время всё более актуальным становится электронное обучение, включая дистанционные (онлайн-платформы, такие как MOOC, NPTEL и т.д.) формы, что оказалось, как никогда, востребовано с момента введения карантинных мероприятий (к примеру, «Как эффективно провести онлайн-урок для учеников: педагогические советы»; «Учись дома онлайн» [1 – 2] и др.).

Видеоресурсы являются одной из важнейших составляющих современного образования (педагогического, лингвистического, музыкального, художественного и др.), ведь это форма комплексного (во-первых, совмещающая и аудиальную, и визуальную подачу, во-вторых, заключающаяся в разноплановости анимации / кино, демонстрации динамических моделей и др.) представления:

– содержания учебного курса,

– возможной версии оформления работы обучающего, что может далее составлять его портфолио, быть оценено по соответствующим критериям.

Несмотря на открывающиеся при этом образовательные перспективы (а на примере музыкального образования мы обращаем внимание на необходимость целостного рассмотрения и перспектив, и рисков [3]), можно констатировать наличие противоречия в целом, складывающегося в направлении информатизации образования и заключающегося в том, что:

– с одной стороны, отечественная и зарубежная педагогическая наука занята поиском оптимального сочетания традиционного обучения и тех нововведений, которые связаны с инструментарием ИКТ, учёные находят и обсуждают аргументы «за»/«против» и т.д.,

– с другой стороны, выводы, к которым приходят в итоге таких обсуждений, нельзя признать окончательными, что объясняется:

а) перманентностью появления/исчезновения вариантов и моделей, используемых в образовательном процессе, технических устройств, компьютерного ПО и т.д.;

б) лавинообразным характером обнаружения/возникновения новых фактов и взаимосвязей, имеющих значение в организационном, методическом, воспитательном и пр. отношениях;

в) материалом научного анализа иногда становятся устаревшие и/или неточные сведения.

К тому же обнаруживается проблема, вызванная теми же (а – в) и другим (оставляемыми в данной статье за рамками обсуждения) причинами и состоящая в том, что результаты исследований (касающихся и остальных, и данного, критически важного, в чём соглашаются многие, направлений образования), полученные отдельными учёными, во-первых, не доходят до педагогов-практиков, либо не успевают ими осваиваться, во-вторых, не становятся достоянием другой части педагогического и учёного сообщества.

Выдвигая в качестве цели представляемой работы на теоретическом уровне поиск методологических путей разрешения выявленной проблемы, на практическом – представление анализа и методических рекомендаций, связанных с методическими аспектами обучения, использующего видеоконтент, мы ставим задачи:

– представить отечественным (и другим русскоязычным) специалистам материалы, вышедшие по данной проблеме в последние годы на английском языке;

– –основываясь на имеющемся у нас и наших коллег опыте [4 – 7], дополнить анализ представляемых англоязычных работ своими комментариями.

Представление методологии терминологического описания

Исходя из темы работы и разделяя две одинаково широко вкладываемые коннотации слова «видео», мы обозначили одну из них словом «видеодорожка» (наряду с которой может иметься/отсутствовать аудиодорожка), в остальных случаях, когда речь идёт о любой информации, определённо содержащей видеодорожку, употребляются сложные слова, первый корень которых «видео-» (к примеру, видеоконтент, видеоресурс, видеофайл и т.д.).

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ОБУЧАЮЩЕГО ВИДЕОКОНТЕНТА

Представление проблемы и гипотезы

Обучение, выстраиваемое на основе видеоконтента и/или с его использованием, в обязательном порядке включает в себя две стороны, одинаково требующие методического осмысления, – технологическую и содержательную. Описанию принципов и алгоритма технологии работы с видеоматериалом посвящено достаточно много работ ([8 – 13] и др.). Объектом исследования, представляемого в данной статье, является содержание видеоконтента, которое способно (не)предоставить обучающемуся динамичный, понятный (или вызывающий впечатление понятности), запоминающийся (более – в той части, которая соответствует ведущей сенсорной системе конкретного человека) и гибкий способ обучения.

Наличие обширных образовательных видеоматериалов (среди которых есть и квазиобразовательные, и лжеобразовательные, и находящиеся «поблизости» вредные для конкретной возрастной категории) в Интернете, безусловно, способствует (может способствовать) обучению человека. Способствует массовому внедрению электронного обучения распространение интеллектуальных (пользовательских) мобильных устройств, в том числе – с большими экранами, с соответствующими программами-приложениями, доступными для большинства населения [4], хотя невысокий уровень жизни становится фактором сегрегации отдельных категорий граждан в вопросе их образовательного развития (см., например: Pal S., Mukhopadhyay M., Pramanik P.K.D., & Choudhur P. (2018). Assessing the learning difficulty of text-based learning materials. Da Nang city: Frontiers of Intelligent Computing: Theory and Application).

Аудиовизуальная особенность обучающего видеоконтента облегчает изучение, понимание и запоминание (см.: Linfield College (2018). Why use digital video? Available at: https://www.linfield.edu/tls/blendedlearning/why-use.html. Accessed Sept, 2018). Такой контент играет решающую роль в самообразовании, при использовании как формального, так и неформального сценария обучения. Именно поэтому учебные материалы, представленные в виде видеоконтента, стали неотъемлемой частью онлайн-обучения. Среди неоспоримых преимуществ образовательного контента, представляемого в формате видео, следует отметить мотивацию и увлеченность (если такой материал не переходит в разряд малоэффективного развлечения) обучения; облегчение обучения в том, что касается решения учебных проблем; и поддержку развития опыта изучения (?); возможность аутентичности (при соблюдении верного персонализированного подбора/выбора материала) процесса обучения (Institute for Teaching and Learning Innovation (2018). Pedagogical benefits. Available at: http://www.uq.edu.au/teach/video-teach-learn/ped-benefits.html. Accessed Sept, 2018).

В связи с указанными преимуществами и популярностью онлайн доступность обучающих видеоматериалов в последнее время значительно возросла, что представлено крупнейшим хранилищами YouTube, SlideShare и MOOC. Огромное количество образовательных видеороликов на различные темы и для различных уровней обучения создает ситуацию, когда ученику (без грамотной помощи) трудно найти среди множества ресурсов учебный материал, наиболее соответствующий его потребностям (возможностям восприятия и др.).

Что мешает ученику искать и выбирать информацию, заключённую в формате видео, в соответствии с собственными требованиями и пригодную с точки зрения (актуальной) способности (и готовности) к обучению, релевантности материала, уровня его сложности и т.д.? Отсутствие необходимой информации о конкретном видеоконтенте.

Как правило, поисковые системы отслеживают, а пользователь, соответственно, выбирает видеодокументы на основе заголовка и помеченных ключевых слов. Но этого заголовка и ключевых слов чаще всего недостаточно для оценки соответствия видеоматериала требованиям конкретного учащегося (в соответствии с конкретным уровнем его обучения, возрастом и др.). Такой (таргетированной) меткой может стать обозначение «для новичков», «для экспертов» и т.д. Сейчас же, при отсутствии подобных дополнительных меток учащемуся приходится тратить много времени в поисках подходящего видеоматериала на сайте/сайтах (что зачастую оборачивается не только потерей времени, но и переходом к информационным ресурсам, ненужным для обучения, а то и вредным и опасным для обучающегося). Борьба за получение желаемых и подходящих учебных материалов расстраивает (дезориентирует, дезорганизует) учащегося, в том числе не позволяет ему безоговорочно принимать форму онлайн-обучения. Требуется создать определённую схему, которая предоставит пользователю или системе такую информацию, которая позволит принимать решения о выборе обучающимся видеоматериала.

По описанной выше причине не избавлены от аналогичных проблем и те рекомендации, которые составляются в отношении систем использования видеоматериалов при обучении.

Выдвинутая гипотеза

Извлечение различными способами необходимых метаданных из обучающего видеоматериала (его анализ в соответствии с необходимыми для оперативного поиска метками) является решением данной проблемы. Но, несмотря на заслуживающие доверия исследования в этой области, собственно проблема извлечения метаданных образовательного видеоконтента до сих пор не освещалась.

Учебное содержание должно быть проанализировано, помечено и рекомендовано в соответствии с контекстом и пригодностью для учащегося (для определённой категории учащихся). Чтобы применить такой подход к контент-фильтрации, необходимо получить сведения о характеристиках учебного видеоконтента, а также разработать метод, позволяющий извлекать из видеоматериала метаданные такого рода, сообщающие необходимую информацию относительно образовательной стороны содержания.

В предыдущих исследованиях по извлечению метаданных, предназначенных для дальнейшего поиска информации в учебном видеоконтенте, несмотря на прогресс, хотя и в небольшом масштабе, данная проблема была упущена из виду.

Среди необходимой в этой связи информации пояснение «О чём видео», «Насколько труден для понимания данный контент» и «Для какого уровня обучения подходит», «Сколько информации в нём присутствует» (по времени, по каким-либо другим характеристикам).

Перманентный процесс перекомпоновки изображений (видеодорожки) и аудиодорожки в видеоматериале делает процесс извлечения информации очень сложным. Действительно, извлечение информации из визуального материала – пространственной (и временно́й) области, из звукового – временно́й области для перевода в соответствующую текстовую информацию – проблема другого уровня. Она возникает из-за отсутствия вычислительных методов оценки естественной речи, человеческих жестов и активности в видеоматериале в целях анализа того, что и как представлено в соответствии с конкретной темой обучения.

Предложенное решение (субпроблемы таргетирования видеоконтента)

Учитывая недостаток исследовательских работ в области извлечения метаданных из учебных видеофильмов, предложена следующая методология: ранжирование и обозначение такой информации, как предмет, тема; соответствие определённой категории учащихся и уровня сложности; семантическая плотность, стиль обучения, режим интерактивности обучающего видеоконтента и т.д. Получив из видеодокумента такие метаданные, учащийся имеет возможность искать и выбирать обучающий видеоконтент с учётом своих запросов (в том числе – предпочтений). Кроме того, системы, создаваемые для поддержки электронного обучения, получат инструментарий, позволяющий рекомендовать соответствующие видеоматериалы в соответствии с требованиями учащегося (и/или рекомендациями учителя).

В данной работе требуемая информация о метаданных добывается путём анализа аудиодорожки видеоконтента – повествование в видеоматериале анализируется на основе частоты и релевантности ключевых слов из (конкретной) предметной области (через поиск, идентификацию ключевых слов, относящихся к предметной области). Другая необходимая информация получается вручную.

Таким методом извлечения образовательных метаданных из обучающего видеоконтента можно назвать полуавтоматический механизм по IEEE LOM (Learning Object Metadata / Метаданные объекта обучения по стандарту Института инженеров электротехники и электроники), включающий ручной и вычислительный подходы. Наряду с этим предлагается ряд дополнительных атрибутов, которые необходимы для оценки пригодности обучающего объекта на основе видеоконтента с точки зрения персонализированных предпочтений, а также – с точки зрения соответствия самого обучающегося данным атрибутам.

Обзор процедуры исследования

Предлагаемая модель, включающая определённый набор метаданных, выбрана из трёх категорий – общая (веб-характеристики), техническая (параметры кадра, звука) и образовательная («портрет» контента) IEEE LOM, принятых IEEE Computer Society в 2002 г. и классифицирующих структуры метаданных, используемых для обучения. Из первоначального ряда определённых метаданных оставлены несколько конкретных атрибутов, которые действительно необходимы для оценки пригодности обучающего видеоконтента с точки зрения персонализированных предпочтений и пригодности для обучаемого. В дополнение к этому к спецификации IEEE LOM добавлены ещё четыре субэлемента (см.: Pal S., Mukhopadhyay M., Pramanik P.K D. & Choudhury P. (2018). Assessing the learning difficulty of text-based learning materials. Da Nang city: Frontiers of Intelligent Computing: Theory and Application), что позволило сделать метаданные об обучающем видеообъекте (конкретном видеоматериале) более всеобъемлющими.

Полуавтоматический механизм, который включает в себя ручной и вычислительный подходы, используется как для извлечения метаданных, так и для оценки собранных метаданных, как было отмечено выше. При этом вычислительный механизм, а именно метод парсинга слов, использующий подход Natural Language Processing, применялся для извлечения значимой информации из видеоповествования (из аудиодорожки, присутствующей в учебном видеоконтенте); ручной процесс использовался для подачи той информации, которую трудно/невозможно извлечь автоматически.

Результаты испытаний проверяются путём сравнения результатов проверки, проведённых экспертами по отношению к тем же самым учебным материалам.

Обзор и анализ литературы

Извлечение метаданных из видеоматериала является сложной задачей из-за непрерывной композиции изображений и аудиодорожки, но подобной сложности не существует для текста. Хотя не так широко, как хотелось бы, но с прошлого десятилетия всё же ведутся исследования в области описания информации, содержащейся в видеоконтенте, при этом предлагаются различные подходы и типы извлечения метаданных, выбор типа методов извлечения метаданных варьируется от приложения к приложению.

Как правило, метаданные из видеоконтента имеют следующие три типа [14]:

– зависимые от качественной стороны контента в отношении к уровню функций видеоматериала (технические характеристики аудиодорожки и видеодорожки);

– независимые от содержимого, которые описываются через такие атрибуты видеофайла, как автор, дата, заголовок и т.д. (веб-данные),

– описательные, в которых видеоматериал представляется семантически.

Добавим, что были проанализированы работы, в которых применялись различные методы (см. работы: Bolettieri P., Falchi F., Gennaro C. & Rabitti F. (2007). Automatic metadata extraction and indexing for reusing e-learning multimedia object. Bavaria: ACM Workshop on The Many Faces of Multimedia Semantics; Othman E.H., Abdelali S. & Jaber E.B. (2016). Education data mining: Mining MOOCs video using metadata based approach. Tangier: IEEE International Colloquium on Information Science and Technology (CiSt)) и инструменты, такие как MooO, Media Info и InfoExtractor, либо отдельно – оптическое распознавание символов / OCR (см.: Mori S., Nishida H. & Yamada H. (1999). Optical character recognition. New York: John Wiley & Sons; Noy N.F. & Mcguinness D.L. (2001). Ontology development 101: A guide to creating your first ontology. Stanford: Stanford University), распознавание речи [15], а также дескрипторы MPEG-7 [16] для получения видеоинформации, такой как заголовок, аннотация, местоположение, дата создания, описание аудиодорожки – продолжительность, характеристики формата, цветовые характеристики видеокадра.

Чтобы получить семантическую характеристику видеоконтента, необходимо проанализировать содержание материала, представленного этим форматом. В связи с этим обычно используются два подхода: поиск содержимого изображения и работа с информацией звуковой (/аудио) дорожки. В ряде работ (см.: Truong T.-D. et al. (2018). Video search based on semantic extraction and locally regional object proposal. In K. Schoeffmann et al. (Eds.), Multi Media Modeling (с. 451 – 456). Bangkok: Springer; Zhou H. & Pang G. K. (2010). Metadata extraction and organization for intelligent video surveillance. Xi'an: IEEE International Conference on Mechatronics and Automation) метаданные в прямом потоке видеодокумента генерируются путём идентификации и описания содержимого видеоизображений. Основное внимание уделяется идентификации объектов на видеодорожке и определению их семантики.

При использовании Convolution Neural Network – Recurrent Neural Network / CNN-RNN отношение или семантика между локальными объектами и их фоном генерируется в форме предложений, описывающих основной смысл и действие объектов в кадре. Это, наряду с другими метаданными, обеспечивает такой видеоматериал более подробной аннотацией, обеспечивающей далее эффективный процесс формирования и выполнения поисковых запросов.

Хотя этот метод действенен при создании полезной информации о видеоматериале в целом, он может быть всегда неэффективен для образовательного видеоконтента, так как подобное содержимое обычно фокусируется на методологии процесса обучения, на стиле и презентации учителя/ эксперта во время преподавания (конкретных) тем/предметов, в том числе с использованием работы на доске.

Другие авторы (см., например: Yang H., et al. (2011). Lecture video indexing and analysis using video OCR technology. Dijon: International Conference on Signal Image Technology & Internet-Based Systems) сфокусировались на той части содержания видеолекции, которая имеется в аудиодорожке, извлекая, таким образом, текстовое содержание лекции, поскольку оно больше всего раскрывает смысл видеоматериала. В этом подходе используется технология обнаружения, извлечения и анализа текстового содержимого видео. В этом направлении извлечения (аудиочасти) метаданных из графического контента видеофайла весьма полезно машинное обучение. Так, на представительных научных конференциях, посвящённых данному направлению исследований в области современных педагогических технологий, используемых в школе цифрового века, учёными представлены соответствующие разработки и результаты обучения с их использованием (см., например: Changuel S. & Labroche N. (2012). Content independent metadata production as a machine learning problem. In P. Perner (Ed.), Machine learning and data mining in pattern Recognition (с. 306 – 320). Heidelberg: Springer; Hentschel C., Blümel I. & Sack H. (2013). Automatic annotation of scientific video material based on visual concept detection. Graz: International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies.). В этих исследованиях используются прогностиче-

Таблица 1

Анализируемые атрибуты видеоконтента

Атрибуты метаданных	Характеристика атрибута	Комментарии к оформлению
Заголовок	название видео файла	Точно, кратко, полно
Авторы	Люди/организации, участвовавшие в создании видеоматериала	Вопрос авторского права
Язык	Язык/языки коммуникации, записанный в аудиодорожке	Позволяет автоматической системе создавать титры. Возможна замена аудиодорожки
Роль пользователя	Обучение, взаимодействие, просмотр с последующим составлением отзыва и др.	Выполняет функции методического навигатора. На наш взгляд, равноценны атрибуту «Тип интерактивности»
Контекст	В какой оболочке, для какой цели видеоматериал может быть использован	Скорее всего, это два, имеющих одинаковое значение, атрибута (1 – оболочка такого-то типа ПО; 2 – цель)
Возрастной диапазон	Ориентировочные границы возраста учащегося, позволяющие осмысленно знакомиться с видеоматериалом	Указываются, исходя не только из содержания видеодорожки, но и стиля, языка, представленного на аудиодорожке
Тема	Учебная тема определённой предметной области	Лучше указывать иерархическую пару/тройку «Гипертема/Тема/Субтема»
Ключевые термины	Слово/ группа слов, имеющие коннотацию, связанную с содержанием данного видеоматериала	Могут быть представлены униграммами (1-g), биграммами (2-g), триграммами (3-g), N-граммами
Семантическая плотность	Указывает, насколько плотен видеодокумент с точки зрения информации	Считаем возможным выводить это из соотношения продолжительности видеофайла к раскрываемым понятиям (к примеру, ключевым терминам)
Тип учебного контента	Назначение учебного материала по 2-м позициям: а) знакомство / расширение знаний / повторение; б) базовое / факультативное	Таким образом, представляется в перечисленном в соседней ячейке варианте пары «а + б»
Типичное время обучения	То время, за которое «средний» учащийся сможет полноценно изучить видеодокумент	При вводе такой информации необходимо проверить метку, касающуюся именно типичного времени обучения, отличного от продолжительности видеофайла
Формат	Конкретный тип и показатели технических данных звука и кадра, использованные при сохранении данного видеофайла	Является критически важным, т.к. учащийся просто не сможет познакомиться с содержанием, если не совпадают установленные на его аппаратуре приложения и кодаки к ним с использованным форматом и характеристиками сохранения информации в конкретном видеофайле
Размер	Объём памяти видеофайла в байтах	Важно для сохранения/пересылки, работы в режиме онлайн

ские модели машинного обучения, такие как SVM и FP-Growth, соответственно, получение соответствующих метаданных видеоконтента.

Помимо анализа данных аудиодорожки видеофайла на предмет ее сюжета, аудиоинформация видеоконтента может использоваться для определения цели видеолекции. Так, аудиодорожка использовалась для извлечения ключевых терминов, проходя анализ с помощью графа ключевых терминов на определение семантики обучающего контента видеоконтента [17]. По сравнению с ключевыми терминами ключевые фразы часто являются полезными метаданными, которые помогают анализировать видеоконтент. Ключевая фраза также помогает в основанном на содержании поиске и извлечении соответствующего видеоконтента по заданному пользовательскому запросу (см., к примеру, работу: Balagopalan A. et al. (2012). Automatic keyphrase extraction and segmentation of video lectures . Kerala, IEEE International Conference on Technology Enhanced Education). Ключевые фразы извлекаются из аудиостенограммы (аудиодорожки) видеодокумента. Аудиодорожка преобразуется в текст, к которому применяется машинное обучение для извлечения полезной ключевой фразы. В других работах (см., например: Rafferty J., Nugent C., Liu J. & Chen L. (2015). Automatic metadata generation through analysis of narration within instructional video. Journal of Medical System, 39, (9) предлагается извлекать метаданные для того, чтобы рекомендовать видеоматериал в качестве консультационной помощи в направлении здравоохранения; записанное на аудиодорожку повествование видеоматериала извлекается как текст для анализа на семантику, для этого путём сопоставления используются графы, семантическая сеть и подходы, основанные на онтологических принципах [18 – 19]. В ряде работ ([20] и др.) аудиостенограмма (аудиодорожка) преобразуется в текст с помощью программы автоматического распознавания речи.

Особенности (характерные для определённой тематической области объекты) видеодорожки (к примеру, автомобиль, дерево и т.д.) извлекаются алгоритмом обработки изображений (классификаторы Adaboost, SVM, работающие со стандартом MPEG-7, и др.).

Затем полученные машинным (/автоматическим) путём метаданные о содержании видеоконтента аннотируются в библиотеке, к примеру, в формате RDF в виде привязанной открытой структуры данных. Авторы [21] утверждают, что этот формат решает многие вопросы поиска и доступности видеофайлов на разных платформах.

В других случаях используется привязанная к видеофайлу такая текстовая информация, как заголовок, URL-адрес, название видеофрагмента, отзывы/комментарии, лайки/дизлайки, количество просмотров и т.д. К примеру, ([22] и др.) описывается байесовская модель классификатора/ Naïve Bayesian classifier model, который самообучается по категориям, информации комментариев, информации о рейтинге и количеству просмотров для выполнения автоматической классификации и прогнозирования метки класса для тех же атрибутов метаданных в отношении нового видеоматериала.

Хотя работы по извлечению метаданных видеоконтента присутствуют, им не хватает оценки информации, к примеру, «насколько видеоматериал подходит для учащегося», а значит, необходимы новые исследования по извлечению именно образовательных метаданных.

Одним из **результатов** анализа и практических рекомендаций по оценке образовательного видеоконтента является представленная ниже таблица «Анализируемые атрибуты видеоконтента»; подробные и взаимосвязанные рекомендации по отношению каждого представленного элемента отсылаем к приложениям работы M.J. Khan, K. Mustafa (см.: Khan M.J., Mustafa K. Adaptive hypermedia instructional system (AHIS): A model. Educ Inf Technol-24: 3329 – 3392 (2019). Doi:10.1007/s10639-019-09927).

1. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о перспективности подхода, который позволяет получать содержательные метаданные об учебном видеоконтенте.

2. Аналогично S. Pal, P.K.D. Pramanik и др. [23] мы видим три направления использования предлагаемого подхода:

А) предоставление такими метаданными учащемуся информации, достаточной для оценки и выбора подходящего учебного видеоматериала из рекомендованного (а далее – из более широкого) списка видеороликов, что на данный момент невозможно получить с помощью традиционных поисковых систем;

Б) оснащенные образовательных автоматических систем рекомендациями, работающими на основе той информацией, которая получена через контентную фильтрацию, учитывающую критерии оценки учебного видеоконтента, что позволяет генерировать персонализированные рекомендации в отношении учебного видеоконтента, что невозможно переоценить, например, при использовании систем аудиосопровождения в процессе реализации инклюзивного образования (см., например, работы [24 – 26]);

В) получаемый при использовании подобного подхода набор метаданных может использоваться как база, к которой в дальнейшем (при совпадении семантических характеристик запроса и видеоконтента) может обращаться учащийся/преподаватель, независимо от предмета или темы. Это особенно важно при реализации мобильного образования [27], реализации в системе современного музыкального образования принципов формирования комплексной модели семантического пространства музыки [28], а также процесса обучения искусству исполнительского мастерства на новых цифровых музыкальных инструментах школы цифрового века [29 – 30].

Библиографический список

1. *Как эффективно провести онлайн-урок для учеников: педагогические советы (рекомендации психолога; вебинар)*. Available at: https://youtu.be/tidMi45Yas
2. *Учись дома онлайн*. Available at: http://study-homt.online
3. Плотников К.Ю. Устранение педагогической поддержкой образовательных рисков освоения школьниками музыкально-компьютерных технологий. Грани Познания. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ*. 2016; № 4 (47): 89 – 93. Available at: http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802163.pdf
4. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Освоение подростками музыкально-компьютерных технологий на базе программно-аппаратного комплекса смартфонов (в контексте формирования культурно-образовательной среды). *Теория и практика общественного развития*. 2015; № 20: 272 – 275.
5. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Ответственный за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004*: материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2004: 52 – 55.
8. Плотников К.Ю. Подготовка учащихся к выполнению аудио- и видеопроектов. *Информатика в школе*. 2018; № 6: 38 – 40.
9. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 320 – 321.
10. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
12. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «Soft Way to Mozart». *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; № 4 (39): 104 – 109.
13. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
14. Khurana K. & Chandak M.B. Study of various video annotation techniques. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*. 2013; 2 (1): 909 – 914.
15. Anusuya M.A. & Katti S.K. Speech Recognition by Machine A Review. *International Journal of Computer Science and Information Security*. 2009; № 6 (3): 181 – 205.
16. Spyrou E., Tolias G., Mylonas P. & Avrithis Y. Concept detection and keyframe extraction using a visual thesaurus. *Multimedia Tools and Applications*. 2009; № 41 (3): 337 – 373.
17. Lee H.-Y., et al. Spoken knowledge organization by semantic structuring and a prototype course lecture system for personalized learning. *IEEE/ACM Transaction on Audio, Speech, and Language Processing*. 2014; № 22 (5): 883 – 898.
18. Alves M.B., Damásio C.V. & Correia N. Extracting facebook multimedia contents metadata as media annotation. *Knowledge Engineering and Semantic Web*. Moscow: Springer, 2015: 243 – 252.
19. Noy N.F. & Mcguinness D.L. *Ontology development 101: A guide to creating your first ontology*. Stanford: Stanford University, 2001.
20. Gibbon D.C., Liu Z., Basso, A. & Shahraray B. Automated content metadata extraction services based on MPEG standards. *The Computer Journal*. 2013; № 56 (5): 628 – 645.
21. Yang H. & Meinel C. Content based lecture video retrieval using speech and video text information. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2014; № 7 (2): 142 – 154.
22. Algur S.P. & Bhat P. Web Video Mining: Metadata Predictive Analysis using Classification Techniques. *International Journal of Information Technology and Computer Science*. 2016; № 2: 68 – 76.
23. Pal S., Pramanik P.K.D., Majumdar T. et al. A semi-automatic metadata extraction model and method for video-based e-learning contents. *Education and Information Technologies*. 2019; Vol. 24, № 6: 3243 – 326. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-019-09926-y
24. Горбунова И.Б., Воронов А.М. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
25. 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. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184021
26. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science Proceedings*. 2018: 381 – 389. DOI: https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184024
27. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; № 6: 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
28. 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. DOI: 10.17674/1997-0854.2018.4.055-064
29. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184023
30. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18 International Conference Proceedings*. 2018: 144 – 149. Paris, France. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE2.AE06184024

References

1. *Kak `effektivno provesti onlajn-urok dlya uchenikov: pedagogicheskie sovety (rekomendacii psihologa; vebinar)*. Available at: https://youtu.be/tidMi45Yas
2. *Uchis' doma onlajn*. Available at: http://study-homt.online
3. Plotnikov K.Yu. Ustranenie pedagogicheskoj podderzhkoj obrazovatel'nyh riskov osvoeniya shkol'nikami muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. Grani Poznaniya. *`Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU*. 2016; № 4 (47): 89 – 93. Available at: http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802163.pdf
4. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Osvoenie podrostkami muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij na baze programmno-apparatnogo kompleksa smartfonov (v kontekste formirovaniya kul'turno-obrazovatel'noj sredy). *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; № 20: 272 – 275.
5. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; № 3-2: 68 – 82.
6. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologij dlya sovremennoj `eksperimental'noj `estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. Otvetstvennyj za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2004: 52 – 55.
8. Plotnikov K.Yu. Podgotovka uchaschihsya k vypolneniyu audio- i videoproektov. *Informatika v shkole*. 2018; № 6: 38 – 40.
9. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 320 – 321.
10. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremennom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 21 – 24.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
12. Gorbunova I.B., Hajner E. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke v shkole cifrovogo veka: programma "Soft Way to Mozart". *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 4 (39): 104 – 109.
13. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
14. Khurana K. & Chandak M.B. Study of various video annotation techniques. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*. 2013; 2 (1): 909 – 914.
15. Anusuya M.A. & Katti S.K. Speech Recognition by Machine A Review. *International Journal of Computer Science and Information Security*. 2009; № 6 (3): 181 – 205.
16. Spyrou E., Tolias G., Mylonas P. & Avrithis Y. Concept detection and keyframe extraction using a visual thesaurus. *Multimedia Tools and Applications*. 2009; № 41 (3): 337 – 373.
17. Lee H.-Y., et al. Spoken knowledge organization by semantic structuring and a prototype course lecture system for personalized learning. *IEEE/ACM Transaction on Audio, Speech, and Language Processing*. 2014; № 22 (5): 883 – 898.
18. Alves M.B., Damásio C.V. & Correia N. Extracting facebook multimedia contents metadata as media annotation. *Knowledge Engineering and Semantic Web*. Moscow: Springer, 2015: 243 – 252.

19. Noy N.F. & Mcguinness D.L. *Ontology development 101: A guide to creating your first ontology*. Stanford: Stanford University, 2001.
20. Gibbon D.C., Liu Z., Basso, A. & Shahraray B. Automated content metadata extraction services based on MPEG standards. *The Computer Journal*. 2013; № 56 (5): 628 – 645.
21. Yang H. & Meinel C. Content based lecture video retrieval using speech and video text information. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2014; № 7 (2): 142 – 154.
22. Algur S.P. & Bhat P. Web Video Mining: Metadata Predictive Analysis using Classification Techniques. *International Journal of Information Technology and Computer Science*. 2016; № 2: 68 – 76.
23. Pal S., Pramanik P.K.D., Majumdar T. et al. A semi-automatic metadata extraction model and method for video-based e-learning contents. *Education and Information Technologies*. 2019; Vol. 24, № 6: 3243 – 326. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-019-09926-y
24. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
25. 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. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184021
26. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Lecture Notes in Computer Science Proceedings*. 2018: 381 – 389. DOI: https://doi.org/10.17758/URUAE2.AE06184024
27. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; № 6: 3. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html
28. 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. DOI: 10.17674/1997-0854.2018.4.055-064
29. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 23 – 28. Budapest, Hungary. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE4.UH10184023
30. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18 International Conference Proceedings*. 2018: 144 – 149. Paris, France. DOI: https://doi.org/10.17758/ URUAE2.AE06184024

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00301

Abdulazimova T.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: abdulazimova64@mail.ru*

APPLICATION OF THE PRINCIPLE OF VISIBILITY IN FORMING ARTISTIC INTEREST IN STUDENTS. The article reveals the essence of the concepts of "interest", "artistic interest", explores the use of the principle of visualization in the formation of artistic interest in students, which is one of the most important principles of education in a modern university. The work reveals the meaning of artistic interest as an incentive to cognitive, artistic and creative activity, which leads to the independent acquisition of knowledge and cultural enrichment of the individual. The installation on the independent creative realization of the personalityhas a good interest. Since the main purpose of studying at a university is the development of a student's personality, visualization acts as a support, a source of knowledge, as well as a learning tool. Visibility, based on sensory, emotional perception, contributes to better assimilation of the material studied. There are many types of visibility, which, when used correctly, can increase students' motivation, make classes more diverse, and therefore interesting.

Key words: **principle of visualization, interest, artistic interest, student.**

Т.Х. Абдулазимова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: abdulazimova64@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ

В статье раскрыта сущность понятий «интерес», «художественный интерес», изучено применение принципа наглядности в формировании художественного интереса у студентов, который является одним из важнейших принципов обучения в современном вузе. Раскрыто понятие художественный интерес как побудительная причина познавательной, художественно-творческой деятельности, которая ведет к самостоятельному приобретению знаний и культурному обогащению личности. Художественный интерес имеет установку на самостоятельную творческую реализацию личности. Поскольку основной целью обучения в вузе является развитие личности студента, наглядность выступает в качестве опоры, источника приобретения знаний, а также средства обучения. Наглядность, основанная на чувственном, эмоциональном восприятии, способствует лучшему усвоению изучаемого материала. Существует множество видов наглядности, которые при их грамотном использовании могут повысить мотивацию студентов, сделать занятия более разнообразными, а значит, и интересными.

Ключевые слова: **принцип наглядности, интерес, художественный интерес, студент.**

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения значительно возрос интерес к современным занятиям, которые, соответствуя новым требованиям, должны проводиться так, чтобы студенты не просто получали знания, но и осознавали их значение для практической жизни, а также были заинтересованы в постоянном обновлении и расширении знаний, овладевая навыками самостоятельной работы.

В теории и практике современного литературного образования одной из серьезных проблем является развитие художественного интереса учащихся к литературе. К сожалению, современные студенты не читают или же читают очень мало. В связи с изменениями условий существования текстов (появление электронных носителей с возможностью нелинейного представления текстов, большого числа коротких бытовых текстов, которые размывают представление о статусе печатного слова, увеличением числа текстов одновременно с уменьшением их объема) возникла актуальная проблема: традиционный книжный текст большого объема с огромным трудом прочитывается и тем более воспринимается учащимися. Что, в свою очередь, привело к тому, что у студентов возникла проблема с освоением литературных произведений, из-за чего они все чаще выбирают имитационную читательскую деятельность, то есть чтение кратких пересказов, распространенных в сети Интернет, а также использование готовых рефератов, сочинений и т.д.

Основная задача литературного образования состоит не просто в том, чтобы дать определенную систему и объем знаний, но и развить в учениках творческое мышление и познавательную активность к самостоятельному приобретению и пополнению знаний. Чтобы суметь добиться подобного развития, необходима определенная методика и форма работы на уроках и внеклассных занятиях, которая могла бы способствовать формированию познавательной активности и художественного интереса к самостоятельному постижению литературы.

Кино благодаря своим идейно-эстетическим и воспитательным ресурсам, а также тесной связью с литературой, музыкой, живописью и т.д. способно вызвать яркие эмоциональные переживания, то есть способствует формированию эмоциональной отзывчивости, расширяет духовный кругозор, совершенствует эстетический вкус и развивает у студентов не только художественный интерес к киноискусству, но и к литературе.

Современная концепция литературного образования акцентирует основное внимание на том, что без глубокой личной заинтересованности учащегося, без развитого творческого мышления и самостоятельности невозможно истинное постижение литературы. Развитие подобных интересов и способностей с наибольшим успехом возможно при правильно организованном и выстроенном методическом комплексе, в процессе которого развивается собственная художественно-творческая деятельность учащихся. Включение смежных с литературой искусств, в нашем случае – кино, способствует формированию художественного интереса к литературе, духовно-нравственных ценностей, повышает степень образованности и культуры современного подростка.

В нашей работе особое внимание уделяется понятию «художественный интерес», которое является достаточно многоплановым и часто используемым. Понятие «художественный интерес» в научной литературе является неустоявшимся и имеет различные трактовки. Некоторые исследователи считают художественный интерес разновидностью интереса познавательного, определяя его как потребность человека в овладении какими-либо предметами и явлениями эстетической значимости и направленности.

В данной работе мы будем придерживаться второй точки зрения, связывая художественный интерес с понятием эстетического интереса. Таким образом, художественному интересу свойственно восприятие художественного объекта и эстетический отклик на него, эстетическая восприимчивость. Художественный интерес в таком случае становится побудительной причиной к познавательной, художественно-творческой деятельности, которая, в свою очередь, ведет к самостоятельному приобретению знаний и культурному обогащению личности, то есть художественный интерес имеет установку на самостоятельную творческую реализацию.

Формирование художественного интереса происходит в процессе изменения внутренних сфер человека – эмоциональной, интеллектуальной и волевой. Специалист теории культуры и эстетики Г.У. Фохт-Бабушкин утверждает, что «детские и юношеские годы закладывают основы художественной и общей культуры человека, в значительной мере определяют его взрослое будущее» [1], то есть именно в подростковом и юношеском возрасте развитие художественного интереса приобретает особую значимость.

Задача педагога – заложить правильную базу, основу, благодаря которой студенты смогут быть вовлечены в художественно-творческую деятельность, знакомясь с лучшими образцами академического и современного театрального искусства, литературы, музыки, кино, фотографии и т.д. Знакомство с лучшими образцами различных видов искусств способно вывести на более высокий уровень художественно-эстетические предпочтения студентов. Нас, конечно же, в первую очередь интересует знакомство с киноискусством и литературой, поскольку в нашем исследовании доминирующим видом искусства для развития художественного интереса к литературе выступает кино.

При работе со студентами на занятиях по развитию художественного интереса и вкуса необходимо выделить следующие компоненты художественного интереса: эмоциональный; когнитивный (рациональный); созидательно-творческий.

Об эмоциональном компоненте мы будем говорить чуть ниже, связывая его с мотивационной сферой подростка, поскольку именно эмоции, эмоциональная сфера и эмоциональные реакции в первую очередь влияют на становление художественно-эстетических запросов личности и обогащение ее внутреннего мира. Невозможно привить интерес к какому-либо предмету, в нашем случае – искусству, без эмоциональной увлеченности и условий ее возникновения. Л.С. Выготский в книге «Педагогическая психология» пишет: «Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией <...> Эмоциональные реакции оказывают существеннейшее влияние на все формы нашего поведения и моменты воспитательного процесса» [2].

Когнитивный компонент находится в тесной связи с эмоциональным, поскольку способствует более глубокому восприятию искусства. Именно этот компонент способен обеспечить более полное и глубокое восприятие искусства, именно он создает условия для возникновения художественного интереса, ведь он отражает не только степень овладения определенными знаниями, но и степень освоения произведений искусства, степень понимания их смысла и идеи. Педагог при правильном проведении и выстраивании методики занятий добивается единства эмоциональности и сознательности, что помогает учащимся уйти от просто эмоциональной реакции («нравится» – «не нравится» – «нейтрально») к сознательному, рациональному отношению от полученных впечатлений, к непосредственной интерпретации и анализу. А возможно, наоборот, к углублению переживаний. Только осмысленное человеком искусство может повлиять на его отношение к миру, сформировать какие-то сознательные эстетические позиции.

Но в любом случае рациональный компонент регулируется степенью эмоциональной вовлеченности. Поскольку именно эмоциональная вовлеченность будет показателем того, насколько учащимися понята и усвоена смысловая направленность произведения.

Поскольку деятельность в сфере искусства подразумевает творчество и без творчества невозможна, то созидательно-творческий компонент также имеет большое значение в развитии художественного интереса.

Следует отметить, что гармоничное сочетание всех вышеуказанных компонентов в работе может способствовать созданию атмосферы эмоциональной увлеченности, творческой атмосферы, простимулировать познавательную и творческую активность, что может стать мотивирующим импульсом для учащихся в их культурно-эстетической деятельности.

Таким образом, понятие «интерес» является сложным и многоплановым, не имеет в научной литературе единого устойчивого определения. Среди многочисленных взглядов различных авторов можно выделить три основных направления в определении данного понятия. Первое направление определяет интерес как познавательную потребность человека, познавательную направленность. Второе направление связывает интерес с психологической потребностью человека, третье направление – интерес с мотивом и мотивацией, именно эта точка зрения и легла в основу данного исследования.

Художественный интерес не имеет в научной литературе единого и чёткого определения. Одни ученые считают художественный интерес разновидностью познавательного интереса, вторые относят художественный интерес к разряду эстетических интересов. В данной статье мы придерживаемся второго мнения, а потому определяем художественный интерес как побудительную причину к познавательной, художественно-творческой деятельности, которая, в свою очередь, ведет к самостоятельному приобретению знаний и культурному обогащению личности, то есть художественный интерес имеет установку на самостоятельную творческую реализацию.

Гармоничное сочетание эмоционального, когнитивного и созидательно-творческого компонентов художественного интереса способствует формированию мотивации учащихся к продуктивной творческой деятельности, в том числе на уроках литературы и в процессе чтения художественного произведения.

Для оптимизации управления содержанием и процессом обучения стало активно использоваться телевидение (кино- и видеофрагменты). Работа с использованием телевидения дает дополнительную возможность для создания творческой атмосферы в аудитории. Киноискусство может помочь успешному развитию художественного интереса учащихся к литературе.

Использование такого методического приема в учебном процессе может иметь следующие преимущества: создание наглядности для стимулирования образного мышления; создание проблемных ситуаций и постановка задач; изображение предполагаемых обстоятельств; возможность фокусировки на отдельных, важных моментах.

Совместный просмотр кино- и видеофрагментов дает возможность развития у учащихся умений наблюдать, обобщать увиденное и выражать это своими словами. Просмотр оказывает эмоциональное воздействие на учащегося, что дает возможность развития воображения, внимания и долговременной памяти. А поскольку учащиеся описывают не только происходящее на экране, но и собственное впечатление от увиденного, то исчезают шаблонность и однотипность высказываний, начинает широко использоваться эмоционально-оценочная лексика.

С точки зрения методики видео предоставляет преподавателю возможность творчески планировать свои уроки, используя подобный прием наглядности как средство повышения мотивации к предмету.

Методисты утверждают, что оптимальная длительность видеофрагмента на занятии не должна равняться всей продолжительности учебного занятия, желательно около 10 – 15 минут в течение академического часа.

Работа над кино- и видеоматериалом традиционно делится на три фазы: предфаза, фаза и постфаза:

– предфаза (мотивационно-побуждающая) связана она с мотивационной средой, мотивом обращения в данном случае выступают рекомендации (рассказ) педагога. Педагогу необходимо заинтересовать учащихся до просмотра записи;

– фаза (процессуально-результативная) – собственно само восприятие материала. Пошаговый просмотр фильма, скорее всего, будет наиболее удобен для учащихся, поскольку ученикам может быть трудно удержать в памяти большой объем информации, а просмотр видео отрывками и последующее обсуждение каждого отрывка поможет им лучше понять сюжет фильма, запомнить основные факты;

– постфаза (результативно-оценочная) – оценка воспроизводимого материала, контроль понимания содержания. Для оценки результативности просмотра учителем должна быть организована дискуссия (вопросно-ответная форма обсуждения). После просмотра также можно попросить учащихся написать эссе или краткое резюме.

Лев Семенович Выготский писал, что «основной формой проявления инстинкта является интерес» [2]. Именно поэтому большое значение отводится предфазе, поскольку именно правильное формирование мотивов и побуждение к развитию интереса может привести к формированию читательской (и зрительской) самостоятельности. Использование мультимедийных технологий в современной школе также является одним из основных моментов в создании средств изобразительной наглядности. Обучающая среда с применением мультимедийных технологий привлекает все основные каналы – слуховой, визуальный и двигательный – к восприятию новой информации. Информация, воспринятая таким образом, опирается на избирательное внимание, а потому будет лучше храниться в памяти и быстрее из нее извлекаться.

Основной чертой подобных обучающих технологий является интерактивная наглядность, которая позволяет не только работать с источниками информации разного типа, но и создает эффект погружения в обучающую среду и взаимодействия с ней. Это многофункциональный продукт, который изначально создается автором-разработчиком с определенным набором опций, являющийся в настоящее время, к сожалению, не самым популярным видом наглядности. Целенаправленно совершая интеллектуальные усилия, учащийся познает логические связи, и, таким образом, усваивает не отдельные образы, а определенные логические схемы. Интернет владеет огромными информационными ресурсами, сеть стала неотъемлемой частью современной жизни. И этому нужно находить применение в учебном процессе, поскольку в отличие от учебника, где материал статичен, информация в компьютере подается с помощью аудио, видео, анимации. Правильное применение такой информации может повысить интерес к изучаемому предмету [3 – 5].

Таким образом, стоит сказать, что принцип наглядности является одним из важнейших принципов обучения в современном вузе. Поскольку основной целью обучения в вузе является развитие личности студента, наглядность выступает в качестве опоры, источника приобретения знаний, а также средства обучения. Наглядность, основанная на чувственном, эмоциональном восприятии, способствует лучшему усвоению изучаемого материала. Существует множество видов наглядности, которые при их грамотном использовании могут повысить мотивацию студентов, сделать занятия более разнообразными, а значит, и интересными.

Библиографический список

1. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовное развитие личности. *В диапазоне гуманитарного знания*: сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана. Серия: Мыслители. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001; Выпуск 4.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991: 118 – 140.
3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
4. 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.
5. 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.

References

1. Foht-Babushkin Yu.U. Iskusstvo i duhovnoe razvitie lichnosti. *V diapazone gumanitarnogo znaniya*: sbornik k 80-letiyu professora M.S. Kagana. Seriya: Mysliteli. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2001; Vypusk 4.
2. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991: 118 – 140.
3. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
4. 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.
5. 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.

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00302

Aliyeva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Painting and Teaching Techniques of Fine Arts, Head of Department of DPI and Design, Federal University of Karachay-Cherkess Y.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: aliealina@mail.ru*

INTERNATIONAL-REGIONAL TRADITION IN THE EDUCATION OF DESIGNERS. The article discusses a process of using national-regional traditions in the course of training students – future designers. The research and influence ofnational-regional traditions on the formation of the main features of modern design as a sphere of human activity and academic discipline considers the role and place they can play in its further development. The article outlines the most significant pedagogical conditions, which contribute to the most successful use of national-regional traditions in the process of training future designers and their implementation in the country's universities. An effective form of development of the regional component of design thinking is "business games" that induce future designers in various situations related to the preservation and development of design means of cultural images and everyday life of certain national-ethnic communities of the republic.

Key words: **design, design as academic discipline, national identity in design, design thinking, national and regional traditions of Karachay-Cherkess Republic, processes of globalization.**

А.Р. Алиева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. ДПИ и дизайна ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aliealina@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В данной статье рассмотрен процесс использования национально-региональных традиций в ходе подготовки студентов – будущих дизайнеров. При исследовании влияния национально-региональных традиций на формирование основных особенностей современного дизайна как сферы человеческой деятельности и учебной дисциплины рассматривается роль и место, которую они могут играть в его дальнейшем развитии. В статье изложены наиболее значимые педагогические условия, способствующие успешному использованию национально-региональных традиций в процессе подготовки будущих дизайнеров, и их реализация в вузах страны. Эффективной формой развития регионального компонента дизайнерского мышления являются «деловые игры», которые вводят будущих дизайнеров в различные ситуации, связанные с сохранением и развитием дизайнерскими средствами образов культуры и повседневной жизни тех или иных национально-этнических общностей республики.

Ключевые слова: **дизайн, дизайн как учебная дисциплина, национальное своеобразие в дизайне, дизайнерское мышление, национально-региональные традиции КЧР, процессы глобализации.**

Существующая в рамках дизайна как отрасли деятельности и академической дисциплины проблема национального своеобразия, имеющая особую актуальность для полиэтнического населения Карачаево-Черкесской Республики, тесно связана с проблемой соотношения традиции и новаторства, характерной для культуры и искусства. В этой связи закономерно возрастает необходимость выявления оптимальных условий развития дизайна с учётом национальной, традиционной культуры. Последняя способна не только развить у будущих дизайнеров эстетический вкус и профессиональное отношение к материальной культуре, но и, как мы убедимся в этом ниже, определить пути развития современного дизайна. В этой связи широкое применение национально-региональных традиций Карачаево-Черкесии в процессе вузовской подготовки будущих специалистов в данной области вызывает определённый интерес и требует подробного рассмотрения. Роль гуманитарного, в частности, этно-национального компонента в подготовке будущих дизайнеров в последнее время возрастает [1 – 7]. В этой связи небезынтересно отметить, что с момента своего возникновения дизайн в значительной степени опирался на декоративно-прикладное искусство. Последнее, в свою очередь, воплощает особенности национального характера, ментальности, мировосприятия соответствующего этноса [3, с. 130]. При создании материально-пространственной среды дизайнер работает для конкретного заказчика, являющегося представителем той или иной национально-культурной общности. Следовательно, чтобы будущий специалист мог понимать, в чём состоят потребности заказчика, у него необходимо сформировать определённый уровень познаний в области эргономики, психологии, маркетинга, чувство стиля, особенно важное в условиях такого полиэтничного и поликультурного региона, как КЧР, хороший эстетический вкус, богатое творческое воображение, готовность и способность учиться [2]. Далее, проектируя различные предметы материальной культуры в пространственную среду, дизайнер придает им определенные функциональные и эстетические черты, отчасти тем самым способствуя формированию личностных качеств заказчика. В свою очередь, важной в ряду личностных качеств является национальная и культурная идентичность, особенно актуальная в условиях республики и России в целом. В этой связи приобщение будущих дизайнеров к богатствам культуры народов Карачаево-Черкесии приобретает особенную важность.

В ситуации дальнейшего усиления процессов глобализации в социокультурной сфере значение сохранения национально-культурного своеобразия стран и регионов возрастает. В немалой степени это относится к Карачаево-Черкесской Республике с её неповторимым разнообразием национальных культур. И недаром в Постановлении Правительства республики от 26 января 2017 г. за № 2 об утверждении программы «Развитие культуры Карачаево-Черкесской Республики на 2017 – 2022 годы» поддержка и развитие народного творчества наряду с аналогичными мерами в области профессионального искусства названы в числе важных направлений культурной политики в регионе [6]. При этом важная роль принадлежит национальным традициям дизайнерской деятельности [6, с. 220]. По этой причине национально-этническому компоненту в обучении будущих дизайнеров в системе высшего образования КЧР необходимо уделять особое внимание.

Современный дизайн, таким образом, призван не только отражать и преобразовывать существующую действительность, но также создавать новую ре-

альность в соответствии с учетом этно-национального компонента республики [1, с. 133]. Последний находит своё отражение в использовании знаний по традиционной культуре и искусству, способствуя формированию творческой личности в соответствии с таким приоритетом развития культуры в КЧР, как «формирование системы нравственных ориентиров, гармонизация межнациональных отношений» [6]. Реализация соответствующих знаний и навыков в будущей профессиональной практике дизайнеров с большой вероятностью будет способствовать созданию новых, самобытных культурных ценностей. Тем самым достигается ещё один приоритет культурной политики правительства республики, в Постановлении от 26 января 2017 г. сформулированный как «обеспечение доступности объектов сферы культуры, сохранение и актуализация культурного наследия» [6].

Можно выделить следующие параметры будущего дизайнера, компетентного в области традиционной культуры:

1. Уверенное знание истории региона, а также традиций, способствующих преемственности художественного опыта в соответствии с одним из планируемых результатов программы развития культуры в республике [6].

2. Владение традиционными приёмами прикладного искусства, характерными для народов Карачаево-Черкесии.

3. Изучение технологий, расширяющих арсенал технических приёмов, известных в сфере его профессиональной деятельности, в том числе их поиск в области традиционных культуры и искусства народов Карачаево-Черкесии [3].

4. Ответственное отношение к межкультурной преемственности и другим стилеобразующим процессам, способствующее эффективному осуществлению проектных решений в соответствии с главной целью программы развития культуры в КЧР – реализацией стратегической роли культуры как духовно-нравственного основания развития личности, республики и государства [6].

В виду вышеизложенного педагогические условия для успешного использования национально-региональных традиций в процессе подготовки будущих дизайнеров выглядят следующим образом:

1. Создание этнохудожественной культурно-образовательной среды, основанной на традициях этнопедагогики в КЧР, в соответствии с программой развития культуры, предусматривающей создание условий для сохранения и развития исполнительских и изобразительных искусств.

2. Интеграция в рамках высшего образования республики педагогических технологий, форм и методов академического, этнопедагогического и народно-декоративного характера.

3. Организация выставочной и конкурсной активности будущих дизайнеров, способствующая реализации такого приоритета культурной политики региона, как обеспечение доступности культурных объектов, актуализация и сохранение соответствующего наследия.

4. Создание альянсов с творческими союзами и центрами народных промыслов.

Эффективной формой развития регионального компонента дизайнерского мышления являются «деловые игры», которые вводят будущих дизайнеров в различные ситуации, связанные с сохранением и развитием дизайнерскими средствами образов культуры и повседневной жизни тех или иных национально-этнических общностей республики. Так, в ходе развития регионального и дизайнерского мышления студентов с целью реализации регионального компонента перспективно обращение к концепции культурного ландшафта [7, с. 97]. Последний состоит из следующих элементов:

1. Артефакты – продукты материальной культуры, включая результаты производственной и хозяйственно-бытовой деятельности, земледелия, жилища, продукты традиционных промыслов народов КЧР.

2. Социофакты – результаты социального взаимодействия людей, относящихся к тем или иным культурно-этническим общностям республики, деятельности религиозных, общественных и политических организаций, традиции, обычаи, ритуалы.

3. Ментифакты включают такие сферы человеческой деятельности, как искусство, образование, наука, религия, национальное самосознание, философия или историческая память [5, с. 239].

В современном информационном обществе изучение будущими дизайнерами национально-региональных традиций желательно начинать с рассмотрения ментифактов, в своей совокупности формирующих культурный и эстетический «имидж» КЧР, а равно и потенциал дальнейшего развития республики [1, с. 138]. При этом особую важность имеет изучение произведений искусства, на основании которых можно выявить те характеристики традиционного образа жизни народов Карачаево-Черкесии, которые могут быть полезны в целях разработки дизайнерских проектов.

Использование достижений народного творчества представителей различных культурно-этнических общностей, проживающих в регионах РФ, в частности в Карачаево-Черкесской Республике, позволило сформировать такую разновидность дизайна, как «этнодизайн». Данная тенденция представляется вполне закономерной, если учесть, что этнические мотивы, как уже говорилось, являются устойчивой тенденцией современной дизайнерской практики. Механизмы отбора элементов этнического дизайна включают:

1. Цитирование, т.е. воспроизведение оригинальных композиций традиционного изобразительного искусства.

2. Стилизацию объектов дизайнерской деятельности с использованием мотивов народного творчества.

3. Ассоциативные творческие решения народных традиций в дизайнерской деятельности [7, с. 102].

Таким образом, отражение этнокультурных традиций народов КЧР в дизайне находит свое выражение как в прямом цитировании объектов этнического искусства, так и в преобразовании визуального материала, генерирующем новые формы, сохраняющие визуальную связь с прототипом [5, с. 239].

Методика внедрения этнокультурных традиций в современную практику дизайн-проектирования должна основываться на широком конструктивном применении средств декоративно-прикладного искусства, позволяющих формировать у студентов творческие навыки и расширить арсенал методов для решения будущими дизайнерами различных задач, связанных с профессиональной деятельностью. Особенностью таких средств являются следующие признаки:

- стилевые – совокупность признаков, отобранных народом и определяющих канон традиционных эстетических воззрений, в дизайне – базовая форма;
- изобразительно-выразительные – средства дизайна являются общими и для орнамента;
- проектно-конструкторские, включающий обобщение законов композиции, гармонизацию и пропорционирование [7].

Реализуя на практике основные педагогические условия, необходимые для успешного использования национально-региональных традиций в процессе подготовки будущих дизайнеров, профессорско-преподавательский состав Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, способствуя достижению такого планируемого результата реализации программы развития культуры, как «формирование комфортной среды обитания и обеспечение преемственности культурных традиций», поддерживает постоянные научные и творческие связи с работниками просвещения и культуры других регионов. Преподаватели и студенты принимают участие в научно-практических конференциях семинарах, художественных выставках. С 1993 г. в этой образовательной организации действуют музей и выставочный зал, где систематически экспонируются учебные и творческие работы студентов и преподавателей. С 2002 г. осуществляется обучение по таким специальностям, как «Дизайн среды» и «Декоративно-прикладное искусство», таким образом, осуществляется также предусмотренное программой «предоставление максимальных возможностей для раскрытия творческого потенциала и творческой самореализации граждан» [6].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что современный дизайн призван не только преобразовывать существующую действительность, но и создавать новую реальность с учетом этно-национального компонента республики. Можно говорить о следующих педагогических условиях успешного использования национально-региональных традиций КЧР в процессе подготовки будущих дизайнеров: создание этнохудожественной культурно-образовательной среды, основанной на традициях этнопедагогики, интеграция в рамках высшего образования республики педагогических технологий, форм и методов академической, народно-декоративной и этнопедагогической направленности, организация творческой выставочной и конкурсной активности будущих дизайнеров, создание альянсов с творческими союзами и центрами народных промыслов.

Вышеперечисленные условия с успехом реализуются профессорско-преподавательским составом Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева в соответствии с основными положениями Постановления Правительства Карачаево-Черкесской Республики об утверждении государственной программы «Развитие культуры Карачаево-Черкесской Республики на 2017 – 2022 годы».

Библиографический список

1. Быстрова Т.Ю. *Необходимость регионального компонента в образовании дизайнеров*. Available at: http://www.taby27.ru/
2. Иванова Е.Ю., Хохлов А.Н. Этнокультурная составляющая в современном графическом дизайне на примере книжной иллюстрации нартского эпоса осетин. *Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы*. Москва: Буки-Веди, 2015; Т. 2: 183 – 190.
3. Каменец А.В., Иванова Е.Ю., Гольцева О.С. Освоение национально-этнического компонента в вузовской подготовке современного дизайнера. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4: 236 – 240.
4. Лаврентьева О.С., Иванова Е.Ю., Ларшина А.А. Составляющие элементы фирменного стиля: из практики проектирования тематического кафе. *Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования*. Москва, 2017: 90 – 99.
5. Мазина Ю.И. *Национальные традиции декоративно-прикладного искусства в современном дизайне*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Барнаул, 2012.
6. *Постановление Правительства Карачаево-Черкесской Республики об утверждении государственной программы «Развитие культуры Карачаево-Черкесской Республики на 2017 – 2022 годы»*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0900201702020006

7. Ульянова Н.Б. *Формирование этнохудожественной культуры у будущего дизайнера в вузе.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.

References

1. Bystrova T.Yu. *Neobhodimost' regional'nogo komponenta v obrazovanii dizajnerov*. Available at: http://www.taby27.ru/
2. Ivanova E.Yu., Hohlov A.N. `Etnokul'turnaya sostavlyayuschaya v sovremennom graficheskom dizajne na primere knizhnoj illyustracii nartskogo `eposa osetin. *Kul'tura, iskusstvo, obrazovanie v informacionnom prostranstve tret'ego tysyacheletiya: problemy i perspektivy*. Moskva: Buki-Vedi, 2015; T. 2: 183 – 190.
3. Kamenec A.V., Ivanova E.Yu., Gol'ceva O.S. Osvoenie nacional'no-`etnicheskogo komponenta v vuzovskoj podgotovke sovremennogo dizajnera. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4: 236 – 240.
4. Lavrent'eva O.S., Ivanova E.Yu., Larshina A.A. Sostavlyayuschie `elementy firmennogo stilya: iz praktiki proektirovaniya tematicheskogo kafe. *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury tret'ego tysyacheletiya: problemy nauki i obrazovaniya*. Moskva, 2017: 90 – 99.
5. Mazina Yu.I. *Nacional'nye tradicii dekorativno-prikladnogo iskusstva v sovremennom dizajne*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Barnaul, 2012.
6. *Postanovlenie Pravitel'stva Karachaevo-Cherkesskoj Respubliki ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy «Razvitie kul'tury Karachaevo-Cherkesskoj Respubliki na 2017 – 2022 gody»*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0900201702020006
7. Ul'yanova N.B. *Formirovanie `etnohudozhestvennoj kul'tury u buduschego dizajnera v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 372.461.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00303

Arkhipova Yu.I., *senior lecturer, Department of Primary Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: dorriy@ya.ru*

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ORGANIZING EDUCATIONAL SPEECH COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LEARNING PROCESS. The article deals with the development of the speech experience of primary school students through the use of pedagogical strategies in the learning process. The article reveals the concept of "educational speech communication", substantiates the importance of creating special pedagogical conditions for the effective organization of educational speech communication. The structure of pedagogical strategies "Speech utterance", "Dialogue-polylogue", "Discourse" is described. The author presents characteristic features of pedagogical strategies, shows the stages of work taking into account their specificity and possible ways to organize the appropriate procedures. Special attention is paid to the use of pedagogical strategies "Speech utterance" and "Discourse" in primary schools. Examples of students' speech works are given.

Key words: **junior school student, learning process, pedagogical strategies, speech experience.**

Ю.И. Архипова, *ст. преп., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: dorriy@ya.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос о развитии речевого опыта учащихся начальной школы посредством использования педагогических стратегий в процессе обучения. Раскрывается понятие «образовательная речевая коммуникация», обосновывается важность создания специальных педагогических условий для эффективной организации образовательной речевой коммуникации. Описана структура педагогических стратегий «Речевое высказывание», «Диалог – полилог», «Дискурс». Автором приведены характерные особенности педагогических стратегий, показаны этапы работы с учётом их специфики и возможные способы организации соответствующих процедур. Особое внимание обращено на использование педагогических стратегий «Речевое высказывание» и «Дискурс» в начальной школе. Приводятся примеры речевых произведений учащихся.

Ключевые слова: **младший школьник, процесс обучения, педагогические стратегии, речевой опыт.**

Современные условия гуманизации образования требуют от учителя начальных классов создания специальных педагогических условий, направленных на развитие речевого опыта младшего школьника. В этом случае деятельность учителя в процессе обучения ориентирована на организацию образовательной речевой коммуникации. Под образовательной речевой коммуникацией понимается процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования на основе коммуникативной ситуации, направленной на формирование речевого опыта младшего школьника. Развитие речевого опыта во всех видах речевой деятельности проявляется в процессе обучения в различных ситуациях общения:

– ситуация-побуждение мотивирует младшего школьника к речевому высказыванию;

– ситуация-диалог предполагает диалогическое взаимодействие в контексте определенного учебного содержания;

– ситуация-коммуникативное событие направлена на достижение диалогического согласия в отношении предметного содержания;

– ситуация-дискурс помогает конструировать совместный диалогический опыт для интерпретации предметно-смыслового содержания учебного предмета.

В процессе обучения младших школьников с помощью коммуникативных ситуаций или их комбинаций реализуются такие педагогические стратегии, как «Речевое высказывание», «Диалог – полилог», «Дискурс».

В нашей статье мы рассматриваем педагогическую стратегию как совокупность коммуникативных действий, обеспечивающих планирование взаимодействия в зависимости от субъектов этого взаимодействия и хронотопа коммуникативной ситуации, а также реализацию этого плана при формировании речевого опыта младшего школьника [1 – 4].

Планирование каждой педагогической стратегии связано с пониманием этапов или шагов, которые обусловливают ход направляющих процедур.

Так, педагогическая стратегия «Речевое высказывание» выстраивается на основе ситуации-побуждения и включает следующие этапы:

– мотивацию – представление учащимся разнообразных предметов, образов, слов, видеофрагментов, слайдов для включения фантазии, воображения, проявления интеллектуальных, волевых, творческих усилий;

– понимание – уточнение смысла слов, выбор словосочетаний, предложений, использование других знаков и символов;

– высказывание – создание и презентация младшими школьниками небольшого устного высказывания.

Результатом стратегии будут составленные младшими школьниками монологические высказывания, отражающие понимание ими смысла учебного задания.

Следующая педагогическая стратегия «Диалог – полилог» реализуется на основе ситуации-диалога. Направляющие процедуры реализуются поэтапно:

– мотивация – актуализация интереса учащихся к предмету коммуникации;

– понимание – вхождение в тематическое пространство (чтение, прослушивание текста, рассматривание иллюстраций, картин, наблюдение);

– диалог – словесное обозначение собственного понимания проблемы;

– интерпретация – оформление смыслов учащихся для самих себя;

– рефлексия – выражение смыслов для других участников коммуникативного взаимодействия.

Результатом реализации этой стратегии будут выступать диалог и/или полилог, ориентированные на актуализацию интереса учащихся к предмету коммуникации и погружение в тематическое пространство.

На основе ситуации-дискурса и/или ситуации-коммуникативного события выстраивается педагогическая стратегия «Дискурс». Содержание каждого этапа направлено на реализацию педагогической стратегии, а именно:

– мотивация – погружение через текст, событие в пространство культуры, смыслов;

– понимание – коммуникативное взаимодействие, нааправленное на понимание найденных совместными усилиями знаний;

– самоопределение – формирование собственного отношения к обсуждаемой проблеме (предмету, теме, явлению, слову, событию);

– дискурс – организация общего коммуникативного пространства, которое складывается из текстов учащихся, предлагающих свое обоснованное решение. На этом этапе учитель обращает внимание учеников на компоненты речевой ситуации: кто говорит, кому адресовано сообщение (текст), зачем, где и когда говорит.

Результатом реализации данной стратегии в процессе взаимодействия всех субъектов коммуникации выступает текст, который неразрывно связан с местом, временем и контекстом происходящего.

Рассмотрим деятельность учителя начальных классов по организации этапов работы на примере стратегий «Речевое высказывание», «Дискурс».

Педагогическая стратегия «Речевое высказывание» представлена работе с заголовком текста (1 класс, В. Бианки «Мурка и ежата»).

Процедура «мотивация» выстраивается на основе вопроса, который обращает внимание младших школьников на заголовок текста. Учитель приглашает учащихся к размышлению:

– Ребята, прочитайте слова, записанные на доске. Мурка и ежата. Это заголовок текста, с которым мы сегодня будем работать. Как вы думаете, о чем или о ком будет идти речь в рассказе?

Ответы учеников:

Ученик 1: Ежата и котята, я думаю.

Ученик 2: О ежатах и кошке.

Ученик 3: О Мурке.

Учитель: В своих ответах вы назвали главных героев, о которых пойдет речь в тексте Виталия Бианки. Послушайте начало рассказа и подумайте над тем, чем может закончиться эта история:

У маленьких ежат пропала мать. Колючие комочки погибали. Они были голодные. У кошки Мурки родились котята. Она кормила их молоком. Раз Мурка подошла к ежатам. Она тронула их лапой и отбежала. Ежи кололись…

Ответы учащихся:

- А потом Мурка спряталась и лечила свою лапку.
- Ну, что эти ежата, здесь говорилось, что они такие колючие.
- Да, вот у ёжиков не было матери, а у котят была мама, была мама кошка.
- Что не надо трогать ёжиков – они колючие.

Следующее задание подводит учеников к пониманию основного смысла рассказа, причём в качестве «помощника» выступит группа слов, записанных на доске: ежата, мать умерла, погибали, Мурка, котята, потрогала, колючие, завернули в тряпку, накормила молоком, спасены.

Процедура «понимание» связана с возможностью погружения в смысл рассказа с помощью данных ключевых слов. Школьники задумываются, мысленно формулируют и проговаривают свои высказывания:

- У кошки Мурки родились котята, и она кормила их молоком. Ежата умирали. И кошка тоже накормила ежат… Вот.
- Что у ёжиков потерялась мама, и им нечем было питаться, но они нашли кошку, кошка завернула их в тряпочку и напоила. И им тогда было хорошо.
- Про Мурку…это кошка. Она накормила молоком ежат.

Во время проговаривания первоклассниками своих суждений учитель на доске записывает слова, которые помогут учащимся понять поведение кошки Мурки: покормила молоком, накормила ежат, напоила, помогла выжить.

Затем учитель читает рассказ до конца. Младшие школьники обращают внимание на окончание текста: кто-то радуется своему совпадению с развитием авторского сюжета, кто- то удивляется поведению кошки Мурки.

Процедура «высказывание» предполагает речевое действие, являющееся ответом каждого учащегося на вопрос: Чему научила тебя эта история?

Ответы учащихся:

- Что вот когда ребёнок теряет мать или вообще родственников потерял своих или даже родных. Ну вот, другой человек, это будет жестоко, с одной стороны, если вот он посмотрит на него и пойдёт дальше своим путём. Это будет, с одной стороны, жестоко, но вообще можно спросить, что случилось.
- Наверное, плохо быть одним. А, например, другая семья, то есть там есть мама и котята. То есть, если у тебя есть возможность помочь другому человеку или животным, то можно помочь, потому что иначе зависит жизнь от еды или от всего. Если ты не поможешь этому животному или человеку, то он погибнет. Вот еда тоже нужна людям и животным.
- Если это будет не твоего рода животные, ну всё равно им нужно тоже помогать, если они в беде, если, конечно, они не хищники.
- Материнская любовь, она может не только своих родных защитить, а ещё и других. Но если такое положение, то обязательно нужно помочь.

Важно, что учащиеся слышат, анализируют ответы друг друга. Учитель помогает младшим школьникам осознать важность высказанного мнения для развития речевого опыта каждого ученика.

Процедура мотивации предполагает эмоциональную составляющую и возможность погружения в сюжет рассказа.

По улице шёл полицейский с собакой. Породистая овчарка немного прихрамывала. Они остановились на углу улицы, и я подошел к ним. Полицейский заметил, что я заинтересовался собакой, и разрешил мне ее погладить. «Почему она хромает?» – спросил я. И лейтенант полиции рассказал мне удивительную историю….

Учащиеся осознают первое эмоциональное впечатление от прочитанного текста, отвечая на вопрос учителя:

– Как вы думаете, почему собака хромала?

Ответы учеников показывают различное восприятие текста и намечают точки понимания ситуации: «Однажды машина на задании придавила ей лапу. Поэтому она теперь хромает», «Я думаю, эту собаку, там её выкинули из окна, и она упала и поломала себе лапу», «Собака была очень храбрая, и, может быть, она бросилась на какого-то преступника, чтобы защитить человека, я так думаю».

Для процедуры «самоопределение» важно, что учитель не спешит дать правильный ответ, а обращает внимание младших школьников к описываемому событию, к поведению собаки.

Полученные в ходе процедуры «самоопределения» результаты помогают обозначить две точки зрения на поставленный в начале урока вопрос.

Первая группа учащихся считает, что собака хромала, потому что «гналась за опасным преступником», «ловила вора или злоумышленника», «попала в потасовку с бандитами», «помогла в операции по захвату важной группировки террористов».

Вторая группа считает, что собака хромала, потому что «кошка поцарапала лапу собаке», «охотилась в лесу на птиц или другую дичь», «попала в капкан».

Учитель задает уточняющие вопросы:

– Кто остался при своём мнении? Кто изменил своё мнение?

Затем младшие школьники устно составляют продолжение предложенной ситуации (процедура «дискурс»):

Ученик 1: Однажды мы с моей собакой гнались за преступником, а моя собака вела меня прямо по его свежему следу. Но преступник оказался вооружённым, мы этого не знали, и поэтому моя собака подошла слишком близко к нему, он испугался и выстрелил. Он выстрелил и попал, пуля прямо в ногу собаки. Но всё-таки, но собака, несмотря на всю боль свою, укусила сильно, вот как бы схватила этого преступника, и он не смог убежать. Я надел на него наручники, и оказалось, когда мы пришли в участок, что это преступник, которого ищут очень давно, несколько лет подряд. И собака получила вознаграждение – косточку и ещё какие-то лакомства. Поэтому она прихрамывает до сих пор.

Ученик 2: Оказалось, что эта собака гуляла по улице. Она встретила кота. Кот нёс какую-то игрушку. Собаку заинтересовала эта игрушка, она захотела её посмотреть. Но кот спрятал эту игрушку, собака начала выхватывать у неё. Кошка поцарапала ему лапу. Теперь собака стала хромать.

Ученик 3: Когда мы были на охоте и стреляли в птиц, другой охотник случайно вместо птицы попал в мою собаку. У неё было очень много крови, но мы её свезли в больницу, и ей там прооперировали всё. Теперь она хромает.

Ученик 4: Мы шли с собакой по двору и вдруг кто\и вдруг собаку что-то отвлекло внимание из-за угла. Собака, собака туда побежала и вдруг там раздался вой. Я испугался, забежал в этот угол, смотрю, рядом, рядом с собакой лежит большой камень, а собака сидит, поджав хвост. Вот так она\вот почему она хромает.

По окончании урока учитель предлагает сделать вывод, ответив на вопрос: Чему научила вас история с собакой?

Ученик 1: Собака – друг человека, и она всегда готова прийти на помощь. Вот также произошло и здесь: выручая человека, собака подвернула ногу, и вот теперь полицейский ведет ее к ветеринару.

Ученик 2: Животные, а в особенности собаки, могут совершить очень, если можно выразиться, преданные такие поступки. Такие поступки не может совершить человек, скажем.

Ученик 3: Какими храбрыми иногда могут быть животные. И даже не храбрыми, а какими они бывают даже друзьями, вот как здесь, вот собаки, какими они бывают друзьями, и что ради человека они могут даже поступить на какие-то поступки, которые не сможет сделать человек, который там в ситуации опасной находится. Поэтому, мне кажется, о дружбе, о привязанности собаки к человеку.

Ответы учащихся указывают на потребность младших школьников поделиться с другими участниками речевого взаимодействия своим опытом проживания предложенной ситуации.

Таким образом, педагогические стратегии организации речевой коммуникации младших школьников в процессе обучения позволяют соотнести внешние обстоятельства и внутренние потребности учащихся. Д.Н. Кавтарадзе указывает на то, что новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных. Ученый подчеркивает, что принято считать, будто человек сам учится думать, однако сложным способам мышления люди специально учат друг друга [2]. В этом случае педагогические стратегии выступают как углубленное познание субъективных и объективных условий, как деятельность, направленная на достижение цели.

Библиографический список

1. Гавриков А.А. Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М. *Стратегический менеджмент вуза*: учебное пособие. Москва: Издательский дом «Новый учебник», 2004.
2. Кавтарадзе Д.Н. *Обучение и игра: Введение в активные методы обучения*: учебное пособие для учителей. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.
3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.
4. 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. Gavrikov A.A. Pevzner M.N., Sherajzina R.M. *Strategicheskij menedzhment vuza*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij dom «Novyj uchebnik», 2004.
2. Kavtaradze D.N. *Obuchenie i igra: Vvedenie v aktivnye metody obucheniya*: uchebnoe posobie dlya uchitelej. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 1998.
3. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
4. 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 02.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00304

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

Ozieva L.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Physical Education, Ingush State University (Grozny, Russia), E-mail: luba869@ mail.ru*

Tsoroev S.S., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Physical Education, Ingush State University (Grozny, Russia), E-mail: salman.72@inbox.ru*

FEATURES OF USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION OF STUDENTS. The article reveals features of the use of training technologies in the professional education of students. Training technologies are considered as a combination of various methods and techniques aimed at developing a person's skills and abilities. Training is a process by which a person learns something new, unknown to him or the aspect of knowledge. Training sessions provide an opportunity for the teacher conducting the classes to realize the key personality characteristics, deeply and comprehensively study the students, the training participants, to recognize the key personality characteristics of each of them, influence the relationships that have developed in the group, change the students' views, and set them up for further independent work. The authors conclude that students participating in training sessions, including those who have not come into contact with development problems in the profession, find the acquired knowledge and skills as an probability of their use in the practical activities of their future profession.

Key words: **training technologies, training, students, training classes.**

Т.Х. Ахмадова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

Л.С. Озиева*, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Грозный, E-mail: luba869@ mail.ru*

С.С. Цороев, *канд. филос. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Грозный, E-mail: salman.72@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

В статье выявлены особенности использования тренинговых технологий в профессиональном образовании студентов. Тренинговые технологии рассматриваются как совокупность различных способов и приемов, направленные на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Тренинг – это процесс, с помощью которого личность обучается чему-то новому, неизведанному для него или аспекту познания. Тренинговые занятия дают возможность преподавателю, проводящему занятия, осознать ключевые характеристики личности, глубоко и всесторонне изучить обучающихся, участников тренинга, повлиять на отношения, которые сложились в группе, поменять взгляды обучающихся, настроить их на дальнейшую самостоятельную работу над собой. Авторы приходят к выводу о том, что студенты, участвующие в тренинговых занятиях, в том числе и тех, которые не соприкасались с проблемами развития в области профессии, находят в приобретенных знаниях и навыках вероятность их использования в практической деятельности своей будущей профессии.

Ключевые слова: **тренинговые технологии, тренинг, студенты, тренинговые занятия.**

Об использовании тренинговых технологий в деятельности педагогов и психологов написано много. Мы остановимся на особенностях ведения тренинга со студентами, обучающиеся на педагогических направленностях, о которых мало говорится в профессиональной литературе, так как невозможно знать заранее, какой вектор развития приобретет тренинговый процесс.

Каждый тренинг уникален, однако не стоит забывать, что тренинг – это технология обучения, а любая технология подразумевает точное соблюдение определенного этапа деятельности. При этом не стоит исключать из поля зрения тот факт, что данная технология предполагает от ведущего, преподавателя необходимость все время импровизировать и отходить от намеченного плана. Именно своей загадочностью, непредсказуемостью и даже мистической таинственностью он и притягивает [1].

Непосредственно тренинг как психолого-педагогическая технология предполагает оказание помощи обучающимся в том, чтобы осознать собственные потребности, определить поиск способов достижений целей и иерархию их достижения.

Этап подготовки и разработки тренинга предполагает от ведущего представление о результатах, которые необходимо достигнуть, эффект, удовлетворяющий всех его участников. Специфика тренинга заключается в том, что, работая с людьми, с их потребностями, личностными характеристиками, сложившимся мировоззрением и привычным поведением, очень сложно подобрать такую программу с комплексом упражнений, обеспечивающую достижение поставленной цели.

Точность рекомендаций к проведению тренинга зависит также и от адаптации к личностным особенностям и профессиональным возможностям преподавателя. С другой стороны, именно использование тренинговой технологии позволяет достигать намеченные цели в оптимальные сроки. То есть хорошо спланированный тренинг – это оптимальный метод достижения образовательных целей по соотношению вложенных в него затрат и достигаемых результатов [2].

В настоящий момент стало актуальным использование тренинговых технологий в образовательном процессе. Описание тренинговых процедур, каталоги игр и упражнений, которые используются на разных видах тренинга, подробно изложены в методической, психологической, педагогической литературе. Казалось бы, составить тренинг при таком обилии вспомогательных пособий и методических подсказок очень просто.

Однако далеко не каждый получает желаемый эффект от тренинга. Вроде бы все указания соблюдены точно. Задания, инструкции к упражнениям даются предельно точно, обстановка, оборудование, помещение – всё соблюдено, а эффекта нет [3].

Осуществляя подготовку к тренингу, необходимо учитывать множество факторов. Даже при ясности и однозначности поставленной перед ним цели, педагог, работающий со студентами, должен хорошо знать специфику и особенности ведения тренинга именно с ними. Рассматривая условия проведения тренинга, следует учитывать уровень имеющейся у них психологической компетентности. Тренинг с будущими педагогами отличается тем, что они знакомы с основами общей, детской, возрастной психологии и должны разбираться в коммуникативных технологиях. Содержание материала для работы с ними обязано быть более глубоким и обладать очевидной гуманистической нацеленностью. Учащийся вуза, побывавший на тренинговых занятиях, в том числе и тех, которые не со-

прикасались с проблемами развития в области профессии, станет находить в приобретенных знаниях и навыках вероятность их использования в практической деятельности своей будущей профессии [4].

Учёт имеющегося временного ресурса также является особенностью организации тренинга. Следует заранее побеспокоиться об исключении возможных «накладок», когда время проведения тренинга будет совпадать с другими мероприятиями (конференции, собрания, мероприятия творческого характера).

Важнейший ресурс тренинга – это группа. Доказано, что студенты эффективнее обучаются во взаимодействии друг с другом, отрабатывая приемы взаимоотношений и перенимая опыт других участников. Законы развития группы, групповая динамика позволяет добиться обеспечения качества тренинга. Если собираются больше двух человек и что-то делают сообща, то возникает группа. Законы группы вступают в силу автоматически, даже если это идет вразрез с желанием участников. И этот факт содержит в себе огромную возможность для развития и обучения. А поскольку групповое взаимодействие на тренинге подчинено определенным принципам и правилам, оно должно быть учтено в общей структуре. Групповая динамика в её естественном течении, никак не контролируемая и не учитываемая тренером, может полностью «загубить» любой тренинг. Педагог должен ещё на подготовительном этапе найти ответ на вопрос: «А на каком этапе развития находится группа?» [5].

Весомое значение, чтобы достичь цели тренинга, имеет умение вдохновлять студентов, увлеченность педагога собственной деятельностью, его безграничная вера в невозможность жизни культурного человека без психологических знаний, наличие гуманистических ценностей, отношение к человеку как к личности.

Какая бы модель не являлась фундаментом тренингового занятия, на достижение каких целей оно не было бы направлено, возможно показать конкретную систему формирования и отработки необходимых навыков.

На первом этапе педагог помогает участниками выявить условия и факторы, возможные препятствия, не позволяющие студенту быть успешным в профессиональной сфере, помогающие определить способы и поведение, демонстрируемые участниками образовательного процесса для того, чтобы его стремления и потребности сохранились неиспользованными. Совершается диагностирование трудностей. В коллективе увеличивается возможность проявления охраны и явного противодействия. Это дает разъяснение закономерностями поведения обучающегося в группе, где у каждого возникает желание подчеркнуть свою индивидуальность, однако конформизм призывает быть похожим на других. У каждого обучающегося своя мотивация, поэтому может проявиться напряжение, демонстрируемое через чрезмерную активность или протест, или пассивность, привлекающие внимание. Не исключены и такие причины активизации защит, которые лежат в области сложившихся (или не сложившихся) взаимных отношений студентов, неточных инструкций педагога, его строгой позиции при организации взаимодействия, для которой характерны фразы-указания: «вы обязаны», «сейчас должны», «я буду осуществлять контролировать, фиксировать, закреплять».

Зачастую проявляется подобный фактор в выражении сопротивления для продолжения работы как выявление или обозначение некомпетентности, неосведомленности или неуспешности обучающихся группы, особенно, если сами члены коллектива не хотят быть в этом уличёнными. Подобное появляется, когда преподаватель начинает использовать участников как объекты влияния, забыв, что не соблюдает их полномочия, независимость, безопасность, сохранность и единство личности.

Следующий этап состоит в стремлении отыскать и сформировать образец оптимальных «способов поведения». Данные образцы имеют все шансы быть ранее знакомы коллективу, так как сформированы и отработаны в данной учебной группе. А могут формироваться в процессе проведения занятия с использованием тренинговых технологий. Участники, получая практическую значимость нового опыта, приступают к рассмотрению вариантов его вероятного использования на практике.

И, наконец, на последнем этапе реальное поведение модифицируется в сторону наибольшего соответствия эталону и закрепляется на практике.

Важно отметить следующее: каким бы опытным не был педагог, который использует в своей практике тренинговые технологии, в его деятельности всегда есть место для самосовершенствования и профессионального саморазвития.

Организационные и методические моменты проведения тренинга

Цели и условия проведения тренинга.

Прежде чем начать работу с использованием тренинговых технологий, преподаватель должен ответить сам себе на два важных вопроса:

1) какова цель проведения тренинга?

2) есть ли все необходимые условия для его проведения? Очевидно, что не стоит начинать работу, если нет четко представленной цели, потому как в этом случае работа не будет иметь смысла, и не представится возможность понять тип тренинга, который следует реализовывать.

Как было уже сказано, тренинговые технологии направлены и на решение ныне существующих проблем обучающихся, и на профилактику их возникновения в будущем за счет той возможности **научиться решать проблемы,** которая им предоставляется.

Ответ на второй вопрос предполагает соблюдение следующих условий:

а) подготовленность педагога к проведению занятий с использованием тренингов;

б) наличие места для возможности провести такое занятие и его достаточную оснащенность;

г) наличие группы людей, которые желают принять участие в занятии подобного рода;

д) наличие тщательно разработанной программы по проведению тренинга.

Подготовленность педагога к проведению тренинга включает в себя обязательное знакомство с теоретическими основами разнообразных тренинговых методов, наличие личного опыта участия в тренингах разных типов, а также ведения групп хотя бы в роли помощника.

Место для проведения занятий должно быть в достаточной степени звукоизолированным и располагаться так, чтобы исключить возможность случайного постороннего вмешательства и помехи работе. Прекрасно, когда помещение разделено на две половины: первая для занятий, а вторая – для отдыха и медитации, так как продолжительность тренинга может быть и несколько часов.

В качестве рекомендации можно отметить, что продолжительность каждого занятия в образовательных учреждениях должна составлять не больше трех часов с перерывом в 10 минут.

Важный момент – желание ваших будущих участников быть в составе тренинговой группы. Непринудительность к участию считается важным профессионально-этическим условием. По этой причине, используя тренинговые технологии в своей работе, нужно доходчиво довести до сути и необходимости внедрения такой работы в образовательный процесс и замотивировать их на эту деятельность.

Перед началом занятий преподаватель обязан организовать примерный план-конспект тренингового занятия. Безусловно, он будет служить лишь ориентиром, поскольку в ходе реализации не избежать отступления от заготовленных сценариев, а иногда – кардинальных перемен стратегии ведения группы. Однако наличие плана не является обязательным, поскольку его подготовка дает четко понять основной путь к достижению поставленной цели.

Очевидно, что план-конспект необходимо показать более опытным сотрудникам или администрации учреждения (при том условии, что руководитель достаточно профессионально подготовлен). По окончании занятий план-конспект может быть пересмотрен и уточнен и, как прошедший апробацию, утвержден окончательно.

По завершении тренинга необходимо изучить свою деятельность в рамках занятия, учесть ошибки и достижения, обобщить накопленный опыт. Не будет лишним написать анализ по реализации занятия с использованием тренинговых технологий, где будут раскрыты характерные черты протекания группового процесса, выделены успешные и провальные факторы деятельности, дана оценка результативности проведенного занятия и сделаны выводы.

С целью облегчить проведение такого подробного рассмотрения представляется целесообразной непрерывная фиксация основных параметров в течение всего периода проведения занятия. По этой причине следует подводить итоги каждого задания сразу после его окончания. Анализируя каждое проведенное тренинговое занятие, можно использовать простую, но, как показывает опыт, удобную схему его анализа. Постоянное заполнение такого бланка даст возможность накапливать значимый и увлекательный материал, который, безусловно, понадобится в будущем.

В качестве совета можно сказать, что длительность каждого занятия в образовательных учреждениях должна составлять не более трех часов с перерывом в 10 минут.

Итак, мы проанализировали такую форму проведения занятий как тренинг, бесспорным плюсом которого считается высокая эффективность применения времени для самораскрытия, самоанализа и саморазвития индивида. Как показывает практика подготовки специалистов [6, 7 и др.], тренинговые занятия положительным образом сказываются на формировании профессионально значимых личностных качеств. Тренинговые занятия дают возможность преподавателю, проводящему их, осознать ключевые характеристики личности, глубоко и всесторонне изучить обучающихся, участников тренинга, осознать ключевые характеристики личности каждого из них, повлиять на отношения, которые сложились в группе, поменять взгляды обучающихся, настроить их на дальнейшую самостоятельную работу над собой. Тренинговые технологии рассматриваются как совокупность различных способов и приемов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Тренинг – это процесс, с помощью которого личность обучается чему-то новому, неизведанному для него или аспекту процесса познания.

Библиографический список

1. Петровская Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство МГУ, 2010.
2. Сидоренко Е.В. *Тренинг влияния и противостояния влиянию*. Москва: Издательство АСТ, 2017.

3. Духнич Ю. *Технология тренинга*. Available at: /http://www.smart-edu.com/tehnologiya-treninga.htm
4. Фопель К. *Технология ведения тренинга. Теория и практика*. Перевод с немецкого. Москва: Генезис, 2015.
5. Чуркина М., Жадько Н. *Тренинг для тренеров на 100%. Секреты интенсивного обучения*. Москва: Альпина Паблишер, 2016.
6. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В. Психолого-педагогические возможности коммуникативного тренинга в формировании основ профессионального общения у студентов техникума. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 259 – 261.
7. Сорокопуд Ю.В., Матюгин Н.Е. Структура профессионально важных качеств специалистов в сфере гостиничного бизнеса. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 39 – 41.

References

1. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obschenii: social'no-psihologicheskij trening*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2010.
2. Sidorenko E.V. *Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
3. Duhnich Yu. *Tehnologiya treninga*. Available at: /http://www.smart-edu.com/tehnologiya-treninga.htm
4. Fopel' K. *Tehnologiya vedeniya treninga. Teoriya i praktika*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Genezis, 2015.
5. Churkina M., Zhad'ko N. *Trening dlya trenerov na 100%. Sekrety intensivnogo obucheniya*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2016.
6. Sorokopud Yu.V., Romanyuk E.V. Psihologo-pedagogicheskie vozmozhnosti kommunikativnogo treninga v formirovanii osnov professional'nogo obscheniya u studentov tehnikuma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 259 – 261.
7. Sorokopud Yu.V., Matyugin N.E. Struktura professional'no vazhnyh kachestv specialistov v sfere gostinichnogo biznesa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 39 – 41.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00305

Akhmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

RELATIONSHIP OF INTEREST AND MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS. The article reveals the relationship of interest and motivation in the educational activities of students. The author proves that it is extremely important for a teacher to understand the meaning of a student's behavior and motivation. If there is a sense in cognitive activity, educational motivation is formed. Unfortunately, real observations indicate that teachers find it difficult to determine the true motivation of students, as they are most often focused on the problem of knowledge transfer. It is concluded that motivation is one of the leading components in educational activity, which determines its focus and effectiveness. Educational-cognitive motivation, in turn, is a decisive factor in the effectiveness and efficiency of the pedagogical process and is one of the resources of the student's educational success. Interest is an integral part of motivation, since a correctly set goal and the possibility of achieving it can cause students to become interested in learning, in mastering new knowledge.

Key words: **motivation, interest, educational activity, student.**

З.М. Ахмадова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: akhmadova-64@mail.ru*

СВЯЗЬ ИНТЕРЕСА И МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье выявлена связь интереса и мотивации в учебной деятельности студентов. Автор доказывает, что чрезвычайно важным является проникновение преподавателя в сущность поведения студента и его мотивации. При наличии смысла в познавательной деятельности формируется учебная мотивация. К сожалению, реальные наблюдения свидетельствуют о том, что преподаватели затрудняются определить истинную мотивацию студентов, поскольку чаще всего сосредоточены на проблеме передачи знаний. Сделан вывод о том, что мотивация является одним из ведущих компонентов в учебной деятельности, который определяет его направленность и результативность. Учебно-познавательная мотивация, в свою очередь, являет собой решающий фактор эффективности и результативности педагогического процесса и является одним из ресурсов учебного успеха студента. Интерес же является неотъемлемой частью мотивации, поскольку правильно поставленная цель и возможность ее достижения могут вызвать у студентов заинтересованность в обучении, в овладении новыми знаниями.

Ключевые слова: **мотивация, интерес, учебная деятельность, студент.**

Мотивация является одним из ведущих компонентов в учебной деятельности, который определяет ее направленность и результативность. Проблеме мотивации посвящено большое количество монографий, статей, научных исследований. Однако в отечественной науке исследования мотивации были больше ориентированы на изучение познавательных процессов: Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др., в то время как зарубежными исследователями проблема мотивации чаще освещалась в контексте социальной психологии: теория потребностей А. Маслоу, работы К. Альдерфера, Дж. Аткинсона, К. Левина, Х. Хекхаузена и др. [1 – 9].

За счет обилия литературы по проблеме мотивации наблюдается некоторая неопределенность в трактовке понятий «мотивация» и «мотив». Но тем не менее подавляющее большинство исследователей чаще определяют мотив как побуждение, или цель (предмет), или намерение, или потребность, или свойство личности, или ее состояние. А мотивацию как совокупность мотивов, которые обусловливают тот или иной поступок.

До сегодняшнего дня ученым так и не удалось прийти к какой-либо единой и общепризнанной теории мотивации, а также системе основных ее понятий. В данной области среди многочисленных терминов стоит выделить термин, предложенный А.Н. Леонтьевым в середине 60-х годов XX века, – сдвиг мотива на цель. Это так называемый механизм образования мотивов, суть которого состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой стремился человек в силу определенных обстоятельств, становится самоценной, самостоятельной силой, то есть мотивом. Исходной точкой подобной деятельности выступает некая потребность, цель, ибо «наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности» [1]. А поскольку это выступает как требование к человеку, то рождается активность.

Так, Р.С. Немов в учебнике по психологии приводит пример, что очень часто родители обещают купить ребенку какую-нибудь игрушку, если он прочитает книгу, тем самым как бы стимулируя интерес ребенка к чтению. Но иногда в процессе чтения у ребенка возникает интерес к самой книге, и в дальнейшем чтение книг может стать одной из основных потребностей ребенка. Таким образом, мотивационная сфера человека расширяется за счет увеличения количества потребностей. И потребность становится мотивацией. Но происходить подобное может только в процессе человеческой деятельности и контакта с окружающей средой [2]. Именно соотношение мотива и цели имеет ценность в процессе обучения.

Как уже было сказано выше, существует множество теорий мотивации, которые различаются между собой составляющими элементами, связями между этими элементами, а также точками зрения на возникновение такого явления, как мотивация. Среди множества частных видов мотивации можно выделить учебную мотивацию.

Мотивация прочно связана с познавательной сферой человеческой деятельности. Достаточно продуктивны познавательные процессы в юношеском возрасте. Поэтому развитие мотивации в данном возрасте является наиболее значимым, поскольку низкий уровень мотивации в дальнейшем может воспрепятствовать самостоятельному приобретению знаний, развитию активной жизненной позиции и личности в целом.

Существуют терминологические сложности, связанные с понятиями «мотив» и «мотивация», а также с тем, что нет единой классификации мотивов. В целях нашего исследования стоит выделить два основных компонента: учебная мотивация и познавательная мотивация. Данные компоненты, которые являются основным объектом управления учителя, между собой связаны и вступают в сложные отношения.

Учебная мотивация в данном случае понимается как частный вид мотивации, который включен в определенную деятельность (в нашем случае – учебную). Это система побуждений, которая определяет активность учащегося и его

стремление на овладение какой-либо деятельностью, способами действий, технологиями.

Познавательная мотивация – это система побуждений, которые определяют активность учащегося и его направленность на знание: закономерности, законы, алгоритмы и т.д.

Следовательно, учебно-познавательная мотивация – это совокупность учебных и познавательных побуждений, которые состоят в сложных отношениях, взаимодополняя и определяя степень активности учащегося.

Д.Б. Эльконин описывает учение как «активную деятельность обучающегося по усвоению знаний, способов их самостоятельного приобретения» [3]. То есть учебно-познавательная мотивация зависит от процесса учения, а полноценное учение невозможно без активного учебного действия, которое является составляющим учебной деятельности.

Учебная деятельность, по мнению Д.Б. Эльконина, является направленной деятельностью, которая имеет своим содержанием освоение обобщенных способов действий при овладении научными понятиями [3].

А.К. Маркова акцентировала внимание на том, что «учебная деятельность... всегда является совместной (педагога с учащимися)», а индивидуально протекающая учебная деятельность «есть абстракция». А поскольку учебная деятельность для каждого субъекта образовательной деятельности имеет различный смысл, то выявление мотивации учения и его смысла для студента играет решающую роль в каждом конкретном случае и определяет меры воспитательного воздействия педагога [4].

Учебная мотивация дает возможность развивающейся личности определить не только направление, но и способы для реализации различных форм учебной деятельности.

Учебную мотивацию образует особая система мотивов, которая включает в себя:

- познавательные потребности,
- интересы,
- стремления,
- цели,
- идеалы,
- мотивационные установки.

Подобная система мотивов определяется целым рядом специфических для нашей деятельности факторов:

1) характером образовательной системы;
2) организацией педагогического процесса;
3) спецификой учебного предмета;
4) особенностями обучающегося (пол, возраст, самооценка, уровень интеллектуального развития и способностей и др.);
5) личностными особенностями преподавателя.

Отдельного обсуждения заслуживает вопрос о соотношении мотива и цели. Цель характеризует отдельное учебное действие и обеспечивает его выполнение, в то время как мотивы характеризуют учебную деятельность в целом и дают установку к действию. Цель обычно определяется несколькими мотивами, и чем больше мотивов определяет цель, тем сильнее она дает толчок к деятельности.

«Сделать учебный предмет интересным – это значит сделать действенным или создать вновь определенный мотив, а также создать соответствующие цели», – писал А.Н. Леонтьев, указывая на неразрывность связи таких составляющих учения, как мотив, интерес и цель [5].

Советский психолог С.Л. Рубинштейн писал о том, что один и тот же поступок учащегося в зависимости от его содержания может трактоваться по-разному. «Внешне один и тот же акт в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует, приобретает, таким образом, совсем различный и, в отношении педагогический своей ценности, иногда прямо противоположный смысл. Педагог, который строит свою работу с учетом только внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу, не ведает, что творит. Добившись от учащегося форм поведения, внешне, результативно отвечающих моральным нормам, определенным правилам поведения, он, не зная мотивов, по которым в данной ситуации эти правила выполняются учащимися, собственно ничего не знает о самом учащемся. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков учащегося, в мотивы его действий, воспитатель, по существу, работает вслепую» [6].

Следовательно, чрезвычайно важным является проникновение педагога в сущность поведения студента и его мотивации. Ведь, по словам А.Н. Леонтьева, именно соотношение мотива и цели образует смысл учения для учащегося. И именно при наличии смысла есть возможность успешной учебной деятельности. К сожалению, реальные наблюдения свидетельствуют о том, что преподаватели затрудняются определить истинную мотивацию студентов, поскольку чаще всего сосредоточены на проблеме передачи знаний.

Поскольку активность студента имеет различные источники, то учебная деятельность является полимотивированной. Обыкновенно выделяют три вида источников активности:

1) внешние,
2) внутренние,
3) личные.

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. К внутренним же источникам мотивации относятся познавательные и социальные потребности.

К личным источникам относят интересы, потребности, установки, эталоны и др. То, что обусловливает стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие всех трех источников учебной мотивации оказывает непосредственное влияние на характер учебной деятельности и ее результаты.

Особую роль в мотивации учения играют эмоции, поскольку они неоспоримо имеют мотивирующее значение в процессе учения. А.Н. Леонтьев писал, что специфика эмоций заключается в отражении отношений между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов [5]. И роль эмоций в учении возрастает тогда, когда они не только сопровождают деятельность, но и предшествуют ей.

Чаще всего в психолого-педагогической литературе описываются следующие особенности эмоционального климата, которые необходимы для мотивации учения:

1) положительные эмоции, связанные с образовательным учреждением в целом и нахождением в нем;
2) эмоции, связанные с достижением успехов в учебной работе, в преодолении трудностей; удовлетворении от справедливого оценивания, положительных результатов учения;
3) положительные эмоции, обусловленные хорошими взаимоотношениями студента с преподавателями и товарищами;
4) положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом;
5) положительные эмоции, возникающие при овладении студентами приемами самостоятельного добывания знаний;
6) эмоции с отрицательной модальностью: неудовлетворенность как источник поиска нового способа работы, эмоция относительного дискомфорта при появлении новых задач, сопереживание товарищу при его неудачном ответе и др.

А.К. Маркова утверждает: «Необходимо поддерживать определенное соотношение перспективных целей и целей актуальных..., эмоционально привлекательных и имеющих внутренний смысл для целей его сегодняшней жизни» [4]. Для учащихся – студентов юношеского возраста в связи с особенностями психофизического развития особенно актуально формирование мотивации к учению без подавления их эмоций и мотивов и с учетом их интересов и заинтересованности в деятельности. Поскольку принуждение к какой-либо деятельности убивает интерес к ней.

Таким образом, стоит сказать, что мотивация является одним из ведущих компонентов в учебной деятельности, который определяет его направленность и результативность. Учебно-познавательная мотивация, в свою очередь, являет собой решающий фактор эффективности и результативности педагогического процесса и является одним из ресурсов учебного успеха студента. Правильно поставленная цель и возможность ее достижения могут вызвать у студентов заинтересованность в обучении, овладении новыми знаниями. В этой связи умение создавать положительную учебную мотивацию студентов, заинтересовывать разнообразным современным материалом, в том числе из медиаисточников, является важным составляющим профессионализма современного преподавателя [7 – 9].

Интерес же является неотъемлемой частью мотивации, поскольку положительные успехи в учебной деятельности ученика напрямую зависят от правильной постановки цели и правильного формирования мотивации, что, в свою очередь, способствует развитию интереса.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва: Издательство МГУ, 1971.
2. Немов Р.С. *Психология*: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003; Кн. 1: Общие основы психологии.
3. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника*. Москва: Знание, 1974.
4. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*: пособие для учителя. Москва, Просвещение, 1983.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
6. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973.
7. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: успешность и карьера*. Москва, 2019.

8. 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.
9. 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.

References

1. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i `emocii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1971.
2. Nemov R.S. *Psihologiya*: uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij: v 3 kn. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003; Kn. 1: Obschie osnovy psihologii.
3. `El'konin D.B. *Psihologiya obucheniya mladshego shkol'nika*. Moskva: Znanie, 1974.
4. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste*: posobie dlya uchitelya. Moskva, Prosveschenie, 1983.
5. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
6. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1973.
7. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: uspeshnost' i kar'era*. Moskva, 2019.
8. 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.
9. 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.

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 37.013 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00306

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Clinical Psychology, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru*

ACTUAL ASPECTS OF USING MIND-MAP TECHNOLOGY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS. The article discusses the technique of visualization of thought processes – the so-called technique of mental maps, which is used to increase the efficiency and speed of processing and analysis of the information space. Mental cards have countless names. In the 1980s, the innovative Mind Mapping technology is discovered, also called the technology of using mental maps. This method has gained quite high popularity. In this regard, he deserves close attention from psychologists and educators. The conclusion that Mind Mapping technology reveals all the capabilities of the brain, helps to clearly highlight important points and generates information for its easy perception, is obvious. The author suggests finding out why this happens and what its advantages over other types of technologies are.

Key words: **technology of intellect cards, mind-map, pedagogical process, education, mental cards.**

Э.М. Ахмедова, *канд. пед. наук, доц., ОЧУ ВО «Московская международная академия», г. Москва, E-mail: arimle.ru@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ (MIND-MAP) В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматривается техника визуализации мыслительных процессов – так называемая техника ментальных карт, которая используется для увеличения эффективности и большей оперативности обработки и анализа информационного пространства. Ментальные карты имеют бесчисленное множество названий. В 1980-х была открыта инновационная технология Mind Mapping, называемая также технологией использования ментальных карт. Данный метод получил достаточно высокую популярность. В связи с этим он заслуживает пристального внимания со стороны психологов и педагогов. Вывод о том, что технология Mind Mapping раскрывает все способности мозга, помогает четко выделить важные моменты и формирует информацию для ее лёгкого восприятия, очевиден. Предлагаем выяснить, почему это происходит и в чем ее преимущества перед другими видами технологий.

Ключевые слова: **технология интеллект-карт, mind-map, педагогический процесс, образование, ментальные карты.**

Начнем с того, что сама ментальная карта построена особым образом. Информация представлена в виде импровизированного радиуса, в центре которого располагается некий ключевой образ, далее идут «лучи» следующей по важности информации. Такая простая для подачи форма информации легко воспринимается мозгом и строится параллель ассоциаций с окружающим человека миром, которой тоже воспринимается как некий центральный образ, главенствующий над всем и различные уточняющие детали вокруг него.

Следующий момент – ментальные карты, это информация, которая представлена визуально. Наш мозг обрабатывает данные, которые представлены наглядно. Такой способ улучшает восприятие любой информации более чем в 6 раз, чем самые структурированные и лаконичные данные, представленные словесно [1 – 5].

Среди целей, для которых может использоваться технология Mind Mapping, выделяются следующие:

- фиксация полученной информации. Ментальные карты, используемые при применении технологии Mind Mapping, считаются наиболее удобным способом записи полученных данных, так как даже самая обширная и объемная информация может быть представлена в лаконичной форме изложения;
- запоминание информации. Во время записи полученной и обработанной информации в наиболее удобной форме запоминание деталей происходит гораздо успешнее, данные автоматически откладываются в голове;
- легкий доступ к информации. Ментальные карты дают возможность быстрого поиска информации при первом взгляде на полученные формы;
- анализ информации. Ментальная карта является таким проводником, с помощью которого можно легко проанализировать информацию, увидеть, какие были допущены ошибки, и какая связь сформировалась между полученными частями формы. Все детали ярко выделены, а пробелы в работе легко замечаются. Информация в ментальных картах представлена всецело и наглядно, таким образом разобраться в работах детях гораздо легче, понимание данных происходит без затруднений и дополнительной помощи.

Мышление в момент использования ментальных карт резко активизируется. Центральное звено и его ветви составляются иерархически, картинки в мозгу воссоздают ассоциативный ряд, пространственно-образное мышление. Память активизируется, информация буквально «впитывается» мозгом, структура технологии Mind Mapping позволяет легче воспринимать детали, возможные пробелы и оперативно решать возникающие вопросы. Запоминание становится легче примерно на 30 – 35% по сравнению с другими видами представления информации [5].

Становится понятно, что во время использования ментальных карт подключаются различные психологические процессы, помимо памяти. Воображение, логическое обоснование, творческое мышление при этом становятся предметом развития и улучшения во время операций.

Все взаимосвязанные объекты во время использования данной технологии ярко выделяются, структурируется та информация, которая ранее была не так очевидна. Картина отображается всецело, без пробелов и недостающих цепей информации. В свою очередь, это приводит к появлению новой точки зрения на информацию, а также новых идей и мыслей. Структура и логика данных становятся более «прозрачными», легкими для понимания и запоминания.

Следующим фактором продвижение технологии Mind Mapping является неоспоримая легкость в исполнении ментальных карт. Любой сможет составить ее и запомнить сразу большое количество информации с ее помощью. Эффективность ментальных карт подкрепляется тем фактом, что усталость наступает нескоро, ведь писать требуется в минимальном количестве, время на работу значительно сокращается.

Ментальная карта и привычные всем записи имеют множество отличий. Среди них отмечаются:

– линейная запись – основная форма записи информации, которой мы пользуемся в школе, университете, на работе и во многих учреждениях. Книги, методические рекомендации, статьи активно используют запись в линейном порядке. Многие считают это оправданным, ведь это логичное предоставление

данных, в полной мере объятая информация. Все привыкли к такому методу отображения слов. Некоторые не представляют, как по-другому запечатлеть предложения и словосочетания. Но ведь минусов в такой форме записи достаточно для пересмотра ее эффективности.

Всю структуру вертикальной текстовой информации целиком довольно тяжело увидеть, и, чтобы просмотреть все, возможно, потребуются дополнительные действия, такие как перелистывание или скроллирование страницы. А карты строятся по круговому принципу, и одним взглядом можно охватить взглядом все, что изображено.

Линейный список «психологически» не завершен, он может быть продолжен, что не дает нам целостно воспринимать его. Законченная карта имеет все элементы на своем месте, она продумана, скомпонована и целостна.

Наш мозг не лучшим образом запоминает монотонные записи, в отличие от разнообразных картинок, разноцветных ветвей и красочно оформленных ключевых слов.

В обычных записях довольно трудно выделить самую главную мысль, она теряется в многочисленных списках, выделенных и подчеркнутых словах. На ментальной карте главный объект исследования всегда в центре, и именно от него расходятся второстепенные ветви и дополнительная информация.

Так как при построении ментальной карты мы применяем визуализацию, используется правое полушарие мозга, отвечающее за эстетику и обдумывание проблемы в целом. Именно за счет этого мы можем проанализировать изображенное на карте с разных сторон. При линейных записях такое задействование правого полушария мозга минимально.

Линейные записи отнимают много времени, ведь человек от руки пишет не очень быстро. Приходится сокращать слова, не всегда они написаны понятно, и это идет в ущерб качеству записей.

Вопросом о возникновении технологии Mind Mapping задаются многие ученые. Обнаружились аналогичные диаграммы, схематические рисунки, которые использовались с древнейших времен. Но канонично создателем ментальных карт, их современных видоизменений, которые представлены в настоящее время, является английский психолог, автор и соавтор множества книг (среди них «Супермышление», «Научите себя думать») Тони Бьюзен. Первые упоминания техники ментальных карт были изложены в книге «Работай головой», изданной в 1974 году [2].

Многие задаются вопросом, так ли популярны ментальные карты в мире или их использование сейчас не столь оправдано. С течением большого количества времени необходимость и рациональность любой технологии ставится под вопрос. Здесь имеет значение количество людей, которые пользуются той или иной методикой. Прошло более сорока лет с первого упоминания технологии Mind Mapping, но даже сейчас мы можем наблюдать эффективность ментальных карт. Это показывает успешность и рентабельность технологии в современном мире.

Повсеместно люди пользуются ментальными картами для улучшения восприятия необходимой информации. Но необходимо отметить, что, как и у любой технологии, у технологии Mind Mapping есть как достоинства, так и серьезные недостатки.

Упрощение информации является причиной потери важных деталей, информация обобщается до крайней степени. Создается видимость порядка из хаоса сложных, иерархически выстроенных и конкретных информационных полей. Комплексные детали, которые невозможно выстроить в нужную схему, исключаются. Полезность ментальных карт необходимо постоянно контролировать. Есть варианты, когда обобщение уместно, а когда оно лишает значительной степени важнейших деталей. Контроль ситуации является видимым, но не фактическим. Взаимосвязанность либо маскируется, либо теряется вовсе.

Использование ментальных карт активирует ассоциативное мышление. Со временем появляется сложность в прочтении полученных схем-картинок. Некоторое время назад ассоциации от той или иной порции данных могут оказаться иными или противоречивыми в сравнении с ассоциациями в данный момент. Динамику изменений ассоциации невозможно отследить. Мысли смешиваются, теряются, логика отсутствует, объяснить что-то становится сложнейшим заданием. Возникновение со временем «ложных» ассоциативных рядов является большой проблемой для технологии Mind Mapping.

Технология ментальных карт является отражением мыслительных действий отдельно взятой личности (или определённой группы людей), поэтому содержание несет индивидуальный характер. При чтении ментальной карты человеком, который не является ее составителем, может возникнуть диссонанс восприятия. Информация понимается либо с трудом, либо в неверном смысле.

Технология Mind Mapping предназначена для отражения небольшой информации, которая легко поддается сокращению и обобщению. При работе с большими и неоднозначными данными ментальные карты становятся сложны для восприятия. Появляются «лишние» ветви, огромное количество неопределенных связей и ключевых слов. Падает эффективность и рациональность использования данной технологии.

Все вышеперечисленные факторы являются причинами того, что линейная запись так же актуальна сегодня, как и до появления технологии ментальных карт. Многие недостатки Mind Mapping мнимы. Их возможно преодолеть во время анализирования и применения потенциальных методик.

Незнание о существовании техники Mind Mapping. Популярность ментальных карт еще не достигла такого масштаба, чтобы о них знал каждый. Популярность в этом случае будет достигнута путем внедрения методики в массовое потребление.

Мнение «Я не умею рисовать», «это слишком сложно для меня». Многие считают, что для применения данной технологии необходимы особые умения и навыки, которые приобретаются на специальных занятиях либо даются «от природы». Это грубая ошибка людей, задумывающихся над применением ментальных карт в действии. Умений рисовать или строить точно сверенные схемы не требуется для создания карт, несмотря на тот факт, многие имеют желание развить в себе определённый уровень мастерства в этой сфере. Для этого существует множество упражнений, способствующих развитию минимальных навыков рисования, которые могут быть применены безо всяких усилий со стороны индивида.

Убеждение, что рисование схем и упрощение сложного текста – это исключительно для детей, и профессионал не должен уподобляться школьникам. На самом деле ментальные карты – это своеобразное отражение профессионализма. Технология Mind Mapping способна отразить навыки планирования, управления временем и умения визуализировать устную или письменную информацию. Это важный инструмент в работе специалистов различных областей, и многие пользуются данной технологией, чтобы грамотно распоряжаться временем, отведенным на образовательную деятельность. А то, что ментальными картами пользуются многие во всем мире, является показателем эффективности этого инструмента.

Ментальные карты требуют большего количества времени по сравнению с линейными записями. Поначалу применение этой техники будет занимать большое количество времени по сравнению с мысленным анализом линейного текста. Но тем не менее, как и при обучении любому новому делу, вырабатывается навык конструирования карт, и в дальнейшем организация технологии Mind Mapping будет проще. А времени на них будет уходить сравнительно меньше, чем на создание традиционных заметок.

Убеждение «Я думаю линейно» и «Всю жизнь пользуюсь линейными заметками, и нормально». Да, линейные записи плотно входят в нашу жизнь, начиная лет с семи, и дальше намного удобнее и привычнее использовать именно их даже в своих размышлениях. Но не является ли это просто привычкой? И если другие методики дают большую эффективность, то почему не попробовать их?

Мнение «Ментальные карты нельзя применить для повседневных задач». Напротив, это методика применяется для всех сфер жизни, где требуется принятие решений, какие-либо списки, анализ чего-либо. Сюда входит практически любая область из нашей повседневной жизни.

Применение интеллект-карт как инструмента системы образования обосновано их высокой результативностью для развития интеллектуального потенциала обучающихся при условии сохранения их психического здоровья [4].

Таким образом, интеллект-карта рассматривается, с одной стороны, как логико-смысловая вербальнообразная модель учебного материала, отображающая его содержание и структуру, с другой стороны – как модель индивидуальных знаний обучающихся.

Библиографический список

1. Ахмедова Э.М. Механизмы смыслотворчества как способ реализации ценностных ориентиров в образовании. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. Ставрополь: СКФУ, 2015; № 1 (46): 184 – 188.
2. Бьюзен Т. *Суперинтеллект*. Минск: Попурри, 2014.
3. Мамонтова М.Ю. Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-kak-sredstvo-otsenivaniya-kachestva-znaniy-obuchayuschihsya-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-strukturno-informatsionnogo
4. Перминова Е.П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2011; № 13: 135 – 140.
5. Сидоров С.В. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2013; № 1 (14). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-mentalnyh-kart-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley

References

1. Ahmedova `E.M. Mehanizmy smyslotvorchestva kak sposob realizacii cennostnyh orientirov v obrazovanii. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. Stavropol': SKFU, 2015; № 1 (46): 184 – 188.

2. B'yuzen T. *Superintellekt*. Minsk: Popurri, 2014.
3. Mamontova M.Yu. Intellekt-karta kak sredstvo ocenivaniya kachestva znanij obuchayuschihsya: vozmozhnosti i ogranicheniya strukturno-informacionnogo podhoda. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2017. № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-kak-sredstvo-otsenivaniya-kachestva-znaniy-obuchayuschihsya-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-strukturno-informatsionnogo
4. Perminova E.P. Razvitie intellektual'nogo potenciala uchaschihsya: ispol'zovanie intellekt-kart. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 13: 135 – 140.
5. Sidorov S.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mental'nyh kart v processe povysheniya kvalifikacii uchitelej. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2013; № 1 (14). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-mentalnyh-kart-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 37.013 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00307

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Clinical Psychology, Moscow International Academy (Moscow, Russia), E-mail: arimle.ru@mail.ru*

Nedopovz I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Educational Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: nedopovz.irina@yandex.ru*

THE USE OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article discusses the case study technology, which is a situation or a specific case in the knowledge section, in other words, it can be described as a situation of a business role-playing game. The descriptive name of the case study is also given, designating it as a technology for analyzing the results allocated for tracking. This technology indicates the mandatory presence in the description of the reflection of the real state of affairs in the life of the subjects. The conditions for the use of the case study technology are considered. In the process of working on a case, often additional informational support is required for the participants in the analysis of the situation. In the end, students find their own conclusions, solutions from a problem situation, and often, in the form of ambiguous multiple solutions. The authors conclude that case technologies develop the ability to analyze and establish a problem, clearly formulate, express and argue their position, communicate, debate, perceive and evaluate verbal and non-verbal information, make decisions based on specific conditions and availability of factual information.

Key words: **educational process, education, case study method, pedagogical situation, pedagogical technologies.**

Э.М. Ахмедова, *канд. пед. наук, доц., ОЧУ ВО «Московская международная академия», г. Москва, E-mail: arimle.ru@mail.ru*

И.И. Недоповз, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: nedopovz.irina@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматривается технология кейс-стади, которая представляет собой ситуацию или конкретный случай в разделе познания, другими словами, ее можно описать как ситуацию деловой ролевой игры. Также дается описательное название кейс-стади, обозначая ее как технологию по анализу выделенных на слежение результатов. Данная технология указывает на обязательное присутствие в описании отражения реального положения вещей в жизнедеятельности субъектов. Рассматриваются условия применения технологии кейс-стади. В процессе работы над кейсом требуется часто дополнительная информационная подпитка самих участников работы над анализом ситуации. В конечном итоге учащиеся делают собственные выводы, находят пути выхода из проблемной ситуации часто в виде неоднозначных множественных решений. Авторы делают вывод о том, что кейс-технологии развивают умение анализировать и устанавливать проблему, четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию, общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию, принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации.

Ключевые слова: **образовательный процесс, образование, метод кейс-стади, педагогическая ситуация, педагогические технологии.**

Педагогическая технология кейс-стади носит субъект-субъектный характер, что указывает на ее высокую степень интерактивности. Отношения строятся в горизонтальной плоскости, никто не занимает главенствующую позицию, обучающиеся имеют возможность в полной мере применить свои инициаторские, ораторские способности. Обучающиеся больше проявляют активность, не стесняются высказывать свое мнение и обсуждать его с товарищами по команде (или с выполняющими индивидуальный проект). Важнейшим моментом образовательного превосходства в кейс-стади является выполнение работы не только в стенах педагогического учреждения. Обучающиеся имеют право проявить свои навыки за пределами учебного пространства, что позволяет создать дополнительную мотивацию и образовать потенциальную сферу профессиональных решений проблем в какой-либо области знаний. Данная технология имеет право носить название «профильно мотивирующая». Здесь, как и в истинных инновационных технологиях, учебные знания и учебный процесс в целом не самоцель, а инструмент для включения ученика в компетентностное обучение [1 – 8].

Надо отметить, что организация кейс-стади является сложной задачей для педагога, так как она подразумевает глубокое и планомерное изучение всех сторон кейса и всех возможных способов его реализации на занятии. Другой проблемой является исследование философии деятельности и мышления обучающихся в определённой области познания, которую планируется затронуть в будущем.

Технология кейс-стади начала свое развитие именно в высшем образовательном учреждении. При организации активного обсуждения, анализа ситуации (другими словами, реализации открытой дискуссии) и вопросов по проблеме, возникшей резко и требующей решения посредствам технологии кейса, основными факторами, стимулирующими эту деятельность, являются умения и навыки обучающихся и непосредственные умения педагога или наставника в грамотной постановке дискуссионного маршрута.

В ходе группового опроса, который представляет собой массовую дискуссию по теме исследования, обучающиеся акцентируют внимание на особенностях проблемной ситуации и оценивают ее при помощи кейс-аппарата, дают анализ события или процесса, представляют свои решения. Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли [2].

В последнее время кейс-технологию используется при проверке результатов обучения. Студент получают индивидуальный кейс перед зачетом (экзаменом), анализируют его и представляют проверяющему отчет с ответами на поставленные вопросы.

Работа над кейсом считается трудоемким занятием, требующим от участников некоторого количества времени для обработки кейс-текстов. Изначально должны быть выделены элементы, относящиеся к содержанию исследования, помогающие достичь сути проблемы и качественно провести анализ системного, корреляционного, факторного, статистического анализа. Выводы в таком случае будут максимально точно приближены к цели занятия.

При работе с кейсами у участников предполагается наличие уже развитых навыков составления статистики и обработки информации. При подготовке к занятию педагог исходит как из степени целесообразности использования кейс-технологии, так и целеполагания при формировании компетентностей. Если вспомнить уровни целеполагания, по Б.С. Блуму, то это следующие: знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка [3].

Этап начального формирования знаний подразумевает работу обучающихся с текстовыми видами информации, различными беседами и лекциями на актуальные тематики. Но это не исключает возможность использования кейс-технологии с включением употребляемых терминов и понятий, формул и правил как на непосредственном учебном занятии, так и для домашней и самостоятельной работы учащихся.

Включение проблемно-исследовательских обстоятельств во время занятий развивает навыки анализирования и систематизирования у студентов. В центре кейс-стади могут оказаться различные по своей актуальности и тяжести проблемы многообразных отраслей как педагогических, так и экономических технологий [4].

Относительно высшего учебного заведения – при формировании и конструировании кейсов от обучающихся требуется высокий уровень навыков аналитического и систематического конструирования, достаточная степень целеполагания и работы с логически выстроенными текстами в формате оценивания степени сложности ситуации. Необходимо провести сложный анализ причинно-следственных связей для достижения точного результата и изучить все пути решения

вопроса по теме. Оценивание в таком случае производится обучающимся (таким образом можно под новым углом взглянуть на проделанную работу) самостоятельно либо в паре. Критерии оценивания здесь не устанавливаются и зависят от грамотного распоряжения аспектами кейс-стади обучающимися. Таким образом, кейсы способны проверить нравственно-этические, морально-правовые, общественно-политические нормы участников. Воспитывается активная позиция и неравнодушное отношение к результатам той или иной деятельности [5].

Таким образом, кейс-технология – не самоцель в работе педагога, а адекватный инструмент формирования компетентностей, выходящих за пределы учебного пространства.

Виды кейсов отталкиваются от их целеполагающих способностей. Они могут быть направлены на освоение практически значимых знаний или же на исследование той или иной проблемной ситуации. Описать их можно следующим образом:

1. Практические кейсы – ориентированы на реальное отображение вещей в деятельности субъекта. Ситуация отождествляется с истинной ситуативной моделью возможных проблемных обстановок. Их основой может быть историческая сводка, локальные новости, проблемы комплексного характера, воздействующие на определенную экологическую ситуацию и т.д. Данные артефакты служат основой для моделирования настоящего события, происходящей (или будущей) проблемы. Отработка навыков профессионального регулирования и отражение полученных предметных знаний с их последующей реализацией в профориентационной деятельности является целью практического кейса. Перенесение данных умений в реальную жизнь считается отправной точкой для кейс-стади.

2. Обучающие кейсы – ситуативные проблемы в организации познавательного процесса. Основной задачей их выступает обучение. Реальностью в таком случае выступает не привычная жизнедеятельность обучающихся, а процесс получения знаний, умений и навыков в образовательной среде, в которой они находятся. Автоматизация навыков и формирование мастерства в том или ином деле, развитие умений синтезироваться и определять закономерности в процессах решения вопросов и задач является целью данного вида кейс-стади.

3. Научно-исследовательские кейсы ориентированы на включение ученика в исследовательскую деятельность. Все начинается с привычной постановки проблемной ситуации. Далее участники должны «реконструировать» проблему на отдельные части и найти в них закономерности. В состав кейсов данного типа могут входить тексты ученых, работавших по данной исследовательской проблеме ранее, но использовавших иные подходы, источники или методы исследования [2].

Многовариативность построения занятия с использованием кейс-стади является неотъемлемым преимуществом данной технологии перед многими другими. Работа педагога и обучающихся строится во время лекционных занятий с применением кейс-технологии. Кейс благодаря своим адаптивным свойствам может служить точкой мотивации на дальнейшее продвижение деятельности (как профессиональной, так и учебной).

Такой вариант действий тесно связан с методом «знаю – хочу узнать – узнал новое». Кейс не исключает самостоятельности в получении новых знаний, скорее, наоборот, способствует этому. При изучении небольшого по масштабам события или узкоспециализированной проблемы содержание кейса строится исходя из разработанных наставником вопросов.

Стимулирование практической деятельности может происходить отдельно от занятий по получению и обработке информации, что увеличивает продуктивность работы обучающихся. Если работа строится по методу кейс-стыди, то и задания могут быть в виде дискретных индивидуальных кейс-текстов.

В процессе работы студенты отрабатывают в группах содержание проблемной ситуации, причинно-следственные связи, выводы, ответы, решения проблем. Далее идет выработка общей позиции, оформляется текст выступления от группы, идет защита позиции в ее открытом обсуждении. Если наметились два самостоятельных решения или диаметрально противоположные позиции (по типу «Да» – «Нет»), то вполне резонным будет выйти на следующий этап в форме публичных дебатов. Как и в иных случаях публичных презентаций, в классе формируется третейское жюри (экспертная группа). Эксперты анализируют выступления, анализ проблемной ситуации, варианты и способы решения проблемы, эффективность ораторского искусства, логичность доказательств, ответы на вопросы и корректность поведения. Обязательна также рефлексия на тему решенной совместно проблемы и приобретенных способов деятельности, умений и навыков [1].

Как отмечал Б.С. Блум, технология кейс-стади используется не только для активизации профессиональной деятельности, но и для выработки навыка адекватного использования задач общего целеполагательного элемента. Это делается для формирования профильных компетентностей и понимания обучающимися законов профессионализма в любом виде деятельности. Целеполагание в данном случае играет направляющую роль и ориентирует на достижение результатов высокого уровня.

Таким образом, кейс-технологии развивают следующие умения: анализировать и устанавливать проблему, четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию, общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию, принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации [1].

Как отмечают авторы [6 – 8], кейс-технологии положительно себя зарекомендовали при подготовке будущих специалистов различных сфер профессиональной деятельности.

Кейс-технологии помогают понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения; выработать уверенность в себе и в своих силах; отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента; сформировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Ахмедова Э.М. Образовательный коворкинг как инновационная форма организации образовательного процесса в вузе. *Психологическое здоровье личности: теория и практика*: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь: СКФУ, 2018.
2. Бахтина А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе. *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2016; № 2 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ispolzovaniya-keys-stadi-v-obrazovatelnom-protsesse
3. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 6 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii
4. Джумаева Н.И. Внедрение кейс-технологии в систему преподавания филологических дисциплин в высшей школе. *Образование и воспитание*. 2017; № 3: 53 – 56. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/61/2550/
5. Царапкина Ю.М. Использование кейс-технологий при обучении студентов. *Образование и наука*. 2015; № 3 (122). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologiy-pri-obuchenii-studentov
6. Сорокопуд Ю.В., Подгребельная Н.И. Использование современных компьютерных и интернет-технологий в исследовательской деятельности будущих специалистов в области физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 284 – 286.
7. Сорокопуд Ю.В., Борисевич М.М. Специфика профессиональной подготовки в условиях онлайн-образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 225 – 226.
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.

References

1. Ahmedova `E.M. Obrazovatel'nyj kovorking kak innovacionnaya forma organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze. *Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti: teoriya i praktika*: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': SKFU, 2018.
2. Bahtina A.S. Problema ispol'zovaniya kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Vektory blagopoluchiya: `ekonomika i socium*. 2016; № 2 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ispolzovaniya-keys-stadi-v-obrazovatelnom-protsesse
3. Gruzkova S.Yu., Kamaleeva A.R. Kejs-metod: istoriya razrabotki i ispol'zovaniya metoda v obrazovanii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 6 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii
4. Dzhumaeva N.I. Vnedrenie kejs-tehnologii v sistemu prepodavaniya filologicheskih disciplin v vysshej shkole. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; № 3: 53 – 56. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/61/2550/
5. Carapkina Yu.M. Ispol'zovanie kejs-tehnologij pri obuchenii studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 3 (122). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologiy-pri-obuchenii-studentov
6. Sorokopud Yu.V., Podgrebel'naya N.I. Ispol'zovanie sovremennyh komp'yuternyh i internet-tehnologij v issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih specialistov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 284 – 286.
7. Sorokopud Yu.V., Borisevich M.M. Specifika professional'noj podgotovki v usloviyah onlajn-obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 225 – 226.
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.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00308

Bagirova Z.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Education Management, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zagidat2010@yandex.ru*
Gamidov L.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Programming and Infocommunication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Gls2209@yandex.ru*
Yandieva A.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: dec62@yandex.ru*

USING POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN A UNIVERSITY. The article explores the process of using the possibilities of interactive teaching methods in the classroom at a university. The conclusion is made that the interactive method implies not just the traditional interaction of the teacher with students, but the active interaction of students with each other or with a computer program. The construction of classes using interactive teaching methods is excellent for university students, as it meets their age characteristics: makes it possible to show their individuality in a group of peers, draws attention to the material studied, and increases interest in information and communication technologies. The authors conclude that learning on the basis of interactive methods allows students to gain new knowledge with a high degree of efficiency, develops cognitive activity of students, translates it into higher forms of cooperation.

Key words: **interactive teaching methods, university, student.**

З.К. Багирова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zagidat2010@yandex.ru*
Л.Ш. Гамидов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: Gls2209@yandex.ru*
А.И. Яндиева*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: dec62@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

В статье изучен процесс использования возможностей интерактивных методов обучения на занятиях в вузе. Сделан вывод о том, что интерактивный метод подразумевает не просто традиционное взаимодействие педагога с учащимися, но активное взаимодействие обучающихся друг с другом или с компьютерной программой. Построение занятий с использованием интерактивных методов обучения отлично подходит для студентов вуза, так как отвечает их возрастным особенностям: даёт проявить свою индивидуальность в группе сверстников, приковывает внимание к изучаемому материалу, повышает интерес к информационно-коммуникационным технологиям. Авторы делают вывод о том, что обучение на основе интерактивных методов позволяет студентам получать новые знания с высокой степенью эффективности, развивает познавательную деятельность студентов, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Ключевые слова: **интерактивные методы обучения, вуз, студент.**

Проблемой внедрения интерактивных методов в процесс обучения занимались такие педагоги и ученые, как Г.Г. Брусницина, Н.Я. Виленкин, В. М. Глушков, Л.А. Жукова, В. А. Извозчиков, Г.М. Коджаспирова, И.В. Роберт и другие. Ими были классифицированы интерактивные методы обучения, доказывалась необходимость внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс. Одним из наиболее прогрессивных интерактивных методов является метод, реализованный с помощью компьютерных технологий, поскольку он создаёт оптимальные (комфортные) условия для самообразования; повышает мотивацию обучения; приковывает внимание аудитории к содержанию материала; обеспечивает опосредованную обратную связь. Сущность интерактивного метода заключается в организации диалогового обучения между студентом и педагогом, студентом и другими студентами, студентом и компьютерной программой. Интерактивные методы обучения касаются не только способа подачи нового материала, но и способа усвоения этого материала учащимися [1, с. 4].

При интерактивном методе обучения учебная ситуация приобретает личную значимость для обучающегося, происходит самостоятельное выстраивание учебной коммуникации с изучаемым материалом, каждый учащийся получает возможность обратной связи.

Мы видим, что интерактивный метод подразумевает не просто традиционное взаимодействие педагога с учащимся, но активное взаимодействие обучающихся друг с другом или с компьютерной программой. Причём деятельность учащихся при таком методе является доминирующей. Компьютерная программа при этом может выступать и в роли образовательного элемента системы, и в роли посредника между педагогом и учащимся, а также между учащимися.

Модель студент – студент заключается во взаимодействии обучающихся и может быть реализована через деловые и ролевые игры, работу в группах и т.д. Модель студент – компьютер представляет собой самообучение через компьютерные средства без необходимости вмешательства преподавателя и остальных обучающихся. В модели студент – компьютер – педагог осуществляется взаимосвязь всех субъектов обучения, где изученный материал проходит сначала через компьютер, затем проверяется педагогом. Учитель в этой модели выступает наставником, выстраивающим траекторию обучения для конкретного учащегося. В частности, с помощью этого интерактивного метода многие учителя организовывают дистанционное обучение [2, с. 3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать общий вывод о том, что интерактивным методом обучения называют метод организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы.

Проблема традиционных форм уроков заключается в том, что обычно педагог ориентируется на «сильных» студентов. Совместная деятельность обучающихся и педагога, организованная с помощью интерактивных методов обучения, в корне меняет эту ситуацию, позволяя «слабым» проявлять активность в течение урока, а «сильным» двигаться по ускоренной образовательной траектории [3, с. 14].

В настоящее время интерактивные методы модели студент – педагог или студент – студент включают в себя игровые, дискуссионные, тренинговые, рейтинговые и рефлексивные технологии. Дадим характеристику тем из них, которые используются преподавателями чаще других.

- Игровые технологии подразумевают разыгрывание определённой, соответствующей теме ситуации, где каждому обучающемуся достаётся роль, которую необходимо обыграть. К ним относятся ролевые, деловые, блиц-игры по работе с учебными текстами.
- Дискуссионные технологии основываются на организованной дискуссии, при которой, логически обосновывая свой выбор и принимая какое-либо решение, обучающиеся приходят к задуманному учителем выводу. К ним относятся круглый стол, диспут, форум, симпозиум, дебаты, мозговой штурм, идейная карусель, кейс-технология.
- Тренинговые технологии ориентированы на отработку определённых алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач практики.

Применение вышеперечисленных интерактивных методов обучения зависит от навыков и опыта работы преподавателя и требует основательной подготовки.

Помимо этого, можно классифицировать интерактивные методы следующим образом: групповые, фронтальные. К групповым методам относится деление учебной группы на микрогруппы, а фронтальный метод подразумевает работу со всей учебной группой одновременно [4, с. 44].

К групповым интерактивным *методам* обучения можно отнести следующие:

- работа в парах;
- работа в тройках;
- работа в четвёрках, где каждая пара работает над своим материалом, затем две пары объединяются и обобщают информацию. Можно продолжить этот ступенчатый метод, объединяя четверки в восьмерки и т.д.;
- карусель – учащиеся образовывают два круга, внутренний и внешний. Каждый учащийся владеет своей информацией. Двигаться может только внешний круг. Задача каждого учащегося собрать как можно больше информации;
- работа в малых группах. Здесь целесообразно повторить правила работы в группе, где каждый учащийся должен строго придерживаться своей заданной роли;
- аквариум. При данном интерактивном методе выбирается только одна группа, которая располагается в центре класса. Идет активное обсуждение

заданной темы, при этом учащиеся вне «аквариума» не могут вмешиваться, а внимательно следят за работой группы. Затем тема выводится на обсуждение.

К фронтальным интерактивным *методам* обучения можно отнести следующие:

- большой круг. Учащиеся сидят в кругу, и каждый высказывается по заданной теме. Затем слово берёт учитель;
- микрофон. Метод, аналогичный «большому кругу», только во время высказывания учащиеся передают друг другу микрофон;
- незаконченные предложения. Одна из форм рефлексии. Педагог начинает фразу «сегодня я узнал, что...». Задача учащихся продолжить, не повторяясь;
- мозговой штурм. Каждый учащийся высказывается по поводу решения той или иной проблемы. Затем педагог выбирает наиболее удачные, на его взгляд, предположения и строит тему занятия вокруг них [5, с. 111].

Вышеперечисленные методы – это, конечно, далеко не все интерактивные методы, используемые педагогами в их практике. Это наиболее яркие интерактивные методы, разработанные без использования компьютерных средств обучения.

Интерактивный метод модели студент – компьютер – это усвоение учебного материала с помощью образовательных программных средств, которые бывают обучающие, программные, контролирующие, информационно-поисковые, моделирующие, демонстрационные, учебно-игровые.

Позволяют реализовать эти интерактивные методы следующие системы:

1. Kahoot. Платформа для создания тестов и викторин в игровой форме, где можно создавать собственные тесты или использовать разработки коллег по всему миру. Для использования учащимся нужны планшеты или телефоны и доступ к сети Интернет.
2. Quizlet. Незаменимая платформа для изучения новой лексики. Учитель информатики может создать свою базу слов, включающую такие термины, как алгоритмизация, программирование, моделирование и прочее. Затем эта терминология выводится на экран и изучается с помощью игр и различных мнемонических техник.
3. Class Dojo. У каждого учащийся есть свой профайл. Выходя к доске или выполняя различные задания, учащийся копит баллы, благодаря которым формируется итоговая отметка.
4. Plickers. Учитель готовит именные карточки с заданиями. На одной стороне используется QR-код, на другой распечатан тест и даны варианты ответа. Учащийся поворачивает карточку под определённым углом, соответствующим определенному ответу, учитель сканирует QR-код, благодаря чему может мгновенно видеть ответы учащихся. Большими плюсами этого приложения являются минимальное время на проверку и отсутствие необходимости иметь подключение к Интернету.

И, конечно, одним из основных видов интерактивного метода на уроке информатики является метод проектов. «Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей» [6, с. 21]. Использование этого метода делает учебный процесс творческим и позволяет студентам стать более мотивированными и целеустремленными.

Основные правила организации интерактивного метода обучения.

- Правило первое. В работу должны быть включены все обучающиеся.
- Правило второе. Психологическая подготовка учащихся к требуемому виду работ. Если учащиеся обычно на уроке пассивны, им будет сложно включиться в новый вид деятельности.
- Правило третье. Если учащихся больше 25 человек, следует отдать предпочтение групповому интерактивному методу, а не фронтальному.
- Правило четвёртое. Помещение должно быть приготовлено заранее.
- Правило пятое. Заранее оговариваются чёткое соблюдение регламента и всех процедур.
- Правило шестое. Организовывая групповой интерактивный метод впервые, позвольте учащимся поделиться на группы по желанию.

Обязательные условия организации интерактивного метода обучения.

- Доверительные отношения между участниками в группе.
- Демократия.
- Сотрудничество всех учащихся.
- Опора на личный опыт.
- Многообразие форм и методов представления информации.
- Включение внутренней и внешней мотивации.

Интерактивные методы обучения обеспечивают высокую мотивацию и максимальную вовлеченность каждого учащегося.

Для достижения продуктивности интерактивного метода учителю следует придерживаться следующих требований:

- использовать методы, подходящие возрасту учащихся и соотносящиеся с опытом их работы;
- осуществлять основательную предварительную подготовку;
- давать учащимся время на размышления;
- подбирать такой интерактивный метод, который соответствует типу урока;
- на одном уроке использовать не более трёх интерактивных методов.

При использовании интерактивного метода обучения педагог может выступить в нескольких ролях. Хотя в каждой он, безусловно, организовывает взаимодействие учащихся друг с другом при работе в определённой образовательной среде. Преподаватель может выступать в роли информатора-эксперта, где педагог сам даёт материал, демонстрирует видеоролики, отвечает на вопросы учащихся и подводит итоги. Когда он выступает в роли организатора, учащиеся работают самостоятельно, но учитель всегда находится при них: разбивает на подгруппы, побуждает к действию, координирует подготовку. Когда педагог в роли консультанта, преобладает работа учащихся, педагог участвует в работе только в случае обращения её участников.

Готовя занятие с использованием интерактивных методов обучения, учителю необходимо определить содержание и структуру занятия в соответствии с принципами развивающего обучения:

- соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
- определение объема воспроизводящей и творческой деятельности;
- планирование усвоения знаний в готовом виде (со слов преподавателя, из учебника, пособия) и в процессе самостоятельного поиска;
- выполнение преподавателем и школьниками проблемно-эвристического обучения (кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
- учет контроля, анализа и оценки деятельности учеников, осуществляемых преподавателем, а также взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа школьников;
- соотношение побуждения школьников к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой;
- установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.).

Таким образом, можно сделать вывод, что интерактивный метод подразумевает не просто традиционное взаимодействие педагога с учащимися, но активное взаимодействие обучающихся друг с другом или с компьютерной программой. Существуют различные классификации интерактивных методов обучения в зависимости от моделей студент – педагог, студент – студент, студент – компьютер, студент – компьютер – педагог, которые с каждым днём занимают более прочное место в обучении студентов. Построение занятий с использованием интерактивных методов обучения отлично подходит для студентов вуза, так как отвечает их возрастным особенностям: даёт проявить свою индивидуальность в группе сверстников, приковывает внимание к изучаемому материалу, повышает интерес к информационно-коммуникационным технологиям. Такое обучение позволяет обучающимся не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Библиографический список

1. Куликова Л.Н., Быстрова Н.Н., Пигуль Г.И. *Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы.* Хабаровск, 2002.
2. Галченкова И.С. *Особенности организации материала для дистанционного обучения на базе компьютерной информационной среды*. Смоленск: Издательство СГУ, 2008.
3. Аствацатуров Г.О. *Технология современного урока и творчества учителя школы*. Москва: Педагогика, 2002.
4. Богданова Е.С. *Интерактивные методы обучения текстовой деятельности*. Москва: Неолит, 2017.
5. Дриг И.И. ИКТ-компетентность учителя. Москва: Образование и наука, 2015.
6. Шликене Т.Н. *Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся.* Москва: Педагогика, 2017.

References

1. Kulikova L.N., Bystrova N.N., Pigul' G.I. *Interaktivnye metody v obrazovanii: lichnostno-sozidayuschie smysly.* Habarovsk, 2002.
2. Galchenkova I.S. *Osobennosti organizacii materiala dlya distancionnogo obucheniya na baze komp'yuternoj informacionnoj sredy*. Smolensk: Izdatel'stvo SGU, 2008.
3. Astvacaturov G.O. *Tehnologiya sovremennogo uroka i tvorchestva uchitelya shkoly*. Moskva: Pedagogika, 2002.
4. Bogdanova E.S. *Interaktivnye metody obucheniya tekstovoj deyatel'nosti*. Moskva: Neolit, 2017.
5. Drig I.I. IKT-kompetentnost' uchitelya. Moskva: Obrazovanie i nauka, 2015.
6. Shlikene T.N. *Metod proektov kak odno iz uslovij povysheniya motivacii obucheniya uchaschihsya.* Moskva: Pedagogika, 2017.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 371.3 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00309

Gorobets L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
Klyuchko N.M., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: natali.klyuchko@mail.ru*
Mantarzhieva A.M., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: anya-b92@ya.ru*

"SPEECH EXPRESSIVENESS" AS LINGUODIDACTIC META-SUBJECT NOTION. The article studies a linguodidactic concept "expressiveness of speech" and the methodology for working on it in the lessons of the Russian language and literature. The authors reveal the relevance and importance of work on the expressiveness of speech in school. The study presents a different understanding of the concept of "expressiveness of speech". In a broad sense, expressiveness is a figurative layer of a speech utterance, which helps to convey the attitude, feelings, thoughts of the speaker / writer. This is such feature of the structure of speech that supports the attention and interest of the listener or reader. In the narrow one, this is a designation of one of the communicative qualities of speech. A different understanding of the types of expressiveness and their correspondence to functional styles is also described. The choice and use of means of expression depends on the style, genre of speech, the situation of communication and the author's personality. The questions of the traditional allocation of means of expression (phonetic, lexical, word-building, grammatical, tropes, rhetorical and stylistic figures) and the functioning of tropes, metaphors in particular are considered. It is shown that in modern linguistic literature the term "metaphor" is used in three meanings as words with a figurative meaning; as one of the tropes, as any language expression (word, phrase, sentence, some text) with figurative meaning; in this case, a proverb, idiom, parable, a whole novel is called a metaphor. The latter value deserves special attention, because in pedagogical speech almost all paths are metaphorical. The article also discloses the methodological conditions for working on expressiveness at the lessons of the Russian language. It is proved that expressiveness allows the teacher to bring scientific and educational knowledge as close as possible.

Key words: **language, speech, expressiveness of speech, emotionally expressive coloring, figures of speech, metaphor, linguistic features.**

Л.Н. Горобец*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
Н.М. Ключко*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: natali.klyuchko@mail.ru*
А.М. Мантаржиева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: anya-b92@ya.ru*

«ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ПОНЯТИЕ

Данная статья посвящена рассмотрению лингводидактического понятия «выразительность речи» и методике работы над ним на уроках русского языка и литературы. Авторы раскрывают актуальность и значение работы над выразительностью речи в школе. В исследовании представлено разное понимание понятия «выразительность речи». В широком значении выразительность – это изобразительный пласт речевого высказывания, которой помогает передать отношение, чувства, мысли говорящего/ пишущего. Это такая особенность структуры речи, которая поддерживает внимание и интерес у слушателя или читателя. В узком – это обозначение одного из коммуникативных качеств речи. Также описано разное понимание типов выразительности и их соответствие функциональным стилям. Выбор и использование средств выразительности зависит от стиля, жанра речи, ситуации общения и авторской индивидуальности. Рассмотрены вопросы традиционного выделения средств выразительности (фонетические, лексические, словообразовательные, грамматические, тропы, риторические и стилистические фигуры) и функционирования тропов, метафоры в частности. Показано, что в современной лингвистической литературе термин «метафора» употребляется в трех значениях: как слова с переносным смыслом; как один из тропов, как любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, текст) с переносным смыслом; в этом случае метафорой называют пословицу, идиому, притчу и т.д. Последнее значение заслуживает особого внимания, потому что в педагогической речи практически все тропы метафоричны. В статье раскрыты и методические условия работы над выразительностью на уроках русского языка. Доказано, что выразительность позволяет учителю максимально сблизить научное и учебное познание.

Ключевые слова: **язык, речь, выразительность речи, эмоционально-экспрессивная окраска, тропы, метафора, лингвистические особенности.**

Основная задача современного обучения речи – развитие способности воспринимать и оценивать изобразительный пласт речевого высказывания (Е.А. Быстрова, А.И. Власенков, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, А.П. Еремеева, Н.А. Ипполитова, В.Г. Костомаров, В.И. Капинос, М.Р. Львов, С.И. Львова, О.Д. Митрофанова, В.Н. Мещеряков, Т.М. Пахнова, М.М. Разумовская, М.С. Соловейчик, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанский и др.), поэтому работа над выразительностью речи относится к обязательной на уроках русского языка и литературы, а на других – желательна.

Именно в речи, а не в языке, возникают, проявляются и исчезают такие ее качества, как правильность, точность, чистота, уместность, выразительность и др.

На основе понимания соотношения *«речь – язык»* Б.Н. Головин [3] описал и разъяснил такие качества речи, как *правильность, чистота и богатство (разнообразие)*. На основе соотношения *«речь – мысль, речь – сознание»* определены и описаны такие качества речи, как *логичность, краткость, выразительность и образность*. На основе соотношения *«речь – действительность»* выделена и определена точность.

Нас интересует выразительность как коммуникативное качество речи, необходимое и для письменной, и для устной форм речи.

Б.Н. Головин отмечал, что выразительность речи – это «*такие особенности её структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя*» [3 с. 186]. Ученый считал, что выразительность речи создаётся не только тропами и стилистическими фигурами, но и единицами языка всех его уровней (от фонетического до синтаксического), причём каждый функциональный стиль располагает своими средствами создания указанного качества речи.

Из этого следует, что выразительность как коммуникативное качество свойственна текстам всех стилей. Мы в опытном обучении придерживались этой точки зрения, хотя достаточно убедительно доказано и другое мнение, в соответствии с которым понятие «выразительность» сближается с понятиями «субъективная модальность», «эмоциональная экспрессия», а «субъективность, эмоциональная экспрессия» в научном и деловом стилях относят к отрицательным функциональным показателям в отношении к норме [5, с.22]. Эта же мысль подчеркивается и в энциклопедии «Русский язык»: «Эмоциональные моменты, реминисценции, экскурсы в историю науки находят выражение в научном стиле в виде отдельных вкраплений» [10, с. 155].

Таким образом, эмоционально-экспрессивная окраска свойственна текстам не всех функциональных стилей. Интересно мнение Г.А. Золотовой [6], которая доказывает, что оценочная лексика оживляет научный текст А.Ф. Лосева: «*Тут нам предстоит проанализировать* ***злосчастное*** *платоно-пифагорийское учение об элементах, которое у нас никто не хочет принять всерьёз и за видимой нелепостью которого никто не может увидеть здесь глубоких идей*». На основе этого примера показано, что уместность эмоционально-экспрессивных средств (употреблено разговорное слово, то есть окрашенная лексика) определяется жанром и идиостилем ученого. Выразительность научной речи может создаваться лексическими средствами, также средствами экспрессивного синтаксиса, (среди них цепочки вопросительных предложений, риторические вопросы и др.) и логикой изложения идей (часто новаторских, а потому дискуссионных).

Исследуя выразительность как качество речи, Б.Н. Головин предположил, что необходимо рассматривать несколько типов выразительности: структурную, образно-эмоциональную, понятийную, смешанную. Каждому функциональному стилю и жанру свойствен свой тип речевой выразительности. Это утверждение поддержано исследователями. Так, в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» автор словарной статьи М.Р. Савова пишет: «На первое место по значимости в создании выразительного эффекта выходит индивидуальность автора речи. Субъективно-оценочное отношение может иметь в своей основе как рациональную, так и эмоциональную оценку. В зависимости от этого выделяют два вида выразительности – информационная (предметно-логическая, логико-понятийная) и эмоциональная (чувственного выражения и воздействия)» [11, с. 30]. В другом словаре [7] Г.А. Копнина и А.П. Сковородников выразительность речи определяют «как совокупность таких качеств (точность, логичность, ясность, экспрессивность), которые обеспечивают её полноценное (максимально приближенное к пониманию передаваемой информации) восприятие адресатом» [7, с. 37].

Таким образом, категория выразительности трактуется в науке неодинаково, поэтому и выразительные средства языка определяются в специальной литературе по-разному. Выбор и использование средств выразительности зависит от стиля, жанра речи, ситуации общения и авторской индивидуальности. Тра-

дицонно выделяют следующие средства выразительности: фонетические (звуковые повторы, ударение, интонация, звукопись и др.), лексические (омонимы, синонимы, антонимы, окрашенная лексика, диалектизмы, просторечные слова и др.), словообразовательные (экспрессивные аффиксы, окказионализмы, словообразовательные архаизмы и др.), грамматические (синонимия частей речи и синтаксических конструкций и др.), тропы, риторические и стилистические фигуры» [7, с. 38 – 39].

Общеизвестно, что тропы – это слова и выражения, используемые в переносном значении с целью усиления образности. Если используется троп, то всегда предполагается переносное значение, определяемое общим смыслом всего контекста. В тропах разрушается основное значение слова за счет изменения прямого значения, и в восприятие вступают его вторичные признаки. С помощью тропов появляется эмоциональное отношение к теме, без них язык был бы гораздо беднее, так как слово употреблялось бы только в одном главном значении. Именно тропы помогают индивидуализировать явление, дать ему определенную субъективную оценку. Известно, что выделено три задачи использования тропов: познавательная, индивидуализирующая и субъективно-оценочная.

Троп как средство выразительности больше свойственен художественной речи, так как выполняет эстетическую функцию, но уместен и в разных жанрах учебно-научной речи. В зависимости от жанра, количество используемых тропов меняется, чаще всего употребляются метафоры.

Изучение особенностей функционирования метафоры является одним из приоритетных направлений современной лингвистики. Исследователи (А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, А.П. Чудинов и др.) сходятся во мнении, что практически все тропы метафоричны и используются с целью раскрытия новой грани явления. Поэтому метафора интересна с позиций своей функциональной нагруженности. Метафора – одно из самых эффективных средств «пробуждения образов», создания ассоциативно-образных рядов, открытия новых граней явления. «Метафора – это лингвистическая стратегия номинации, способствующая манипуляции сознанием, так как созданный с помощью метафоры подтекст строится на ассоциативных связях и воздействует на суггестивном уровне…выполняет чёткую прагматическую функцию – функцию убеждения адресата через яркие образы, оценочный подтекст, так как именно в метафоре, нередко становящейся символом, концентрируется основной смысл текста» [8, с. 93].

Традиционно метафора понимается как соотнесение двух значений на основе их сходства.

Так, в современной лингвистической литературе термин «метафора» употребляется в трех значениях: *1) метафора – это слова с переносным смыслом; 2) метафора – это один из тропов наряду с метонимией, синекдохой, оксюмороном и др.; 3) метафора – это любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, некоторый текст) с переносным смыслом; в этом случае метафорой называют пословицу, идиому, притчу, целый роман и т.п.* Последнее значение заслуживает особого внимания, потому что в педагогической речи практически все тропы метафоричны.

Анализ функционирования метафоры требует краткого рассмотрения ее типов. Основанием для выделения послужили результаты исследования ученых, разрабатывающих когнитивный подход, основоположником которого в изучении метафоры был Дж. Лакофф. В соавторстве с М. Джонсом они определили *типы метафор, которые участвуют в структурировании человеческого мышления и пронизывают сознание людей*: онтологические; метафоры канала связи/передачи информации; ориентационные метафоры; метафоры – контейнеры [9, с. 35 – 58].

А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов делят метафоры на следующие типы *(в основе лежат временной фактор и закрепленность слов в словаре):* 1) «стертые» метафоры, т.е. метафоры, которые обычно реализуют стандартные метафорические переносы значения; 2) обычные, конвенциальные метафоры, не фиксированные как словарные значения; 3) новые, креативные метафоры [2, с. 28 – 54].

Н.Д. Арутюнова называет четыре вида языковой метафоры (в основе классификации *степень семантической смежности*): 1) номинативная метафора (собственно перенос названия), состоящая в замене одного дескриптивного (идентифицирующего) значения другим и служащая источником омонимии; 2) образная метафора, рождающаяся вследствие перехода дескриптивного, или идентифицирующего значения в предикатное и служащая развитию фигуральных значений и синонимических средств языка; 3) когнитивная метафора, возникающая в результате сдвига в сочетаемости предикатных слов (переноса значения) и создающая полисемию; 4) генерализующая метафора, стирающая в лексическом значении слова границы между логическими порядками и стимулирующая возникновение «логической полисемии» [1, с. 366].

Таким образом, метафора – одно из основных средств выразительности и способов коммуникативного воздействия, при этом выполняет свою основную лингвистическую функцию: является средством украшения речи. Использование её становится важным компонентом выразительности и речевой индивидуальности говорящего/пишущего.

Работа над выразительностью речи является составной частью обучающей деятельности каждого учителя / преподавателя. Поэтому речь преподавателя была и остается основным средством воспитания на уроке, «ничем не заменимым инструментом воздействия на душу воспитанника» (В.А. Сухомлинский). Диалоги с учителем помогут школьнику разобраться в таких важных человеческих понятиях, как добро и зло, дружба, честь, долг, достоинство, взаимопонимание, мужество, самообладание, милосердие, сострадание, истинная любовь и красота, что значит жить праведно и честно, как относиться к себе и окружающим. Слово учителя во время этической беседы, лекции или диспута способно сформировать у учащихся систему духовно-нравственных ценностей, суждений, оценок, понятий, создать национальный образ культуры. «Средствами предмета учитель русского языка имеет возможность влиять на межличностные отношения между учениками, создать условия для поликультурной совместимости» [4, с. 4].

Для этой цели предлагаем использовать богатую нравственную силу, заложенную в художественных текстах. Используемые на уроках русского языка в качестве упражнений текстовые фрагменты из художественных произведений позволяют не только отработать необходимые умения, но и дать толчок для детского творчества, построить воспитательную беседу с учениками, обязательной частью которой является обращение к выразительности речи, чаще всего рассматриваются риторические и стилистические фигуры и метафоры. Их необходимо знать учителю, чтобы средствами своего предмета работать над выразительностью речи как своей, так и учеников. Считаем, что выразительность формируется не только на уроках русского языка, развития речи, литературе, как ошибочно полагают в школе и вузе, но и на других, то есть является метапредметной.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
2. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. *Русская политическая метафора (материалы к словарю)*. Москва, 1991.
3. Васильева А.Н. *Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль речи*. Москва: Русский язык.
4. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*. Москва: Высшая школа, 1980.
5. Горобец Л.Н. *Современный урок русского языка в поликультурном образовательном пространстве*. Армавир: РИО АГПУ, 2019.
6. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука, 1982.
7. Клушина Н.И. *Убеждение и манипулирование: разграничение понятий. Русская речь*. 2007; № 5.
8. Копнина Г.А., Сковородников А.П. Выразительность речи. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2003: 37 – 39.
9. Лакофф Д., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живём*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
10. *Русский язык: Энциклопедия*. Главный редактор Ф.П. Филин. Москва, 1979.
11. Савова М.Р. Выразительность. *Педагогическое речеведение. Словарь-справочник*. Москва: Флинта. Наука, 1998.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
2. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. *Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovaryu)*. Moskva, 1991.
3. Vasil'eva A.N. *Kurs lekcij po stilistike russkogo yazyka. Nauchnyj stil' rechi*. Moskva: Russkij yazyk.
4. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
5. Gorobec L.N. *Sovremennyj urok russkogo yazyka v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve*. Armavir: RIO AGPU, 2019.
6. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: Nauka, 1982.
7. Klushina N.I. *Ubezhdenie i manipulirovanie: razgranichenie ponyatij. Russkaya rech'*. 2007; № 5.
8. Kopnina G.A., Skovorodnikov A.P. Vyrazitel'nost' rechi. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2003: 37 – 39.
9. Lakoff D., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
10. *Russkij yazyk: `Enciklopediya*. Glavnyj redaktor F.P. Filin. Moskva, 1979.
11. Savova M.R. Vyrazitel'nost'. *Pedagogicheskoe rechevedenie. Slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta. Nauka, 1998.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 378.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00310

Gochiyaeva M.D., *Senior Lecturer, North Caucasus State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: gmadina_75@mail.ru*
Vezirov T.G., *Professor, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION TO DEVELOP RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF TRAINING 09.03.03 APPLIED INFORMATICS. Using the theoretical research conducted by the authors, the pedagogical basics of a phenomenon "digital educational environment" and its role in the formation of the research competencies of future bachelors in the direction of preparation 09.03.03 "Applied Informatics" are revealed. The following components of the digital educational environment of the North Caucasus State Academy are considered: electronic library system IPRbooks; university educational website; kchgta platform. studentsonline.ru to create a student web portfolio; digital educational resources. The process of forming the research competencies of future bachelors in the direction of preparation 09.03.03 Applied Informatics is being carried out. In the digital educational environment of the university, there is a certain research activity, which allowse students to apply a systematic approach and mathematical methods in the formalization of the solution of applied problems, as well as to prepare reviews of scientific literature and digital educational resources for professional activities.

Key words: **future bachelor, research competence, digital educational environment of the university, training direction 09.03.03 "Applied Informatics", electronic library system, educational website of university, digital educational resources, web portfolio.**

М.Д. Гочияева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», г. Черкесск, E-mail: gmadina_75@mail.ru*
Т.Г. Везиров*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 09.03.03 – «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»

На основе проведённого авторами теоретического исследования раскрывается педагогическая сущность феномена «цифровая образовательная среда» и ее роль в формировании исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика». Рассматриваются такие составляющие цифровой образовательной среды ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», как электронно-библиотечная система IPRbooks; образовательный веб-сайт вуза; платформа kchgta. studentsonline.ru для создания веб-портфолио студента; цифровые образовательные ресурсы. На их основе осуществляется процесс формирования исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика».

Ключевые слова: **будущий бакалавр, исследовательская компетенция, цифровая образовательная среда вуза, направление подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика», электронно-библиотечная система, образовательный веб-сайт вуза, цифровые образовательные ресурсы, веб-портфолио.**

В настоящее время мы приобрели значительный опыт в сфере образовательных инноваций, одним из которых является цифровое обучение. Современный мир постепенно становится «цифровым», то есть мы движемся к цифровому обществу, где изменения в образовательной парадигме связаны с открытостью и непрерывностью образования, индивидуальным подходом и самообучением.

Требования к современным выпускникам и уровень их компетенции в цифровом обществе диктуют необходимость поиска инновационных и эффективных методов, инструментов, форм обучения.

В этой связи задачи, направленные на подготовку студентов к жизни в цифровом обществе, и развитие их способности устанавливать контакты в этом обществе особенно актуальны.

М.Е. Вейндорф-Сысоева в своем диссертационной исследовании [1] рассматривает теоретические основы и процедуры проведения процесса многоуровневой подготовки педагогических кадров для профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) (уровень бакалавриата) закрепляют требования по созданию на базе каждой образовательной организации цифровой образовательной среды, определяют ее состав и функционирование:

- набор образовательных ресурсов, в том числе цифровых ресурсов;
- информационно-методическое обеспечение учебного процесса, его планирование и содержание ресурсов;
- дистанционное взаимодействие участников образовательного процесса.

Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» переводит образовательную среду в цифровой формат, т.е. современный мир всё больше становится цифровым. А это означает, что и процесс образования должен также быть цифровым, соответствовать реалиям современного и будущего мира [2].

Единого определения «цифровая образовательная среда» не существует, в научно-педагогической литературе данное понятие определяется по-разному. Например, нам импонирует определение, предложенное А.В. Морозовым, который понимает под цифровой образовательной средой «совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации» [3].

Представляет интерес и определение И.Ю. Травкина, который рассматривает цифровую среду обучения как совокупность образовательных интерфейсов цифрового мира [4].

Особенностью современной системы образования является повышение качества подготовки бакалавров. Потребность общества и государства в компетентных кадрах определяет эволюцию общей культуры будущего бакалавра. Развитие навыков соотносится с личностным ростом, самоопределением и самореализацией будущего выпускника.

Компетенции, разработанные в процессе обучения, составляют «основу» исследовательской компетенции. Реализация компетентностного подхода осуществляется через цифровую образовательную среду вуза, которую мы рассматриваем с точки зрения ее уникальности, и является одной из основ образовательного процесса, направленного на формирование личности будущего бакалавра, его исследовательских компетенций.

По нашему мнению, исследовательскую компетентность можно определить как целостную, неотделимую характеристику личности будущего специалиста, проявляющуюся в его готовности активно занимать исследовательскую позицию в отношении к своей деятельности и себя как её субъекту, с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему [2].

Сегодня государству нужны квалифицированные «цифровые кадры» с хорошо сформированными исследовательскими компетенциями в условиях цифровой образовательной среды. При реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза успешно решается вопрос выбора различных форм обучения (активного и интерактивного) и учебных пособий. Особое внимание уделено вопросу методического обеспечения, в том числе самостоятельной работы студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов. Решение этой проблемы стало возможным благодаря разработке и внедрению цифровых онлайн-платформ, модульных курсов и цифровых ресурсов в учебный процесс вуза.

Основной целью компьютеризации образовательной деятельности является подготовка студентов к жизни в информационном обществе и компьютерной среде, выход на качественно новый уровень в подходах к использованию компьютерных технологий и информационных технологий в цифровой образовательной среде.

Для современных студентов использование средств ИКТ является нормой, и электронное обучение в вузе выступает в качестве объективной модели. Его актуальность обусловлена парадигмой информационного общества, которое нуждается в формировании личности 21-го века, свободно владеющей цифровой информацией.

К цифровой образовательной среде быстро адаптируются студенты бакалавриата, формируя первоначальные навыки, умения для последующего их

развития. Формирование конкретных компетенций происходит на различных уровнях образования, однако исследовательские компетенции развиваются в течение всей жизни.

Следовательно, цифровизация образования напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности специалистов в области цифровых технологий для их продуктивного использования в профессиональной деятельности. Система цифрового образования включает в себя информационные ресурсы, систему телекоммуникаций и управления.

Эффективность использования цифровой образовательной среды вуза зависит от многих факторов, одним из которых является согласованное взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузах. Использование цифровой среды обучения особенно важно для студентов, которые находятся на длительной временной и территориальной дистанции от преподавателя и учебного заведения по различным причинам, например, из-за болезни, наличия ограниченных возможностей здоровья. Возможности цифровой образовательной среды позволяют будущим бакалаврам получать доступ к высококачественному образованию в любое время и в любом месте нахождения.

Цифровая образовательная среда, которая является частью комплекса ИТ-инструментов поддержки образовательной деятельности вуза, будет способствовать повышению качества образовательного процесса при условии скоординированного взаимодействия всех структурных подразделений, субъектов образовательного процесса, участвующих в нем.

Согласно ФГОС ВО (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 09.09.03 – «Прикладная информатика» «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам и к электронной информационно-образовательной среде организации, которые должны обеспечивать возможность доступа обучающегося из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети Интернет, как на территории организации, так и вне ее» [5]. Принцип неограниченного доступа к электронным образовательным ресурсам допускает разнообразное обучение, основанное на субъективных потребностях участников образовательного процесса, что, по сути, гарантирует, что студенты осуществляют свои индивидуальные образовательные пути в любой форме обучения (очная, заочная, рабочий день) в соответствии с индивидуальным планом.

Каждый студент имеет свободный доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин и практик, публикациям электронных библиотечных систем, электронным образовательным ресурсам.

Принцип целостности выражается во внутреннем единстве компонентов среды и в гармоничном взаимодействии субъектов образовательного процесса. Используя компоненты цифровой образовательной среды, студенты могут осуществлять образовательный процесс, контролировать итоги промежуточной аттестации и результат освоения образовательной программы; заносить свои успехи в электронное портфолио достижений.

В ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская гуманитарная академия (СКГА)» создана высоко насыщенная цифровая образовательная среда, включающая электронно-библиотечную систему IPRbooks; образовательный веб-сайт вуза; платформу kchgta.studentsonline.ru для создания веб-портфолио студента; цифровые образовательные ресурсы.

Реализация основной образовательной программы обеспечивается доступом каждого студента к базам данных и библиотечным фондам, сформированных по перечню дисциплин основной образовательной программы. Во время самостоятельной подготовки студенты обеспечены доступом к сети Интернет. Студенты бакалавриата по направлению подготовки 09.09.03 – «Прикладная информатика» имеют возможность бесплатно работать с лицензионными полнотекстовыми базами электронных изданий (Электронно-библиотечная система IPRbooks URL: http:// www.iprbooks.ru/ ООО «Ай Пи Эр Медиа» Государственный контракт № 4213/18 от 01.07.2018 г.), которая содержит полнотекстовые учебники и учебные пособия, подключенные тематические пакеты.

К электронным информационным ресурсам вуза относится официальный образовательный веб-сайт ФГБОУ ВО «СКГА» (http://www.ncsha.ru), корпоративная сеть и корпоративная электронная почта. Цифровая образовательная среда вуза обеспечивает:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик;
- доступ к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет.

Одной из составляющей цифровой образовательной среды вуза является платформа kchgta.studentsonline.ru для создания веб-портфолио студента, где осуществляется сохранение работ студента, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса.

В процессе формирования исследовательских компетенций будущих бакалавров большую роль играет самостоятельная работа с образовательными Интернет-порталами, где размещены цифровые образовательные ресурсы. К таким порталам мы относим следующие: http://fcior.edu.ru/, http://acm.timus.ru, http://www.ict.edu.ru, http://www.school.edu.ru и другие.

В дополнение к этим ресурсам будущие бакалавры в образовательном процессе используют цифровые ресурсы преподавателей вуза – учебники, учебные и методические пособия. Студенты полностью оснащены дополнительной литературой, которая включает в себя публикацию официальных изданий, научных, научно-популярных и периодических изданий по образовательной программе по направлению подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика»; справочно-библиографические издания, научную литературу, информационные базы данных.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе в вузе способствует не только расширению видов деятельности, но и формированию исследовательских компетенций, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика». Внедрение новых цифровых ресурсов в образовательный процесс позволяет нам создавать новую образовательную среду в вузе, направленную на формирование исследовательских компетенций, которые закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Качество образовательного процесса, направленного на формирование исследовательских компетенций, отраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, достижение высших результатов обучения станет возможным, если дидактический потенциал цифровой образовательной среды будет реализован в образовательном процессе вуза. Работа с цифровыми ресурсами цифрового контента способствует не только формированию исследовательских компетенций, но и развитию творческого и интеллектуального потенциала студентов, а также правильному использованию цифровых ресурсов в различных областях человеческой деятельности. Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза является одним из важнейших условий создания межличностной парадигмы. Цифровая образовательная среда вуза в подготовке бакалавров детерминирована тем, что она является инструментарием для умственных и творческих способностей, которая дает преподавателю возможность мотивировать студентов к изучению дисциплины; создавать модульные курсы; принимать участие в научно-исследовательской деятельности; проводить научные студенческие конференции в режиме онлайн; анализировать цифровой контент; решать учебно-методические задачи в процессе организации учебной деятельности. В цифровой образовательной среде вуза нами проводится определенная научно-исследовательская деятельность, которая позволяет будущим бакалаврам применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач, а также для подготовки обзоров научной литературы и цифровых образовательных ресурсов для профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения*: Автореферат … доктора педагогических наук. Москва, 2019.
2. Гочияева М.Д. Инновация в сущности и структуре педагогического понятия «Исследовательская компетентность. *Модернизация системы непрерывного образования*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Дербент, 2018: 134 – 137.
3. Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий. *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 105 – 110.
4. Травкин И.Ю. О цифровой образовательной среде и другие сопутствующие мысли. *Fun of Teaching*. Available at: http://funoft eaching. tumblr.com/post/160011857841/
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата).* Available at: http://fgosvo.ru

References

1. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskih kadrov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obucheniya*: Avtoreferat … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.

2. Gochiyaeva M.D. Innovaciya v suschnosti i strukture pedagogicheskogo ponyatiya «Issledovatel'skaya kompetentnost'. *Modernizaciya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Derbent, 2018: 134 – 137.
3. Morozov A.V. Professional'naya podgotovka rukovoditelej sistemy obrazovaniya s ispol'zovaniem sovremennyh cifrovyh tehnologij. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 105 – 110.
4. Travkin I.Yu. O cifrovoj obrazovatel'noj srede i drugie soputstvuyuschie mysli. *Fun of Teaching*. Available at: http://funoft eaching. tumblr.com/post/160011857841/
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 09.03.03 Prikladnaya informatika (uroven' bakalavriata)*. Available at: http://fgosvo.ru

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 378.0 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00311

***Guseva Ye.A.**, senior teacher, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia) E-mail: caterina.anatolievna@yandex.ru*

THEORY AND PRACTICE OF LEISURE ACTIVITIES FOR FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK TO ACTIVATE THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The article discusses a concept of "professional development", shows the place and functions of leisure activities in the process of professional development of students. One of the necessary pedagogical components of the educational process of the university is the leisure activities of students, as their purposeful activity, meeting the needs, motives, abilities of each young person. The article reflects the experience of the Department of Social Technologies of the Institute of Education and Social Sciences at North Caucasus Federal University in organizing leisure activities of students for professional development of future bachelors of social work. The materials of an empirical study are presented. The author concludes that the specially organized professionally directed leisure activities of future bachelors of social work contributes to their professional development and activates this process. The author concludes that the specially organized professionally directed leisure activities of future bachelors of social work contributes to their professional development and activates this process.

Key words: **leisure, leisure activities, functions and means of leisure activities, educational environment of university, professional development of students, social work, future bachelors of social work.**

***Е.А. Гусева**, ст. преп., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: caterina.anatolievna@yandex.ru*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

В статье рассматривается понятие «профессиональное становление», показаны место и функции досуговой деятельности в процессе профессионального становления студентов. Одной из необходимых педагогических составляющих образовательного процесса вуза выступает досуговая деятельность студентов как их целенаправленная активность, отвечающая потребностям, мотивам, способностям каждого молодого человека. Отражен опыт кафедры социальных технологий института образования и социальных наук ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» в организации досуговой деятельности студентов для профессионального становления будущих бакалавров социальной работы. Приведены материалы эмпирического исследования. Автор делает вывод о том, что специальным образом организованная профессионально направленная досуговая деятельность будущих бакалавров социальной работы способствует их профессиональному становлению и активизирует данный процесс.

Ключевые слова: **досуг, досуговая деятельность, функции и средства досуговой деятельности, образовательная среда вуза, профессиональное становление студентов, социальная работа, будущие бакалавры социальной работы.**

В XXI веке динамичные, глобализационные, трансформационные, информационные и пр. условия жизнедеятельности человека ставят перед отечественной системой профессионального образования задачу подготовки конкурентоспособности выпускаемых специалистов (бакалавров, магистров) всех профилей на отечественном и мировом рынке труда, создания педагогических условий для их профессионального становления. Особое внимание при этом уделяется подготовке профессионалов, деятельность и профессионально-личностные ресурсы которых обеспечивают поступательное развитие социальной сферы, влияют на социальную стабильность в обществе, психологическое благополучие граждан, формирование доступной и оптимальной среды жизнедеятельности. В первую очередь к таким специалистам относятся профессионалы в области социальной работы, выполняющие многофункциональную, разноплановую и многоролевую профессиональную деятельность по поддержке и социальному обслуживанию слабо защищенных категорий населения, активизацию их жизненного потенциала, помощь в трудной жизненной ситуации, в целом гуманизацию социальной среды. Поэтому различные аспекты проблемы профессионального становления социальных работников актуальны для изучения в теории и практике современной педагогической науки.

Проблема профессионального становления личности активно дискутируется в научных исследованиях (Р.А. Войко, Е.А. Гусева, А.А. Деркач, В.Г. Иванов, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, М.В. Мороз, Л.А. Новоселова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, А.А. Ярцев и др.). Понятие «профессиональное становление» широко изучается с позиций философии, педагогики, психологии, акмеологии, валеологии, социологии. Отмечается, что становление профессионала – длительный, динамичный, разноплановый и системный процесс, имеющий определенную этапность. На каждом этапе формируются основы последующего этапа, получают разрешение противоречия, возникающие в сфере «человек – профессия» [1].

Исследователями (Р.А. Войко, Э.Ф. Зеер, М.В. Мороз, Л.А. Новоселова, А.А. Ярцев и др.) выделены этапы профессионального становления личности [2, 7]. Обобщив имеющийся научный задел, можно указать следующие этапы:

– социально и психологически мотивированный выбор профессии;
– овладение профессиональными компетенциями в процессе профессионального обучения;
– вхождение в профессию и активное овладение ее азами;
– достижение высокой степени владения профессиональными, знаниями умениями, навыками;
– полная реализация в профессиональной деятельности, позволяющая достигать «акме».

Таким образом, профессиональное становление личности охватывает длительный период жизнедеятельности человека, начиная с профессиональной ориентации и до полного овладения профессией (М.В. Мороз, Т.В. Кудрявцев, Л.А. Новоселова). В высшей школе реализуются его важнейшие промежуточные этапы: овладение необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, выраженными компетенциями, и активное овладение основами профессии. Данные этапы реализуются посредством учебно-профессиональной деятельности студента [3].

Одной из необходимых педагогических составляющих образовательного процесса вуза выступает досуговая деятельность студентов как их целенаправленная активность, отвечающая потребностям, мотивам, способностям каждого молодого человека, а также специально организованный процесс просвещения, образования, воспитания и социализации молодежи, активизирующий потенциал и жизненную позицию, творчество, самореализацию каждого молодого человека как субъекта досуга [4].

Различные формы (индивидуальная, групповая, массовая), а также виды и средства досуговой деятельности (игры, конкурсы и викторины, кружковая работа, участие в клубной деятельности, профессиональные праздники, участие в волонтерских отрядах, чтение научно-профессиональной литературы и просмотр профессионально ориентированных передач, творчество и др.), содержание которых направлено на профессию, активно используются в профессиональном становлении студентов.

Специальным образом организованный досуг студентов как вид воспитательной работы позволяет решать задачи формирования профессионально важных качеств, развития необходимых компетенций, лидерских качеств, творческого подхода к жизнедеятельности и пр. Это определяет актуальность разработки новых видов и методов досуговой деятельности в образовательной среде вуза. При этом, несмотря на наличие в научной литературе значительного числа исследований по вопросам профессионального становления студентов (Э.Ф. Зеер [2], В.Г. Иванов [6], И.Р. Искакова [6], М.В. Мороз [13], Л.А. Новоселова [3], А.А. Ярцев [4] и др.), недостаточно исследований, рассматривающих значение,

содержание формы и методы досуговой деятельности в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы.

Социальная работа относится к числу профессий, востребованность которых растет в современном мире. Изменения, происходящие в социальной сфере, являются показателем того, насколько важно в подготовке высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста социального профиля интегрирование развивающих компонентов среды вуза для профессионального становления студентов [5]. Вместе с тем в профессиональной подготовке будущих социальных работников имеется ряд проблем, среди которых:

– слабая мотивированность на будущую профессию у абитуриентов (многие поступают, не набрав нужных баллов на юриспруденцию);

– наличие в обществе мифа о содержании социальной работы – уход за престарелыми и инвалидами, в результате – страх общения с клиентами, низкая мотивация трудоустройства по специальности после получения диплома;

– невысокая оплата труда дипломированных социальных работников;

– отсутствие навыков гармоничного общения в системе «человек – человек», неумение преодолевать конфликты межличностного общения.

Профессиональная подготовка студентов в образовательной среде вуза включает: собственно обучение (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы), прохождение различных видов практик, научно-исследовательскую работу, досуговую деятельность, в том числе имеющую профессиональную направленность. Таким образом, преимущественно осуществляясь в учебном процессе, профессиональное становление включается и в сферу досуга молодежи – проведения свободного времени в наиболее привлекательных формах. Результат подобной деятельности ориентирован, прежде всего, на изменения в личности и среде [1].

В научной литературе (А.В. Бабелло, Л.И. Еремеева, О.В. Ионова, Б.А. Титов, В.Н. Пименова, Э.В. Соколов, Б.А. Трегубов, А.В. Фатов и др.) досуговая деятельность рассматривается как важнейшая часть культуры и социокультурной среды, средство исполнения потребностей человека, фактор реализации принципов демократии. Отмечается, что в сфере досуга идет активное взаимодействие «человек – окружающая среда», формируется социальный опыт, реализуются социальные роли [4], тем самым досуг рассматривается как сфера социализации молодежи и фактор саморазвития [8]. Подчеркивается, что досуговая деятельность – это, прежде всего, активность человека (целенаправленная и осознанная), проявляемая для удовлетворения личных потребностей и реализации интересов на основе свободного выбора формы занятий и дающая возможность самореализации [9], которая приносит удовлетворение человеку, так как соответствует его желаниям, потребностям, интересам [10].

Экспериментально подтверждено, что досуговая деятельность реализует развивающую, социализирующую, информационно-просветительскую, культурно-творческую функции, способствует самореализации, продуктивному общению, оказывает влияние на развитие уровня духовной и профессиональной культуры (А.В. Бабелло, А.В. Фатов) [8, 11], что выдвигает эту деятельность на первый план в воспитательной работе со студентами и решении проблем, отмечающихся в подготовке будущих социальных работников.

Досуговая деятельность как важнейшая часть воспитательной работы в вузе создает оптимальные условия для развития общей и профессиональной культуры студентов, профессиональной социализации молодежи, приобщения молодых людей к традиционным социальным и профессиональным ролям, более глубокого познания основ профессии, самореализации в профессиональной сфере, раскрытие личностно-профессионального потенциала обучающихся [12].

Социальные институты досуга являются основными сферами социокультурной и профессиональной интеграции, личностной и профессиональной самореализации, активизации профессионально-личностных ресурсов и возможностей самореализоваться в будущей профессии [4]. Однако, рассматривая все эти преимущества досуговой деятельности, можно отметить, что профессионально направленная досуговая деятельность не реализуется в вузах в необходимом объеме для профессионально-личностного развития и самосовершенствования студентов, их профессионального становления.

Вместе с тем, в профессионально-направленной досуговой деятельности в вузе реализуется ее главная задача – формирование внутренних ресурсов как самоуправляющей системы личности обучающихся. Выбор средств досуговой деятельности для обеспечения профессионального становления будущих специалистов обусловлен направленностью подготовки.

Так, например, профессиональная подготовка в вузе будущих бакалавров социальной работы – это, прежде всего, процесс их профессионального развития/саморазвития, обеспечивающий овладение определенными компетенциями, выраженными в знаниях, умениях и навыках, необходимых для работы с людьми/группами/сообществами, находящимися в трудной жизненной ситуации, имеющими недостаточную степень адаптированности и/или интегрированности в социум. В процессе профессиональной подготовки в вузе формируются личностные качества, профессиональные компетенции, развивается профессиональная мобильность [5].

В развитии социальной работы как профессиональной деятельности доминирует профессионально-личностная структура ее субъекта – социального работника (специалиста, бакалавра, магистра), а цель, задачи и профессиональные функции задают определенные личностные параметры профессионала, овладеть которыми можно лишь в индивидуально-личностном контексте [5]. В связи с этим в процесс профессионального образования необходимо включить специальным образом организованную профессионально направленную досуговую деятельность студентов, что будет способствовать их профессиональному становлению.

Учитывая значимость досуговой деятельности в профессиональном становлении студентов, в 2019 – 2020 учебном году в Институте образования и социальных наук ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» в рамках исследования проблемы профессионального становления будущих бакалавров социальной работы средствами досуговой деятельности был проведен анкетный опрос среди студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 – «Социальная работа». Респондентами выступили 95 бакалавров 1 – 4 курсов очной формы обучения. Задачами опроса было выявить, как организована досуговая деятельность студентов, насколько ее содержание профессионально ориентировано, какие формы и методы досуговой деятельности, способствующие профессиональному становлению будущих социальных работников, востребованы студентами и реализуются в Северо-Кавказском федеральном университете.

Было выявлено, что досуговая деятельность входит в число ценностей студентов, участвующих в опросе, так как способствует реализации их базовых потребностей (отдых, самореализация, саморазвитие) и социокультурных интересов (досуг как ценность указали 97,8% студентов).

Далее студентам был задан вопрос о том, какие формы досуговой деятельности для них наиболее привлекательны, что более востребовано современными студентами. Мнения респондентов распределились следующим образом:

– на первом месте оказались развлекательные виды досуговой деятельности (36,8%), такие как посещение кинотеатров, театров, выставок, баз отдыха, компьютерных клубов;

– вторую позицию (32,6%) заняли массовые мероприятия, творческие студии, молодежные организации, научные кружки;

– на третьем месте по востребованности оказались спортивные клубы и секции (23,1%);

– 7,3% студентов досуг проводят вне вуза (с друзьями, семьей, в местах культурного отдыха, на природе и др.).

Также студентам было предложено выбрать утверждение, касающееся досуга. Были предусмотрены три варианта ответов: «да», «нет», «не знаю». Утвердительные ответы студентов (вариант «да») представлены в табл. 1.

Из данных опроса, приведенных в таблице, можно сделать вывод о том, что студенты Северо-Кавказского федерального университета, обучающиеся по направлению подготовки 39.03.02 – «Социальная работа» положительно относятся к проведению досуга, предлагаемому вузом. Более того, половина из них (46,3% – 1 курса; 50,5% – 2 курса; 55,7% – 3 курса; 71,5 – 4 курса) готовы принимать активное участие в планировании и организации своего досуга, а значительное большинство (77,8% – 1 курса; 84,1% – 2 курса; 83% – 3 курса; 83% – 4 курса) считают, что досуговая деятельность, организуемая в вузе, должна иметь профессиональную направленность, чтобы способствовать профессиональному становлению и саморазвитию студента.

В ходе экспериментальной работы были определены показатели, по которым необходимо диагностировать профессиональное становление будущих бакалавров социальной работы. К таким показателям мы относим:

– наличие ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии;

– наличие профессиональных знаний, умений и навыков, выраженных в компетенциях;

Таблица 1

Мнение студентов о досуговой деятельности в вузе
(количество студентов, ответивших утвердительно, в %)

№	Утверждение	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Студент должен принимать активное участие в планировании и организации своего досуга	46,3	50,5	55,7	71,5
2..	Достаточно того, что студенты будут принимать участие в предлагаемых формах проведения досуга	31,5	33,6	27,3	11,5
3.	Досуг – личное дело каждого, никто не должен регулировать этот процесс	22,2	15,9	17	17
4.	Досуговая деятельность, организуемая в вузе, должна иметь профессиональную направленность, чтобы способствовать профессиональному становлению и саморазвитию студента	77,8	84,1	83	83

– развитие у студентов необходимых профессионально важных качеств;

– желание формального и неформального общения с клиентами социальной работы, удовлетворенность от общения с ними;

– направленность на решение профессиональных задач;

– направленность на профессиональное саморазвитие и самообразование и умение осуществлять их;

– наличие вариантов трудоустройства в конце обучения.

Среди реализуемых на кафедре социальных технологий института образования и социальных наук СКФУ форм досуговой деятельности будущих бакалавров социальной работы как интересные и профессионально направленные, дающие возможность профессионально развиваться, демонстрировать имеющиеся профессиональные знания и умения, развивать личностно-профессиональный потенциал, студентами были отмечены:

– работа в кружке «История социально-помогающей деятельности»;

– работа по созданию на кафедре социальных технологий музея «История социально-помогающей деятельности»;

– участие в деятельности волонтерского кафедрального отряда «Альтруист»;

– ежегодные викторины «Я – социальный работник», «Я – россиянин»;

– акции и мероприятия, посвященные профессиональным датам (Международный день защиты детей (1 июня), День социального работника (8 июня), День пожилого человека (1октября), Международный день социального педагога (2 октября), День охраны психического здоровья (10 октября), День матери (29 ноября), Всемирный день борьбы со СПИДом (1 декабря), День инвалидов (3 декабря) и др.);

– последний звонок для выпускников «Социальная работа – это призвание»;

– встречи с профессиональными социальными работниками и выпускниками кафедры;

– тематические новогодние вечера «Социальная работа на планете»;

– проведение концертов для клиентов социальных учреждений и организаций Ставропольского края и др.

Экспериментальная работа показала, что в экспериментальной группе повысились показатели по всем исследуемым компонентам: в большей степени, чем в контрольной группе развилось наличие ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии; отмечается наличие профессиональных знаний, умений и навыков, выраженных в формируемых в учебном процессе компетенциях, а также профессионально важных качеств; отмечается желание и умение формального и неформального общения с клиентами социальной работы, удовлетворенность от общения с ними; диагностируется направленность на решение профессиональных задач, направленность на профессиональное саморазвитие и самообразование и умение осуществлять их; у каждого из студентов 4 курса, входящих в экспериментальную группу, к концу обучения появились 1 – 2 варианта предполагаемого трудоустройства по специальности (предложения были получены от руководителей организаций социального обслуживания, в которых осуществлялась профессионально направленная досуговая деятельность студентов).

Таким образом, можно констатировать, что специальным образом организованная профессионально направленная досуговая деятельность будущих бакалавров социальной работы способствует их профессиональному становлению и активизирует данный процесс.

Библиографический список

1. Кудрявцев Т.В. *Психология профессионального обучения и воспитания*. Москва, 1986.
2. Зеер Э.Ф. Развивающаяся личность – основание профессионального становления личности. *Вестник Челябинского государственного университета*. Серия 3: Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. Челябинск, 2005; № 27.
3. Новоселова Л.А. *Активизация профессионального становления студентов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Кемерово, 2005.
4. Ярцев А.А. *Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущих педагогов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2004.
5. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 2016; № 1 (52).
6. Иванов В.Г., Искакова И.Р. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе. *Вестник Казанского технологического университета,* 2010; № 12.
7. Войко Р.А. Профессиональное становление личности студентов в высшей школе. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012; № 4 (12).
8. Фатов А.В. *Социальное воспитание студенческой молодежи в культурно-досуговой деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
9. Осипова Л.Б., Панфилова Е.А. Досуг как сфера социализации молодежи. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 5.
10. Гузь Е.А., Коныгина М.Н. Культурно-досуговая деятельность в вузе как фактор профессионального становления студентов. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2017; № 3 (60).
11. Бабелло А.В. *Особенности досуга студенческой молодежи регионального вуза (на примере Забайкальского государственного университета)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2018.
12. Еремеева Л.И. Досуговая деятельность как фактор развития студенческой молодежи. *Вестник Югорского государственного университета*. 2017; Выпуск 1 (44).
13. Мороз М.В. *Профессиональное становление социального работника*. Диссертация …кандидата психологических наук. Тверь, 2007.

References

1. Kudryavcev T.V. *Psihologiya professional'nogo obucheniya i vospitaniya*. Moskva, 1986.
2. Zeer `E.F. Razvivayuschayasya lichnost' – osnovanie professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Razvitie i professional'noe stanovlenie lichnosti v obrazovatel'nom processe. Chelyabinsk, 2005; № 27.
3. Novoselova L.A. *Aktivizaciya professional'nogo stanovleniya studentov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2005.
4. Yarcev A.A. *Dosugovaya deyatel'nost' kak faktor professional'nogo stanovleniya buduschih pedagogov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
5. 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).
6. Ivanov V.G., Iskakova I.R. Professional'noe stanovlenie studentov i process professionalizacii v vuze. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta,* 2010; № 12.
7. Vojko R.A. Professional'noe stanovlenie lichnosti studentov v vysshej shkole. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (`elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2012; № 4 (12).
8. Fatov A.V. *Social'noe vospitanie studencheskoj molodezhi v kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
9. Osipova L.B., Panfilova E.A. Dosug kak sfera socializacii molodezhi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 5.
10. Guz' E.A., Konygina M.N. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' v vuze kak faktor professional'nogo stanovleniya studentov. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2017; № 3 (60).
11. Babello A.V. *Osobennosti dosuga studencheskoj molodezhi regional'nogo vuza (na primere Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2018.
12. Eremeeva L.I. Dosugovaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya studencheskoj molodezhi. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; Vypusk 1 (44).
13. Moroz M.V. *Professional'noe stanovlenie social'nogo rabotnika*. Dissertaciya …kandidata psihologicheskih nauk. Tver', 2007.

Статья поступила в редакцию 30. 03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00312

Daurov A.M., *senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: daurov-1990@mail.ru*
Magomedov R.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru*

ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AS A MEANS OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE.

The article studies an actual problem of improving the quality of professional training in the system of physical education. Ethnopedagogical training in the modern world is one of the main directions of a multinational society. The paper provides an analysis of contemporary approaches ethnopedagogical preparation of future teacher of physical culture in modern education. It is pointed out that ethnic types of physical activity play a small role in the training of physical culture personnel.

The authors suggest ways out of this situation, in particular, it is recommended to introduce the discipline “Theory and methodology of ethnosport” in the curriculum to improve the ethno-pedagogical training of future teachers of physical culture.

Key words: **ethno-educational training, physical education teacher, physical culture, competence, globalization, ethno-pedagogy, ethnosport.**

А.М. Дауров, *ст. преп., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: daurov-1990@mail.ru*
Р.Р. Магомедов, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru*

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества подготовки профессиональных кадров в системе физкультурного образования. Этнопедагогическая подготовка в современном мире является одним из главных направлений многонационального общества. В работе приводится анализ современных подходов этнопедагогической подготовки будущего учителя физической культуры в современном образовании. Указывается на малую роль в подготовке физкультурных кадров этнических видов физической активности. Авторами предлагаются варианты выхода из создавшейся ситуации, в частности рекомендуется внести дисциплину «Теория и методика этноспорта» в учебный план для повышения этнопедагогической подготовки будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: **этнопедагогическая подготовка, учитель физической культуры, физическая культура, компетентность, глобализация, этнпопедагогика, этноспорт.**

Современный мир характеризуется процессами глобализации. Все люди втянуты в этот процесс, в том числе в образовании. Наряду с этим параллельно процессу глобализации идёт процесс локализации, адаптивное значение которого в связи с глобализацией оказывается даже более востребованным. Разрушение локальных структур, наиболее целостно представленных в этнокультурных феноменах, ведет к разному снижению устойчивости, жизнестойкости социальной среды человека.

В наше время малые народы всё больше локализуются. Это можно связать с исторической памятью народов. Народы чувствуют «приближающую гибель», начинают задумываться о своём прошлом. В России на данный момент проживают более 90 народов. Это делает нашу страну уникальным местом в мире, местом компактного проживания различных конфессий и культур. За последние годы усилились и миграционные процессы. На сегодняшний день в России одним из существенных вопросов является подготовка профессионально компетентного и высокодуховного специалиста. Анализ научной литературы показал, что в вузовской подготовке будущих учителей физической культуры уделяется недостаточное внимание вопросам национального самосознания сохранения и приумножения богатств народов России. Эти все процессы требуют от учителя должной подготовки с учётом этнического фактора [1 – 6].

Актуальность исследований по повышению качества этнопедагогической подготовки учителей физической культуры продиктована современными требованиями, изложенными в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2014 г.), в ФГОС ВО 3+ «Физическая культура» (бакалавриат) и ФГОС ВО 3++ «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (бакалавриат). Другими словами, учитель физической культуры должен быть сегодня компетентным. Обратимся к этому понятию [7, 8, 9].

В этимологической основе термины «компетенция» и «компетентность» восходят к латинским: «competentia» – согласованность частей; «compete» – достигаю, соответствую, подхожу, добиваюсь; «competens», «competentis» – надлежащий, соответствующий, способный. В обыденной речи и литературе компетентным называют человека, который в силу своей осведомлённости и (или) полномочий имеет право решать что-либо, судить о чем-либо, является специалистом в какой-то области (avecompétence – сделано профессионально) [4].

Этнопедагогическая подготовка учителя физической культуры охватывает весь спектр психологических и педагогических дисциплин. На наш взгляд, сегодня в учебном плане выпускников физкультурных вузов недостаточное внимание уделяется этническим видам физической активности. Под этническими видами физической активности мы подразумеваем этноспорт – формы традиционных игр и состязаний, являющихся телесным и духовным выражением адаптации человека к природной и культурной среде, специфической телесной моторики, которая служит механизмом воспроизводства идентичности этнокультурной общности [2, 3].

Как отмечено выше, в понятие этноспорт входят национальные виды спорта, народные виды спорта, этнические виды физической активности и подвижные игры. Эти игры подразделяются на индивидуальные, коллективные и свободные. По мнению Ю.М. Николаева, один из важнейших недостатков действующей системы подготовки физкультурных кадров выражается в заметном снижении «общекультурного и творческого уровня» выпускников [6].

Мы считаем, что сегодня в учебном плане вуза подготовки будущего учителя физической культуры должны присутствовать три неразрывных блока. В *первый блок* рекомендуется внести следующие модули обязательной части:

– социально-гуманитарный (история, философия, культурология);

– коммуникативный (иностранный язык, речевая практика, ИКТ и медиаинформационная грамотность);

– здоровья и безопасности жизнедеятельности (возрастная анатомия, физиология и гигиена, основы медицинских знаний, безопасность жизнедеятельности, физическая культура и спорт);

– психолого-педагогический модуль (психология, педагогика);

– предметно-методический модуль (история физической культуры, теория физической культуры, основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте, методика обучения физической культуре, спортивные игры, гимнастика, спортивная метрология, биомеханика, биохимия, физиология физического воспитания и спорта).

Модули дисциплин по выбору. В данном модуле мы рекомендуем дисциплины, связанные с общественно-массовой работой будущего учителя физической культуры (педагогическое мастерство учителя физической культуры, теория и методика этноспорта, олимпийское образование, методика оздоровительной физической культуры, основы военной службы).

Второй блок направлен на ознакомление самого процесса работы в школе. В данном блоке рекомендуются следующие модули:

– социально-гуманитарный модуль (учебная практика);

– коммуникативный модуль (учебная практика);

– модуль здоровья и безопасности жизнедеятельности (учебная практика);

– психолого-педагогический модуль (производственная практика).

– предметно-методический модуль, включающий учебную, производственную, научно-исследовательскую и проектно-технологическую практику.

Третий блок. Государственная итоговая аттестация. В данном блоке рекомендуются два модуля: подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена и выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Таким образом, подготовка будущего учителя физической культуры должна строиться по четырём фундаментальным направлениям:

– психолого-педагогическое направление;

– медико-биологическое направление;

– дисциплины, связанные с теорией и методикой физической культуры и спорта;

– национально-культурно-просветительское направление (включающее дисциплины этнопедагогики физического воспитания). Все эти направления взаимосвязаны и взаимообогащаются.

В качестве фундаментальной дисциплины по повышению этнопедагогической подготовки нами рекомендуется рабочая программа «Теория и методика этноспорта». Данная программа реализуется в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВО СГПИ) на факультете искусств и физической культуры.

Рабочая программа предназначена для преподавателей, студентов и служит основой организации преподавания дисциплины «Теория и методика этноспорта» очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности»» и 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура».

Целью учебной дисциплины «Теория и методика этноспорта» является формирование у будущих учителей физической культуры знаний, умений и навыков в области этноспорта, в том числе традиционных видов физической активности, необходимых в поликультурном образовательном пространстве России.

В задачи учебной дисциплины входит: популяризация этноспорта и традиционных игр народов Северного Кавказа в среде студенческой молодежи; развитие у студентов представления о ценности национальных культур Северо-Кавказского федерального округа (СКФО); формирование системы личностных

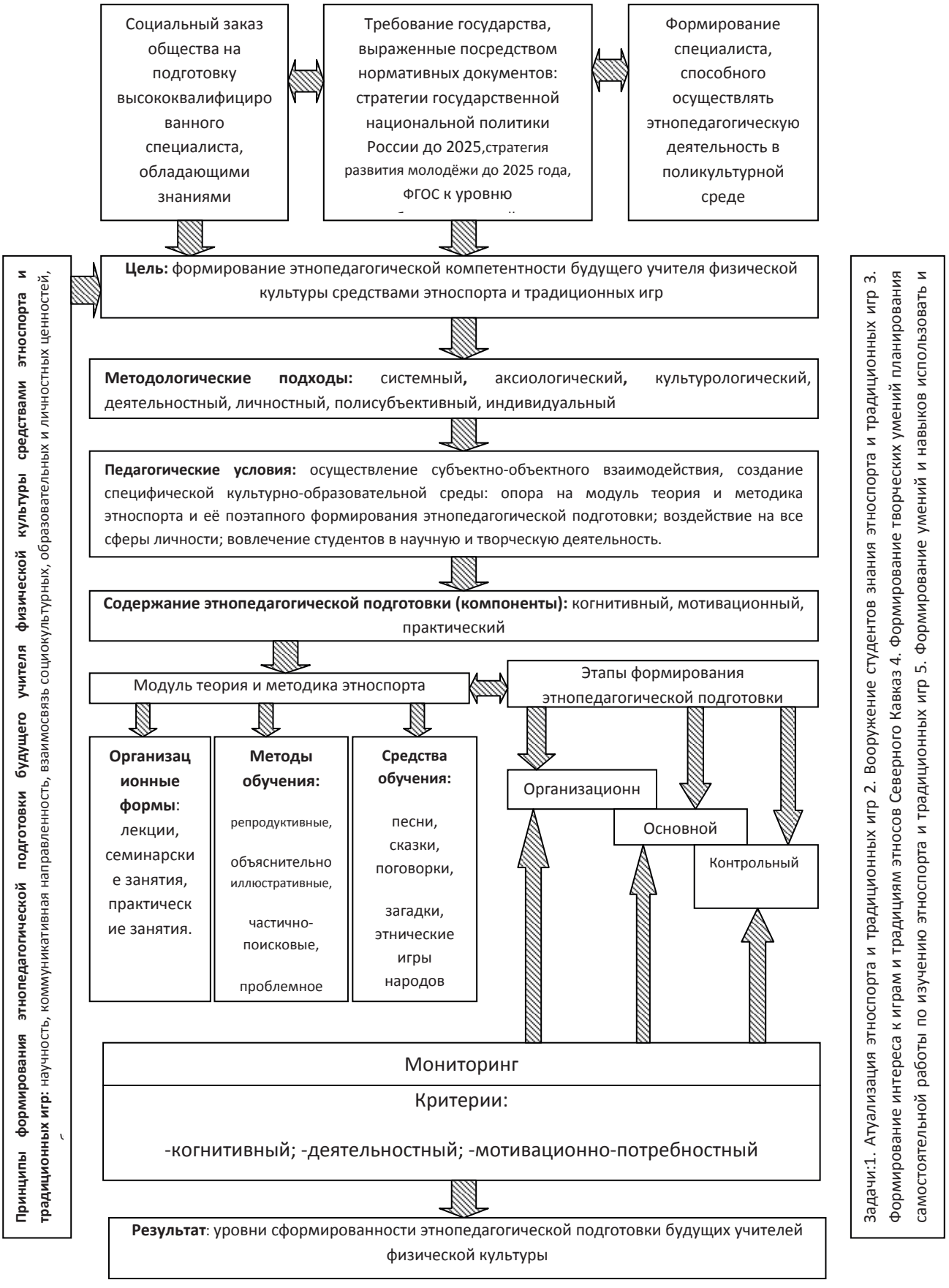


Рис. 1. Педагогическая модель этнопедагогической подготовки будущего учителя физической культуры средствами этноспорта

ценностно-мотивационных ориентаций; развитие и распространение в студенческом коллективе идей спортивного образа жизни; формирование толерантного мышления у граждан поликультурного региона Российской Федерации.

Методы обучения: репродуктивные, объяснительные, иллюстративные, частично-поисковые, проблемного изложения, игровые.

В структуру учебного плана ГБОУ ВО СГПИ включены следующие разделы дисциплины: «Социально-педагогические аспекты этноспорта», «Этноспорт в структуре физической культуры и спорта», «Методика этноспорта», «Организация соревновательных мероприятии этноспорта». Общая трудоёмкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы – 72 часа.

Данная учебная дисциплина используется в качестве формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей физической культуры в поликультурной среде, которая способствует повышению знаний в области этноспорта, знакомит и приобщает студенческую молодежь к играм народов Северного Кавказа как неотъемлемой части культурного богатства Российской Федерации.

Материалы разработанного нами модуля «Теория и методика этноспорта» могут быть использованы учителями физической культуры в школе в качестве теории по основам знаний в области этноспорта и традиционных игр, преподавателями кафедр физического воспитания, преподавателями вузов физической культуры и всеми заинтересованными лицами. Таким образом, анализ научной литературы и собственное теоретическое исследование позволили нам создать педагогическую модель (рис. 1) этнопедагогической подготовки в педагогическом вузе, которая является предпосылкой для плодотворной педагогической деятельности учителя физической культуры в поликультурной среде.

Таким образом, процесс формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя физической культуры средствами этноспорта нами представлен в виде педагогической модели. Структура предлагаемой педагогической модели включает целевой, методологический, диагностический, процессуально-содержательный и результирующий блоки (рис. 1). Цель реализации педагогической модели – формирование этнопедагогической компетентности будущего учителя физической культуры средствами этноспорта. Так как для педагогических моделей характерна этапность, определяющая протяженность процесса во времени, демонстрирующая прогрессивные изменения качеств и свойств личности, представленная модель содержит совокупность этапов, их целей, педагогических условий, содержания и средств, при которых возможно получить заявленный результат.

Библиографический список

1. Арсалиев Ш. М.-Х., Мусханова И.В. Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 1: 169 – 174.
2. Дауров А.М. Роль этноспорта в подготовке компетентного учителя физической культуры в поликультурной образовательной среде. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2018; № 2: 29 – 35.
3. Магомедов Р.Р., Дауров А.М. Институционализация этноспорта в профессиональном пространстве. *Гуманитарные науки*. 2015; № 4 (32): 166 – 168.
4. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры*: монография. Ставрополь: Сервисшкола, 2016.
5. Михащенко А.Л. *Глобализация образования*: учебное пособие. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2019.
6. Николаев Ю.М., Сафронова М.А. Теория физической культуры: основополагающие тенденции становления и развития. *Теория и практика физической культуры*. 2014; № 4: 26 – 29.
7. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению подготовки 44.03.01 Педагогические науки степень «бакалавр»)*. Available at: http: //fgosvo.ru/uploadfiles/ FGOS%20VO%203++/ Bak/ 440301_B_3_16032018.pdf
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», степень «бакалавр»)*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
9. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва: Омега – Ленинград, 2014.

References

1. Arsaliev Sh. M.-H., Mushanova I.V. Osobennosti formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 1: 169 – 174.
2. Daurov A.M. Rol' `etnosporta v podgotovke kompetentnogo uchitelya fizicheskoj kul'tury v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2018; № 2: 29 – 35.
3. Magomedov R.R., Daurov A.M. Institucionalizaciya `etnosporta v professional'nom prostranstve. *Gumanitarnye nauki*. 2015; № 4 (32): 166 – 168.
4. Magomedov R.R., Kutepova L.S. *Metodicheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury*: monografiya. Stavropol': Servisshkola, 2016.
5. Mihaschenko A.L. *Globalizaciya obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019.
6. Nikolaev Yu.M., Safronova M.A. Teoriya fizicheskoj kul'tury: osnovopolagayuschie tendencii stanovleniya i razvitiya. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2014; № 4: 26 – 29.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskie nauki stepen' «bakalavr»)*. Available at: http: //fgosvo.ru/uploadfiles/ FGOS%20VO%203++/ Bak/ 440301_B_3_16032018.pdf
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)», stepen' «bakalavr»)*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
9. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva: Omega – Leningrad, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00313

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: plieva.asya@yandex.ru

APPLICATION OF THE INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article explores a topic of the use of the Internet technologies in teaching students a foreign language. It is concluded that the Internet technologies play an important role in the modern world and have significant didactic capabilities. On sites dedicated to learning English, one can find both text materials (articles from newspapers and magazines, excerpts from works of foreign classics), as well as video and audio recordings for developing listening and speaking skills. It seems that the most optimal means for the formation of vocabulary skills in English are such Internet technologies as a blog, a corpus of texts, online dictionaries and educational sites and services. Educational sites and platforms are most often used as an additional means of studying the subject. On educational platforms, the information is divided into thematic blocks, after studying each of which, the learner can perform self-control by performing test tasks and exercises on the passedых ов material..

Key words: **core competencies, future English teacher, slang vocabulary.**

А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас,*
E-mail: plieva.asya@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрены возможности применения Интернет-технологий в обучении студентов иностранному языку. Сделан вывод о том, что Интернет-технологии играют в современном мире важную роль и обладают значительными дидактическими возможностями. На сайтах, посвященных изучению английского языка, можно найти как текстовые материалы (статьи из газет и журналов, отрывки из произведений зарубежных классиков), так и видео- и аудиозаписи для развития умений аудирования и говорения. Как представляется, наиболее оптимальными средствами для формирования лексических навыков по английскому языку являются такие Интернет-технологии, как блог, корпус текстов, онлайн-словари и образовательные сайты и сервисы. Образовательные сайты и платформы чаще всего используются как дополнительное средство изучения предмета. На образовательных платформах информация

поделена на тематические блоки, после изучения каждого из которых обучающийся может произвести самоконтроль, выполнив тестовые задания и упражнения по пройденному материалу. Такие ресурсы могут быть построены на игровой механике или рейтинговой системе, отслеживающей успех обучающегося. Использование данных ресурсов способствует развитию самостоятельной работы с учебным материалом.

Ключевые слова: **ключевые компетенции, будущий учитель английского языка, сленговая лексика.**

Изменения в системе образования, связанные с необходимостью применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), нашли свое отражение в положениях ФГОС ВО. Тем не менее педагоги не в полной мере используют ИКТ в обучении. Кроме того, выбор преподавателем используемых ИКТ бывает не всегда оправданным. Причиной может быть недостаточная разработанность теоретических основ использования ИКТ в образовательном процессе, а также неосведомленность педагогов об их дидактическом потенциале, без знания которого невозможно использование современных образовательных ресурсов в учебном процессе с целью повышения эффективности обучения.

Одним из видов ИКТ являются Интернет-технологии, которые приобретают все большую популярность, как в обычной жизни, так и в образовательном процессе вуза.

Проанализировав работы ученых, посвященные Интернет-технологиям и возможностям их использования в методике преподавания английского языка, можно выделить некоторые направления изучения этой проблемы. В первую очередь это исследования, направленные на изучение сущности Интернет-технологий, среди которых А.А. Драгунова. М.Н. Евстигнеев, Е.С. Полат, О.В. Пустовалова, П.В. Сысоев, СВ. Титова.

Второе направление представляют собой исследования, направленные на изучение методического потенциала Интернет-технологий, среди которых Г.А. Воробьев, А.А. Драгунова, Е.Д. Кошеляева, А.Г. Соломатина.

Третье направление представляют собой исследования, направленные на разработку конкретных методик использования Интернет-технологий на занятиях английского языка, среди которых ГА. Воробьев, А.А. Драгунова, А.Г. Соломатина.

Четвертое направление представляют собой исследования по формированию лексических навыков на занятиях иностранного языка: Е.В. Вовк, Н.Д. Гальскова, О.Т. Горина, Г.А. Кручинина, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов, О.В. Уфимцева.

Интернет является одним из основных источников аутентичных материалов. На сайтах, посвященных изучению английского языка, можно найти как аутентичные текстовые материалы (статьи из газет и журналов, отрывки из произведений зарубежных классиков), так и видео- и аудиозаписи для развития умений аудирования и говорения. Большинство этих материалов сопровождается упражнениями для формирования необходимых навыков, в том числе и лексических. Кроме того, в сети Интернет существует большое количество сайтов, целью которых является изучение лексики иностранного языка. (BBC Learning English; British Council Learn English; Cambridge Learning English).

Интернет является одним из инструментов реализации принципа личностно ориентированной направленности в обучении. Учитель получает возможность разнообразить уроки, предоставить обучающимся право выбора в процессе выполнения заданий; расширить уже имеющийся в учебном пособии материал, позволить обучающимся самостоятельно осуществлять поиск и обработку информации.

Интернет-технологии представляют собой способ формирования метапредметных результатов. Согласно Примерной основной образовательной программе высшего образования метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). В свою очередь, коммуникативные УУД включают в себя формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий. В результате обучающиеся получают возможность:

– целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ;

– использовать компьютерные технологии для решения информационных и коммуникационных учебных задач;

– создавать информационные ресурсы разного типа и для разных аудиторий [1, 2].

В научной литературе отмечается, что благодаря своим отличительным характеристикам Интернет-технологии обладают значительными дидактическими возможностями и помогают преподавателю более эффективно справляться с решением многих дидактических задач:

1) представление учебной информации (компьютерная визуализация в различных форматах; моделирование и имитация изучаемых явлений, объектов и процессов; возможность ознакомления с аутентичными ресурсами);

2) доступность обучающего материала (возможность получения доступа к неограниченному количеству текстовых, звуковых, графических и видеоматериалов разнообразной тематики и направленности, представленных на разных языках);

3) контроль усвоения материала (каждый студент может получить диагностику своих ошибок по результатам обучения, что естественным образом ведет к развитию самоконтроля и самокоррекции обучающихся);

4) формирование навыков и умений (обучение умению письменной речи, чтения, устной речи, аудирования с использованием Интернет-технологий; формирование умения принятия оптимального решения в сложных ситуациях; развитие определенных типов мышления, формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры обучающегося и педагога);

5) использование различных форм учебной деятельности (индивидуальная работа (например, выполнение теста), работа в паре (например, ведение блога), коллективная работа (например, видеоконференции));

6) совместная деятельность студентов и преподавателя (благодаря интерактивному режиму Интернет-среды преподаватель приобретает роль координатора, партнера и наставника образовательного процесса);

7) формирование навыка автономной работы учеников (создание условий для самостоятельного развития и совершенствования навыка автономной работы в результате того, что обучаемый становится центром образовательного процесса, а преподаватель лишь осуществляет контроль и координирует его деятельность);

8) формирование положительного отношения к предмету, стимуляция активности (благодаря стимулированию любознательности, нерегламентированности, многовариантности обучения и перспективе выполнения интересных заданий у студентов формируется внутренняя мотивация к изучению предмета, что приводит к повышению эффективности и результативности учебного процесса);

9) развитие творческих способностей (раскрытие творческого потенциала студентов через выполнение проектных заданий с использованием Интернета).

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что Интернет-технологии действительно обладают значительным дидактическим потенциалом, способствующим улучшению результатов обучения.

Использование компьютерных технологий в обучении началось в 60 – 70-х годах XX века. С тех пор ИКТ претерпели значительное изменение. Постоянно появляются новые технологии, стандарты и концепции создания Интернет-ресурсов. К ведущим Интернет-технологиям можно отнести блог, веб-квесты, видеоконференции, Википедию, корпусы текстов, образовательные сайты и платформы, онлайн-словари, подкасты, YouTube.

Рассмотрим более подробно каждую Интернет-технологию.

Блог представляет собой веб-сайт, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Блоги в образовательной сфере могут быть использованы как средство общения преподавателей, обучающихся, их родителей, обладая возможностью публикации работ учащихся и их мгновенной оценки с помощью комментирования. Значителен факт обмена педагогическим и методическим опытом через блоги. Чтение блогов положительно влияет на развитие умения читать, например выделение необходимых фактов и оценивание важности информации. Также ведение учеником блога способствует формированию умений письменной речи.

Веб-квесты – Интернет-проект – особый прием создания учебных Интернет-материалов. Использование данного ресурса в обучении подразумевает поиск, отбор, классификацию информации и способствует формированию умения чтения. Веб-квесты направлены на организацию творческой деятельности учеников.

Видеоконференция представляет собой информационную технологию, которая обеспечивает одновременно двустороннюю передачу, обработку, преобразование и представление интерактивной информации на расстоянии в режиме реального времени между двумя и более пользователями с помощью аппаратно-программных средств вычислительной техники. Для учебного процесса значимы возможности дистанционного проведения уроков или дискуссий, а также возможности взаимодействия преподавателей со многими учащимися, равное участие всех пользователей, рост мотивации за счет необычной среды, формирование умений аудирования и говорения, формирование навыков коммуникации и проведения презентаций.

Википедия представляет собой многоязычную энциклопедию, ориентированную на создание статей о любом понятии, которые может написать любой пользователь; а также смежные проекты, такие как Викитека, Викисловарь, Викиучебник и др. В обучении данные сервисы, прежде всего, играют роль источника информации, а подбор нужной информации способствует развитию видов чтения: просмотрового, изучающего и поискового. Также на основе размещенных статей можно организовывать групповую или индивидуальную работу над текстом, его чтение и обсуждение. Написание и редактирование статей способствует формированию умений письменной речи [3].

Корпус текстов представляет собой подобранную и обработанную по определённым правилам совокупность текстов, используемых в качестве базы для исследования языка. Известными корпусами английского языка являются следующие: Британский национальный корпус (BNC), Bank of English, the International Corpus of English, Brown Corpus. Главным преимуществом работы с корпусами является организация творческой работы учащихся (как самостоятельной, так и под руководством преподавателя), формирование навыков работы с информационными ресурсами и навыков исследовательской работы. Работа с корпусом текстов, прежде всего, способствует формированию лексико-грамматических на-

выков и позволяет решить следующие вопросы на уроках иностранного языка: решить проблему сочетаемости слов; определить, какие синтаксические функции слово может выполнять в предложении; определить, какие предлоги могут употребляться после глагола; определить, какое место в предложении может занимать то или иное слово; решить проблему выбора синтаксической конструкции; использовать данные корпуса для выявления различий в употреблении близких по значению слов.

Онлайн-словари – электронные словари, размещенные в Интернете. Использование онлайн-словарей не только упрощает поиск необходимых лексических единиц, но и способствует как расширению знаний по иностранному языку, так и возможности сделать занятие разнообразным. Одним из наиболее популярных является словарь ABBYY LINGVO, в котором предлагается не только подробное толкование слова на русском и английском языках, но и приводится ряд разнообразных примеров их употребления в речи. Помимо этого, для введения и закрепления новой лексики активно используется программа ABBYY LINGVO TUTOR [4].

Образовательные сайты и платформы – это технические учебные средства, содержащие информацию по какому-либо образовательному предмету и направленные на помощь в изучении этого предмета Образовательные сайты и платформы в основном используются как дополнительное средство изучения предмета. Часто информация поделена на тематические блоки, после изучения каждого из которых обучающийся может произвести самоконтроль, выполнив тестовые задания и упражнения по пройденному материалу. Такие ресурсы могут быть построены на игровой механике (применение подходов, характерных для компьютерных игр для неигровых процессов с целью привлечения пользователей и потребителей) или рейтинговой системе, отслеживающей успех обучающегося. Использование данного ресурса способствует развитию самостоятельной работы с учебным материалом. Самой известной образовательной платформой для изучения и практики иностранного языка является LinguaLeo.

Подкастинг представляет собой вид социального сервиса, позволяющий создавать и распространять в Интернете аудио- и видеопередачи. Контент подкастов всегда актуален благодаря своевременным обновлениям. Подкасты используются для развития умений аудирования, лексических навыков. Запись собственных подкастов способствует формированию устной речи.

Youtube – это сервис, предоставляющий услуги хостинга (размещения) различных видеоматериалов. Размещение материала на самую разнообразную тематику обеспечивает легкий и быстрый подбор необходимой учебной информации. Каналы YouTube, направленные на различные цели и различную аудиторию (например, развлекательные, познавательные, новостные, обучающие каналы), создают условия для автономной работы учеников и их самообразования. Просмотр видеоматериалов, размещенных носителями английского языка, либо теми, для кого английский является иностранным, способствует формированию фонематического слуха, а также социокультурных знаний о людях, говорящих на английском языке. Использование контента YouTube на уроках английского языка может способствовать формированию умения письменной, устной речи, аудирования, чтения, а также формированию лексических и грамматических навыков [5, 6].

Таким образом, следует отметить, что на занятиях английского языка в вузе целесообразно использовать Интернет-технологии, играющие в современном мире важную роль. Установлено, что Интернет-технологии обладают значительными дидактическими возможностями. Как представляется, наиболее оптимальными средствами для формирования лексических навыков из указанных Интернет-технологий являются блог, корпус текстов, онлайн-словари и образовательные сайты и сервисы.

Библиографический список

1. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 2 – 3: 4 – 8.
2. Кручинина Г.А. *Методика формирования иноязычных лексических навыков знаково-символическими средствами на начальном этапе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2014.
3. *Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org
4. Эльконин Д.Б. *Детская психология*: учебное пособие. Москва: ИД «Академия», 2007.
5. *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://corpus.byu.edu/coca/compare-wbo.asp
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.

References

1. Polat E.S. Internet na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 2 – 3: 4 – 8.
2. Kruchinina G.A. *Metodika formirovaniya inoyazychnyh leksicheskih navykov znakovo-simvolicheskimi sredstvami na nachal'nom `etape*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.
3. *Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/
4. `El'konin D.B. *Detskaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: ID «Akademiya», 2007.
5. *The Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://corpus.byu.edu/coca/compare-wbo.asp
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.

Статья поступила в редакцию 02.04.20

УДК 371.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00314

Pykhtina Ye.A., *English teacher, School No. 3 (Novokubansk, Russia), E-mail: pyhtell-77@mail.ru*

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL WORK OF A CLASS HEAD IN A SCHOOL. The article considers the issue of evaluating the educational work of class teachers. Various approaches to the development of criteria and indicators of the effectiveness of educational work of teachers are presented. The author's system for evaluating effectiveness is proposed, including criteria based on the functional responsibilities of class teachers. The results of testing the author's methods for assessing the effectiveness of the educational work of class teachers are presented. The researcher concludes that in pedagogical science and practice, there are no unified approaches to evaluating the effectiveness of educational work of classroom teachers at school. The work develops the assessment system, consisting of criteria and indicators of educational work. The criteria are identified from the main functions that the class teacher implements in the school. The proposed method will help to evaluate the effectiveness of educational work of class teachers for various subjects of the educational process.

Key word: **class teacher, educational work, quality of work, educational institution.**

Е.А. Пыхтина*, учитель английского языка, МОБУ СОШ № 3 г. Новокубанска, E-mail: pyhtell-77@mail.ru*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос оценки воспитательной работы классных руководителей. Представлены различные подходы к выработке критериев и показателей эффективности воспитательной работы педагогов. Предложена авторская система оценки эффективности, включающая критерии, основанные на функциональных обязанностях классных руководителей. Представлены результаты апробации авторской методики оценки эффективности воспитательной работы классных руководителей. Автор делает вывод о том, что в педагогической науке и практике не сформированы единые подходы к оценке эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе. Опираясь на исследования педагогов, автором была разработана собственная система оценки, состоящая из критериев и показателей воспитательной работы. Критерии были выделены из основных функций, которые реализует классный руководитель в школе. Предложенная методика поможет оценить эффективность воспитательной работы классных руководителей различным субъектам образовательного процесса.

Ключевые слова: **классный руководитель, воспитательная работа, эффективность работы, образовательное учреждение.**

Воспитательная работа классного руководителя в школе является неотъемлемой частью общего образовательного процесса образовательного учреждения. Классными руководителями могут быть педагоги, учителя-предметники, иные специалисты школы, которые занимаются организацией внутришкольной жизнедеятельности учащихся малого школьного коллектива – класса: организация жизни классного коллектива, просветительская работа с родителями учащихся, создание комфортной психологической среды, развитие личности каждого учащегося, сохранение и укрепление здоровья школьников. Воспитательная работа является основным видом профессиональной деятельности педагога, работающего в школе. От эффективности работы каждого классного руководителя в школе зависит эффективность всего процесса воспитания в образовательном учреждении. Поэтому эффективность работы классного руководителя является важным показателем педагогической деятельности. Вопросы оценки эффективности воспитательной работы классного руководителя являются для педагогической науки актуальными и трудными для изучения.

В разработку проблем воспитательной работы классного руководителя внесли существенный вклад Л.В. Байбородова, В.Н. Гуров, И.Д. Демакова, А.В. Иванов, Н.Н. Журба, Н.Г. Крылова, Л.В. Кузнецова, Б.В. Куприянов, В.М. Лизинский, В.А. Шалаева, П.В. Шевченко, А.В. Щербаков и др. Отметим, что современные исследования в большей степени направлены на общие вопросы школьного воспитания, а также на отдельные аспекты работы классного руководителя. Вопросы эффективности воспитательной работы изучены недостаточно, не определены педагогические механизмы повышения эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе, не выявлены способы оценки качества работы классных руководителей, слабо разработаны методы диагностики воспитательной работы классных руководителей.

Осуществляя воспитательную работу в школе, необходимо оценить качество, следовательно, эффективность воспитательной работы классного руководителя. Рассмотрим более подробно содержательное наполнение понятия «оценка». Оценка – это соотношение каких-либо реальных параметров с идеальными (словарь по философии), а также – мнение об уровне, значении или ценности чего-либо [5]. В педагогической литературе понятие «оценка» выступает в двух критериях: с одной стороны – это оценивание учебной работы ученика, выраженная в баллах, с другой стороны, сравнение объектов или явлений с другим объектом, выступающим в качестве критерия.

Оценка воспитательной работы классного руководителя должна опираться на комплекс определённых критериев и показателей, по которым следует оценивать работу педагогов. В настоящее время ряд исследователей выделили определенный комплекс критериев и показателей для оценки эффективности воспитательной работы классных руководителей. Например, О.В. Миновская (КГУ, г. Кострома) [4] выделяет в качестве основных критериев оценки эффективности показатели, связанные с профессиональными компетенциями педагога (результаты деятельности, способность к оценке деятельности учеников, культура речи педагога, взаимоотношения педагога с родителями учащихся, с другими педагогами, с администрацией школы и др.).

И.В. Золотухиной [3] определены пять критериев эффективности воспитательной работы классного руководителя: а) способность к реализации воспитательной работы в классе; б) уровень развития ученического классного коллектива; в) качество организации классных воспитательных мероприятий; г) сформированность нравственных качеств выпускников этого классного руководителя; д) привлечение к воспитательной работе родителей учеников.

Анализ литературы (Е.Д. Басова, Е.Б. Борисова, О.С. Коршунова, О.А. Романенкова, О.А. Савельева, А.М. Саранов и др.) показал, что чаще всего педагоги выделяют «событийный» или «мероприятийный» подход к оценке эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе. Отметим, что подход «чем больше, тем лучше» не всегда оправдан, поскольку некоторые мероприятия не несут воспитательной направленности и не могут являться основанием для оценки эффективности воспитательной работы педагога.

Е.В. Борисова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан) [2] выделяет две группы критериев: организационные (объем, содержание, организация воспитательной работы) и социальные критерии (учет возрастных и психологических особенностей учеников класса, целесообразность воспитательного мероприятия, заинтересованность учащихся).

Нормативная документация для классных руководителей нацеливает на оценивание качества работы педагогов по двум критериям: результативности и процесса 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 родителей, администрации, 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.

Изучая проблему оценки воспитательной работы классных руководителей, педагоги С.В. Бобрышов и Л.А. Саенко [1, 7] выделяют две группы критериев: критерии результата и критерии процесса. Группа критериев результата должна ответить на вопрос «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. Все вышеизложенное позволяет заключить, что оценка эффективности воспитательной работы классных руководителей является сложным процессом, трудно выделить и обосновать единую систему (комплекс) критериев и показателей, по которым можно провести оценку работы педагогов с классом. На основе анализа литературы [6, 7, 8, 9] по проблеме исследования нами были разработаны критерии и показатели оценки эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе (табл. 1). В качестве критериев определены основные функции работы классных руководителей в школе.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе

№ пп	Критерий	Показатели
1	Организационный	– планирование воспитательной работы с учащимися класса; – следование правовым нормам при организации воспитательной работы в классе; – индивидуальная работа с учащимися класса; – работа с родителями учащихся, просветительская воспитательная работа с родителями
2	Коммуникативный	– обеспечение комфортной психологической среды в классном коллективе; – способность к взаимодействию с родителями учащихся; – установление «субъект-субъектных» отношений между классным руководителем и учащимся; – способность к профилактике конфликтов среди учащихся класса, способность разрешения конфликтов при их возникновении; – использование социального партнерства с другими организациями региона для достижения целей воспитательной работы в классе; – помощь учащимся класса во взаимодействии с другими учителями и специалистами, работающими в классе
3	Аналитический	– способность к анализу собственной воспитательной деятельности в классе, в школе; – проведение диагностики и интерпретирование результатов по определению сплоченности коллектива, уровня воспитанности личности, уровня развития классного коллектива, социометрии и др.; – умение планирования и организации воспитательных мероприятий в классе; – составление плана индивидуальной воспитательной работы с учащимися в классе, входящих в «группы риска»
4	Контрольный	– контроль за успеваемостью и посещаемостью учащихся в классе; – соблюдение правил внутреннего распорядка в школе; – соблюдение правил общественной жизни (нормы нравственного поведения учащихся в школе); – контроль за самостоятельной работой учащихся; – контроль и профилактика девиаций родительского поведения по отношению к детям; – самоконтроль своей деятельности в школе

Определенные нами критерии и показатели помогут оценить эффективность воспитательной работы классных руководителей представителям администрации школы, родителям, другим педагогам школы и самими классными руководителями.

В качестве апробации разработанной методики был проведен опрос среди классных руководителей школ города Новокубанска Краснодарского края. В исследовании приняли участие 120 педагогов – классных руководителей, ра-

Таблица 2

Самооценка эффективности воспитательной работы классных руководителей

№ пп	Критерий	Показатели	Оценка
1	Организационный	– планирование воспитательной работы с учащимися класса;	3,8
		– следование правовым нормам при организации воспитательной работы в классе;	4,5
		– индивидуальная работа с учащимися класса;	2,8
		– работа с родителями учащихся, просветительская воспитательная работа с родителями	2,3
		Средний бал	3,35
2	Коммуникативный	– обеспечение комфортной психологической среды в классном коллективе;	3,9
		– способность к взаимодействию с родителями учащихся;	3,7
		– установление «субъект-субъектных» отношений между классным руководителем и учащимся;	4,3
		– способность к профилактике конфликтов среди учащихся класса, способность разрешения конфликтов при их возникновении;	3,5
		– использование социального партнерства с другими организациями региона для достижения целей воспитательной работы в классе;	2,6
		– помощь учащимся класса во взаимодействии с другими учителями и специалистами, работающими в классе	4,7
		Средний бал	3,78
3	Аналитический	– способность к анализу собственной воспитательной деятельности в классе, в школе;	3,8
		– проведение диагностики и интерпретирование результатов по определению сплоченности коллектива, уровня воспитанности личности, уровня развития классного коллектива, социометрии и др.;	3,2
		– умение планирования и организации воспитательных мероприятий в классе;	4,4
		– составление плана индивидуальной воспитательной работы с учащимися в классе, входящих в «группы риска»	3,2
		Средний бал	3,65
4	Контрольный	– контроль за успеваемостью и посещаемостью учащихся в классе;	4,5
		– соблюдение правил внутреннего распорядка учащимися в школе;	4,8
		– соблюдение правил общественной жизни (нормы нравственного поведения учащихся в школе);	3,6
		– контроль за самостоятельной работой учащихся;	2,3
		– контроль и профилактика девиаций родительского поведения по отношению к детям;	2,8
		– самоконтроль своей деятельности в школе	4,5
		Средний бал	3,75

ботающих в начальной школе и в средних классах. Необходимо было оценить свою работу по пятибалльной системе от 0 до 5 (где 0 – отсутствие показателя, 5 – наивысший показатель). Результаты самодиагностики педагогов представлены в табл. 2, результаты рассчитаны как средний показатель от всех ответов респондентов.

Как видим, результаты самооценки классных руководителей не завышены, возможно, даже занижены, что свидетельствует о строгом самоотношении педагогов к своей работе, выполняемой воспитательной деятельности.

Таким образом, анализ литературы показал, что в педагогической науке и практике не сформированы единые подходы к оценке эффективности воспитательной работы классных руководителей в школе. Опираясь на исследования педагогов, нами разработана собственная система оценки, состоящая из критериев и показателей воспитательной работы, критериев выделенных функций, которые реализует классный руководитель в школе. Предложенная методика поможет оценить эффективность воспитательной работы классных руководителей различным субъектам образовательного процесса, а именно администрации, родителям, ученикам, другим педагогам и самим классным руководителям.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016. № 1 (42). С. 170 – 175.
2. Борисова Е.В. План воспитательной работы как показатель эффективности взаимодействия классного руководителя и психолога школы. *Инновации в образовании*. 2012; № 2 (9): 19 – 21.
3. Золотухина И.В. Диагностика качества воспитательной деятельности классного руководителя. *Классный руководитель*. 2007; № 8: 70 – 76.
4. Миновская О.В. Авторская составляющая воспитательной работы классного руководителя. *Народное образование*. 2008; № 5 (1378): 214 – 218.
5. *Новейший философский словарь*. Минск, 2003.
6. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
7. Саенко Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 16: 140 – 146.
8. 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: 209 – 216.
9. 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. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskih processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016. № 1 (42). S. 170 – 175.
2. Borisova E.V. Plan vospitatel'noj raboty kak pokazatel' `effektivnosti vzaimodejstviya klassnogo rukovoditelya i psihologa shkoly. *Innovacii v obrazovanii*. 2012; № 2 (9): 19 – 21.
3. Zolotuhina I.V. Diagnostika kachestva vospitatel'noj deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya. *Klassnyj rukovoditel'*. 2007; № 8: 70 – 76.
4. Minovskaya O.V. Avtorskaya sostavlyayuschaya vospitatel'noj raboty klassnogo rukovoditelya. *Narodnoe obrazovanie*. 2008; № 5 (1378): 214 – 218.
5. *Novejshij filosofskij slovar'*. Minsk, 2003.
6. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 316 – 318.
7. Saenko L.A. Pedagogicheskie usloviya v organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty po formirovaniyu kommunikativnogo opyta podrostkov. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 16: 140 – 146.
8. 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: 209 – 216.
9. 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.

Статья поступила в редакцию 02.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00315

Kartseva Ye.Yu., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: lenakartseva@inbox.ru*
Margaryan T.D., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of English for Engineering Specialties, MSTU n.a. N.E. Bauman (Moscow, Russia), E-mail: t.margaryan@bmstu.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH COMMUNICATION OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS. The article presents the rationale for the importance of mastering future software engineers by the skills of professionally oriented foreign speaking. In order to increase the effectiveness of the formation of foreign language competence of professionally oriented communication of future software engineers, the age characteristics of students in this category are considered, the possibilities of their application in the learning process are shown. A separate analysis of the psychological characteristics of students in this specialty, the professional characteristics of software engineers. Using the data presented, a schematic generalization of the process of professional development of software engineers is carried out. The systematization of pedagogical possibilities of using the personal characteristics of future software engineers in the process of forming their foreign language competence in professionally oriented communication is presented.

Key words: **software engineers, personal qualities, psychological features, pedagogical impact, foreign language competence, foreign language communication, speaking.**

Е.Ю. Карцева, *канд. ист. наук, доц., РУДН, г. Москва, E-mail: lenakartseva@inbox.ru*
Т.Д. Маргарян, *канд. ист. наук, доц., МГТУ имени Н.Э. Баумана, г. Москва, E-mail: t.margaryan@bmstu.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ

В статье представлено обоснование значимости овладения будущими инженерами-программистами навыками профессионально ориентированного иноязычного говорения. Осуществлен анализ исследований по изучению данного педагогического направления. В целях повышения эффективности формирования иноязычной компетентности профессионально ориентированного общения будущих инженеров-программистов рассмотрены возрастные характеристики студентов данной категории, показаны возможности их применения в процессе обучения. Осуществлен анализ психологических особенностей обучающихся по данной специальности, профессиональных характеристик инженеров-программистов. Осуществлено схематическое обобщение процесса профессионального становления инженеров-программистов. Представлена систематизация педагогических возможностей использования личностных характеристик будущих инженеров-программистов в процессе формирования у них иноязычной компетентности профессионально ориентированного общения.

Ключевые слова: **инженеры-программисты, личностные качества, психологические особенности, педагогическое воздействие, иноязычная компетентность, иноязычное речевое общение, говорение.**

Важной задачей на сегодня, в условиях стремительных изменений, вызванных развитием информационных технологий и интеграционных процессов в обществе, является развитие образования. В современном мире прогрессивных информационных технологий развитие страны невозможно без подготовки специалистов, способных адекватно реагировать на вызовы мирового информационного общества. Сектор информационных технологий является одним из наиболее перспективных для развития. Потребность в квалифицированных специалистах этой отрасли увеличивается с каждым годом. Одной из самых перспективных специальностей сферы информационных технологий является специальность инженера-программиста. Ее появление обусловлено существующим до недавнего времени дефицитом специалистов, способных участвовать в реализации процессов разработки, эксплуатации и сопровождения программного обеспечения (ПО), удовлетворять требованиям заказчиков ПО, разрабатывать программные системы, которые работают надежно и эффективно, стоимость разработки и сопровождения которых является доступной. Профессиональное образование сегодня призвано обеспечить студентов необходимыми знаниями, практическими умениями и навыками, необходимыми для выполнения работы в определенной области трудовой деятельности.

Актуальность статьи обусловлена тем фактом, что профессиональное становление будущих инженеров-программистов и их дальнейший рост в рамках профессии сегодня трудно представить без овладения иноязычной (англоязычной) компетентностью на должном уровне. Англоязычное общение в этой сфере происходит на всех уровнях, начиная с изучения потребностей иностранных заказчиков на разработку программного обеспечения, выяснение деталей его целевого назначения с конечными пользователями до обсуждения деталей работы над проектами по разработке программного обеспечения с международными компаниями-заказчиками и выступлений с докладами на конференциях. Очевидно, что актуальность устного общения все возрастает. В то же время изучение английского языка в технических учебных заведениях, где преимущественно готовят будущих инженеров-программистов, имеет собственную специфику. Рядом со значительной нагрузкой по профессиональным дисциплинам существуют высокие требования к освоению профессионально ориентированной англоязычной компетентности в условиях небольшого количества аудиторных часов. Перечисленные выше аспекты заставляют преподавателей искать пути совершенствования самого процесса обучения, ведь для достижения студентами выбранной специальности нужного уровня B2 процесс должен быть максимально эффективным, и нет времени на пробы и ошибки. Учитывая сложность речевого общения (говорения) как вида речевой деятельности с психологической точки зрения, а также все еще далекое от идеала владение будущими инженерами-программистами устным англоязычным вещанием (о чем свидетельствуют ежегодные результаты итогового тестирования), эта проблема требует отдельного изучения. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая дисциплина учитывает данные педагогики, дидактики, возрастной психологии. Эффективность любой разработанной методики связана с учетом достижений ученых в этих сферах научной мысли. Именно поэтому для достижения эффективности во время формирования у будущих инженеров-программистов профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении стоит проанализировать педагогические аспекты и психологические особенности этой категории студентов, чему и посвящена данная статья.

Методологической основой исследования данной проблемы являются фундаментальные положения педагогики и психологии, определяющие принципы профессионального образования (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый), порождение речи и теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.).

Поиску увеличения эффективности обучения говорению на иностранном языке студентов технических специальностей посвящали свои исследования многочисленные ученые, среди которых Т.А. Костюкова и А.Л. Морозова [1] (охарактеризовали организационно-педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов), Н.А. Кобзева [2] (разработала методику обучения будущих специалистов устному англоязычному общению на основе технологии эдьютейнмента), Е.А. Гордиенко [3] (создала модель формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов таможенного дела), С.Е. Цветкова и И.А. Малинина [4] (обосновали возможность профессионально иноязычной подготовки будущих инженеров с использованием компьютерных программ). Изучению проблем профессиональной иноязычной подготовки будущих инженеров-программистов посвящено исследование М.В. Бернавской [5], которой была сделана попытка охарактеризовать специфику профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности программистов, раскрывая те или иные ее аспекты. Автором был создан «профиль» программиста, в котором выполнение профессиональных задач соотносится с видами речевой деятельности, тематикой общения, частотой, уровнем формальности.

Ряд ученых исследовал интеллектуальные, профессиональные и личностные качества инженеров-программистов [6, 7]. Из опубликованных работ можно сделать вывод, что вопрос профессионального становления инженеров-программистов и овладения ими профессионально ориентированным англоязыч-

ным общением является актуальным. В обучении иноязычному общению этой категории специалистов существует тенденция к использованию технических средств обучения, указывается на необходимость проектного обучения, изучается профиль программиста. Исследования психологических особенностей этой категории специалистов являются востребованными не только в сфере психологии программирования, но в области менеджмента (во время решения вопроса отбора специалистов для осуществления проекта), следовательно, продолжаются. Несмотря на значительный задел, не хватает исследований по изучению влияния психологических особенностей на процесс формирования у будущих инженеров-программистов профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении.

Характерными признаками учебного процесса в технических заведениях высшего образования сегодня является налаживание системы непрерывного образования и внедрение образовательных инноваций и информационных технологий. В поисках оптимизации учебного процесса, то есть организации его на таких принципах, которые позволили бы достичь лучших результатов при наименьших затратах времени и усилий, происходит сегодня разработка всех методик обучения иноязычному общению студентов технических специальностей.

Среди педагогических подходов современного образовательного процесса следует отметить использование личностного подхода (что предполагает опору на естественный процесс саморазвития способностей, самореализации, самоутверждения обучающегося и создание для этого соответствующих условий), деятельностного подхода (обеспечение активности студентов в познании), а также компетентностного подхода (обеспечение практических, рефлективных и когнитивных результатов обучения). Все чаще внедряется когнитивный подход (опора на когнитивную составляющую личности во время учебного процесса).

Как известно, методика обучения пользуется достижениями дидактики как основы для решения конкретных задач. Дидактика, в свою очередь, базируется на педагогической психологии, которая исследует развитие личности в процессе обучения, психологические основы обучения и воспитания студентов, раскрывает психологические особенности развития процессов восприятия, памяти, мышления, воли, эмоций, исследует пути формирования интересов и мотивов, склонностей способностей и потребностей как качеств личности. Учет этих данных является важной предпосылкой успешности разработки методики обучения англоязычному общению. Изучим существующие научные данные о психологических особенностях студентов этой специальности, их личностные черты и предпосылки становления как специалистов.

Рассмотрим возрастные особенности студентов в период, когда предполагается формирование у них профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении (в рамках нашего исследования – это 3 курс обучения). Этот период совпадает с периодом зрелой юности, центральным событием которого является начало профессионального становления человека, переход к самостоятельной жизни и реализации жизненных планов. В этот период завершаются процессы биологического созревания, и одной из важнейших потребностей личности становится ее интеллектуальное развитие. На этом этапе развития студенты осознают собственную индивидуальность, происходит активное формирование специальных способностей, возрастает стремление к осознанной деятельности, дисциплинированности, работоспособности, управлению произвольным вниманием. Важно отметить, что у представителей этой возрастной группы продуктивное мышление переходит на высшую ступень развития [8]. Необходимо и важно учитывать то, что именно в студенческом возрасте максимального развития достигают все психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и ощущения. Зрительная чувствительность достигает максимума около 20 – 25 лет. В это время у человека активно формируется индивидуальный стиль деятельности, абстрактное мышление, обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные связи между различными явлениями реальности [9]. Тем самым студенты физически и психически готовы к организации собственной учебной деятельности, следовательно, существуют основания, способствующие развитию у них направленности и самоуправления учебной деятельностью.

Студенты наделены сложными операциями, такими как анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, систематизация, абстракция, и др., что свидетельствует о том, что когнитивные процессы обладают высоким уровнем развития. В обучении англоязычной речи этот факт приобретает особое значение, поскольку речь находится в тесной связи с мышлением. Именно на основе мышления осуществляется обобщение и опосредованное отражение предметов действительности в их существенных признаках и связях. Это дает основания говорить о возможности привлечения студентов третьего курса этой специальности к более сложным в когнитивном смысле технологиям обучения, к осознанию собственных когнитивных особенностей, что является важным для самоуправления обучением. В то же время усиливается эмоциональная стабильность, возрастает значение межличностного общения с ровесниками. Это подтверждается исследованием фактора восприятия индивидом группы как межличностного критерия профессионально значимых характеристик будущих инженеров-программистов, проведенным Л.Н. Плоткиной [10]. Как отмечает ученый, на третьем курсе обучения профессиональные интересы программистов положительно сказываются на формировании индивидуалистической направленности восприятия индивидом группы (в отличие от коллективистской и прагматической), возникают новые изменения в коллективах студентов-программистов. Следовательно, возникает необходимость усиливать обратную связь для поддержания баланса системы и направлять студентов на формирование умения работать в коллективе и развивать этику делового общения. Этого возможно достичь при привлечении студентов к выполнению групповых заданий, проектов, деловых игр. Продолжаются процессы саморазвития и самосовершенствования. Происходит профессиональное самоопределение с учетом жизненных ценностей личности. В исследовании также выяснено, что, выбирая профессию, будущие программисты в основном ориентируются на престижность профессии, высокую зарплату и высокий статус вуза. Такой показатель, как самопознание с целью самореализации способностей, оказался малозначимым. Моральная цель (нравственно-духовного самоутверждения и самореализации) способна мобилизовать силы личности на длительный период, в отличие от конкретных целей, которые не имеют такого свойства, и после их реализации быстро наступает период спада активности. Поэтому следует постоянно привлекать студентов к осмыслению собственной деятельности и ориентировать их на достижение более высоких морально целей, чтобы обучение имело высокую степень стабильности.

Трудно отрицать, что инженеры-программисты имеют собственные характерные черты. В целом следует отметить, что профессия инженера-программиста требует высокого уровня интеллекта, а также наличия аналитических способностей как основы для будущей деятельности специалиста данного профиля. Для овладения этой специальностью необходимы знания статистики, математики и информатики, среди которых предполагается высокий уровень именно знаний статистики. Ученые отмечают, что во время работы со сложной вычислительной техникой у человека образуется особый стиль мышления, который называют алгоритмическим [11]. Этот стиль мышления проявляется в умении человека справляться с задачами, решение которых сводится к выполнению готовых алгоритмов. Работа инженеров-программистов над составлением алгоритмов развивает умение планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели, при помощи фиксированного набора средств. Иначе говоря, имея перед собой конечную цель, инженеры-программисты конструируют план действий, который является последовательностью отдельных стандартных операций. Это дает возможность сделать вывод о том, что во время обучения этой категории студентов важно давать им четко структурированное задание, детализировать план действий, обосновывать последовательность, представлять материал в обобщенной, схематической форме.

Относительно профессиональных черт, можно выделить гиперконцентрацию, углубленность во внутренние образы, низкий уровень социального взаимодействия инженеров-программистов. Также следует упомянуть склонность инженеров-программистов к чрезмерному самоанализу, результатом которого может быть постоянное саморазвитие и самоорганизованность. Это дает основания полагать, что будет уместно применение методики обучения, базирующейся на осознании собственных когнитивных особенностей с потребностью в постоянной рефлексии и самоконтроле. В то же время это может способствовать отрыву от межличностных отношений, следовательно, отчуждению и индивидуализму. Для методики обучения говорения коммуникативные умения являются чрезвычайно важными [12]. Итак, необходимо учитывать эту склонность во время обучения, создавая, прежде всего, атмосферу доверия и доброжелательности на занятиях, применяя групповые виды заданий, которые побуждали бы студентов к общению, уменьшать переживание путем привлечения студентов к целеполаганию и самоанализу. Ведь ожидание неизвестного создает стрессовость ситуации, в то время как постановка задачи и предсказание алгоритма действия (предоставление схемы, фрейма, базовых лексических единиц, слов-коннекторов) способны в значительной степени уменьшить напряжение.

Среди черт характера инженеров-программистов следует отметить следующие: критичность мышления, внимательность, настойчивость, прагматизм, целеустремленность, умение самостоятельно принимать решения и независимость, ответственность, склонность к интеллектуальным видам деятельности, терпеливость. Базу знаний программистов составляют знания математики, статистики и информатики. Благодаря таким чертам характера, как настойчивость, внимательность, терпеливость, независимость (умение самостоятельно принимать решение), целеустремленность, прагматизм, ответственность, и внимательность, они могут достичь тех профессиональных качеств, которые являются необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности. В поисках педагогических решений по оптимизации процесса формирования у будущих инженеров-программистов профессионально ориентированного англоязычного вещания мы выработали ряд рекомендаций. Приведем их в табл. 1.

Как видно из табл., личностные черты, присущие студентам-программистам, имеют свои положительные стороны, так что их можно использовать при формировании у студентов профессионально ориентированной англоязычной компетентности в говорении. Профессионально ориентированное общение будущих инженеров-программистов предполагает владение английским языком на достаточно высоком уровне. Достижение эффективности обучения тесно связано с учетом психологических особенностей и личностных качеств студентов. В этот период студенты владеют такими сложными интеллектуальными операциями, как анализ, синтез и др.; имеют высокий уровень развития внимания, памяти, следовательно, их можно привлекать к сложных в когнитивном смысле операциям, способствовать самонаправленности обучения, рефлексии. Необходимо

Таблица 1

Педагогическое влияние на процесс обучения будущих инженеров-программистов
в соответствии с личностными качествами студентов

Характерное личностное качество	Его положительная составляющая	Педагогическое влияние с учетом личного качества
1. Гиперконцентрация, погруженность во внутренние образы	Склонность к постоянному саморазвитию, и самоорганизованности	1. Привлечение студентов к самоуправлению собственной деятельностью, рефлексии. Создание ситуаций, во время которых студенты имеют возможность осуществлять самооценивание и взаимооценивание. 2. Использование на занятиях таких видов работ (игровых, групповых), которые способствовали бы движению студентов к открытости, коммуникативному сотрудничеству
2. Отчуждение, индивидуализм	Независимость, самостоятельность в принятии решений	1. Привлечение студентов к творческой деятельности, реализации творческих проектов с возможностью самостоятельно выбирать тематику, подготовка стендовых конференций. 2. Ознакомление студентов со стратегиями общения, привлечение их к анализу психологической составляющей общения. 3. Создание атмосферы доверия и доброжелательности на занятиях по иностранному языку и, как результат, уменьшение стрессовости общения
3. Алгоритмический стиль мышления	Умение планировать структуру действий, конструировать последовательность операций	Максимальная структуризация учебной информации во время ознакомления, предъявление ее в укрупненном виде; схематическая репрезентация
4. Прагматизм	Ориентация на достижение успеха в жизни	Содействие интроспективному движению студентов к более морально высоким целям средствами английского языка как предпосылки достижения стабильности развития
5. Критичность мышления	Высокий уровень сознания во время овладения знаниями и, как результат, прочность знаний, более длительное их хранение	Использование тщательно обоснованных объяснений, привлечение студентов к анализу закономерностей речевых явлений (особенно грамматических, имеющих четкие правила образования)

знакомить студентов со стратегиями общения, правилами достижения успешной коммуникации, а также увеличивать количество игровых и групповых форм работы, способствовать открытости и коммуникативному сотрудничеству студентов, заботиться о создании доброжелательной атмосферы. Используя склонность к алгоритмическому стилю мышления, нужно предъявлять материал в укрупненном, схематичном виде. Необходимо ориентировать студентов на достижение более высоких моральных целей средствами английского языка как предпосылки достижения стабильности развития.

Библиографический список

1. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. *Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов*: монография. Томск, 2011.
2. Кобзева Н.А. *Обучения иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдьютейнмента*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
3. Гордиенко Е.А. Теоретическое обоснование модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела. *Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина*. 2015: 58 – 66.
4. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров. *Инженерное образование*. 2017; № 22: 153 – 164.
5. Бернавская М.В. *Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Владивосток, 2007.
6. Пащенко О.И., Никонова Е.З. Определение способностей к программированию как условие эффективной подготовки к профессиональной деятельности. *Интернет-журнал «Мир наук»*. 2017; Т. 5, № 2. Available at: http://mirnauki.com/PDF/70PDMN217.pdf
7. Насейкина Л.Ф. Реализация компетентностного подхода при формировании профессионально-значимых личностных качеств студентов-программистов. *Вестник ОГУ*. 2013; № 9 (158): 34 – 41.
8. Газалиев А.М., Егоров В.В., Огольцова Е.Г. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности. *Alma mater*. 2011; № 8: 19 – 23.
9. Смирнов С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности*: учебное пособие. Москва, 2014.
10. Плоткина Л.Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ). *Известия Самарского НЦ РАН*. 2010; Т. 12, № 5: 137 – 144.
11. Пушкарева Т.П., Степанова Т.А. Дидактические средства развития алгоритмического стиля мышления студентов. *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 9: 126 – 143.
12. Орехова О.Е. *Актуальные проблемы развития коммуникационных технологий: опыт Германии:* учебное пособие. Москва, 2006.

References

1. Kostyukova T.A., Morozova A.L. *Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh vuzov*: monografiya. Tomsk, 2011.
2. Kobzeva N.A. *Obucheniya inoyazychnomu ustnomu obscheniyu studentov bakalavriata na osnove tehnologii `ed'yutejnmenta*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2018.
3. Gordienko E.A. Teoreticheskoe obosnovanie modeli formirovaniya gotovnosti k professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu u buduschih specialistov tamozhennogo dela. *Vestnik LGU imeni A.S. Pushkina*. 2015: 58 – 66.
4. Cvetkova S.E., Malinina I.A. Primenenie obuchayuschih komp'yuternyh programm v processe professional'no-inoyazychnoj podgotovki buduschih inzhenerov. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2017; № 22: 153 – 164.
5. Bernavskaya M.V. *Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti pri podgotovke inzhenerov-programmistov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladivostok, 2007.
6. Paschenko O.I., Nikonova E.Z. Opredelenie sposobnostej k programmirovaniyu kak uslovie `effektivnoj podgotovki k professional'noj deyatel'nosti. *Internet-zhurnal «Mir nauk»*. 2017; T. 5, № 2. Available at: http://mirnauki.com/PDF/70PDMN217.pdf
7. Nasejkina L.F. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda pri formirovanii professional'no-znachimyh lichnostnyh kachestv studentov-programmistov. *Vestnik OGU*. 2013; № 9 (158): 34 – 41.
8. Gazaliev A.M., Egorov V.V., Ogol'cova E.G. Psihologicheskie osobennosti studenta i aktivizaciya ego poznavatel'noj deyatel'nosti. *Alma mater*. 2011; № 8: 19 – 23.
9. Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
10. Plotkina L.N. Social'no-psihologicheskij analiz professional'no-znachimyh harakteristik specialistov v oblasti informacionnyh tehnologij (IT). *Izvestiya Samarskogo NC RAN*. 2010; T. 12, № 5: 137 – 144.
11. Pushkareva T.P., Stepanova T.A. Didakticheskie sredstva razvitiya algoritmicheskogo stilya myshleniya studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2017; T. 19, № 9: 126 – 143.
12. Orehova O.E. *Aktual'nye problemy razvitiya kommunikacionnyh tehnologij: opyt Germanii:* uchebnoe posobie. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00316

Saenko L.A., *Doctor of Sciences (Sociology), Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru*
Tenitsky S.V., *postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru*

FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE EXPERIENCE IN YOUNG STUDENTS. The article deals with features of communication in the period of early youth, namely during the period of youth training at a university or college. The work presents an analysis of concepts of "communication" and "communicative experience". The characteristics of communication as a type of youth activity are given. Particular attention is paid to the specifics of youth communication, both interpersonal and communication in peer groups. The features of communication with peers among students are highlighted. The negative consequences that may arise in the inability of young people to build communication in a positive direction are outlined. The forms of youth communication are considered. The factors contributing to the accumulation of positive communicative experience among students are identified. The results of a survey to identify preferred methods of communication among students are presented.

Key word: **communication, communicative experience, communication, youth, studying youth.**

Л.А. Саенко, *д-р социол. наук, канд. пед. наук, доц., проф., АНОВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru*
С.В. Теницкий, *аспирант, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: tenserg111@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье затрагиваются особенности коммуникации в период ранней молодости, а именно в период обучения молодежи в вузе или колледже. Проведен анализ понятий «коммуникация», «общение», «коммуникативный опыт». Дана характеристика общения как вида деятельности молодежи. Особое внимание уделено специфике общения молодежи как межличностного, так и общения в группах сверстников. Выделены особенности коммуникации со сверстниками у студенческой молодежи. Изложены негативные последствия, которые могут возникнуть при неумении молодежи выстраивать общение в позитивном направлении. Рассмотрены формы молодежной коммуникации. Определены факторы, способствующие накоплению у студенческой молодежи положительного коммуникативного опыта. Представлены результаты опроса по выявлению предпочтительных методов коммуникации студенческой молодежи.

Ключевые слова: **коммуникация, коммуникативный опыт, общение, молодежь, студенческая молодежь, опыт общения.**

В настоящее время коммуникация человека (общение) является сложным и многогранным видом деятельности и требует от личности определенных знаний и умений, которым овладевают в процессе усвоения собственного социального опыта и опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности является основой успешной адаптации человека в любой социальной среде, что обусловливает необходимость формирования коммуникативных навыков с раннего возраста.

Рассматривая определение коммуникации как вида общения, возможно интерпретировать его с процессом взаимосвязи и взаимодействия субъектов. При этом характер взаимодействия – это обмен деятельностью, опытом, информацией, знаниями, умениями, навыками, результатами собственной деятельности (интеллектуальной, трудовой, профессиональной и т.д.) [1].

Рассмотрим такой аспект общения студенческой молодежи, который ведет к формированию и накоплению коммуникативного опыта.

А.А. Леонтьев [2, с. 98], изучая понятие коммуникации, связывает его с процессом информационного обмена между людьми в совместной деятельности. Автор пишет, что «коммуникации – это процесс и результат налаживания и установления контактов между субъектами деятельности посредством различного рода информации (вербальной и невербальной). Эта информация должна быть понятна и доступна обеим сторонам общения, должен быть выработан общий смысл передаваемой и получаемой информации. В противном случае коммуникативного процесса не будет».

Общение как вид деятельности является наиболее значимым в жизни молодежи и представляет для них самостоятельную ценность. Психологи А.А. Максимова, И.Ю. Кулагина и др. отмечают, что в молодежном общении существуют две диаметрально противоположные тенденции: с одной стороны, общение расширяется, а с другой стороны – растет индивидуализация молодежи. Именно в молодежном возрасте отмечается резкое увеличение времени на межличностное общение, расширяется социальное пространство общения (друзья из других образовательных учреждений, районов проживания, социального статуса и т.д.), расширяется география общения. В молодежном возрасте отмечается феномен «ожидания общения», т.е. молодой человек сам активно ищет контакты и готов к новым контактам. Что касается индивидуализации в молодежном возрасте, то это проявляется в строгом разграничении природы взаимодействий, в высокой степени избирательности в дружеских привязанностях, требовательности к общению в паре.

Можно предположить, что две эти существующие направленности «обслуживают» разные потребности молодых людей: в «поиске» общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности – потребность в самовыражении и встречном понимании и принятии. В то же время эти две потребности носят постоянный и настоятельный характер и то, как и каким образом они удовлетворяются (или не удовлетворяются), вызывают глубокие переживания у студенческой молодежи.

Педагоги и психологи (А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Г.В. Никулина, Л.А. Петровская и др.) едины во мнении и в своих работах показывают, что для студенческой молодежи огромное значение имеет общение со сверстниками. «Коммуникация для молодежи является центром всей ее жизни, которая и определяет ее поведение, ее поступки и цели», – пишет Л.А. Петровская.

Л.И. Божович [1, с. 56] отмечает, что основой для объединения детей в младшем возрасте выступает совместная творческая деятельность, а уже в молодежном возрасте – занятия и интересы связаны, в основном, с возможностью широкого общения со сверстниками. В молодежном возрасте, указывает Л.И. Божович, очень важно не только находиться вместе со сверстниками, но и занимать определенное положение, удовлетворяющее не только их самих, но и окружающих. Для одних – это позиция лидера, стремление занять ведущее место в группе, для других – быть принятым, признанным, «душой» компании, для третьих – быть авторитетом или «профи» в каком-либо деле, а иногда – просто примыкающим к группе. Так или иначе, общение – это ведущий вид деятельности для студенческой молодежи.

Невозможность или неумение добиться желаемого положения в группе для студенческой молодежи является причиной недисциплинированности, агрессии, правонарушений. Это может сопровождаться излишней конфликтностью в молодом возрасте по отношению к другим, не являющимися членами «компании», к которой принадлежит студент. Неформальное общение студенческой молодежи в парах или в группах подчинено психологическим мотивам: поиску наиболее благоприятных психологических условий для общения; ожидания сопереживания, поддержки, сочувствия; поиск единства взглядов; искренность в общении; потребность и возможность самоутверждения.

В работе Пенькова В.Ф., Маркарян Т.А. [3] показано, что практически вся молодежь являются членами каких-либо групп, которые могут удовлетворить их потребность в свободном общении. Свободное общение – это не только возможность проведения досуга, но и средство установления новых контактов, возможность самовыражения в диаде, возможность из простого, поверхностного общения перейти в дружеское, длительное. Молодежное общение предполагает частую смену ситуаций, широкий круг участников. Принадлежность к группе (компании) повышает самооценку студенческой молодежи, ее уверенность в себе, стимулирует к самоутверждению.

Анализ педагогической литературы (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Т.А. Соколова, Е.Н. Шиянов) показал, что межличностное общение для студенческой молодежи – это отношение равенства, оно позволяет чувствовать себя равноправными участниками совместных дел. Коммуникации студенческой молодежи со сверстниками строятся с учетом «морали равенства», в то же время коммуникации с взрослыми некоторые представители студенческой молодежи продолжают выстраивать с позиции «детской морали». Из этого следует, что для молодежи общение со сверстниками более значимо, проявляется как общение – сотрудничество и является очень важным для формирования личности.

Педагоги отмечают, что для молодежи большее удовлетворение приносит общение со сверстниками, нежели с взрослыми. С этим связаны вспышки гнева или агрессии у молодежи в общении по отношению к взрослым (иногда совсем посторонним, незнакомым), которые продолжают общаться с ними как с «маленькими детьми». В молодежном возрасте возрастает потребность в общении на правах равенства, а в общении с взрослыми молодежь часто выступает в

положении подчиненного, зависимого. Именно поэтому молодежь предпочитает общаться со сверстниками, нежели с взрослыми, «там нет заведомого неравенства, круг сверстников гармонирует с потребностями» (Л.А. Саенко, В.Н. Карташова) [4, 5, 6].

Общение со сверстниками в ранний молодежный период становится более глубоким, у студенческой молодежи формируются ценности, которые им близки и понятны. Базовые основания для взаимопонимания у молодежи весьма разнообразны. Зачастую их волнует и привлекает то, что для взрослых не имеет никакого значения или уже утратило свою новизну. Каким бы ни было общение с взрослыми, для студенческой молодежи уже является неинтересным и неактуальным и не может заменить полноценного общения со сверстниками.

В то же время коммуникации со сверстниками являются более сложными, но и более содержательными и многообразными. Коммуникации студенческой молодежи различаются по степени близости, а именно: в молодежном возрасте могут быть друзья, товарищи, близкие товарищи, приятели, одноклассники. В дальнейшем эти различия приобретают более четкие очертания – выделяются пары, группы, компании, определяются симпатии и антипатии; картина коммуникаций становится более сложной. Коммуникации с одногруппниками чаще выходят за пределы образовательного учреждения, появляются новые интересы и увлечения, занятия, перерастая в самостоятельную для молодого человека сферу жизни.

Коммуникативный опыт молодежь приобретает совместно, проживая разнообразные события: борьба и столкновения, поражения, разочарования и победы, радости и огорчения. В молодежном возрасте коммуникации со сверстниками приобретают исключительную значимость, так как именно в этот период закладывается основа «социальных отношений». Самоценным для студенческой молодежи становится совместное постижение социального мира, взаимная заинтересованность, саморефлексия. Коммуникации становятся настолько «поглощающими» для молодежи, что они забывают о занятиях и домашних заданиях, поручениях.

Из вышеизложенного следует, что в ранний молодежный период стремительно расширяется круг общения. На первый план выходят коммуникации со сверстниками, которые становятся определяющими в окружении и превращаются в самостоятельную и очень важную для студенческой молодежи сферу жизни. Потребность в коммуникации со сверстниками у студенческой молодежи с возрастом усиливается, родители или другие взрослые не могут заменить им этого общения. Общее поведение студенческой молодежи можно охарактеризовать как коллективно-групповое.

Ряд авторов (А.В. Батаршев, Л.В. Епишина, И.Ю. Кулагина) отмечают особенности коммуникаций со сверстниками у студенческой молодежи:

- общение для студенческой молодежи – это важный специфический канал информации, по которому молодые люди узнают необходимые вещи об их социальном окружении, о которых умалчивается; неполучение такой информации может сказаться на психосоциальном развитии в молодежном возрасте;
- межличностное общение студенческой молодежи является основой для получения навыков социального взаимодействия, умения принимать и подчиняться коллективной дисциплине, отстаивать свои права, соотносить личные и общественные интересы;
- формируются навыки соревновательности, чего нет во взаимодействии с родителями;
- является специфическим видом эмоционального контакта; осознание себя частью группы, коллектива; формирование чувства солидарности, взаимопомощи, чувства устойчивости и психологического комфорта;
- развитие самоуважения, самоутверждения студенческой молодежи.

Отметим, что коммуникации в молодежном возрасте строятся на противоречивой основе взаимодействия двух потребностей: с одной стороны – автономии, с другой стороны – потребность включения в какую-либо общность или группу. Обособление проявляется в потребности самостоятельности и ухода от контроля родителей. В то же время обособление распространяется и на отношения со сверстниками.

Определим следующие основные формы молодежной коммуникации:

- эмоционально-практическая форма коммуникации студенческой молодежи побуждает проявлять активность, инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний личности;
- ситуативно-деловая форма формирует благоприятные условия для развития личности, самоорганизации, самосознания, оптимистичного взгляда на социум;
- внеситуативно-личностная форма создает условия для формирования умения видеть в другом человеке самоценную личность, сопереживать партнеру по общению, развитию представлений учащейся молодежи о самом себе.

Отсюда следует, что коммуникации студенческой молодежи предполагают не только умение вступать в контакт с партнером по общению, но и умение слушать, выражать свои чувства не только словами, но и мимикой, жестами, тем самым развивают в студенческой молодежи вербальные и невербальные средства общения. Конструктивный ход общения у молодежи зависит от значимости коммуникации для каждого из собеседников.

Нами представлен список предпочтительных форм коммуникаций у студенческой молодежи: личная встреча – 68%; сообщения в мессенджерах – 28%; общение в социальных сетях – 31%; разговор по мобильному телефону – 5%; социальные сети –5%; разговор по домашнему телефону, переписка по электронной почте – 1% (опрос проведен среди 250 студентов 1 курса колледжей и вузов г. Ставрополя Ставропольского края, респонденты могли выбрать не более двух вариантов ответов).

Результаты опроса показали, что в молодежном возрасте меняется представление о структуре и содержании понятий «одиночество» и «уединение». В подростковом возрасте эти понятия наполнены физическим смыслом, а в молодежном возрасте они наполняются психологическим смыслом, где закладываются не только отрицательные, но и положительные ценности.

Анализ литературы и результаты собственных исследований показал, что у студенческой молодежи необходимо формировать умения коммуницировать с собеседником, проводить анализ получаемых сообщений, адекватно реагировать на них. Процесс формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи является социально значимым, формирует стиль поведения в обществе, развивает интерес к культуре и обычаям других народов.

Коммуникативный опыт молодежи, как формируемый показатель, будет зависеть от нескольких факторов: 1) наличия активной коммуникации молодого человека; 2) характера коммуникации, т.е. она будет иметь позитивную или негативную окраску; 3) выполняемой социальной роли при общении; 4) специфики личности и способов построения межличностного общения; 5) личностной направленности (гуманистическая, ценностная, нравственная и т.д.).

Таким образом, анализ литературы по проблеме формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи показал, что в молодежном возрасте потребность в общении значительно возрастает. Стремление к коммуникации не всегда воспринимается адекватно, что ведет за собой проблемы в поведении, восприятии собеседника, иногда приводит к агрессии. В педагогической науке неразработанными являются вопросы, связанные с формированием коммуникативных умений студенческой молодежи, что становится социальной проблемой. Регион Северного Кавказа является многонациональным, поликультурным. Межличностное общение студенческой молодежи, представителей различных культур может носить сложный характер, в связи с чем формирование позитивного коммуникативного опыта студенческой молодежи является актуальной задачей организации работы с молодежью.

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва, 1989.
2. Леонтьев А.А. *Психология общения.* Москва: Смысл, 1997.
3. Пеньков В.Ф., Маркарян Т.А. Молодежные коммуникации как феномен информационного общества. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Общественные науки. 2018; № 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnye-kommunikatsii-kak-fenomen-informatsionnogo-obschestva
4. Саенко Л.А., Карташова В.Н. *Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления*: монография. Ставрополь: АГРУС Ставропольского государственного аграрного университета, 2018.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 70 – 71.
6. Саенко Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков. *Журнал гуманитарных наук.* 2016; № 16: 140 – 146.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 1989.
2. Leont'ev A.A. *Psihologiya obscheniya.* Moskva: Smysl, 1997.
3. Pen'kov V.F., Markaryan T.A. Molodezhnye kommunikacii kak fenomen informacionnogo obschestva. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Obschestvennye nauki. 2018; № 13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnye-kommunikatsii-kak-fenomen-informatsionnogo-obschestva
4. Saenko L.A., Kartashova V.N. *Razvitie grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi sredstvami studencheskogo samoupravleniya*: monografiya. Stavropol': AGRUS Stavropol'skogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2018.
5. 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.
6. Saenko L.A. Pedagogicheskie usloviya v organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty po formirovaniyu kommunikativnogo opyta podrostkov. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 16: 140 – 146.

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00317

***Timoshenko N.A.**, Director of Gerontological Center "Beshtau" (Zheleznovodsk), postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kaf.socteh@yandex.ru*

USING THE CASE-STUDY METHOD OF TRAINING IN THE SYSTEM OF INCREASING THE QUALIFICATION OF WORKERS OF SOCIAL SPHERE. The article discusses features of advanced training for social workers. The author concludes that the use of the case-study method is the most focused on practical work. This allows students to develop professional skills and abilities in the short term courses. The paper presents the requirements that teachers should consider when developing case studies for social workers. Recommendations are given on the organization of the teacher's work with students in solving case assignments. An algorithm for solving case assignments for course students has been developed. Particular attention is paid to the competencies that are formed in students using the case method. The specifics of the professional activities of social workers also condition the problem of case-tasks, which should reflect the most pressing social problems arising when interacting with clients of social work, with colleagues, other institutions and social professionals.

Key words: **case-study method, social sphere, advanced training, social worker, employee training.**

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье рассматриваются особенности повышения квалификации работников социальной сферы. Автор делает вывод, что использование кейс-метода является наиболее ориентированным на практическую работу. Это позволяет в короткие сроки курсов развивать у слушателей профессиональные навыки и умения. Представлены требования, которые следует учитывать педагогам при разработке кейс-заданий для работников социальной сферы. Даны рекомендации по организации работы преподавателя со слушателями при решении кейс-заданий. Разработан алгоритм решения кейс-заданий для слушателей курсов. Особое внимание уделено компетенциям, которые формируются у слушателей при использовании кейс-метода. Специфика профессиональной деятельности социальных работников обусловливает и проблематику кейс-заданий, которые должны отражать наиболее актуальные проблемные ситуации в социальной сфере, возникающие при взаимодействии с клиентами социальной работы, коллегами, с другими учреждениями и специалистами социальной сферы.

Ключевые слова: **кейс-метод, социальная сфера, повышение квалификации, социальный работник, обучение работников**.

Кейс-метод в настоящее время является наиболее востребованным в системе повышения квалификации сотрудников различных сфер деятельности, в том числе и работников социальной сферы. Использование в образовательном процессе метода кейсов позволяет достичь высоких показателей в развитии у слушателей профессиональных компетенций. Интерес к применению кейс-метода в постдипломной подготовке работников обусловлен тем, что новые знания усваиваются путем решения кейса, то есть ситуационной задачи (задания), опираясь на базовые профессиональные знания и опыт собственной профессиональной деятельности. Кейс-метод как педагогическая технология рассматривается с различных сторон: дидактической, технологической, методической, содержательной. Реализация кейс-метода предполагает рассмотрение кейс-задания, приготовленного преподавателем и направленного на изучение определенной темы или проблемы. В научной литературе (А.М. Деркач, Э.В. Наумова, Е.Н. Красикова, Е.В. Егорова, Д.А. Елисеев, И.В. Шумова, А.В. Малаева, А.В. Стрелкова и др.) кейс-задание представляется как специально разработанное преподавателем (на основе реального практического материала, практической деятельности социальных учреждений) задание для обучающихся (студентов, слушателей), нацеленное на формирование определенных профессиональных знаний и умений.

Выделим особенности слушателей курсов повышения квалификации, в данном случае – работников учреждений социальной сферы (центры занятости, центры социального обслуживания граждан, геронтологические центры, центры психологической помощи и т.д.): 1) постоянное взаимодействие с гражданами, нуждающимися в помощи и поддержке; 2) работа в системе «человек – человек», что предполагает повышенный уровень коммуникации; 3) эмоциональные перегрузки; 4) наличие опыта практической деятельности, а у некоторых слушателей – наличие опыта управленческой деятельности в учреждениях социальной работы (руководители центров, отделов, служб); 5) потребность в новых знаниях практического плана, которые можно применить в своей работе и др. Специфика и место работы слушателей курсов будут определять содержание кейс-заданий, которые могут быть использованы в период обучения.

Использование кейс-метода направлено на активизацию и развитие различных профессиональных компетенций слушателей (работников социальной сферы) курсов повышения квалификации:

1) получение новых теоретических профессиональных знаний;

2) совершенствование практических профессиональных умений;

3) развитие способностей к деловому общению и деловой коммуникации;

4) накопление профессионального опыта;

5) моделирование профессиональных ситуаций с целью повышения профессионального мастерства [1, 2].

При использовании кейс-метода слушатели курсов могут проявить свои аналитические и оценочные способности, совершенствовать навыки командной работы, проявить теоретические знания в практической деятельности. Педагоги (Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко и др.) [3] отмечают, что «использование кейс-метода в образовательной практике курсов повышения квалификации способствует развитию у слушателей способности к решению поставленных задач различными способами, а также определения наиболее оптимальных их них».

При решении кейс-заданий у слушателей активизируется процессы воображения, импровизации, они максимально приближаются к описанной ситуации как к реальной, фактически происходит процесс «погружения». Такое «погружение» требует от слушателей выработки нескольких решений, принятия наиболее верного из них. В своей профессиональной деятельности слушатели (социальные работники) постоянно сталкиваются со сложными ситуациями, связанными с клиентами социальной работы, членами семей граждан, являющихся получателями социальных услуг, с коллегами, сотрудниками иных учреждений социальной работы. Готовых «рецептов» в решении сложных ситуаций и конфликтов практически нет, однако применение кейс-метода помогает «воспроизвести» и успешно решить ту или иную проблему или конфликтную ситуацию, которые могут появиться в профессиональной деятельности работника социальной сферы. Деятельность работников социальной сферы осуществляется в системе «человек – человек», поэтому рассмотрение реальных ситуаций позволяет слушателям курсов проанализировать ситуации, которые возникли в других учреждениях. Грамотно направленная дискуссия между слушателями и преподавателем при решении кейса способствует видению и нахождению новых нестандартных решений в проблемных и конфликтных ситуациях. Все это направлено на развитие профессиональных компетенций слушателей.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что использование кейс-метода на курсах повышения квалификации и иной последипломной подготовке работников социальной сферы способствует развитию профессиональных умений и навыков, а именно:

- аналитических умений: синтез понятий и определений, анализ ситуаций, логика и последовательность действий, классификация данных;
- практических навыков: способность к решению нестандартных профессиональных задач, проблемных ситуаций;
- творческих умений: готовность к применению своего творческого потенциала при решении профессиональных задач;
- коммуникативных навыков: способность вести беседу с клиентом социального учреждения и членами его семьи, диалог и взаимодействовать с другими специалистами социальных учреждений, способность вести доказательный монолог, опираясь на теоретические знания, используя таблицы, графики и т.д.;
- навыков самоанализа: анализ собственной деятельности, принятых решений, собственного поведения, самоконтроль;
- социальных навыков: способность к оценке деятельности и поведения коллег.

Для слушателей курсов кейс-задания должны быть более практико-ориентированные, чем кейсы для студентов вузов, поскольку слушатели уже прошли базовое обучение и имеют опыт работы, а иногда и опыт управленческой деятельности.

При разработке кейс-заданий для слушателей курсов преподавателям следует уделить внимание следующим аспектам:

- ситуация в кейсе должна быть актуальной для данной категории слушателей и для их профиля работы, только в этом случае кейс будет обучающим;
- использование реальной проблемной ситуации;
- описать проблемную ситуацию следует грамотно, не упустив детали и не прибегая к излишнему тексту;
- в предлагаемой ситуации должен присутствовать неразрешенный вопрос или противоречие;
- для решения кейс-задания должно быть выделено определенной количество времени, не следует затягивать решение задания [4].

На курсах повышения квалификации для слушателей могут быть использованы различные виды кейсов – тексты, устные задания, видео-кейсы, тесты, рисуночный кейс.

В зависимости от цели и изучаемой темы объемы кейсов могут быть различными. Краткие кейсы часто используются в западноевропейских странах, а в американской системе обучения наиболее популярны большие кейсы (более двух страниц текста). Отметим, что кейсы больших объемом могут вызывать затруднения у слушателей при его анализе и решении. Поэтому большие кейсы следует разбить на более маленькие по объему и логичные элементы.

Среди кейсов выделяют следующие типы: обучающие, аналитические, эвристические и исследовательские. Наиболее распространённым для курсов повышения квалификации является использование аналитических, эвристических и исследовательских кейсов. Рассмотрим типы кейсов более подробно.

Обучающий кейс направлен на формирование заданных качеств, умений у обучающихся. Обучающимся (студентам или слушателям) предлагается высказать свое мнение, отношение к предложенной ситуации. Педагог должен прокомментировать ответы, а затем дать обоснованное и правильное решение.

Аналитический кейс характеризуется тем, что в нем обязательно предлагается несколько вариантов решений (обычно 3 – 4 варианта). Слушатели должны провести анализ каждого из предложенных вариантов, склониться к одному из них, аргументируя свой выбор.

Эвристический кейс направлен на выработку у слушателей собственного решения поставленной задачи, опираясь на предложенные материалы в кейсе. При эвристическом кейсе возможно дополнение кейса новой информацией, которую слушатели могут искать самостоятельно. Это могут быть документы, тексты, схемы, иллюстрации и т.д.

Исследовательский кейс очень похож по структуре и функциональности на эвристический. Отличие в том, что кейс-задание не закончено, и при решении кейса слушатели могут дополнить готовый кейс новой информацией в зависимости от выбранного решения. В результате получается новый кейс, но уже обучающего или аналитического типа. Выбор педагогом типа кейса зависит от уровня подготовки группы слушателей повышения квалификации: опыта их практической работы, должности, направленности учреждения социальной сферы, уровня образования слушателей, профессиональной направленности, длительности периода после окончания учебного заведения. Педагогические возможности использования кейс-метода значительно выше, нежели у традиционных методов обучения на курсах повышения квалификации (например, лекция, устный опрос и др.). Решая кейс-задание, преподаватели и все слушатели в группе находятся в постоянном взаимодействии, дискутируют друг с другом, принимают сторону другого или отстаивают свою, стараются обосновать свои решения. Применения таких активных методов, как кейс-метод можно считать основным в совершенствовании профессиональных компетенций слушателей, в том числе и слушателей – работников социальной сферы. Использование кейс-метода предполагает возможность применения и других методов активного обучения: «мозговой штурм», игровые технологии, моделирование, SWOT-анализ, систематизация, метод классификации и др. Работая с кейс-заданием, слушателям курсов повышения квалификации необходимо придерживаться следующего алгоритма:

- ознакомиться с заданием кейса, определить главные моменты (ключевые позиции), отделить лишнее;
- проанализировать выявленную проблему, описанную в кейсе, сформулировать и озвучить эту проблему;
- осуществить поиск дополнительной информации, которая может понадобиться при решении проблемы и отсутствующей в кейс-задании;
- с периодичностью проводить контроль времени, просматривать несколько раз условия кейс-задания, чтобы не допустить упущений;
- разделить выполняемые задачи среди участников группы, которая совместно решает кейс-задание: аналитик, организатор, критик, эксперт, оформитель; каждый участник группы слушателей должен проявить себя при решении кейс-задания;
- регистрировать, лучше в письменном виде, все возникающие идеи у слушателей для решения кейса;
- выработать единое мнение и прийти к единому совместному решению;
- представить результаты решения кейс-задания в виде доклада, презентации, небольшого отчета и т.п., необходимо, чтобы это было наглядно, доступно и понятно не только участникам группы, но и другим слушателям;
- аргументированно представить результаты выполнения кейс-задания.

Принимая во внимание специфику работы в учреждениях социальной сферы, нами определена последовательность работы с кейс-заданиями, которую необходимо учитывать преподавателям курсов повышения квалификации. Слушателям, начинающим впервые работать с кейс-заданием, преподавателю необходимо создать динамичную атмосферу при обсуждении проблемы. Преподавателю следует предложить слушателям несколько последовательных вопросов, направленных на выявление основных элементов кейса, например, 1) опишите кратко ситуацию в кейс-задании; 2) охарактеризуйте проблему, которая возникла в ситуации кейс-задания (лучше формулировать односложную фразу); 3) «кто виноват?» в описанной ситуации кейс-задания (должно быть совместное обсуждение, необходимо привести слушателей к единому мнению); 4) «что делать?» (слушателям необходимо предложить несколько вариантов решения кейс-задания).

Таким образом, анализ литературы и собственный опыт работы на курсах последипломной подготовки работников социальной сферы позволил сделать ряд выводов:

- использование кейс-метода в системе повышения квалификации является наиболее эффективным механизмом при формировании новых профессиональных компетенций, развития уже имеющихся профессиональных умений и навыков слушателей – работников социальной сферы;
- специфика профессиональной деятельности социальных работников обусловливает и проблематику кейс-заданий, которые должны отражать наиболее актуальные проблемные ситуации в социальной сфере, возникающие при взаимодействии с клиентами социальной работы, коллегами, с другими учреждениями и специалистами социальной сферы;
- кейс-метод дает возможность «погружения» в проблему для слушателей курсов (работников социальной сферы), стимулирует потребность в получении новых знаний, позволяет развивать аналитические способности, профессиональные умения и навыки.

Библиографический список

1. Горовая О.А. Использование активных методов обучения в системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС НОО. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2011; № 3 (8). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-v-usloviyah-realizatsii-fgos-noo-1
2. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2016; № 1 (52): 125 – 131.
3. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8. № 5-2: 141 – 145.
4. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
5. Саенко Л.А. Педагогические технологии внутрифирменного обучения. Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
6. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 6: 178 – 189.
7. 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: 209 – 216.

References

1. Gorovaya O.A. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii v usloviyah realizacii FGOS NOO. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2011; № 3 (8). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-v-usloviyah-realizatsii-fgos-noo-1
2. 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.
3. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8. № 5-2: 141 – 145.
4. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
5. Saenko L.A. Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya. Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.
6. Saenko L.A. Bezrabotnye kak sub`ekty obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 6: 178 – 189.
7. 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: 209 – 216.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00318

Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Education, Gzhel State University (Elektroizoliator, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*
Shirokova L.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Theory and Management, Gzhel State University (Elektroizolator, Russia), E-mail: Lida58@inbox.ru*
Burkova M.A., *student, Gzhel State University (Elektroizolator, Russia), E-mail: m4rina.burkova@yandex.ru*

RUSSIAN SOCIETY'S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION. The article discusses issues of implementing inclusive education in Russian educational institutions, identifies areas to overcome shortcomings in this area, and reveals the features of social adaptation of children with disabilities based on inclusion in creative activities, analyzes results of a survey of parents of children with disabilities and healthy children studying at the choral school "Youth of Russia", conducted as part of the project "Let's Feel the Music" presented at the competition "My Country – My Russia". The survey reveals the attitude of parents to joint education of children with disabilities and healthy children, to participation in social projects aimed at developing the creative potential of such children; features of additional conditions for the implementation of the educational process in creative teams; specifics of the selection of specialists and prospects for the future of children with disabilities. The main methods of research of the problem are methods of information search, factor and statistical analysis, synthesis, comparison, generalization, and the survey method.

Key words: **inclusive education, children with disabilities, additional education, music, artistic creativity, survey.**

Н.Н. Уварова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*
Л.В. Широкова, *канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: Lida58@inbox.ru*
М.А. Буркова, *студентка, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: m4rina.burkova@yandex.ru*

ГОТОВНОСТЬ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены вопросы внедрения инклюзивного образования в российских образовательных учреждениях; определены направления по преодолению недостатков в данной сфере; раскрыты особенности социальной адаптации детей с ОВЗ на основе включения в творческую деятельность; проанализированы результаты опроса родителей детей с ограничениями здоровья и здоровых детей – учеников хоровой школы «Юность России», проведенного в рамках проекта «Давай почувствуем музыку», представленного на конкурсе «Моя страна – моя Россия». Опрос позволил выявить отношение родителей к совместному обучению детей, имеющих отклонения по здоровью, и здоровых детей к участию в социальных проектах, направленных на развитие творческого потенциала таких детей; особенности дополнительных условий при осуществлении образовательного процесса в творческих коллективах; специфику подбора специалистов и перспективы относительно будущего детей с ОВЗ. Основными методами исследования проблемы стали методы поиска информации, факторного и статистического анализа, синтеза, сравнения, обобщения, метод опроса.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, дети с ограничениями здоровья, дополнительное образование, музыка, художественное творчество, опрос.**

В последнее время в российском обществе происходит осознание того, что инвалиды имеют равные со здоровыми людьми права. Надо отметить, что на уровне государства сформированы основы правового поля для наиболее полного вовлечения в социум людей с ограниченными возможностями здоровья. Действует Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», а в феврале 2018 года в ООН Россия представила отчет, в котором отражены результаты работы, проделанной в части выполнения Конвенции о правах инвалидов. Комитет по делам инвалидов ООН (КПИ) отнес к положительным результатам проведение в жизнь в России федеральной программы «Доступная среда», введение в национальном законодательстве запрета дискриминации по признаку инвалидности, рост числа детей-инвалидов в системе инклюзивного образования. Были отмечены и недостатки в этой сфере, в частности, указано на доминирование медицинской модели в области реабилитации инвалидов, а также на расширенную практику функционирования в стране интернатов закрытого типа для инвалидов. В итоге сформировался ряд задач, ориентированных на преодоление сегрегации инвалидов и людей с ОВЗ, которые касаются как государственных и муниципальных органов управления, так и общественности. Необходимо вести поступательную работу в следующих направлениях:

– смена парадигмы медицинского ухода на развивающий уход, т.е. деинституционализация – обеспечение постепенного сокращения интернатов и развитие на дому услуг помощи по уходу за людьми с ОВЗ;

– развитие института социального кураторства, реализация социальных программ, расширение сети реабилитационных центров;

– обеспечение для детей с нарушениями развития оптимальных условий инклюзивного обучения вместе с обычными сверстниками не только в правовом плане, но и в отношении материально-технического оснащения и создания благоприятного морального климата в образовательных учреждениях;

– предоставление возможности для развития творческого потенциала людей с ОВЗ и их самореализации, исполнения своего призвания, возможности трудоустройства и самостоятельного обеспечения своих жизненных потребностей.

Для решения этих задач наряду с мерами, которые принимаются на государственном и муниципальном уровнях управления, активную позицию заняла российская общественность. Ею предприняты действенные шаги по обеспечению и продвижению перспективных благотворительных инициатив, реализации различных проектов, конкурсов и программ, направленных на социальную поддержку незащищенных слоев населения, в том числе инвалидов [1 – 3].

В этом году студенты Гжельского государственного университета приняли активное участие в национальном конкурсе «Моя страна – моя Россия», который является одной из программ президентской платформы «Россия – страна возможностей» и имеет целью развитие социальных лифтов, поддержку значимых благотворительных акций, деятельность волонтеров и социальных активистов. Среди проектов, подготовленных для представления в различных номинациях конкурса, достойное место занимают проектные решения социальной направленности. Студентами университета Бурковой Мариной, Сулеймановой Элиной и ученицей Раменской школы № 5 Астафьевой Катей под руководством доцента кафедры теории организации и управления университета Широковой Л.В. был запущен проект «Давай почувствуем музыку».

Первоначально проект был направлен на повышение качества жизни глухих и слабослышащих детей, проживающих в Раменском городском округе, организацию условий для их личностного и творческого развития с помощью приобщения к музыке.

В ходе реализации подготовительного этапа была проделана большая работа по подтверждению актуальности данной проблемы в Раменском районе. В округе функционируют организации, объединяющие людей с ОВЗ, а также родителей детей-инвалидов. Среди них – Московская областная региональная общественная организация родителей детей-инвалидов «Крылья надежды», ГБУ «Комплексный центр социального обслуживания и реабилитации «Раменский», представительство Всероссийского общества инвалидов. В доступные организации, привлекаемые к проекту, были разосланы письма, в которых сообщалось об идее проекта, излагалась просьба о содействии в проведении опросов, чтобы иметь представление о том, насколько востребованы подобные мероприятия. Членами команды организованы и проведены переговоры с организациями – возможными участниками проекта, с их стороны команда нашла понимание и интерес, обрела партнеров по реализации проекта. Теперь ясно вырисовывалась картина, как нужно строить дальнейшую работу. Вопрос уже ставился иначе: как организовать полноценное обучение детей с ОВЗ в стенах организации дополнительного образования на системной основе? Для занятий с неслышащими детьми нужно было выбрать базовую организацию, команда проекта с этой просьбой обратилась в хоровую школу «Юность России», где была достигнута договоренность с директором этой школы.

Тесное общение с родителями детей с ОВЗ, погружение в проблемы таких семей сделало очевидным, что к проекту можно и нужно привлечь бОльшее число детей-инвалидов, не только с нарушением слухового восприятия, но и детей с другими заболеваниями. Команда приняла решение развивать проект.

Социальная значимость проекта – стирание барьеров между людьми с ОВЗ и обществом, помощь детям-инвалидам в развитии творческого потенциала и в самореализации – задала вектор дальнейшего развития. Обсуждение дальней-

ших действий с ректором Гжельского государственного университета показало, что детям с ОВЗ кроме музыкального направления творческого развития можно предложить обучение в художественных школах, входящих в структуру университета.

Окончательное решение о комплексном обучении детей в системе дополнительного образования было принято на совместном собрании всех участников расширенного проекта. Достигнута договоренность о проведении в июне пробных занятий для оценки потребностей и возможностей детей-инвалидов из ассоциации «Крылья надежды», а с сентября начать регулярные занятия в творческих школах. Как итог был сформирован трехсторонний договор о стратегическом сотрудничестве.

Выполнение запланированного накладывает серьезную ответственность на вовлеченных в проект стейкхолдеров. Уверенности придавали результаты проведенных опросов родителей детей с ОВЗ и родителей детей, обучающихся в художественной и хоровой школах. Несомненно, что проект, предусматривающий инклюзивное обучение, требовал научного подхода и учета мнений всех участников намеченного образовательного процесса и местных особенностей.

Рассмотрим проект, который в настоящее время реализуется студентами Гжельского государственного университета. Проведение опросов на Google-платформе, родителей детей, обучающихся в хоровой школе «Юность России», и родителей детей с отклонениями по здоровью, входящих в ассоциацию «Крылья надежды», имело целью выявить их отношение к инклюзивному образованию, особенности условий планируемого образовательного процесса, подбора специалистов и перспектив относительно будущего детей с ОВЗ.

Всего в опросах приняло участие 223 человека, из которых 72 человека проходили опрос в интернете, 122 респондента представляли родителей Раменской хоровой школы «Юность России» и 29 опрашиваемых – из Московской областной региональной общественной организации родителей детей-инвалидов «Крылья надежды».

В настоящее время дополнительно проводится опрос родителей детской художественной школы № 2. В табл. 1 даны результаты исследования, отражающие отношение родителей к инклюзивному образованию.

Из данных табл. 1 видно, что большинство респондентов, 138 человек (61,9%), поддерживают совместное обучение детей с ОВЗ и обычных детей, не поддерживающих оказалось 28 человек (12,5%), затруднения при ответе испытывали 57 человек (25,6%).

Вопрос об отношении к совместному обучению мы решили конкретизировать. Следующий вопрос позволил раскрыть варианты обучения детей с ОВЗ, которые респонденты считают уместными, можно было выбрать два варианта ответа. Как видно из табл. 2, большинство респондентов считают, что обучение детей с ОВЗ должно осуществляться совместно со здоровыми детьми, но с учетом особенностей и по адаптированным программам.

Несомненно, что обучение в специализированных школах ограничивает доступ в социальную среду и тормозит развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно это понимают их родители: из 29 отвечающих 23 человека считают, что обучение в обычных школах рядом со здоровыми сверстниками, но по специальным программам – наиболее приемлемый вариант для их детей. Хотя среди интернет-участников и родителей детей, обучающихся в хоровой школе, тоже многие за совместное обучение с применением адаптированных образовательных программ – 52 и 73 человека соответственно.

Ответы на вопрос «Чему способствует совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием?» представлены в табл. 3. Можно было дать два и более ответа.

Таблица 1

Ответ на вопрос: «Поддерживаете ли Вы совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями в обычных школах?»

Наименование показателя	Участники опроса на Google-платформе		Родители детей, обучающихся в хоровой школе «Юность России»		Родители детей с ОВЗ – члены организации «Крылья надежды»		Все участники	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1. Количество участников	72	100	122	100	29	100	223	100
2. Количество участников, поддерживающих совместное обучение	35	48,6	85	70,0	18	62,0	138	61,9
3. Количество участников, не поддерживающих совместное обучение	15	20,8	11	9,0	2	7,0	28	12,5
4. Затруднились ответить	22	30,6	26	21,0	9	31,0	57	25,6

Таблица 2

Ответы на вопрос: «Какие, на ваш взгляд, лучше условия для детей с ограниченными возможностями?»

Наименование показателя	Участники опроса на Google-платформе, человек	Родители детей, обучающихся в хоровой школе «Юность России», человек	Родители детей с ОВЗ – члены организации «Крылья надежды», человек
1. Дети с ОВЗ должны обучаться в специализированных школах	19	12	7
2. Дети с ОВЗ должны обучаться вместе с обычными детьми	11	28	3
3. Дети с ОВЗ должны обучаться в обычной школе, но по определенной программе	52	73	23
4. Затруднились ответить	5	16	5

Таблица 3

Ответы на вопрос: «Чему способствует совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием?»

Наименование показателя	Участники опроса на Google-платформе, человек	Родители детей, обучающихся в хоровой школе «Юность России», человек	Родители детей с ОВЗ – члены организации «Крылья надежды», человек
1. Совместное обучение будет способствовать в будущем созданию доверительных отношений с людьми	9	30	8
2. Совместное обучение будет способствовать формированию у детей с ОВЗ веры в свои силы	4	27	8
3. Детям с нарушениями здоровья проще будет адаптироваться и самореализоваться в социальной среде	39	67	22
4. Обычные дети должны понимать и помогать детям с особенностями здоровья	16	78	20
5. Я так не считаю	4	–	

Таблица 4

Ответы на вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы ваш ребенок принял участие в творческом проекте?»

Варианты ответов	Участники опроса на Google-платформе, человек	Родители детей, обучающихся в хоровой школе «Юность России»,человек	Родители детей с ОВЗ – члены организации «Крылья надежды»,человек	Всего, человек
1. Да	42	77	18	137
2. Нет	11	6	1	18
3. Затрудняюсь ответить	19	39	7	65
4. Не ответили	–	–	3	3
Итого	72	122	29	223

Ответы родителей из хоровой школы были даны следующие: 30 человек ответили, что обучение вместе с обычными детьми будет способствовать в будущем созданию доверительных отношений с людьми, а значит, формированию здорового общества; 27 человек считают, что совместное обучение будет способствовать формированию веры в свои силы. Ответ, что детям с ОВЗ проще будет адаптироваться и самореализоваться в социальной среде, дали 67 человек; 78 респондентов считают, что обычные дети должны уметь понимать детей с особенностями здоровья и помогать им. Среди респондентов из интернета четверо ответили, что совместное обучение не даст заявленных результатов.

Самыми актуальными ответами у родителей ассоциации «Крылья надежды» стали следующие: их детям проще будет адаптироваться и самореализоваться в социальной среде – 22 человека из 29, и обычные дети должны уметь понимать и помогать детям с особенностями здоровья – 20 человек.

В анкете был открытый вопрос (без вариантов ответов) «Если Вы считаете, что дети-инвалиды не должны учиться вместе с обычными детьми, то почему?». На него родители детей с отклонениями здоровья дали следующие ответы:

– нужна доступная среда – 1 человек;

– общество не готово, поэтому особенные дети могут получить стресс – 1 человек;

– особенным детям будет тяжело успевать в усвоении программы – 3 человека;

– нужна работа с учителями, родителями здоровых детей, учениками – 3 человека;

– нужно осторожно вводить детей с ОВЗ в социум под контролем специалистов – 3 человека.

На вопрос «Считаете ли Вы, что, привлекая с детства людей с ОВЗ к искусству, можно выработать определенные компетенции, которые станут базой для их дальнейшей творческой деятельности?» большинство респондентов (188 участников) ответили положительно, из них: 109 человек из хоровой школы, 54 человека из интернета, 25 родителей детей с ОВЗ.

На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы ваш ребенок принял участие в творческом проекте, который предполагает проведение занятий с особыми детьми с привлечением детей, занимающихся музыкой в организациях дополнительного образования, специалистов и волонтеров?» были получены неоднозначные ответы. Как видно из данных табл. 4, из 29 родителей детей-инвалидов 18 изъявили желание принять участие в проекте и приобщить своих детей к занятиям музыкой, отказался 1 человек, затруднения испытывали 7 человек, не ответили вообще 3 человека.

Если взять весь контингент, то положительно ответили 137 человек, отказались принять участие в проекте 18 человек, затруднились с ответом – 65 человек.

Исследование показало, что для успешного осуществления инклюзивного подхода существует необходимость дополнительного сопровождения образовательного процесса грамотными специалистами, например, психологами, логопедами, тьюторами. Родителям, имеющим детей-инвалидов, был задан следующий вопрос: «Какие специальные условия для обучения в образовательной организации необходимы Вашему ребенку?»



Рис. 1. Ответ на вопрос: «Какие специальные условия для обучения в образовательной организации необходимы Вашему ребенку?»

Помимо этого, на наш взгляд, в меняющихся условиях внешней среды должно быть предусмотрено оперативное освоение преподавательским составом востребованных дополнительных профессиональных навыков и умений, связанных со спецификой работы с детьми, имеющими отклонения по здоровью и развитию. Педагогам, работающим с особыми детьми, недостаточно иметь только профессиональное образование, необходимо владеть знаниями психологии этих детей, умением понять особенности их физического состояния и настроя.

Результаты опроса позволяют сделать следующие выводы:

1. Инклюзивное обучение поддерживают 61,9% участников опроса, что говорит об актуальности поставленной проблемы.

2. Из 223 опрошенных 148 человек, что составляет 66,4% от общего количества респондентов, считают, что обучение в обычных школах вместе со здоровыми сверстниками, но по специальным программам – наиболее приемлемый подход для детей с ОВЗ. Данный факт говорит о том, что наше общество находится на пути формирования культуры инклюзии у здоровых людей, осознания того, что особенные дети не должны быть изолированными, они должны осуществить законное право развития своего творческого потенциала и самореализации в полной мере, учиться и работать наравне со здоровыми людьми.

3. Опрос раскрыл проблемы, которые в социально зрелом обществе должны быть в перечне приоритетных:

– организация для людей с ОВЗ доступной пространственной и социальной среды;

– создание благоприятных (финансовых, материально-технических, морально-нравственных) условий для реализации инклюзивного образования;

– проведение разъяснительно-воспитательной работы с участниками инклюзивного образования с целью поддержки детей с ОВЗ в деле получения образования, дальнейшего трудоустройства, их личностного и творческого развития.

4. Результаты опроса показали, что семьи, в которых есть дети-инвалиды, открыты для диалога с обществом, они готовы принимать участие в различных программах и проектах, организованных для реализации творческого потенциала этих детей и формирования компетенций, которые пригодятся им во взрослой жизни.

5. Развитие и воспитание детей с ОВЗ в коллективе своих здоровых сверстников должно обеспечиваться преподавательским коллективом, прошедшим специальную квалификационную подготовку, направленную на владение принципами коррекционно-педагогической деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс, обеспечивающую понимание их особых образовательных потребностей.

Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что в российских учреждениях инклюзивное образование последовательно внедряется, общество постепенно повышает культуру взаимоотношений между людьми с нормальным и нарушенным здоровьем. Проект, имеющий целью решение данной проблемы, одобрен большинством участников, что доказано результатами проведенных опросов, это говорит о его актуальности. Команда проекта примет во внимание все потребности участников, вскрытые при исследовании, разработает план дальнейших действий, чтобы обучение детей из организации «Крылья надежды» стало реальностью с нового учебного года.

Надеемся, что этот проект поможет не только адаптировать детей с ОВЗ в социальной среде, но и вовлечь их в творческую деятельность в стенах хоровой и художественной школ, тем самым создать почву для их развития и становления. Приобретённые навыки позволят им преодолеть низкую самооценку в связи с особенностями, раскрыть свое творческое начало и, возможно, приобрести профессию в области культуры и искусства или сформировать компетенции, которые станут началом созидательной деятельности во взрослой жизни.

Библиографический список

1. Любавина Н.В. Особенности организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования. *Вестник университета, ГУУ*. 2015; № 2: 291 – 295.
2. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века. *Специальное образование*. 2005; № 5: 8 – 13.
3. Малофеев Н.Н. Развитие инклюзивного образования в России. *Инклюзия в образовании*. 2016; № 1 (1): 8 – 13.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). Ст. 2 Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References

1. Lyubavina N.V. Osobennosti organizacii obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sisteme obschego obrazovaniya. *Vestnik universiteta, GUU*. 2015; № 2: 291 – 295.
2. Malofeev N.N. Integrirovannoe obuchenie: situaciya Rossii XXI veka. *Special'noe obrazovanie*. 2005; № 5: 8 – 13.
3. Malofeev N.N. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii. *Inklyuziya v obrazovanii*. 2016; № 1 (1): 8 – 13.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 01.03.2020). St. 2 Osnovnye ponyatiya, ispol'zuemye v nastoyaschem Federal'nom zakone. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Статья поступила в редакцию 02.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00319

Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Education, Gzhel State University (Elektroizolator, Russia), E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BASED ON TRADITIONS OF THE REGION. The article discusses the main features of organizing students' patriotic education based on regional traditions. After investigating the role that patriotic education of young people plays in modern Russian society, the author examines the place that regional traditions can occupy in this process at the present stage of higher education development in our country. The author studies the main points of using regional traditions for the purpose of students' patriotic education in Gzhel State University. Attention is paid to both forms of classroom and extracurricular work. In particular, it refers to the participation of the university in conducting and organizing the traditional competitions "My country – My Russia" and "Blue bird of Gzhel". The appeal to regional traditions in the higher education system is intended to promote adequate self-determination of students, their active self-realization in a particular sociocultural environment, the formation of patriotism and national identity, education on the cultural traditions of their people with the preservation of the functional field of other cultures.

Key words: **classroom forms of educational work, extracurricular forms of educational work, patriotic education, national identity in patriotic education, regional traditions, globalization processes, Gzhel State University.**

Н.Н. Уварова, *канд. пед. наук, доц., и.о. ректора ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА

В данной статье рассматриваются особенности организации патриотического воспитания студентов на основе региональных традиций. После исследования той роли, которую патриотическое воспитание молодёжи играет в современном российском обществе, исследуется место, которое в данном процессе на настоящем этапе развития высшего образования в нашей стране могут занимать региональные традиции. Далее изучаются основные моменты использования региональных традиций в целях патриотического воспитания студентов Гжельского государственного университета. Внимание при этом уделяется как формам аудиторной, так и внеаудиторной работы. В частности, говорится об участии университета в проведении и организации ставших традиционными конкурсов «Моя страна – моя Россия» и «Синяя птица Гжели».

Ключевые слова: **аудиторные формы учебной работы, внеаудиторные формы учебной работы, патриотическое воспитание, национальное своеобразие в патриотическом воспитании, региональные традиции, процессы глобализации, Гжельский государственный университет.**

Широко известно, что в течение последних трёх десятилетий фиксируются глубокие изменения в экономической, политической, социальной и духовной сферах жизни российского общества. Сегодня посредством СМИ утилитарно настроенное общество призывает молодежь жить сегодняшним днем, легко добиваться успешных результатов, соответствовать стандартам общества потребления. Следствием такого рода процессов является трансформация традиционных ценностей, связанная с притуплением чувства патриотизма и гражданственности. Особенно остро данная проблема выступает в среде современной молодежи. На современном этапе развития общества она находится в числе наиболее актуальных направлений системы подготовки молодого поколения к жизни в социуме [1 – 8].

Традиционно большинство авторов понимают патриотизм как проявление чувства любви к Родине, уважение к ее историческому прошлому и настоящему, готовность служить на благо своей Родины [1 и др.]. При этом студенческая молодежь представляет собой тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания. Такие исследователи, как А.В. Ильясова [4], В.А. Ружа [7] не без оснований придают особую важность процессу формирования у студенческой молодежи так называемой «культуры патриотизма». Данная характеристика предполагает сформированность у студентов исторической памяти, проявляющейся в сохранении и воспроизводстве опыта предшествующих поколений [5].

В связи с вышеизложенным следует отметить, что организация патриотического воспитания в вузе представляет собой сложный процесс. Все его компоненты должны быть взаимосвязаны, органично дополняя друг друга. Формирование патриотизма у студенческой молодежи следует осуществлять как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной деятельности, через изучение гуманитарных дисциплин, участие студентов в деятельности общественных организаций патриотической и военно-патриотической направленности, в деятельности молодежных движений, акций, мероприятий.

Определённую важность в процессе патриотического воспитания студенческой молодёжи имеет обращение к традициям региона. Региональный компонент располагает большими возможностями в плане воздействия на формирование личности студента. Главной ценностью в контексте регионального компонента выступает концепт «малая родина». Последний отражает национальные, географические, культурно-исторические, а также экономические особенности региона [6, с. 79]. В структуре личности данная ценность выполняет ряд функций, которые целесообразно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Функции концепта «Малая родина» в структуре личности

Наименование функции	Краткая характеристика
Информативно-фиксирующая	Накопление информации, раскрывающей основные идеи, понятия, факты, связанные с концептом «малая родина»
Обобщающая и систематизирующая	Вычленение в сознании ценности «малая родина»
Оценочно-корректирующая	Сопоставление полученной извне информации о ценности малой родины с эталонами ценностей, заложенными в сознании
Мотивационно-поведенческая	Регулирование мотивации и поведения личности под влиянием принципов понимания реальности

Существует ряд направлений распространения влияния региональных традиций на формирование патриотизма у учащихся высшей школы. С целью наиболее полного раскрытия темы настоящей статьи представим их в виде таблицы.

Таблица 2

Направление влияния региональных традиций
на формирование патриотизма у студентов

Направление	Характеристика
Регионализация образования	Использование в ходе патриотического воспитания регионального компонента (культурные социально-экономические условия региона, специфика национальных традиций)
Увеличение значимости региональной культуры	Детальное изучение особенностей культуры своего региона
Расширение содержательной стороны регионального компонента образования	Распределение и локализация региональных знаний в отдельных темах в рамках аудиторной и внеаудиторной работы на различных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе

Изучение региональных традиций в системе высшего образования призвано способствовать адекватному самоопределению студентов, их активной самореализации в конкретной социокультурной среде, формированию патриотизма и национального самосознания, воспитанию на культурных традициях своего народа с сохранением функционального поля других культур, обеспечивающих межкультурное общение и повышение общего культурного уровня [7].

Данный компонент патриотического воспитания студенческой молодёжи активно реализуется в ходе образовательной деятельности Гжельского государственного университета в рамках обучения по всем 30 направлениям среднего профессионального и высшего образования.

Так, в 2019 г. университету выпала уникальная возможность стать оператором номинации «Креативные индустрии для развития регионов» Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия», а равно площадкой для проведения очного тура конкурса по этой номинации [2].

Вышеупомянутый конкурс проводится при непосредственной поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральной службы по интеллектуальной собственности, Российского общества «Знание», Национального фонда подготовки кадров, а также при информационной поддержке Федерального агентства по делам молодежи.

Представим цели и задачи конкурса «Моя страна – моя Россия» в виде таблицы.

Таблица 3

Цели и задачи конкурса «Моя страна – моя Россия»

Цель	Задачи
Привлечение молодежи к участию в социально-экономическом развитии российских регионов, городов и сел	Разработка и реализация проектов, направленных на совершенствование системы управления российскими территориями
	Развитие реального сектора экономики, социальной и научно-педагогической сфер
	Поддержка проектов и инициатив, создающих возможности для личностной и профессиональной самореализации молодых граждан в различных сферах деятельности

Как видим, рассматриваемый конкурс в значительной степени связан с региональным компонентом в развитии патриотизма у студенческой молодёжи. Стоит при этом подчеркнуть, что 2019 г. стал семнадцатым в ходе реализации данного проекта в Гжельском университете [2]. Последний включает ряд номинаций, способствующих реализации на практике ряда охарактеризованных выше функций концепта «малая родина».

Таблица 4

Функции концепта «малая родина», реализуемые
в ходе участия студентов Гжельского университета
в конкурсе «Моя страна – моя Россия»

Номинации конкурса	Реализуемые функции
«Мой город»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая
«Моё село»	
«Архитектурный образ моей малой родины»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая, оценочно-корректирующая, мотивационно-поведенческая
«Цифровая среда развития регионов»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая, мотивационно-поведенческая

Таблица 5

Связь проведения номинаций конкурса «Синяя птица Гжели – 2020»,
функций концепта «малая родина» и направлений влияния региональных традиций
на формирование патриотизма у студентов Гжельского университета

Номинации конкурса «Синяя птица Гжели – 2020»	Реализуемые функции концепта «малая родина»	Направления влияния региональных традиций на формирование патриотизма у студентов
«Литературно-музыкальная композиция и театральное творчество»	Информативно-фиксирующая, оценочно-корректирующая, мотивационно-поведенческая	Регионализация образования, увеличение значимости региональной культуры, расширение содержательной стороны регионального компонента образования
«Художественное слово»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая, оценочно-корректирующая	Увеличение значимости региональной культуры, расширение содержательной стороны регионального компонента образования
«Музыкальное исполнение»	Обобщающая и систематизирующая, оценочно-корректирующая, мотивационно-поведенческая	Регионализация образования, расширение содержательной стороны регионального компонента образования
«Вокальное творчество»	Информативно-фиксирующая, мотивационно-поведенческая	Регионализация образования, увеличение значимости региональной культуры
«Хореография»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая, оценочно-корректирующая	Регионализация образования, увеличение значимости региональной культуры, расширение содержательной стороны регионального компонента образования
«Изобразительное творчество»	Информативно-фиксирующая, обобщающая и систематизирующая, мотивационно-поведенческая	Регионализация образования, увеличение значимости региональной культуры
«Декоративно-прикладное творчество»	Обобщающая и систематизирующая, мотивационно-поведенческая	Регионализация образования, расширение содержательной стороны регионального компонента образования
«Дизайн-проекты»	Обобщающая и систематизирующая, оценочно-корректирующая, мотивационно-поведенческая	Увеличение значимости региональной культуры, расширение содержательной стороны регионального компонента образования

Далее, с 1 октября 2019 г. по 1 июля 2020 г. в университете проводится XXXVII Международный фестиваль детского, юношеского и студенческого творчества «Синяя птица Гжели – 2020» в целях сохранения исторической памяти и в ознаменование 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Фестиваль посвящен объявленному Президентом России В.В. Путиным Году памяти и славы. Он проходит под девизом «Мы помним, мы гордимся!» [8].

Ряд номинаций конкурса способствует реализации охарактеризованных выше функций концепта «малая родина», а также направлений, в которых использование региональных традиций влияет на формирование патриотизма у студенческой молодёжи. Охарактеризуем их в форме таблицы 5.

Таким образом, ставший традиционным фестиваль «Синяя птица Гжели» является действенным средством организации патриотического воспитания студенческой молодёжи на основе традиций региона. Он способствует реализации её ключевых аспектов, описанных в тексте настоящей статьи.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что студенческая молодежь представляет собой тот социальный слой современного российского социума, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания. Процесс патриотического воспитания студентов должен представлять собой систематическую целенаправленную деятельность органов государственной власти, образовательных и других организаций по формированию у студенческой молодёжи патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и защите интересов Родины. При этом роль образовательных организаций в этом процессе в последнее время возрастает. Процесс организации патриотического воспитания в вузе отличается определённой сложностью. В то же время все его компоненты должны быть взаимосвязаны, органично дополняя друг друга. Формирование патриотизма у студенческой молодежи следует осуществлять как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной деятельности.

Определённую важность в ходе патриотического воспитания студенческой молодёжи имеет обращение к традициям региона. Главной ценностью в контексте регионального компонента выступает концепт «малая родина», отражающий национальные, географические, культурно-исторические и экономические, особенности региона. В структуре личности он выполняет информативно-фиксирующую, обобщающую и систематизирующую, оценочно-корректирующую, а также мотивационно-поведенческую функции. Также можно говорить о таких направлениях распространения влияния региональных традиций на формирование патриотизма у учащихся высшей школы, как регионализация образования, увеличение значимости региональной культуры и расширение содержательной стороны регионального компонента образования. Обращение к региональным традициям в системе высшего образования призвано способствовать адекватному самоопределению студентов, их активной самореализации в конкретной социокультурной среде, формированию патриотизма и национального самосознания, воспитанию на культурных традициях своего народа с сохранением функционального поля других культур, обеспечивающих межкультурное общение и повышение общего культурного уровня.

Эта составляющая патриотического воспитания студенческой молодёжи активно реализуется в ходе образовательной деятельности Гжельского государственного университета в рамках обучения по всем направлениям подготовки. В рамках внеурочной деятельности организация вузом патриотического воспитания учащихся также осуществляется достаточно широко. Данное направление деятельности реализуется, например, посредством участия в проведении ставших традиционными конкурсов «Моя страна – моя Россия» и «Синяя птица Гжели» в 2019 – 2020 гг., посвящённых 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Ряд номинаций этих конкурсов в немалой степени способствует глубокому изучению региональных традиций и, соответственно, развитию патриотизма у их участников.

Библиографический список

1. Алещенок С.В. *Положение молодежи в Российской Федерации и государственная молодежная политика*. Москва: Издательство Института молодежи «Социум», 1998.
2. *Гжельский университет – территория новых возможностей*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news_id=2105
3. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы.* Государственная программа. Available at: http://gospatriotprogramma.ru/programma%2020162020/proekt/proekt.php
4. Ильясова А.В. *Патриотизм как элемент культуры студенческой молодежи*. Available at: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18007
5. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность. *Аналитика культурологии*. 2016; № 1: 32 – 36
6. Розенберг Н.В. Региональная идентичность: роль природных и культурных факторов. *Гуманитарные науки. Философия*. № 4; 2011: 79 – 85.
7. Ружа В.А. *Становление и развитие культуры патриотизма современного студенчества: социологический анализ*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Екатеринбург, 2013.
8. *Синяя птица Гжели*. Available at: http://ptizagzheli.ru/

References

1. Aleschenok S.V. *Polozhenie molodezhi v Rossijskoj Federacii i gosudarstvennaya molodezhnaya politika*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta molodezhi «Socium», 1998.
2. *Gzhel'skij universitet – territoriya novyh vozmozhnostej*. Available at: http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news_id=2105
3. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016 – 2020 gody.* Gosudarstvennaya programma. Available at: http://gospatriotprogramma.ru/programma%20162020/proekt/proekt.php
4. Il'yasova A.V. *Patriotizm kak `element kul'tury studencheskoj molodezhi*. Available at: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18007
5. Murzin A.I. Konceptual'nye osnovy rossijskogo patriotizma: ponyatie i suschnost'. *Analitika kul'turologii*. 2016; № 1: 32 – 36
6. Rozenberg N.V. Regional'naya identichnost': rol' prirodnyh i kul'turnyh faktorov. *Gumanitarnye nauki. Filosofiya*. № 4; 2011: 79 – 85.
7. Ruzha V.A. *Stanovlenie i razvitie kul'tury patriotizma sovremennogo studenchestva: sociologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2013.
8. *Sinyaya ptica Gzheli*. Available at: http://ptizagzheli.ru/

Статья поступила в редакцию 04.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00320

***Hashegulgova Zh.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: janna.hash@yandex.ru*
***Uzhakhova Z.M.**, teaching assistant, English Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

FORMING THE KEY COMPETENCES FOR FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE ASPECT OF SLANG VOCABULARY. The article discusses the key competencies of an English teacher. A future teacher, like a specialist in any field, should have a formed professional competence, the basis of which is the following competencies: communicative, intercultural and linguistic. For a future teacher, a foreign language is not only a goal, but also a means of achieving a professional educational level. Therefore, there are features of teaching students of pedagogical specialties, including vocabulary education and relevant for slang vocabulary. Slang is the most variable part of the lexical system of the language, and a number of difficulties are noted in linguistics in its definition. A foreign language for a future teacher is not only a goal, but also a means of achieving a professional educational level. Therefore, there are features of teaching students of pedagogical specialties that concern slang vocabulary.

Key words: **core competencies, future English teacher, slang vocabulary.**

***Ж.А. Хашегульгова,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: janna.hash@yandex.ru*
***З.М. Ужахова,** ассистент, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Zuhra_u@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассмотрены ключевые компетенции учителя английского языка. Будущий учитель, как и специалист в любой области, должен обладать сформированной профессиональной компетенцией, основу которой составляют следующие компетенции: коммуникативная, межкультурная и лингвистическая. Иностранный язык для будущего учителя является не только целью, но и средством достижения профессионального образовательного

уровня. Поэтому существуют особенности обучения студентов педагогических специальностей, в том числе по обучению лексике, актуальные для сленговой лексики. Сленг – это наиболее изменяемая часть лексической системы языка, и в лингвистике отмечается ряд трудностей при его определении.

Ключевые слова: **ключевые компетенции, будущий учитель английского языка, сленговая лексика**.

Среди компонентов национального языка помимо нормированного литературного языка существует пласт нестандартной лексики, часто определяемый как экспрессивный и стилистический сниженный по отношению к литературному языку. В него входят сленг, жаргон, арго, коллоквиализмы и вульгаризмы. Сленг является одной из актуальных тем исследования в области лингвистики и неотъемлемой частью естественного языка.

Несмотря на то, что современная методика обучения иностранным языкам в различных учебных заведениях в целом направлена на формирование коммуникативной компетенции, в процессе обучения большое внимание уделяется академическому стилю речи, а разговорно-обиходный стиль речи, в том числе сленгизмы, студенту приходится осваивать самостоятельно. Поэтому обучающиеся сталкиваются с трудностями в понимании нестандартной лексики во время бытового общения с носителями языка.

Однако независимо от того, для какой аудитории и в каком учебном заведении предполагается вводить материалы, содержащие сленг, учитель должен учитывать большое количество особенностей данного лексического пласта (например, узнать, не является ли слово вульгаризмом, для того, чтобы студенты, оказавшись в языковой среде, не использовали изученное слово, не зная о его принадлежности к слою табуированной лексики и т.д.).

Изучение литературы показало, что сленг достаточно хорошо изучен с теоретической точки зрения. Однако основной причиной недостаточной осведомлённости студентов о том, как работать со сленговой лексикой и как её анализировать, является отсутствие методических разработок, направленных на их ознакомление со стратегиями работы со сленгом, пояснения, в каких случаях его стоит включать в обучение, а в каких – исключить, ознакомление со словарями, онлайн-ресурсами и пособиями, включающими сленг.

Язык не может функционировать и развиваться вне общества, он зависим от него и изменяется под влиянием его носителей в разные исторические эпохи. Появляются такие категории, как сленг, жаргон; различные общественные слои, и профессиональные группы приобретают свои лексемы и выражения. Из названия «нестандартная лексика» следует, что это пласт лексической системы языка, отличающийся от нормы. В книге «Социолингвистика» В.И. Беликова и Л.П. Крысина «норма» понимается как «совокупность правил выбора употребления языковых средств» [1].

Сленг – это наиболее изменяемая часть лексической системы языка, и в лингвистике отмечается ряд трудностей при его определении. Носители языка не всегда могут отделить само понятие «сленг» от других схожих понятий, например, жаргон, т.к. часто они выступают как тождественные.

Несмотря на то, что не все носители языка смогут с точностью сказать, относится ли отдельно взятое слово к категории «сленг» (возможно, некоторые носители назовут данный пласт «жаргон», «сниженная лексика», «разговорная лексика» и т.д.), однако, вероятно, носитель языка сможет определить, что слово не является литературным, заменит его на нейтральный, более литературный синоним, определит, уместно ли оно в данной ситуации и т.д.

Одним из направлений реформирования российской высшей школы является переход к более адаптивной к требованиям сферы труда системе подготовки профессиональных кадров.

Высшее педагогическое образование ориентировано на становление социально и профессионально активной личности; педагога, готового и способного работать и развиваться в инновационной среде и обладающего рядом компетенций. Развитие исследования проблемы качественной подготовки учителей связано с компетентностным подходом, который является основой инноваций и реформирования российского образования на современном этапе. Этот подход перемещает акцент с усвоения знаний на умение решать задачи, справляться с проблемами и получение собственного опыта.

Двумя важнейшими для учителя компетенциями являются лингводидактическая и методическая, которые часто описываются как синонимичные, однако Н.В. Языкова разграничивает эти понятия, поскольку понятия «лингводидактика» и «методика» также не являются синонимами.

Она определяет лингводидактическую компетенцию как «способность и готовность реализовать цели обучения иностранному языку на основе знания лингводидактических категорий, закономерностей усвоения иностранного языка в учебных условиях, умений применить эти знания при анализе языка, исследовании особенностей преподавания языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, интерпретации природы ошибок и т.д.».

Методическая компетенция, в свою очередь, – это «способность и готовность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранному языку, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием обучающихся».

В рамках методической компетенции ведущими стратегиями обучения являются практико-ориентированное (интерактивные лекции, мозговой штурм, решение учебных методических задач и т.д.) и проектно-ориентированное обучение.

Ряд исследователей (Т.Г. Аркадьева, М.И. Васильева, С.С. Владимирова, Н.С. Федотова, Т.Г. Шарри) отмечают многоаспектность методической компетенции и дополняют её языковым компонентом, под которым подразумеваются не только знания иностранных студентов о системе иностранного (в случае исследования авторов – русского как иностранного), но и знание стратегий, обеспечивающих работу с языковым материалом. В работах авторов данная компетенция называется лингвометодической [2].

Для учителя также важно овладение иноязычной коммуникативной компетенцией в условиях интенсивной глобализации и интенсификации межкультурных взаимодействий. Межкультурный обмен подразумевает различные виды мобильности (среди организаций, учёных и широкого круга людей) выходящие за национальные рамки. Непосредственное общение между представителями разных культур становится всё более популярным, поэтому коммуникативный подход является ключевым принципом обучения [3].

Согласно Г.В. Елизаровой, «межкультурная компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4].

Данная компетенция является одной из приоритетных для педагогов, поскольку человек, обладающей ей, сможет, основываясь на собственном опыте и знаниях, обучить других межкультурному общению.

Её компонентом является лингвистическая (языковая) компетенция, позволяющая осуществлять невербальную и вербальную коммуникацию.

Развитие навыков, описанных в лексико-стилистическом и коммуникативном уровнях, наиболее соответствует одной из задач нашей работы – выявлению лингводидактического потенциала сленговой лексики.

Следует рассмотреть общие закономерности изучения сленга будущими учителями.

Т.Н. Андреенко выделяет отдельно профессиональную лексическую компетенцию (как часть коммуникативной) и отмечает, что её развитие входит в насущные задачи системы профессионального образования, реализующей курс на формирование ключевых компетенций.

Профессиональная лексическая компетенция будущего учителя иностранного языка определяется как «профессионально значимое качество языковой личности, лингвистическая основа иноязычной коммуникативной компетенции, образованная на основе теоретических знаний, практических умений и навыков, сформированной способности и готовности использовать словарный состав изучаемого иностранного языка в процессе выполнения педагогической деятельности» [5].

Поскольку программа обучения основного высшего образования сократилась на 1 год из-за введения двуступенчатой системы профессиональной подготовки (бакалавриат и магистратура), интенсификация процесса формирования лексической компетенции должна осуществляться уже в начале обучения – на первом и втором курсах. Помимо этого, на втором курсе студент должен уметь осуществлять спонтанную коммуникацию на иностранном языке.

Формирование лексической компетенции должно быть реализовано через механизм последовательного соблюдения этапности формирования лексических навыков: семантизация, автоматизация, репродукция.

На данном этапе многими исследователями подчёркивается важность домашнего чтения как одного из аспектов обучения ИЯ: оно обеспечивает обогащение активного словарного запаса студентов, повышение их мотивации к изучению иностранного языка как будущей специальности. Чтение художественной литературы в целом в большой степени обогащает учащегося как личность и способствует развитию положительных моральных качеств, расширению кругозора и развитию критического мышления. Чтение аутентичных текстов способствует возникновению в условиях обучения ситуаций, приближенных к реальным ситуациям бытового межкультурного общения. Чтение же художественных аутентичных текстов стимулирует постоянное воспроизведение в сознании читающего лексических единиц в новом контексте, а также сочетание уже изученных грамматических структур с новым лексическим материалом [5].

Исследователи В.Н. Карташова и Т.Н. Андреенко выделяют ещё один прием формирования профессиональной лексической компетенции будущих учителей: создание ситуаций педагогического взаимодействия с использованием профессионально обусловленной лексики. Авторы выявили проблемы, связанные с недостатком знания такой лексики у студентов-педагогов, – большинство студентов не справились с поиском эквивалентов к лексическим единицам, использующимся в нестандартных ситуациях в классе (опоздание, списывание, плохое поведение учеников и т.д.), и испытывали недостаток знания таких слов. Также студенты сообщали, что в ходе педагогической практики в некоторых случаях не знали ответ на вопрос учеников (например, перевод какого-либо слова).

В процессе обучения будущих учителей необходимо уделять внимание лексике, которая с большой вероятностью пригодится им в будущей профессии. Это повысит их мотивацию, а практика её использования, вероятно, уменьшит количество ошибок в будущем.

Л. Назаренко пишет, что реалии других культур влияют на все уровни языка, но на лексический – в первую очередь. Слова могут пониматься по-разному представителями разных культур, потому что они обладают широкой системой ассоциаций и коннотаций. Следовательно, обучение будущих учителей национально и культурно обусловленной лексике необходимо для формирования межкультурной компетенции. В ходе работы с языковым материалом следует уделять внимания упражнениям с культурными составляющими (например, помогающие учащимся ознакомиться с речью или поведенческими моделями носителей языка). Такие компоненты включают аутентичные фильмы [6].

Учитывая описание лексической профессиональной компетенции, представленной выше, можно сделать вывод, что изучение культурно и национально маркированной лексики также будет способствовать овладению учащимися и данной компетенцией в том числе.

В её работе перечислены ещё несколько способов овладения лексикой будущими учителями:

Во-первых, студентам предлагается выполнять большое количество заданий на исправление ошибок. Такие задания направлены на саморефлекцию и предотвращение возможных ошибок в ходе межкультурной коммуникации и будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, отсутствие непосредственной разговорной практики с носителями языка или неносителями, имеющими высокий уровень владения языком, может повлечь за собой переход множества выученной лексики из активного запаса в пассивный – такую лексику нужно активизировать различными методами.

В изучении языков существует проблема интерференции – влияние родного языка на изучаемый иностранный, перенос законов построения одного языка на другой. Большую часть интерференции занимает лексическая интерференция – лексическое построение речи на иностранном языке с использованием средств родного языка. Например, использование «ложных друзей переводчика»: intelligent (умный, а не интеллигентный), conductor (дирижёр, а не кондуктор) и т.д. Для учителя особенно важно исключение интерференции, т.к. речь специалиста, обучающего других людей, должна быть максимально грамотной и не содержать таких ошибок, которые могут перенять его студенты. Учителя должны уметь составлять предложения с использованием максимально аутентичной лексики без ущерба для изначальных коммуникативных намерений. Также учитель должен уметь предотвратить появление интерференции у своих учащихся, в том числе объяснив выражения, вызывающие трудность, обратить на них внимание.

Итак, в обучении учителей иноязычной лексике имеется ряд особенностей, которые необходимо учитывать, в том числе в работе со сленгом. Это поспособствует формированию у будущего учителя таких компетенций, как коммуникативная, межкультурная и лингвистическая. Иностранный язык для будущего учителя является не только целью, но и средством достижения профессионального образовательного уровня. Поэтому существуют особенности обучения студентов педагогических специальностей, в том числе по обучению лексике, актуальные для сленговой лексики. Среди них обучение навыкам работы с лексическим материалом, особое внимание к интерференции, изучение профессиональной и культурно маркированной лексики, моделирование ситуаций педагогического взаимодействия с выученной лексикой, большое количество домашнего чтения на иностранном языке и др. Данные особенности способствуют формированию лексической профессиональной компетенции будущих специалистов.

Библиографический список

1. Беликов В.И. *Социолингвистика:* учебник для вузов. Москва, 2001.
2. Аркадьева Т.Г. Формирование лингвометодической компетенции иностранных бакалавров-лингвистов в процессе педагогической практики. *Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования.* Москва, 2017.
3. Брусиловская Э.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в условиях межкультурного взаимодействия. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. Москва, 2013.
4. Елизарова Г.В. *Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург: 2001.
5. Андреенко Т.Н. *Формирование профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Елец, 2014.
6. Nazarenko L. Linguistic Characteristics of Intercultural Competence as a Part of Teachers' Professional Competence. *Procedia -Social and Behavioral Sciences.* 2015; Vol. 180: 407 – 412.

References

1. Belikov V.I. *Sociolingvistika:* uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2001.
2. Arkad'eva T.G. Formirovanie lingvometodicheskoj kompetencii inostrannyh bakalavrov-lingvistov v processe pedagogicheskoj praktiki. *Professional'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 2017.
3. Brusilovskaya `E.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya v usloviyah mezhkul'turnogo vzaimodejstviya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Moskva, 2013.
4. Elizarova G.V. *Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: 2001.
5. Andreenko T.N. *Formirovanie professional'noj leksicheskoj kompetencii buduschego uchitelya inostrannogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Elec, 2014.
6. Nazarenko L. Linguistic Characteristics of Intercultural Competence as a Part of Teachers' Professional Competence. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 180: 407 – 412.

Статья поступила в редакцию 02.04.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00321

Khunarikova P.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Petikfati@mail.ru*

Mukaeva A.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: mukaeva.aset@mail.ru*

Magomedova P.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: papanesh@mail.ru*

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER AS AN ABILITY TO EFFECTIVELY INTERACT IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article studies the communicative competence of a future teacher as an ability to effectively interact in the educational process. It is concluded that communicative competence contains personal and interpersonal qualities, capabilities, inclinations, skills, knowledge, which are expressed in various situations and forms of work and social life. The communicative competence of future teachers has a complex structure, which is determined by the contents of the development of his ability to communicate confidently and beautifully with people around him, the ability to present himself and his achievements beautifully. It consists of three components: cognitive, motivational-value, operational-activity. The development of the communicative competence of students takes into account the basic patterns of personal development, the peculiarities of the educational process, the corresponding social and educational conditions, developed in the region and the country as a whole.

Key words: **communicative competence, future teacher, educational process.**

П.Х. Хунарикова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Petikfati@mail.ru*

А.Ш. Мукаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: mukaeva.aset@mail.ru*

П.К. Магомедова, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: papanesh@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СПОСОБНОСТЬ ЭФФЕКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье изучена коммуникативная компетентность будущего педагога как способность эффективно взаимодействовать в образовательном процессе. Сделан вывод о том, что коммуникативная компетентность содержит в себе личностные и межличностные качества, возможности, склонности, умения, познания, которые выражаются в различных ситуациях и формах работы и социальной жизни. Коммуникативная компетенция будущих педагогов имеет сложную структуру, которая обусловлена содержанием развития у него умения уверенно и красиво общаться с окружающими людьми, умением красиво презентовать себя и свои достижения. В её составе можно выделить три компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный. Развитие коммуникативной компетентности студентов происходит с учётом основных закономерностей развития личности, особенностей образовательного процесса, соответствующим социально-образовательным условиям, сложившихся в регионе и стране в целом.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, будущий педагог, образовательный процесс.**

Как изменения в образовательной сфере влияют на социальный заказ общества в системе высшего образования? Умение эффективно общаться – это уникальная способность, которая делает человека успешной и интересной личностью и позволяет добиваться в жизни своих целей и мечты. Сформированность коммуникативной компетентности, имеющей особую значимость в жизни человека, – одна из основных задач современного вуза. Одной из задач высшей школы выступает формирование профессиональных компетенций в рамках коммуникативных навыков, которые необходимы высококвалифицированному специалисту.

Вопросы компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Следует отметить, что трактовки компетентности весьма неоднозначны.

Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах Аронова А.М., Баранникова А.В., Бермуса А.Г., Болотова В.А., Зимней И.А., Голуба Г.Б., Краевского В.В., Лебедевой О.Е., Рыжкова М.В., Татура Ю.Г., Фурмина И.Д., Хуторского А.В., Чуракова О.В., Чошанова М.А., Щедровицкого П.Г.

Понятие компетентности гораздо шире таких понятий, как знания, умения или навыки, оно включает их в себя.

В компетентностном подходе понятия «компетенция» и «компетентность» разграничивают. Однако чаще они используются в одном ключе.

Аронов А.М. говорит, что компетентность – это «готовность специалиста включаться в определенную деятельность».

Щедровицкий П.Г. определяет компетентность как признак подготовки к будущей профессиональной деятельности [1].

Бермус А.Г. отмечает: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [2].

В понимании Субетто А.И., «компетенция – это компонент качества человека, группа свойств, которые определяют его возможность выполнять определенные действия или особый комплекс задач того или иного рода деятельности» [3].

Зимняя И.А. говорит о компетентности, как о личностно обусловленном и интеллектуальном опыте социально-профессиональной деятельности человека, который основывается на знаниях» [4].

Наиболее емким можно признать определение, которое предложила Зимняя И.А. «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [4, с. 21 – 26].

Компетенция является интегральным итогом взаимодействия различных составляющих: целевого, мотивационного, учет внешних условий деятельности, функционального характера, контрольного характера, оценки. Эти компоненты в структуре общей компетенции обучающегося тесно взаимосвязаны. Поэтому каждый элемент способен воздействовать на формирование других составляющих.

Отличительной чертой компетентности как педагогического явления является то, что компетентность – это такие предметные умения и навыки, абстрактные, общие логические или мыслительные операции, жизненные навыки и умения, которые универсальны и необходимы человеку любой сферы, любого возраста [5, с. 40].

Алифанова Е.М. говорит, что «компетенция – это набор знакомых знаний, умений, навыков, а компетентность – это качество владения ими, это то, каким образом компетенция проявляется в деятельности» [6].

Хуторской А.В. разделил такие понятия, как «компетентность» и «компетенция». Отнесение компетенций к ключевым до сих пор является причиной разногласий среди ученых-педагогов. Принимается во внимание как российская, так и зарубежная система ключевых компетенций.

Хуторской А.В. определил перечень ключевых образовательных компетенций, опираясь на главные цели общего образования, структурного представления социального опыта и личностного опыта, а также основных видов деятельности обучающихся, которые позволяют ему получить жизненные навыки и практической деятельности, овладеть социальным опытом в современном обществе.

Ключевыми признаны следующие компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, социально-трудовые, учебно-познавательные, информационные, личностного самосовершенствования и коммуникативные. Они включают в себя владение необходимыми языковыми навыками, способы взаимодействия с окружающим людьми (друг с другом, работа в группе, социальными ролями в коллективе).

Проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих педагогов уделялось особое внимание в трудах таких российских и зарубежных ученых, как Лисиной М.И., Кан-Калика В.А., Никандрова Н.Д., Добрович А.Б., Репиной Т.А., Смирновой Е.О., Уилкинза Д., Хопкинса Ф. и др.

В последнее время растет потребность к овладению способами общения в учебно-воспитательном процессе, усиливается необходимость освоения человеком способов взаимодействия между личностями (Репина Т.А., Смирнова Е.О., Белова Е.А., Уидцоусон Г., Уилкинз Д.). Однако на данный момент замечена недостаточная разработанность подходов и механизмов по формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов. На сегодняшний день в образовательном процессе на первом месте стоит односторонняя связь с обучающимся. Знания передаются без установки обратной связи, взаимодействия педагога и студента.

Амонашвили Ш.А. в своих трудах говорит, что педагоги полагаются на возможность обучающихся запомнить материал, а не учат их грамотно излагать свои мысли. Он пишет, что процесс обучения будет полезным и эффективным, когда педагог развивает желание высказываться, читать, писать и т.д., а не заостряет внимание на передаче готовых знаний [7].

В таком случае перед педагогом возникает ряд вопросов, которые требуют решения по организации учебно-воспитательного процесса, чтобы помочь студенту овладеть основами коммуникативной компетентности, которая способствует развитию культуры общения и успешной социализации обучающегося.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые использовал Бодалев А.А., который трактовал ее как способность поддерживать и устанавливать эффективные контакты с другими людьми при наличии знаний и умений [8].

Социологическая энциклопедия дает уточненное понятие коммуникативной компетентности – это «...ориентированность в различных ситуациях в общении, которая основана на знаниях и чувственном опыте личности; способность к эффективному взаимодействию с окружающими, благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды» [9].

Коммуникативная компетентность человека складывается, основываясь на опыте общения в социуме, формируется непосредственно в условиях взаимодействия с окружающими людьми.

Комплексное исследование коммуникативной компетентности встречается в работах Зотовой И.Н. Она считает, что коммуникативная компетентность представляет собой комплексное образование, которое состоит из следующих компонентов:

- когнитивный – психологические и социальные знания в области взаимоотношений с людьми;
- эмоционально-мотивационный – потребность в контактах и успешности во взаимодействии с людьми;
- поведенческий – индивидуальные особенности взаимодействия [10].

Коммуникативная компетенция представляет собой способность посредством изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основу входит комплекс умений, которые позволяют участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах.

Ломов Б.Ф. трактует коммуникацию как процесс передачи информации и активный обмен ею. Он выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную [11].

Коммуникация – это элемент общения, осуществляющий обмен различными идеями, представлениями, чувствами, интересами.

Коммуникативная компетенция включает следующие структурные элементы:

- знание способов взаимодействия с окружающими;
- умение и навыки использовать ресурсы языка при устном и письменном общении;

- практическое освоение диалога и монолога;
- владение навыками взаимодействия в группе и коллективе;
- способность к выполнению партнерства в рамках обучения;
- владение различными социальными ролями;
- умение критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей и др.

На сегодняшний день образовательный процесс определяет перед преподавателем проблему по улучшению традиционных и обнаружению технологических подходов к организации процесса обучения.

Специфика современного периода в исследовании проблемы общения состоит в переходе от изучения данного вопроса в «ситуациях общения» к изучению процесса общения и его данных. Проблема общения преобразуется в объект психологического изучения на теоретическом, экспериментальном, практическом уровнях рассмотрения.

Среди средств, способствующих формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях обучения, выделяют: диалог (Белова Е.А., Репина Т.А., Смирнова Е.О.), создание сюжетных ситуаций (Рыжкова И.О., Толстова В.Ф., Футерман З.Я.), организацию самостоятельной деятельности (Галигузова Н.Н., Смирнова О.Е.), игровые ситуации (Новоселова С.Л., Короткова Н.Е.), технологии развития критического мышления через чтение и письмо (Темпл Ч., Стил Д., Мередит К.) и тренинговые технологии (Емельянов Ю.Н., Гладышев С.А., Пахальян В.Э., Вачков И.В.), на которых мы остановимся подробнее.

Все эти составляющие коммуникативной компетенции взаимосвязаны и способствуют успешному развитию у будущих педагогов умения общаться.

Итак, определение коммуникативной компетентности гораздо шире и содержит в себе личностные и межличностные качества, возможности, склонности, умения, познания, которые выражаются в различных ситуациях, формах работы и социальной жизни. Компетенция рассматривается как основа (база) для последующего и развития компетентности.

Коммуникативная компетенция будущих педагогов имеет сложную структуру, которая обусловлена содержанием развития у него умения уверенно и красиво общаться с окружающими людьми, красиво презентовать себя и свои достижения. В её составе можно выделить три компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный.

Развитие целостной концепции коммуникативного формирования студента обязано строиться на основных (базовых) утверждениях психолого-педагогической науки об основных закономерностях развития личности с учетом особенностей образовательного процесса обучения, соответствующих нынешним социально-образовательным условиям. Коммуникативная компетентность не появляется из ниоткуда, она формируется.

Библиографический список

1. Петровская Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство МГУ, 2010.
2. Бермус А.Г. Профессионально-педагогическая компетентность в системе управления качеством образования. *Научная мысль Кавказа*. 2003; № 2: 141 – 145.
3. Бободжонов Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза. *Инновационная наука*. Международный научный журнал. 2015; № 6: 192 – 193.
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
5. Герцен А.И. *Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий*: методическое пособие. Санкт-Петербург, 2008.
6. Алифанова Е.М. *Формирование коммуникативной компетентности личности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2010.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2000.
8. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва, 1995.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь:* для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2011.
10. Смирнов С.А., Котова И.Б. *Педагогика*. Москва: Академия, 2000.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Директ-Медиа, 2008.

References

1. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obschenii: social'no-psihologicheskij trening*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2010.
2. Bermus A.G. Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' v sisteme upravleniya kachestvom obrazovaniya. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2003; № 2: 141 – 145.
3. Bobodzhonov T.A. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza. *Innovacionnaya nauka*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2015; № 6: 192 – 193.
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
5. Gercen A.I. *Struktura professional'noj kompetentnosti bakalavrov i magistrov obrazovaniya v oblasti gumanitarnyh tehnologij*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Alifanova E.M. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2010.
7. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva, 1995.
9. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011.
10. Smirnov S.A., Kotova I.B. *Pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2000.
11. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. Moskva: Direkt-Media, 2008.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00322

Chugaeva K.M., *postgraduate, Foreign Languages Department, Radio Engineering and Telecommunication Systems Institute, MIREA – Russian Technological University (RTU MIREA), (Moscow, Russia), E-mail: chugaeva@mirea.ru*

STUDENTS' INFORMATION AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY FORMATION IN LINGUISTIC TRAINING AT A TECHNOLOGICAL UNIVERSITY. The author's concept on forming students' information and communicative adaptability in linguistic training based on the integration of a modern specialist's professional and universal cultural competencies has been stated. The challenge of developing tools and algorithms that contribute to improving formation, development and self-development of students' foreign language and professional competences as well as creating and implementing digital innovative training technologies has been set up as part of an adaptive foreign languages training model. In this case, the competence approach determines the organizational logic of the linguistic training of professional personnel for knowledge-intensive high-tech fields in the context of the world economy and production globalization and digitalization.

Key words: **information and communicative competence, adaptability, competence approach, professional competence, digital learning technologies, linguistic training.**

К.М. Чугаева*, аспирант, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ), г. Москва, E-mail: chugaeva@mirea.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье изложена авторская идея формирования информационно-коммуникативной адаптивности студентов в процессе лингвистической подготовки, в которой заложена интеграция профессиональных и общекультурных компетенций современного специалиста. В рамках адаптивной модели обучения иностранным языкам поставлена следующая задача: разработать механизмы и алгоритмы, способствующие совершенствованию формирования, развития

и саморазвития иноязычных и профессиональных компетенций учащихся; создание и реализация цифровых инновационных обучающих технологий. При этом компетентностный подход определяет логику организации лингвистической подготовки профессиональных кадров для наукоемких высокотехнологичных областей в условиях глобализации и цифровизации мировой экономики и производства.

Ключевые слова: **информационно-коммуникативная компетенция, адаптивность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, цифровые обучающие технологии, лингвистическая подготовка.**

С выходом общества на качественно новый уровень развития, а именно цифровизации мирового пространства, происходит расширение возможного спектра каналов в процессе коммуникаций. Информационные цифровые ресурсы позволяют упорядочить, скомпоновать и доставить сообщение в максимально короткие сроки. На сегодняшний момент процессы передачи информации в коммуникативном пространстве требуют от индивида грамотно извлекать, обрабатывать и передавать информационные потоки в интерактивном режиме [1].

В настоящее время содержание лингвистической подготовки в неязыковых вузах не в полной мере соответствует достигнутому уровню науки и техники. Изменчивость социокультурного мира, технологические новаторства в образовании, внедрение цифровых технологий в образовательный процесс влекут за собой необходимость формирования профессиональной компетентной адаптивности студентов как интегральной составляющей его будущей профессиограммы [2].

Констатировано, что технологии обучения, основанные на открытости, активном информационном взаимодействии, интеграции между студентами и источниками информационных ресурсов, расширяют возможности эффективного формирования профессиональной культуры и информационно-коммуникативной компетенции учащихся [3, 4, 5]. Нами выявлено, что в условиях цифровизации в системе «человек – технология – коммуникация» определяются качественные и количественные показатели технологии, которые позволят человеку выстроить принцип взаимодействия компонентов как коммуникацию. Кроме того, в таких условиях активизация интеллектуальной деятельности студентов происходит во время самостоятельной работы при использовании интерактивных технологий, позволяющих развивать не только иноязычные и профессиональные компетенции, но и аналитическое мышление [6, 7].

Нами установлено, что процесс адаптивности студентов является приоритетным в ходе лингвистической подготовки в МИРЭА – Российском технологическом университете. Иностранный язык для профессиональных целей является более узким понятием, чем литературный. Способность и готовность применить полученные иноязычные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности и их значимость стала одной из приоритетной задач при моделировании профессионально-коммуникативной адаптивности выпускника вуза. Формирование, развитие и саморазвитие информационно-поисковых компетенций позволяет студентам корректно извлекать ключевую информацию из цифровых иноязычных источников, совершенствовать свои профессионально-коммуникативные навыки. Такая организация лингвистической подготовки в университете побуждает учащихся к моделированию и самостоятельному поиску ответов на поставленные проблемные задачи, построению доверительных отношений с преподавателем и одногруппниками.

Профессиональное взаимодействие, характеризующееся реализацией сформированных у учащихся коммуникативных компетенций, формируемых в ходе иноязычной подготовки в вузе, интегрирует информационно-аналитические, визуально-презентативные, полемические, ориентировочные, прогностические, рефлексивные и креативные компетенции, присущие характеру иноязычной деятельности в профессиональной области.

В ходе оценки потенциала и места цифровых технологий иноязычной подготовки студентов МИРЭА выявлены следующие принципы формирования информационно-коммуникативной компетентности:

1) принцип адаптивности, формирующийся от этапа проектирования до многоуровневого функционирования технологий;

2) принцип научности, реализуемый при оптимальном использовании вариативных алгоритмов и соответствующих цифровых средств для отражения достижений в научных аспектах;

3) принцип профессионально-коммуникативной ориентированности, при котором содержание и стратегия лингвистической подготовки направлены на реализацию задач профессиональной и коммуникативной областей;

4) принцип востребованности, инициирующий актуальность потребностей студента и потребностей общества в целом;

5) принцип целостности, обеспечивающий интеграцию дисциплин различных предметных блоков в логике профессиональной подготовки;

6) принцип комплексности, комбинирующий виды иноязычной коммуникативной деятельности с индивидуальной программой саморазвития студента;

7) принцип гибкости, сочетающий самоорганизацию студента в ходе лингвистической подготовки и педагогическое воздействие, основанное на диалоге и сотрудничестве.

Для формирования информационно-коммуникативной компетентности в условиях цифровизации образовательной деятельности процесс адаптивности студентов подразумевает использование аппаратных и программных средств, классифицируемых по ряду параметров:

- базовые средства: учебники в электронном формате; системы контроля знаний;
- практические средства: программы имитационного моделирования, тренажёры;
- комплексные средства: дистанционные учебные курсы;
- вспомогательные средства: мультимедийные учебные издания, электронные словари.

Внедрение новых цифровых технологий в учебный процесс МИРЭА позволило сформировать информационно-коммуникативную среду, которая организуется преподавателями как технология асинхронного или синхронного режима связи для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов за счет внутренних потребностей и мотиваций [8]. При таком адаптивном взаимодействии субъектов обучения студент имеет возможность выбрать из широкого многообразия предлагаемых форм дифференцированного обучения вариант, способствующий достижению индивидуальных целей. При такой организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов в МИРЭА принимались во внимание возрастные особенности учащихся, уровень их познавательной активности, а также деятельностная компонента (для согласования внутренних мотивов с методико-дидактическим наполнением учебного предмета «Иностранный язык».

Цифровизация иноязычной подготовки учащихся университета в логике реализации компетентностного подхода была направлена на формирование способностей будущих профессиональных кадров принимать нелинейные решения, мобильность и индивидуальность. Повышая познавательную активность и креативность в своем повседневном учебном труде, студент одновременно формирует, развивает и саморазвивает свои профессиональные и личностные качества и компетенции. Ведущими принципами адаптивности иноязычной подготовки в технологическом вузе стали:

- принцип системного квантования, включающий генерализацию обучения, системность, научность и систематичность, что в совокупности привело к экономии учебного времени;
- принцип модульности, интегрирующий дифференциацию, вариативность, ступенчатость и индивидуализацию учебного процесса;
- принцип проблемности, инкорпорирующий сознательность, мотивацию, прочность;
- принцип когнитивной визуализации, предполагающий доступность и наглядность познавательной деятельности учащихся в ходе иноязычной подготовки.

Таким образом, мы трактуем информационно-коммуникативную компетентность как теоретическую и практическую готовность учащегося осуществлять активное информационное взаимодействие в условиях цифровой образовательной среды при сформированных умениях эффективного поиска, сбора, анализа, обработки и трансляции информации в процессе коммуникации, удовлетворяя свои личные и профессиональные потребности.

Для построения модели информационно-коммуникативной компетентности студентов, формируемой в ходе лингвистической подготовки в МИРЭА, мы делали акцент на дидактическую составляющую цифрового иноязычного образовательного ресурса, его многоуровневость и вариативность, методическое обеспечение познавательной деятельности учащихся. При построении траектории обучения иностранным языкам мы исходили из того, что каждое направление подготовки в вузе требует наличия профессионально-прикладных укрупненных проблем, что дало возможность учесть уровневую дифференциацию при разработке цифрового технологического контента с учетом индивидуальной адаптивности студентов.

В контексте проводимого нами исследования информационно-коммуникативная адаптивность предполагает способность и готовность учащихся продуктивно осуществлять информационный обмен и иноязычное коммуникативное взаимодействие.

В основу разработки программ такой адаптивности (в условиях реализации возможностей цифровых образовательных ресурсов) были положены систематический, автономный и интегрированный подходы. Систематический подход лег в основу организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов средствами мультимедийных образовательных курсов, электронных учебных пособий. Автономный подход был реализован при создании программ имитационного моделирования, тренажеров и электронных словарей в качестве справочно-информационного обеспечения иноязычной подготовки в университете. Компоненты интегрированного подхода получили свое отражение при разработке автономных дистанционных учебных курсов при синхронном режиме связи с преподавателем.

В пользу необходимости и эффективности формирования информационно-коммуникативной адаптивности студентов в ходе лингвистической подготовки в технологическом университете при реализации цифровых технологий говорят и результаты анкетирования студентов Институтов кибернетики и информационных технологий РТУ МИРЭА. Так, на вопрос анкеты «Считаете ли Вы возмож-

ным изучение английского языка по специальности (Special English) при помощи адаптивных цифровых модулей, формирующих информационно-коммуникативную компетентность?» 78% ответили «да», 15% – «затрудняюсь ответить», 7% – «нет». Респондентам также был задан вопрос: «Какие компоненты адаптивных цифровых модулей Вам были наиболее интересны?» Формы, связанные с реальными ситуациями профессиональной коммуникации: интеллектуально-обучающие игры (90%), анализ и решение коммуникативных задач (65%), цифровая контрольно-рейтинговая система достижений (73%), оценка стартового владения иностранным языком (90%) и т.д.

Реализация адаптивно-интерактивной модели обучения не подразумевала доминирование одного студента над другим. В процессе лингвистической подготовки основное внимание было направлено на решение критически значимых проблем, вероятностную оценку результатов, проведение исследовательских проектов, взаимодействие с иностранными коллегами, используя различные иностранные источники, в том числе цифрового формата.

Подводя итоги, следует отметить, что формирование, развитие и саморазвитие информационно-коммуникативной адаптивности в процессе иноязычной подготовки учащихся в вузе выступает неотъемлемой составляющей их будущей успешной профессиональной деятельности в условиях глобализации и цифровизации экономики и производства. Кроме того, цифровая образовательная среда вуза позволяет учащемуся сделать аргументированный выбор в пользу индивидуальной адаптивной траектории при освоении иноязычного модуля в зависимости от результатов входного тестирования, индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся; создать программные средства, основанные на сценарии иноязычного адаптивного модуля; управлять учебно-познавательной деятельностью студентов посредством цифровых технологий, делая акцент на консультативно-координирующей функции преподавателя, развивая тем самым у учащихся ответственность и самостоятельность; обогащать информационно-коммуникативную компетентность за счет реализации дидактического обеспечения цифровой образовательной платформы вуза.

Библиографический список

1. Chernova N.I. Cross-cultural Communicative Competence of Specialists at the Innovative University Cluster in the Logic of Their Language Training Quality Improvement. *Atlantis Press: Advances in Economics, Business and Management Research*. 2019; Vol. 47: 380 – 383.
2. Чернова Н.И., Ослякова И.В. Реализация медиа технологий в иноязычной профессиональной подготовке студентов в инновационном университетском кластере. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 4 (68): 155 – 158.
3. Kogan M.S., Khalyapina L.P. & Popova N.V. *Professionally-oriented content and language integrated learning (CLIL) course in higher education perspective*. In L.G. Chova, A.L. Martínez & I. C. Torres (Eds.). *ICERI 2017 Proceedings: 10th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, Spain: ICERI, 2017: 1103 – 1112.
4. Чернова Н.И. Технологические возможности адаптивных коммуникативных технологий в системе непрерывной иноязычной подготовки в инновационном университетском кластере. *Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем*: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. 2017: 388 – 392.
5. Li S., Swanson P. *Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Application, and Outcomes*, 2014: 137 – 162.
6. Чернова Н.И., Катахова Н.В. Моделирование и реализация профессионально-коммуникативной составляющей лингвистической подготовки в инновационном университетском кластере. *Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения*. 2017; Т. 17, № 5: 1336 – 1338.
7. Курсевич Д.В. Адаптивная модель развития профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов в сферах информационных технологий и кибернетики. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. Москва: Инновации и эксперимент в образовании. 2019; № 6 (69): 13 – 17.
8. Zakharova A.A., Chernysheva T.Y., Molnina E.V., Telipenko E.V., Tomilov I.N. & Min'Kov S.L. *Complex system of developing information and communication competence. In Proceedings – 2016*. 11th International Forum on Strategic Technology, IFOST, Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc, 2016: 276 – 280.

References

1. Chernova N.I. Cross-cultural Communicative Competence of Specialists at the Innovative University Cluster in the Logic of Their Language Training Quality Improvement. *Atlantis Press: Advances in Economics, Business and Management Research*. 2019; Vol. 47: 380 – 383.
2. Chernova N.I., Oslyakova I.V. Realizaciya media tehnologij v inoyazychnoj professional'noj podgotovke studentov v innovacionnom universitetskom klastere. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 4 (68): 155 – 158.
3. Kogan M.S., Khalyapina L.P. & Popova N.V. *Professionally-oriented content and language integrated learning (CLIL) course in higher education perspective*. In L.G. Chova, A.L. Martínez & I. C. Torres (Eds.). *ICERI 2017 Proceedings: 10th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, Spain: ICERI, 2017: 1103 – 1112.
4. Chernova N.I. Tehnologicheskie vozmozhnosti adaptivnyh kommunikativnyh tehnologij v sisteme nepreryvnoj inoyazychnoj podgotovki v innovacionnom universitetskom klastere. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya radiotehnicheskih i infokommunikacionnyh sistem*: sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 388 – 392.
5. Li S., Swanson P. *Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Application, and Outcomes*, 2014: 137 – 162.
6. Chernova N.I., Katahova N.V. Modelirovanie i realizaciya professional'no-kommunikativnoj sostavlyayuschej lingvisticheskoj podgotovki v innovacionnom universitetskom klastere. *Fundamental'nye problemy radio`elektronnogo priborostroeniya*. 2017; T. 17, № 5: 1336 – 1338.
7. Kursevich D.V. Adaptivnaya model' razvitiya professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih specialistov v sferah informacionnyh tehnologij i kibernetiki. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. Moskva: Innovacii i `eksperiment v obrazovanii. 2019; № 6 (69): 13 – 17.
8. Zakharova A.A., Chernysheva T.Y., Molnina E.V., Telipenko E.V., Tomilov I.N. & Min'Kov S.L. *Complex system of developing information and communication competence. In Proceedings – 2016*. 11th International Forum on Strategic Technology, IFOST, Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc, 2016: 276 – 280.

Статья поступила в редакцию 31.04.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00323

Shaulov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher of Russian language and literature, Educational Establishment "Development" (Makhachkala, Russia), E-mail: avshsuper@mail.ru*
Shaulova Z.V., *senior lecturer, Department of Musicology, Choral Conducting and Methods of Music Education of the Institute of Culture and Art, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zinaidashaulova@mail.ru*

WORK ON EXPRESSIVITY OF SPEECH AT READING LESSONS IN FIRST CLASS BY MEANS OF MUSIC ART. The article reveals the contents of work on expressive reading at the initial stage of training (alphabetic and post-alphabetic periods), gives a brief excursion into the history of the issue. The authors consider features of work on expressiveness in a multi-ethnic region, where problems of bilingualism are actualized. As one of the working methods, it is proposed to use the "Speech Choir" technique, characteristic of music lessons. Using various characteristics of expressiveness as an example, the possibility of integrating musical art into the material of literary reading lessons is demonstrated. This technology allows to motivate students to work on raising and lowering the tone, arranging logical stresses, using a different reading pace, which is undoubtedly necessary in the communication process as a meta-subject result. A positive aspect of this technology is the lack of need for professional musical education.

Key words: **expressiveness, communication, reading technique, intonation, phrasing, timbre, speech choir, bilingualism.**

А.В. Шаулов, *канд. пед. наук, учитель русского языка и литературы ОУ «ОЦ «Развитие», г. Махачкала, E-mail avshsuper@mail.ru*
З.В. Шаулова, *доц., Институт культуры и искусства ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zinaidashaulova@mail.ru*

РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье раскрывается содержание работы над выразительным чтением на начальном этапе обучения (букварный и послебукварный периоды), дается краткий экскурс в историю вопроса. Авторами рассматриваются особенности работы над выразительностью в условиях полиэтнического региона, где актуализированы проблемы билингвизма. В качестве одного из методов работы предлагается использование методики «Речевой хор», характерной для уроков

музыки. На примере различных характеристик выразительности продемонстрирована возможность интеграции средств музыкального искусства в материал уроков литературного чтения. Данная технология позволяет мотивировать учащихся к работе над повышением и понижением тона, расстановке логических ударений, использованием различного темпа чтения, что, несомненно, необходимо в процессе коммуникации в качестве метапредметного результата. Положительным моментом данной технологии является отсутствие необходимости в профессиональном музыкальном образовании.

Ключевые слова: **выразительность, коммуникация, техника чтения, интонация, фразировка, тембр, речевой хор, билингвизм.**

В настоящее время произошли кардинальные изменения в сфере образования. Принятие нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования не только повлекло за собой пересмотр давно сложившейся системы образования, но и позволило педагогам по-новому выстроить школьное образовательное пространство.

Как известно, основа ФГОС – формирование универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных. Основными предметами для развития коммуникативной компетенции в условиях двуязычия являются уроки русского языка и литературного чтения.

Традиционно приоритетным направлением в начальной школе на уроках чтения является формирование технической стороны, т.е. процесса считывания и перекодировки знаков в звучащую речь, что называется беглостью чтения. Однако для современного обучения этого недостаточно, особенно в условиях билингвизма. Необходима и выразительность, которая предполагает не только верное интонирование, соблюдение адекватного коммуникационной задаче темпа чтения и громкости, но и, что первостепенно, осознание семантики слова, обусловленности его употребления в данном контексте.

Таким образом, выразительность входит в механизм чтения не как составная часть, а как органический элемент целого (беглости, осознанности, правильности).

Главная особенность выразительности заключается в том, что она представляет собой субъективную вербализацию прочитанного, т.е. это осознанное чтение, в котором выражается личностная интерпретация, отношение к авторской позиции, что возможно при опоре на жизненный опыт читателя. При этом мы имеем в виду как личное истолкование прочитанного, так и проникновение в художественный мир произведения через искусство слова [1 – 10].

Однако, как показывают наши наблюдения и опыт преподавательской деятельности, нередко на уроках литературного чтения работа над выразительностью проводится фрагментарно, часто механически, без четко продуманной системы, в результате чего навык выразительного чтения сформирован слабо, что приводит к непониманию авторского замысла, т. е. коммуникативная задача либо не выполняется, либо выполняется частично.

В 70 – 80 гг. XX века выразительность была внесена в содержание учебных программ как необходимый элемент формирования навыка осознанного чтения. Разработкой теоретических положений и практического применения тех или иных приемов занимались многие ученые и методисты. Среди них Г.И. Беленький, И.Я. Блинов, В.Г. Горецкий, О.В. Джежелей, О.В. Кубасова, Н.И. Кудряшев, З.И. Романовская и другие. Их главная заслуга состоит в том, что художественное произведение стало восприниматься не как некий «тренажер» для чтения, а как самостоятельная эстетическая единица, требующая особого рода восприятия. Однако в этом процессе осталось много нерешенных вопросов, один из которых: какие методы и приемы будут наиболее эффективны при работе над выразительным чтением в условиях двуязычия, когда выразительность должна стать следствием ранее проведенной лексической работы с одновременной нейтрализацией интерферирующего влияния родных языков учащихся? В данной статье мы предпринимаем попытку систематизировать методы формирования навыка выразительного чтения у учащихся первых классов на уроках литературного чтения. В качестве примеров нами использованы материалы учебника «Литературное чтение» под редакцией Л.Ф. Климановой (УМК «Школа России»).

Учителю необходимо владеть методами и приемами выразительного чтения, среди которых различают технические (ритм, дыхание, голосоведение, орфоэпия), логические (паузы, темп, логические ударения), эмоциональные (интонация).

При анализе программ литературного чтения за последнее десятилетие нами была выявлена устойчивая тенденция: тексты, включенные в современные учебники, в большей степени несут познавательную, информативную функции. При этом воспитательная функция текстов, характерная для образования второй половины XX века, сведена к минимуму. Подобная однобокость не позволяет развить способность эстетического наслаждения с целью формирования целостной личности. В этой связи считаем уместным при формировании выразительности обращение к средствам музыкального искусства.

Одной и разновидностей работы на уроке музыки является хоровое исполнительство. Учитель музыки в данном случае выступает как дирижер, хормейстер. Наиболее часто встречающейся разновидностью хора в образовательном процессе является певческий хор. Однако в теории хороведения существует и такой термин, как речевой хор, организатором которого может выступить и человек без специального музыкального образования, обладающий музыкальным слухом.

В условиях урока чтения подобная работа может быть проведена с фрагментом литературного произведения. Навык выразительного чтения на первоначальном этапе целесообразно формировать на материале лирических произведений (стихов, частушек, скороговорок, потешек и проч.), реже – сказок. При подготовке к уроку учителю необходимо составить речевую партитуру – совокупность всех голосовых партий. В начальных классах она может ограничиться двухголосием: высокие и низкие голоса.

Речевой (или говорящий) хор исполняет произведения, применяя несколько способов: декламацию, мелодекламацию и речитатив.

Если декламация предполагает выразительное чтение художественного произведения с целью передачи эмоций, чувств, то мелодекламация «обозначает выразительное чтение стихов и прозы, сопровождаемое музыкой» [1]. Речитатив же представляет собой разновидность напевной декламации, предполагающей верное интонирование: повышение или понижение тона, соблюдение пауз, расстановка акцентов, способствующих передаче чувств исполнителя.

Отметим, что интонация играет существенную роль и в выразительном чтении. Основные ее компоненты – фразировка, логическое ударение, логические и психологические паузы, повышение и понижение тона голоса, темп, тембр, эмоциональная окраска. Остановимся более подробно на некоторых из компонентов.

1. **Логическое ударение** предполагает выделение наиболее важного в смысловом отношении слова. На наш взгляд, это центральное понятие в процессе обучения навыкам выразительного чтения, поскольку логическое ударение органически связано со всеми остальными компонентами выразительности.

Успешность реализации данного компонента выразительного чтения возможна при условии тщательно подготовленной и реализованной на предварительном этапе словарной работы: семантика каждого слова должна быть предельно ясна учащимся, поскольку обоснованная расстановка логических ударений – один из главных факторов, повышающих выразительность речи.

Например, при анализе сказки «Рукавичка» возможен вариант работы со следующим фрагментом:

«Вот бежит мышка, влезла в эту рукавичку и говорит:

– ТУТ Я БУДУ ЖИТЬ».

После уточнения семантики каждого слова учащимся предлагается прочитать выделенное предложение, делая логическое ударение поочередно на всех словах: тут, я, жить. Выясняется коммуникативный замысел в каждом случае и определяется единственно верный с точки зрения контекста вариант. Так, опытно-экспериментальным путем учащиеся приходят к выводу, что логическое ударение смещает смысловые акценты вплоть до искажения первоначального коммуникативного замысла.

2. Одним из способов постановки логического ударения является изменение **тембра** с целью передачи различных эмоций: раздражения, умиротворенности, радости, печали. Для выработки навыка воспроизведения звука того или иного тембра можно использовать термины, применяемые на уроках русского и родного языков (звонкий, глухой); изобразительного искусства (теплый, яркий, холодный, светлый, темный); ассоциации, связанные со слуховыми, зрительными, осязательными, вкусовыми образами (высокий, низкий, близкий, далекий, мягкий, жесткий, зажатый, вкусный и проч.). Для изменения тембра учащимся предлагается изменить мимику (нахмуриться, разозлиться, улыбнуться), положение рта (округлить, растянуть в улыбке и проч. На тембральную характеристику может влиять и **мелодика речи** (повышение или понижение тона), также обусловленное смысловой и интонационной логикой произведения.

Так, для работы можно использовать отрывок из стихотворения Г. Сапгира «Про медведя»:

Мой приятель Медведь
Не умел читать,
А умел **рычать**
И умел **реветь.**

Как показали экспериментальные данные, учащиеся с легкостью меняют тембральную окраску при чтении слов рычать и реветь.

3. Фразировка. Как известно, наша речь состоит из грамматически связанных и интонационно оформленных сочетаний слов, выражающих законченную мысль. В первом случае мы говорим о предложении, а во втором – о фразе. Именно правильная фразировка позволяет придать звучащей речи выразительность.

Музыкальная фраза – это звукоряд, образующий законченную музыкальную мысль. Умение выделять выразительные места на основе логико-смысловых связей и называется фразировкой.

Общность в литературе и музыке заключается в том, что любая фраза имеет определенное композиционное строение, где наивысшей точкой эмоционального напряжения является кульминация. Именно ее интонирование и придает правильное звучание всему отрезку. Динамический план необходимо тщательно продумывать, составлять как для каждой фразы, так и для всего произведения в целом.

В процессе овладения фразировкой проводится работа над элементами, необходимыми для технического осуществления этой задачи: работа с дыханием, звукоизвлечением. Таким образом осуществляется диалектическое единство художественных и технических навыков в интонировании, с которым тесно связана фразировка. По словам В.Л. Живова, «главным приемом достижения единства музыкальной и литературной фразировки является сознательное изменение музыкальной структуры посредством использования цепного дыхания, постоянства темпа, динамики, тембра…. или…с помощью введения … средств, способствующих дроблению целого на отдельные разделы» [2, с. 186 – 187].

Для отработки навыка фразировки нами использовались стихотворные тексты, поскольку именно стихотворный текст вызывает стабильно устойчивые трудности фразирования, т.к. учащиеся механически приравнивают строку к фразе. Результатом становится следующая фразировка:

…Белка песенки поет и орешки все грызет.

А орешки не простые, все скорлупки золотые, ядра – чистый изумруд;

Вот что чудом-то зовут…

4. Одной из составляющих фразировки является соблюдение **логических и психологических пауз**. Логические производятся с целью создания смысловой организации, а психологические – для перехода от одной фразы к другой, отличающейся по эмоциональному содержанию.

5. Большое значение при интонировании и фразировке имеют **темп и ритм** чтения, всецело обусловленные текстом произведения. По словам В.Л. Живова, «ничто так не искажает замысел композитора, как отсутствие у исполнителя чувства темпоритма, которое есть не что иное, как результат понимания музыкального произведения в целом» [2, с. 149].

Необходимо отметить, что результаты экспериментального обучения показали: работа над выразительностью на уроках литературного чтения по методике «Речевой хор» позволила систематизировать методы и приемы, способствующие повышению уровня осознанности художественного текста, а также помогла повысить уровень владения интонационно-структурными компонентами выразительности.

Работа в данном направлении будет проводиться нами в дальнейшем как посредством организации бинарного урока (с попеременным участием учителя начальных классов и учителя музыки), так и в рамках традиционного урока учителем начальных классов, поскольку специальное музыкальное образование для подобной работы – условие необязательное.

Библиографический список

1. Ивановский Ю.А. *Речевой хор: Организация речевого хора и методика работы с ним.* Санкт-Петербург: Композитор-Санкт-Петербург, 2005.
2. Живов В.Л. *Хоровое исполнительство: теория, методика, практика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Владос, 2018 – 272.
3. Блинов И.Я. *Выразительное чтение и культура устной речи*. Москва: Учпедгиз, 1946.
4. Горбушина Л.А., Николаичева А.П. *Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста.* Москва: Просвещение, 1983.
5. Горецкий В.Г. О проверке навыка чтения. *Начальная школа*. 2001; № 8.
6. Демченко А.Д. *Вокальные игры с детьми.* Программно-методическое пособие по постановке певческого и речевого голоса ребенка-дошкольника. Москва, 2000.
7. Каширина М.М. *Выразительность речи как коммуникативная категория: семантико-деривационный аспект*. Автореферат диссертации … кандидата лингвистических наук. Майкоп, 2017.
8. Кубасова О.В. *Выразительное чтение:* пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 1998.
9. Семенюк В. О. *Заметки о хоровой фактуре*. Москва, 2000
10. Черемисина-Ениколопова Н.В. *Законы и правила русской интонации*. Москва: Флинта, 2013.

References

1. Ivanovskij Yu.A. *Rechevoj hor: Organizaciya rechevogo hora i metodika raboty s nim.* Sankt-Peterburg: Kompozitor-Sankt-Peterburg, 2005.
2. Zhivov V.L. *Horovoe ispolnitel'stvo: teoriya, metodika, praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Vlados, 2018 – 272.
3. Blinov I.Ya. *Vyrazitel'noe chtenie i kul'tura ustnoj rechi*. Moskva: Uchpedgiz, 1946.
4. Gorbushina L.A., Nikolaicheva A.P. *Vyrazitel'noe chtenie i rasskazyvanie detyam doshkol'nogo vozrasta.* Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Goreckij V.G. O proverke navyka chteniya. *Nachal'naya shkola*. 2001; № 8.
6. Demchenko A.D. *Vokal'nye igry s det'mi*. Programmno-metodicheskoe posobie po postanovke pevcheskogo i rechevogo golosa rebenka-doshkol'nika. Moskva, 2000.
7. Kashirina M.M. *Vyrazitel'nost' rechi kak kommunikativnaya kategoriya: semantiko-derivacionnyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … kandidata lingvisticheskih nauk. Majkop, 2017.
8. Kubasova O.V. *Vyrazitel'noe chtenie:* posobie dlya studentov srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 1998.
9. Semenyuk V. O. *Zametki o horovoj fakture*. Moskva, 2000
10. Cheremisina-Enikolopova N.V. *Zakony i pravila russkoj intonacii*. Moskva: Flinta, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.04.20

УДК 371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00324

Shevtsova S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department No. 7 (Automobile Training), Military University of Ministry of Defense of the Russian Federation (,(Moscow, Russia), E-mail: svet-svet343@mail.ru*
Yarotskaya L.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor of MSU, Professor of Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lvyar@yandex.ru*
Matveychuk N.M., *teacher, Moscow Suvorov Military School of Military Institute of Physical Culture of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Nm9184@yandex.ru*

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUVOROV MILITARY SCHOOLS AND CADET CAMPUSES. The article considers a process of origin and formation of Suvorov military schools and cadet corps in Russia. A retrospective analysis of the history of development of Suvorov schools since July 29, 1731, since the reign of Catherine II. The authors focus on features of military-patriotic events and the practical use of various methods and techniques of patriotic education. The researchers trace the transformation, depending on the historical period and the rule in the Russian state. The article reveals the procedure for conducting military-patriotic education in schools, its features and changes in the training of future officers.

Key words: **historical and pedagogical analysis of Suvorov military schools, cadet corps, military-patriotic education, cadets.**

С.В. Шевцова, *д-р пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svet-svet343@mail.ru*
Л.В. Яроцкая, *д-р пед. наук, доц., проф. МГЛУ, проф. Института международного права и правосудия МГЛУ, г. Москва, E-mal: lvyar@yandex.ru*
Н.М. Матвейчук, *преп., Московское суворовское военное училище Военного института физической культуры Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Nm9184@yandex.ru*

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ И КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ

В статье рассматривается процесс зарождения и формирования Суворовских военных училищ и кадетских корпусов в России. Проводится ретроспективный анализ истории развития Суворовских училищ, начиная с 29 июля 1731 г., со времен правления Екатерины II. Авторы акцентируют внимание на особенностях проведения мероприятий военно-патриотической направленности и практическом использовании различных методов и приемов патриотического воспитания. Прослеживается их преобразование в зависимости от исторического периода и правления в российском государстве. Раскрывается порядок проведения военно-патриотического воспитания в училищах, его особенности и изменения при подготовке будущих офицерских кадров.

Ключевые слова: **историко-педагогический анализ, Суворовские военные училища, кадетские корпуса, военно-патриотическое воспитание, суворовцы, кадеты.**

Зарождение и развитие военной педагогики в России неразрывно связано со всей историей страны и государства в целом. Одной из составляющих военного обучения и воспитания является военно-патриотическая работа, направленная на воспитание будущих офицеров в начальном военном образовании – кадетских корпусах и Суворовских военных училищах.

Составной частью организации воспитательного процесса суворовцев и кадет является военно-патриотическое воспитание, направленное на развитие и совершенствование военного образования на исторических примерах.

В ходе анализа исторической литературы было выявлено, что до XVIII века целенаправленная и организованная подготовка офицерских кадров в России не проводилась. Командные должности в основном замещались по родовому признаку. Назначение на должности проводилось, прежде всего, учитывая происхождение и принадлежность офицера к той или иной военной династии, а только потом учитывалась профессиональная направленность личности офицера.

29 июля 1731 г. был учрежден Первый кадетский корпус (с 1743 г. именовался Императорский сухопутный кадетский корпус, с 11 сентября 1766 г. по Указу Екатерины II – Императорский сухопутный шляхетский кадетский корпус, с начала XIX в. – Первый кадетский корпус). «К концу 30-х годов в кадетском корпусе образование становится более систематизированным и последовательным, с 1737 года вводятся публичные экзамены, определяется объем знаний по военным дисциплинам, начинается выпуск учебников по программам обучения. За первые 30 лет своего существования с 1732 по 1762 год в кадетский корпус поступило 2 058 человек, выпустились из стен корпуса 1 557 человек, из них 1 200 человек окончили учебное заведение с присвоением офицерского звания» [1, с. 38]. В 1757 году князем Юсуповым учрежден Корпус типографии «для печатания учебных кадетских книг» [2, с. 104].

Мероприятия в рамках военно-патриотического воспитания, проводимые в военных школах того времени, нуждались во внесении определенной последовательности в процесс его постановки и организации. Научного обоснования данного процесса в военной школе с точки зрения соблюдения и учета законов и закономерностей формирования определенных качеств личности будущего офицера не применялось. В основе методики военно-патриотического воспитания суворовцев лежали в основном методы осуждающего, санкционирующего и принудительного характера, почти в полной мере отсутствовал личный пример командира, в воспитательный процесс был практически не включен исторический военный опыт. Активно применялись поощрительные меры: «Отличившееся получали медали: в 5-м возрасте – золотые, а в 4-м серебряные, удостоенные такой награды носили на кафтанах золотые и серебряные нашивки, состоящие из лаврового венка и внутри его Корпусного герба» [1, с. 41].

Названые недостатки реализации военно-патриотического воспитания суворовцев и кадет на этапе создания и становления военного образования были характерны для того времени и отражали объективную картину воспитания в целом. Во-первых, педагогическая наука того времени набирала обороты, только развиваясь, она не могла дать точные ответы на все вопросы, касающиеся особенностей организации военно-патриотического воспитания. Во-вторых, процесс военно-патриотического воспитания в военной школе имеет свое содержание, специфику и особенности. Опыта в области военно-патриотического воспитания военной школы не отмечалось, поэтому военные педагоги начинали с воспитания долга, чести, мужества и храбрости. В-третьих, особенности личности Петра I накладывали определенный отпечаток на решение задач военно-патриотического воспитания суворовцев и кадет в военной школе на этапе ее создания [3, с. 58]. «В первой четверти XVIII века правительство Петра I создало систему подготовки офицерских кадров, которая стала основой ее дальнейшего прогрессивного развития и зарождения военного образования в России» [2, с. 103].

На начальном этапе своего развития военно-учебные заведения русской армии в области военно-патриотического воспитания ставили целью обучения прибывшего воина «порядочному поведению», «как обуться, одеться и дать себе добрый вид: быть не лениву, смелу, проворну, поворотливу, чтоб крестьянская подлая привычка, уклона, ужимка, чесание при разговоре совсем были из него истреблены». Что касается методов воспитания, то «... новоприверстанный не должен быть не только сначала бит, но ниже стращен, а все сие ласковостью и с истолкованием ему изъяснять» и лишь в крайнем случае, если через некоторое время «усмотрится в нем грубое упрямство и сопротивление», его можно только штрафовать [4, с. 102].

Значительное увеличение ассигнований на военное образование наблюдалось в годы царствования Екатерины II. Воинские уставы 1755 года были ограничены боевыми требованиями, инициатива офицеров в ответственном выполнении поставленных задач сводилась к минимуму. В воспитании рекрутов Екатерина II повелела внушать им отличительную черту русских солдат, которая формировала силу войска – смелость, отвагу и самопожертвование во благо Отечества.

Манера ответственно развивать солдата в духе патриотизма в екатерининское время дала место таким высоким системам воспитания солдата, как суворовская и воронцовская. Суворовское воспитание солдата и в наше время может служить образцом патриотизма и закаливания.

Великий русский полководец, генералиссимус Александр Василевич Суворов смог создать такую оригинальную, прогрессивную и устойчивую систему взглядов на способы обучения и воспитания войск, что многие элементы явились фундаментальными для военной педагогики.

По мнению Александра Васильевича, в процессе воспитания педагоги должны учитывать человеческие достоинства военнослужащего, постоянно развиваться его национальное самосознание, патриотическое сознание, совершенствоваться морально-боевые качества. Главной задачей воспитания воинов по-суворовски являлась «выработка дисциплинированности, поскольку она – мать победы. В то же время субординация или послушание – мать дисциплины». Ключевым элементом или составной частью в военной школе являлось военно-патриотическое воспитание, под которым понималось формирование «... во-первых, сознательной привычки отдавать себе ясный отчет в предъявляемых службою требованиях, направленных на защиту Родины, исполнению воинского долга во благо Отечества; во-вторых, воспитание смелости, решительности, уверенности в своих силах. Суворов говорил: «Кто отважен и смело идет прямо на неприятеля, тот одержал уже половину победы. Мы, русские, все одолеем» [5 , с. 66].

Развитие начального военного образования при Анне Иоанновне отличалось массовым открытием учебных заведений для дворянских детей, доступ других был закрыт. Манифест «О вольности дворянству», утвержденный 18 февраля 1762 г., разрешал дворянам не посылать своих детей на принудительное военное обучение и освобождал от многих обязательств. С тех пор российскому благородному дворянству жаловалась вольность и свобода, чем окончательно подняли честь и достоинство.

Отечественная военно-педагогическая теория и практика получила мощное развитие благодаря военно-педагогическим взглядам генерал-фельдмаршал П.А. Румянцева (1725 – 1796), чьи идеи нашли отражения в его работах «Мысли о состоянии армии и об обустройстве войск», «Обряд службы» (1770). Особо значимо генерал-фельдмаршал выделял воспитание, в котором он подчеркивал моральную, патриотическую и физическую стороны. Петр Александрович активно внедрял в воспитательный процесс идеи наставничества, а также формирования у кадетов нравственных качеств, гуманности и человеколюбия.

В 1796 г. на российский престол вступил Павел I, изменивший подготовку войск и офицерских кадров в целом. Стали более широко использоваться прусские порядки в обучении и воспитании военнослужащих. Славные суворовские традиции воскресли в царствование Александра I благодаря оставшимся сподвижникам гениального военного педагога.

В начале XIX в. в России имевшиеся к тому времени пять военно-учебных заведений не могли обеспечить армию должным количеством офицеров, поэтому наряду с традиционными кадетскими корпусами открывались и новые типы учебных заведений – специальные военные школы. В 1798 г. была создана медико-хирургическая академия [6, с. 9]. В 1832 г. начала функционировать военная академия, перед которой была поставлена задача готовить офицеров высшего звена [7, с. 123]: «... для образования офицеров к службе Генерального штаба и распространения военных познаний утверждается в Санкт-Петербурге при Главном штабе его Императорского Величества Военная академия» [8, с. 140].

Документом, регламентирующий подготовку офицеров в военной школе России, стало «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений», утвержденное в 1848 году, содержание которого основывалось на религиозно-нравственном, патриотическом воспитании кадет и заключалось в ответственном и нравственном развитии индивидуальных особенностей обучающихся.

С 1882 г. Александром III образование в кадетском корпусе (военной гимназии) было признано недостаточным для военной подготовки, и следовало продолжать образование в юнкерском училище. На формирование военно-патриотического воспитания юнкеров большое влияние оказывал распорядок дня военных училищ, наличие «военных кабинетов», стрелковых полей, комнат хранения оружия, соответствующих наглядных пособий и т.д. Свободное время юнкера посвящали чтению, пользуясь книгами из фундаментальных и ротных библиотек. В военно-учебных заведениях дореволюционной России патриотическое воспитание реализовывалось посредством личного примера командиров (начальников) и чтения исторических очерков полководцев. По окончании курса юнкера старшего класса при высокой нравственности и основательной строевой и правовой подготовке выпускались на службу в войска офицерами.

С 1910 г. был введен курс «Основы нравственности», что предусматривало «разъяснение и укрепление в юношах здравых понятий, дисциплинирующих волю и приучающих человека правильно разбираться в различных требованиях» [9].

Особую торжественность военной службе в училищах придавало принятие присяги. Торжественная клятва, существовавшая с петровских времен, была очень длинна, точна и строга. В торжественной обстановке читались вслух военные законы, карающие за нарушение присяги и награждающие за храбрость. Все юнкера были очень серьезны и проникались сознанием великой ответственности в своей будущей службе Государю и Родине [10].

В годы войны, в тяжелое для страны и всех советских людей время, военная педагогика продолжала развиваться, решать те неимоверно сложные и ответственные задачи, которые перед ней возникали. В 1943 г. были созданы

Суворовские и Нахимовские военные училища и средние специализированные учебные заведения. Большое внимание уделялось пропаганде славных боевых традиций, подвигов личного состава. Были учреждены боевые ордена: Отечественной войны, Кутузова, Нахимова, Ушакова, Суворова, Александра Невского и др. С 10 ноября 1942 г. Указом Президиума Верховного Совета «О предоставлении права награждения орденами и медалями СССР и нагрудными знаками командующим фронтами, флотами, армиями и флотилиями, командирам корпусов, дивизий, бригад, полков» предоставлялось право награждения отличившихся бойцов военачальникам от командира полка и выше. Опыт идеологической и организационно-партийной работы в годы войны является бесценным, в нем собралось немало положительных моментов и достоинств, которые наряду с другими факторами обеспечили высокий моральный дух, психологическую устойчивость, ответственность и способствовали достижению Победы.

В послевоенные годы военно-патриотическое воспитание в созданных в годы войны учебных заведениях поступательно развивается по всей стране. Вызванный рост значимости патриотизма был связан с напряженной обстановкой в мире и обострением холодной войны. В полном объеме был использован колоссальный патриотический потенциал советского народа, в частности поколения победителей в Великой Отечественной войне. Следует отметить, что система военно-патриотического воспитания функционировала и активно развивалась на достаточно высоком уровне и была под постоянным контролем государства. Одной из главных задач, поставленных перед обучением и воспитанием, являлось укрепление обороноспособности и боевой мощи армии через улучшение подготовки в Суворовских и кадетских училищах. Введенный общеобразовательный предмет «Начальная военная подготовка» в полной мере охватывал юношей, тем самым выполняя поставленные перед военно-патриотическим воспитанием задачи по укреплению военной мощи СССР. Эффективная система контроля, созданная в таком виде, позволяла эффективно и в максимально короткие сроки влиять на формы, методы и способы ведения военно-патриотического воспитания, а также на всю его организационную структуру.

Процесс военно-патриотического воспитания у воинов начинался с младенчества и достигал зрелости ко времени совершеннолетия и назначения на воинскую должность.

Начало и середина 90-х годов стала разрушительной для системы военно-патриотического воспитания будущих офицеров. Постановление СМ РСФСР от 14 мая 1991 года № 253 «О допризывной подготовке учащейся молодежи в государственных общеобразовательных учебных заведениях в РСФСР» перекладывает военно-патриотическое воспитание на Министерство образования РСФСР и предлагает его проведение через общеобразовательный курс «Основы безопасности жизнедеятельности», кружковую и факультативную работу, а также через работу секций по военно-прикладным видам спорта и сдачей нормативов «Готов к труду и обороне». С этого момента военно-патриотическое воспитание лишается государственной поддержки и финансирования.

В начале 2000 года в России постепенно начинается восстановление системы военно-патриотического воспитания. Появление государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 гг.» открыло новые возможности организовывать и проводить мероприятия военно-патриотической работы в Суворовских военных училищах и кадетских корпусах. Активно стала развиваться учебно-материальная база, способствующая эффективному проведению занятий по военной истории, предметам начальной военной подготовки, установилась устойчивая связь с общественными организациями и движениями по патриотическому воспитанию, воспитанники стали принимать активное участие в военно-патриотических мероприятиях, встречах с ветеранами боевых действий, Параде Победы на Красной площади в городе-герое Москве.

Таким образом, зарождение и развитие Суворовских военных училищ и кадетских корпусов предполагало целенаправленную и организованную подготовку военных кадров. Изменения, которые вносились в систему военно-патриотического воспитания суворовцев и кадет, были связаны с наращиванием военной мощи российского государства, совершенствованием войск и модернизацией военной техники и оружия.

Библиографический список

1. Висковатов А. *Краткая история Перваго Кадетскаго корпуса*. Санк-Петерррбург: Военная типография Главного штаба Его императорского Величества, 1852.
2. Алехин И.А. *Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX в.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва: ВУ, 2004.
3. Зинченко М. *Характеристика Петра Великого как полководца*. Санкт-Петербург, 1902.
4. *Столетие Военного министерства:* в 13 т. Санкт-Петербург, 1914; Т, 4, Ч. 1, Кн. 2, Отд. 3.
5. Байков Л.Л. *Свойства боевых элементов и подготовка войск к войне и бою*. Одесса, 1910.
6. Миронов В.И. *Система подготовки военных специалистов оперативно-тактического профиля и пути ее развития*. Диссертация … кандидата военных наук. Москва: ВАФ, 1996.
7. Бескровный Л.Г. *Русская армия и флот в XIX веке. Военно-экономический потенциал России*. Москва: Наука, 1973.
8. Гейсма П.А. *Учреждение Императорской военной академии военный сборник*. 1908; № 12.
9. Лебедев Н. Несколько слов о преподавании законоведения в кадетских корпусах: (опыт преподавания по программе 1910 года). *Педагогический сборник*. 1913; № 5.
10. Куприн А.И. *Юнкера. Краткая история Перваго Кадетскаго корпуса*. Москва: Военная типография Главного штаба Его императорского Величества. Директ-Медиа, 2014.
11. Лутовинов В.И. *Военно-патриотическое воспитание российской молодежи:* учебно-методическое пособие. Под общей редакцией С.В. Смульского. Москва: Издательство РАГС, 2010.

References

1. Viskovatov A. *Kratkaya istoriya Pervago Kadetskago korpusa*. Sank-Peterrburg: Voennaya tipografiya Glavnogo shtaba Ego imperatorskogo Velichestva, 1852.
2. Alehin I.A. *Razvitie teorii i praktiki voennogo obrazovaniya v Rossii XVIII – nachala XX v.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: VU, 2004.
3. Zinchenko M. *Harakteristika Petra Velikogo kak polkovodca*. Sankt-Peterburg, 1902.
4. *Stoletie Voennogo ministerstva:* v 13 t. Sankt-Peterburg, 1914; T, 4, Ch. 1, Kn. 2, Otd. 3.
5. Bajkov L.L. *Svojstva boevyh `elementov i podgotovka vojsk k vojne i boyu*. Odessa, 1910.
6. Mironov V.I. *Sistema podgotovki voennyh specialistov operativno-takticheskogo profilya i puti ee razvitiya*. Dissertaciya … kandidata voennyh nauk. Moskva: VAF, 1996.
7. Beskrovnyj L.G. *Russkaya armiya i flot v XIX veke. Voenno-`ekonomicheskij potencial Rossii*. Moskva: Nauka, 1973.
8. Gejsma P.A. *Uchrezhdenie Imperatorskoj voennoj akademii voennyj sbornik*. 1908; № 12.
9. Lebedev N. Neskol'ko slov o prepodavanii zakonovedeniya v kadetskih korpusah: (opyt prepodavaniya po programme 1910 goda). *Pedagogicheskij sbornik*. 1913; № 5.
10. Kuprin A.I. *Yunkera. Kratkaya istoriya Pervago Kadetskago korpusa*. Moskva: Voennaya tipografiya Glavnogo shtaba Ego imperatorskogo Velichestva. Direkt-Media, 2014.
11. Lutovinov V.I. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskoj molodezhi*: uchebno-metodicheskoe posobie. Pod obschej redakciej S.V. Smul'skogo. Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.04.20

УДК 378.811.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00325

***Rudabe Es'hagh**, senior teacher, Russian Language Department, Faculty of Foreign Languages, West Tehran Branch of the Islamic "Azad" University (Tehran, Iran), E-mail: Rudabem@gmail.com*

WAYS TO SOLVE COMPLICATIONS CONNECTED WITH PRACTICAL SPEECH ACTIVITY (SPEAKING) OF IRANIAN RUSSIANIST STUDENTS IN LANGUAGE UNIVERSITIES OF IRAN. The article discusses the current state of the system of teaching academic and professional Russian as a foreign language in Iranian language universities. It focuses on the reasons for the decline in the quality of students' training, suggests ways to improve the quality of education and increase the level of proficiency in practical speech activity. The need for Iranian students as future philologists and translators of foreign language communicative competence in all types of speech activity, especially speaking, is emphasized. The need to minimize the theory of grammar in favor of functional grammar is noted, which, when separated from the linguistic environment, can provide students not only with knowledge about the content of a grammatical material, but also help them to master in parallel communicative-behavioral characteristics, speech-behavioral tactics and sociocultural stereotypes owned by native speakers of the Russian language. Based on the research, the author proposes improvement methods aimed at improving the quality of professional training of Iranian students, requiring a rethinking of the purpose and content of training.

Key words: **Russian as foreign language, practical speech activity, speaking, communicative competence, functional grammar.**

***Рудабе Эсхаг**, ст. преп., Западно-тегеранское отделение Исламского университета «Азад», г. Тегеран, E-mail: Rudabem@gmail.com*

ПУТИ УСТРАНЕНИЯ СЛОЖНОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (ГОВОРЕНИЕМ) ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ИРАНА

В статье рассматривается современное состояние системы обучения академическому и профессиональному русскому языку как иностранному в языковых вузах Ирана. Акцентируется внимание на причинах снижения качества подготовки студентов, предлагаются пути улучшения качества обучения и повышения уровня владения практической речевой деятельностью. Подчеркивается необходимость формирования у иранских студентов в лице будущих филологов и переводчиков иноязычной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, в особенности говорении. Отмечается необходимость сведения к минимуму теории грамматики в пользу функциональной грамматики, которая в условиях отрыва от языковой среды способна обеспечить студентов не только знаниями о содержании того или иного грамматического материала, но и помочь им освоить параллельно коммуникативно-поведенческие особенности, речеповеденческие тактики и социокультурные стереотипы, которыми владеют носители русского языка. На базе проведенных исследований автором предлагаются способы улучшения, направленные на повышение качества профессиональной подготовки иранских студентов, требующие переосмысления цели и содержания обучения.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, практическая речевая деятельность, говорение, коммуникативная компетенция, функциональная грамматика**.

Способность осуществлять грамотное устное речевое общение на иностранном языке в разнообразных социально обусловленных ситуациях является основной целью обучения говорению в каждом языковом вузе. Данная задача приобретает еще большую актуальность, когда обучение студентов проходит в отрыве от языковой и культурной среды изучаемого языка. В языковых вузах Ирана существует ряд преград (порою обоснованных, принимая во внимание некоторые условия обучения, прежде всего, отсутствие языковой среды, а также кардинальное отличие русского и персидского языков), затрудняющих устную коммуникацию студентов на уровне носителей русского языка. Для того чтобы устранить существующие преграды, в первую очередь следует рассмотреть и внести соответствующие корректировки в цели обучения, а также в иерархию внедряющихся учебных методов и подходов.

Обучая студентов любой дисциплине, в особенности языковой, следует всегда помнить, что «обучение иностранному языку, в частности русскому языку как иностранному, – очень сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех» [1, с. 7]

Как известно, залог успеха обучения любому предмету зависит от наличия мотивации. Мотивация есть «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [2, с. 162]. И в действительности мотивация достигается путем пробуждения у учащегося интереса к изучаемому предмету, для чего в первую очередь нужно создать мотив и вслед за ним открыть учащемуся возможность нахождения цели. Обучение любой дисциплине, в частности иностранным языкам, должно осуществляться так, чтобы у учащихся регулярно поддерживались и развивались следующие группы мотиваций: 1) *эмоционально-эстетическая* («красивый язык», «люблю Россию»), 2) *дидактическая*, охватывающая сам процесс учения, 3) *прагматическая*, связанная с желанием получить хорошую работу, и наконец, 4) *коммуникативная*, подразумевающая общение на изучаемом языке [3, с. 326]. Однако порой все обстоит немного иначе, уровень мотивации в изучении русского языка у наших студентов бывает низким, в то время как мотивация учащегося служит основой его прочных знаний. Причина заключается в том, что обучение русскому языку на академическом уровне в Иране на протяжении долгих лет опирается в основном на грамматико-переводном и сознательно-практическом методах. Обращение к грамматико-переводному методу, с одной стороны, является оправданным: во-первых, это связано с классификацией языков, в которой русский относится к флективному типу языков, персидский – к фузионным языкам, что требует детального изучения грамматического строя русского языка иранскими студентами. Во-вторых, опираясь на данный метод, студенты получают информацию о языке как системе и только затем приступают к его практическому применению. Однако у данного метода есть и свои минусы: позволяя основательно изучить грамматический строй русского языка, он не может обеспечить элементарные коммуникативные навыки, т.е. теоретическое изучение уступает свое место выработке практических навыков, учащиеся с трудом могут выражать свои мысли, в подавляющем большинстве случаев не способны поддерживать разговор с носителями языка. Другими словами, наши студенты очень много знают о русском языке, у них большой словарный запас, однако не способны реализовать знания системы языка в условиях реальной устной коммуникации. С учетом отмеченного, проучившись несколько семестров и обнаружив отсутствие способности говорения на русском языке, у 50% студентов опускаются руки, и зачастую принимается решение сменить профиль обучения. Отсутствие способности применять на практике полученные знания, т.е. говорить на иностранном языке, свидетельствует об отсутствии соответствующего подхода со стороны учащегося к процессу обучения, недостатке и пробеле надлежащего метода преподавания, выбранного педагогом.

Возникает вопрос, как решить данную задачу? Рассмотрим пути решения данной проблемы, то, какими средствами удастся пробудить интерес иранских студентов с самых истоков их обучения русскому языку и как помочь им сформировать коммуникативную компетенцию.

Прежде всего следует рассмотреть такое важное понятие, как цель обучения. В общем смысле под целью обучения подразумевается «заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения; ведущий компонент системы обучения, формирующийся под влиянием среды обучения и оказывающий влияние на выбор методов, средств, содержания, организационных форм обучения» [4, с. 344]. В узком смысле, применительно к нашей дисциплине, как правило, «главная цель обучения иностранному языку – не столько обучение системе языка (лингвистической компетенции), сколько овладение коммуникативной компетенцией, т.е. способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс языковых знаний и речевых навыков и умений, которые формируются и усваиваются в ходе занятий» [5, с. 154] Когда речь идет об усвоении языка и воспитании будущих лингвистов, филологов и переводчиков, то автоматически ощущается потребность в практической цели, способной обеспечить владение языком не на теоретическом уровне, а на прагматическом. Правильно выбранная цель обучения способна позволить нашим учащимся практически реализовывать усвоенные ими умения и навыки для успешного разрешения коммуникативных задач.

Затем следует выбрать наиболее эффективные методы в зависимости от индивидуальных и коллективных особенностей развития учащихся, и важнее всего, придерживаться главного принципа обучения – функциональности. Благодаря правильно подобранному набору методов студенты смогут освоить не только основы языка, но и правильно и с интересом общаться на нем как на профессиональном уровне, так и в ситуациях повседневной жизни. Следует сконцентрировать внимание на таких ключевых понятиях, как «учение» и «воспитание» на материале языка, значимость которых возрастает в разы, когда обучение языку проходит в отрыве от языковой среды изучаемого языка. В наших условиях это означает сократить опережение теоретического изучения языка и уступить место выработке практических навыков или же внедрять их в равных пропорциях. Также под воспитанием мы подразумеваем процесс формирования вторичной языковой личности наших студентов, связанный «не только с овладением обучающимся вербальным кодом неродного (русского) языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума …» [6, с. 76].

Для того чтобы повысить профессиональную и коммуникативную компетенции наших филологов-русистов, следует с самых истоков обучения русскому языку разрабатывать и повышать их функциональные и когнитивные знания и способности. Учитывая преподающиеся дисциплины на наших факультетах, а также тот факт, что при изучении РКИ в Иране грамматика (теория грамматики) на протяжении еще долгих лет будет сохранять свои лидирующие позиции, при изучении грамматики мы предлагаем придерживаться функционально-коммуникативного подхода. Это говорит о том, что в первую очередь нам следует заменить формальную грамматику на функциональную. Под функциональной грамматикой мы подразумеваем грамматику, «рассматривающую язык при всем разнообразии подходов и школ с точки зрения его целевого назначения, тех функций, которые языковые единицы выполняют в системе самого языка и в речи» [7, с. 5]. Другими словами, грамматические единицы и явления должны изучаться в тесной связи с их реальными функциями в речи. Грамматический материал должен излагаться в направлении от значения языковых единиц к их форме и функции.

Проанализируем, отвечают ли данному описанию дисциплины, преподающиеся в наших вузах для овладения коммуникативной компетенцией, какой уровень речевых навыков и умений они способны обеспечить нашим студентам? Рассмотрим преимущества функциональной грамматики применительно к

нашим условиям обучения русскому языку и ее влияние на освоение говорения в качестве одного из продуктивных видов речевой деятельности.

1. Занятия на бакалавриате в наших вузах сводятся к грамматике, практике речи, чтению (чтение и осмысление текста), изучению русских фразеологизмов, переводу в основном с русского языка на персидский (обучение принципам и методам перевода, перевод исламских текстов, перевод материалов прессы, устный перевод, продвинутый), введению в языкознание, литературе и пр. Как исходит из наименования предметов, большинство из них носит рецептивный характер. Соответственно, если и не утрачивается главная цель обучения РКИ – овладение коммуникативной компетенцией, то отходит на задний план, так как перечисленные предметы лишаются продуктивного характера, сокращая умение учащихся выражать мысли в устной форме. Принимая во внимание трактовку, приведенную выше касательно цели обучения иностранному языку и овладения коммуникативной компетенцией, предложенную Н.А. Щукиным, возникает вопрос: соответствует ли цель обучения РКИ условиям в иранских вузах? Ответ очевиден: не всегда и не полностью. Во-первых, этому препятствует отсутствие языковой среды, во-вторых, наличие степеней академического уровня на кафедрах русского языка (бакалавриат, магистратура и в ряде вузов аспирантура), что говорит о том, что количество дисциплин и студентов превышает численность преподавательского состава, в-третьих, ограниченное число или же полное отсутствие преподавателей – носителей языка, способных обучить студентов не только коммуникативной компетенции, но и социокультурной, страноведческой и межкультурной компетенциям.

2. Наша трехлетняя практика преподавания РКИ в Исламском университете «Азад» показала следующее: для того чтобы студенты могли достичь удовлетворительного уровня навыка говорения, следует наравне с теорией грамматики привлекать их внимание к функционально-практическому строю языка. Для этого мы опираемся на такие методы обучения говорению, как изолированный и комплексный подходы:

а) в рамках изолированного подхода, как и исходит из его названия, обучая по отдельности аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика), мы тем самым стараемся собрать язык в единую систему;

б) опираясь на комплексный подход, студенты изучают аспекты языка во взаимосвязи, т.е. тексты для чтения и грамматические упражнения содержат специально отобранные в соответствии с задачами лексику (слова) и грамматику. Грамматический материал излагается от содержания речи, от значения языковых единиц (что означает та или иная языковая единица?) к их форме (как она выражается?) и функции (какую роль играет?). И самое главное: для того чтобы закрепить освоенное, полученные знания обыгрываются в ситуациях, благодаря чему происходит наиболее эффективное усвоение языкового материала. Наравне с этим, выполняя упражнения, мы, согласно А.А. Леонтьеву, каждый раз пытаемся создавать для учащихся проблемную ситуацию, предотвращая тем самым его превращение в механическую операцию [8, с. 153]. Именно внедряя проблемные ситуации, которые, в свою очередь, являются важным фактором формирования коммуникативной компетенции учащихся, можно сделать вывод о том, как и на каком уровне студенты освоили материал. Очевидно, что разумное сочетание примеров проблемного и традиционного обучения может развивать языковые способности учащихся. Отдельно взятый метод обучения не может обеспечить развитие всех навыков и умений говорить, слушать и понимать иноязычную речь, переводить, писать, которые необходимы при изучении любого иностранного языка.

Подобную практику следует внедрять со второго курса. Это идеальное время для формирования базиса овладения коммуникативной компетенцией и в первую очередь умения учащихся грамотно выражать мысли в устной форме. Уже ко второму курсу у наших учащихся формируется первоначальный базис знаний о русском языке: они к этому моменту осваивают падежную систему русского языка, некоторые части речи. Таким образом, обучая тому или иному грамматическому материалу, следует наравне закреплять его освоение на практике посредством технологии проблемного обучения говорению. Самым элементарным примером может послужить побуждение к совершению действия (побудительные ситуации), выраженное в рамках разных речевых жанров (просьба, приглашение, совет, утешение, извинение и пр.), с чем каждый человек неоднократно сталкивается на протяжении дня. Опираясь на ключевое понятие функциональной грамматики «функционально-семантическое поле», можно наглядно продемонстрировать студентам двустороннее единство той или иной категории языка, включающей единство плана содержания и выражения. Данное единство, согласно А.В. Бондарко, «организуется грамматическими средствами языка вместе со словообразовательными, лексическими, лексико-грамматическими элементами, которые взаимодействуют с данными грамматическими средствами и относятся к той же самой семантической области» [9, с. 40].

Следует обратить внимание студентов на такую интересную и актуальную в повседневной жизни каждого человека категорию вежливости. Рассмотреть с ними данный концепт в рамках грамматики, одновременно изучив ее функции в русской и иранской коммуникативных культурах. Несомненно, подобный подход, преследующий двоякую цель в рамках совмещения грамматики и этикета, способен заинтересовать внимание каждого студента. Приведем примеры, рассмотрим средства выражения категории вежливости в рамках функционально-семантического поля:

1. Прежде всего, следует обратить внимание студентов на лексические средства выражения данной категории, а именно на социологические и антропологические модели обращения. Задать им элементарный вопрос: «Будучи в России, как вы обратитесь к людям (обращения к знакомым/обращения к малознакомым и незнакомым людям) за помощью? Сравните также, какие конструкции вы используете в своем языке?» Благодаря такому простому, грамматически самостоятельному компоненту, как обращение, чья функция сводится к привлечению внимания собеседника, студенты могут увеличить уровень информации и ознакомиться с регулятивами русского языка (социальными, родственными, возрастными и по признаку пола, статусными и служебно-профессиональными и пр.).

2. На морфологическом уровне объяснить: 1) значимость местоимений ***вы*** и ***ты***, так как местоимение является одним из самых важных для этикета частей речи; 2) глагольного наклонения (императив и конъюнктив), семантика форм которых в качестве инварианта категории вежливости в русском и персидском языках способна выражаться посредством смягченного побуждения, охватывающего речевые акты просьбы, совета, приглашения, предложения, мольбы, отражающие желание говорящего в адрес слушателя совершить то или иное действие; 3) роль глагольного вида в формировании категории вежливости; 4) частиц и междометий.

3. На синтаксическом уровне: 1) перформативные высказывания: просьба в побудительных и вопросительных высказываниях; приглашение; совет; извинение; 2) выражение семантики вежливости в ситуациях, не связанных с побуждением: приветствие; благодарность; прощание.

Приведенные примеры отчетливо отражают продуктивное сочетание функциональной грамматики, средств ее выражения (морфологические, синтаксические, словообразовательные, лексические) в рамках создания проблемных ситуаций. Кроме того, помимо практической стороны освоения языка, автоматически решается вопрос устранения лингвокультурологических и социокультурных сложностей в овладении русским языком. Наши студенты наравне с освоением языкового материала увеличивают свой объем знаний о жизнедеятельности, социальных стереотипах, национальном сознании россиян. Важнее всего то, что непроизвольно решается основной вопрос – устранение психологических трудностей учащихся, в первую очередь связанных с малой мотивацией, отражающейся на успеваемости наших студентов. Учитывая вышеперечисленные условия обучения РКИ в иранских вузах, внедрение подобного подхода при обучении русскому языку практически одновременно решаются три проблемы: 1) неприязнь к языку в виду его сложностей (грамматический строй языка) сменяется на повышенный интерес к его изучению; 2) появляется вера в перспективы самореализации в профессиональной деятельности, 3) как было отмечено выше, студенты осваивают культурно-национальную ментальность носителей изучаемого языка.

Согласно нашей практике в условиях отсутствия языковой среды, для того, чтобы спланировать плодотворный и результативный урок, следует каждый раз внедрять в знания учащихся определенную, хорошо продуманную «дозу» речевого материала. Для этого следует в первую очередь наряду с грамматикой учитывать и отрабатывать звуковое строение языка, т.е. уделять особое внимание правильному произношению слова, знакомить студентов с определенным количеством новых слов. Для того чтобы в определенной мере (в зависимости от уровня овладения языком) общаться на иностранном языке, каждый учащийся должен владеть тремя этапами умений: первый этап – это этап формирования навыков, содержащий три подэтапа: 1) формирование произносительных навыков (произносительная сторона говорения, которой уделяется внимание на начальных этапах обучения); 2) формирование лексических навыков; 3) формирование грамматических навыков; второй этап – совершенствование навыков, подразумевающий совмещение усвоенных материалов первого этапа; третий этап – развитие умений.

Из всего сказанного следует вывод: согласно утверждениям И.А. Зимней, особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в его беспредельности. Под безразмерностью специфики иностранного языка подразумевается то, что, изучая и овладевая в других дисциплинах (история, химия, биология и пр.) знанием определенного тематического раздела, учащийся может испытывать удовлетворение. Однако в иностранном языке все обстоит иначе: студент, осваивая язык, должен знать о нем все, и никто не знает объем и предел этого «все», и в этом смысле мы говорим о «беспредельности» языка как учебного предмета

Задача преподавателей, обучающих студентов в отрыве от языковой среды, заключается в том, чтобы обучение языку шло параллельно с постижением его культурного контекста. Наравне с обучением того или иного грамматического материала необходимо выделять, анализировать и комментировать моменты, отражающие национально-культурную специфику русского речевого общения, по возможности соотнося её с национально-культурной спецификой иранского речевого общения уже на начальном этапе обучения. Для адекватного речевого взаимодействия недостаточно знания системы языка, необходимо еще знание норм и контекстов применения этой языковой системы в речевой практике.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Шепелевич Л. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети интернет. *Русистика и современность*: материалы VII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2005.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий*. Москва: ИКАР, 2009.
5. Щукин Н.А. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва: ИКАР, 2011.
6. Пенчева А.И. О формировании вторичной языковой личности на разных этапах обучения. *Мир русского слова и русское слово в мире*. Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. Варна, 2007; Т. 6 (1): 420 – 421.
7. Парменова Т.В. *Практическая функциональная грамматика русского языка*. Мюнхен, 2000.
8. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 1969.
9. Бондарко А.В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Ленинград: Наука, 1983.

References

1. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
3. Shepelevich L. Povyshenie motivacii studentov-filologov pri obuchenii russkomu yazyku s ispol'zovaniem seti internet. *Rusistika i sovremennost'*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij*. Moskva: IKAR, 2009.
5. Schukin N.A. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: IKAR, 2011.
6. Pencheva A.I. O formirovanii vtorichnoj yazykovoj lichnosti na raznyh `etapah obucheniya. *Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire*. Materialy XI kongressa MAPRYaL. Varna, 2007; T. 6 (1): 420 – 421.
7. Parmenova T.V. *Prakticheskaya funkcional'naya grammatika russkogo yazyka*. Myunhen, 2000.
8. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
9. Bondarko A.V. *Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii*. Leningrad: Nauka, 1983.

Статья поступила в редакцию 04.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00326

***Tantsura T.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ASPECTS OF DISTANCE LEARNING IN MODERN CONDITIONS. Some features of conducting classes in a remote format in connection with the situation of self-isolation caused by the spread of coronavirus infection in the world are considered in the article. The transition to this training format is the optimal form of effective interaction with students, which allows maintaining the pace of learning educational program material, to avoid possible interruption of educational activities in general. The author notes problems of distance learning which were caused by the situation of extreme transition to this type of interaction. The difficulties of transition affect to some extent the readiness of the educational and methodological base of the university to implement this activity, as well as difficulties of a psychological and pedagogical nature. Considering the interpretation of the term "interactivity", the author emphasizes the ambiguity of its understanding caused by the definition of the method and means of teaching. The use of the electronic document base of the university, banks of test tasks created in an automated system, helps to achieve the success in the organization of the educational process. The author emphasizes the importance of self-study and self-control of the student in the conditions of working in a remote format. Due to the lack of face-to-face interaction with students, there is a need for more thorough organization of educational activities by the teacher in order to prevent gaps in mastering the program by students.

Key words: **distance learning, e-learning, interactivity, communicative interaction, self-study.**

***Т.А. Танцура,** доц., Департамент языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru*

АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются особенности проведения занятий в дистанционном формате в связи с ситуацией самоизоляции, вызванной распространением коронавирусной инфекции в мире. Переход на данный формат обучения представляется оптимальной формой эффективного взаимодействия со студентами, который позволяет сохранить темп освоения программного материала, избежать возможного прерывания учебной деятельности в целом. Автором отмечаются проблемы осуществления обучения в дистанционном формате, которые были вызваны ситуацией экстремального перехода на данный вид взаимодействия. Сложности перехода затрагивают в той или иной степени подготовленность учебно-методической базы университета к реализации данной деятельности, а также трудности психолого-педагогического характера. Рассматривая толкование термина «интерактивность», автором подчеркивается двоякость его понимания, вызванная определением метода и средства обучения. Использование электронной документарной базы университета, банков тестовых заданий, созданных в автоматизированной системе, способствует успешной организации учебного процесса. Автором отмечается важность самостоятельной работы и самоконтроля студента в условиях работы в дистанционном формате. В связи с отсутствием очного взаимодействия со студентами отмечается необходимость более тщательной организации учебной деятельности преподавателем с целью предотвращения пробелов в освоении программы обучаемыми.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, электронное обучение, интерактивность, коммуникативное взаимодействие, самостоятельная работа.**

В сложившихся условиях, вызванных глобальным распространением коронавирусной инфекции, вся страна была вынуждена экстренно перейти на дистанционную форму профессионального взаимодействия. Еще недавно преподаватели лишь предполагали осуществление возможного перехода на дистанционную форму обучения, затрагивающего все образовательное пространство вуза, пытались выявить сложности методического, учебного, педагогического и психологического характера, оценить возможные сбои взаимодействия «преподаватель – студент» в рамках процесса обучения в данном формате. В настоящее время вовлеченные в кратчайшие сроки в дистанционный формат обучения преподаватели на собственном опыте могут оценить неподготовленность в полной мере к этой форме обучения. Поэтому насущной задачей данного периода является адаптация учебного процесса к современным условиям таким образом, чтобы при этом не утратилась эффективность обучения в целом.

Именно в заданных условиях создается нечто новое, что позволит в дальнейшем использовать данный опыт проведения практических занятий по обучению иностранному языку с использованием различных платформ (Teams, Discord, Zoom и т.п.) в формате дистанционной работы в качестве возможного дополнительного средства учебного взаимодействия «преподаватель – студент».

Экстренность введения дистанционного формата обучения выявила, прежде всего, неподготовленность преподавателей вуза к ведению занятий в таком формате, несмотря на то, что университетом реализуется часть программ в форме дистанционного обучения. Однако следует отметить, что взаимодействие со студентами осуществляется с помощью сотрудников (специальное подразделение вуза, в штате, которого находятся программисты, системные администраторы и др.), которые создают условия работы с использованием электронных средств связи. Студентам предоставляются все учебно-методические материалы в электронном формате, основная масса которых находится на портале уни-

верситета в документарной базе и ежегодно обновляется или актуализируется. Кроме того, текущий контроль и промежуточная аттестация осуществляются посредством использования банка тестовых заданий по конкретной дисциплине в автоматизированной системе обучения.

Требованием же настоящего момента является работа преподавателя из дома (самостоятельная загрузка платформы, подключение к режиму собрания и т.д.). Особую сложность это вызвало у преподавателей в возрасте за 60 лет, которые отчасти освоили возможности, предлагаемые электронными средствами связи, однако только для личного использования и взаимодействия с коллегами и сотрудниками учебного заведения для осуществления учебного процесса в целом. Даже для загрузки определенной платформы им требуется подробная инструкция и консультация сотрудников кафедры, не говоря уже об использовании возможностей, которые предоставляет каждая платформа. Следовательно, одной из существенных проблем стала недостаточная подготовка преподавателей для установки платформ Интернет-ресурсов, изучение их возможностей и, как результат, нарушение устойчивого взаимодействия со студентами в режиме онлайн. Отсюда одним из пробелов системы явилась неподготовленность преподавателей к быстрому реагированию на изменившиеся условия в социуме и, соответственно, в образовательной среде. Преподаватели должны уметь не только доносить программное содержание дисциплины студентам, но и уметь на достаточно хорошем уровне владеть компьютером и новыми Интернет-технологиями.

Несомненно, более молодое поколение преподавателей успешно ориентируется в выборе платформы, соответствующей их видению реализации рабочей программы и эффективному взаимодействию со студентами. Как оказалось, многие активно использовали Zoom до наступления вышеупомянутой ситуации, однако данная платформа использовалась ими лишь как дополнительное средство связи, разгружая тем самым корпоративную почту преподавателя.

Тем не менее, несмотря на то, что 60% ППС Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве РФ составляют преподаватели в возрасте от 40 лет и выше, следует отметить активность и мотивированность преподавателей, направленные на то, чтобы сохранить интерес студентов к изучаемому предмету, использовать материалы учебно-методического комплекса таким образом, чтобы проведение занятий было не просто формальностью, а процессом продуктивного овладения и закрепления знаний. Мотивация успешного учебного взаимодействия должна характеризовать деятельность преподавателей с применением современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку.

Основу профессиональной мотивации педагога составляют интерес к преподаваемому предмету и желание реализовать себя в учебном процессе образовательного учреждения в качестве компетентной личности, что на сегодняшний день, несомненно, включает компьютерную грамотность. Преподаватель должен постоянно стремиться к освоению новых методов и средств обучения, среди которых электронные средства обучения занимают ключевые позиции, поскольку современное поколение студентов — это представители поколения Z, “цифровых людей», которые выросли и сформировались в условиях увеличивающейся цифровизации общества. Для студентов этого поколения персональные компьютеры, доступ, поиск и извлечение информации в Интернете является реалиями их повседневной жизни. Поэтому сам уклад современной жизни выдвигает требование оптимального внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе для того, чтобы преподаватель мог доносить учебную информацию, а студент воспринимать и усваивать ее, используя данные средства [1, с. 4533]. То есть преподаватель должен не только развивать студентов, но и развиваться сам.

Касаясь мотивации преподавателя, необходимо подчеркнуть рост уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка, вызванный переходом на дистанционный формат обучения вуза. Студенты активно вовлечены в коммуникативное взаимодействие посредством электронного вебинара с преподавателями. Студенты присутствуют полным составом и более активны. Возможно, это связано с тем, что, будучи студентами очной формы и привыкнув к зрительному контакту с преподавателем, стараясь как можно быстрее ответить, они тем самым стремятся привлечь внимание преподавателя к своему ответу. Кроме того, снижается зрительная оценка студентов группы, поскольку оценивание результата коммуникативного взаимодействия осуществляется не только на основе восприятия услышанной информации, но и зрительного восприятия субъекта, производящего речевую деятельность. Студенты, которые в аудитории испытывали «зажим» при ведении коммуникации на иностранном языке, гораздо спокойнее и увереннее стали вступать и реагировать на различные ситуации речевого взаимодействия [2, с. 5566]. Несмотря на то, что итоги текущего контроля был перенесены на конец семестра, студенты, согласно опросу преподавателей, занимаются в дистанционном формате более активно.

Значимым показателем успешности экстренного перехода на дистанционный формат обучения является применение смешанного обучения в последние годы, которое объединяет *face-to-face*-обучение (или так называемую «классно-урочную» систему обучения), электронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

В настоящее время нет четкого разграничения понятий, определяющих взаимодействие преподавателя с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Использование возможностей обучения с использованием компьютера называют электронным обучением (e-learning), дистанционным обучением, онлайн-обучением. Тем не менее, дистанционный формат обучения, который реализуется в настоящее время, сохраняет характеристики электронного обучения, заданные Федеральным законом от 26 июля 2019 г. N 232-ФЗ (ред. от 6 августа 2019 г.): «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [3].

Дистанционный формат обучения, предложенный университетом в реалиях современной ситуации, сочетает в себе *distance learning* и *online learning* (интерактивное обучение посредством использования Internet), расширяет рамки учебного заведения посредством применения платформы Teams в режиме собрания для активного коммуникативного взаимодействия студентов с преподавателями. Эффективность учебного процесса в заданном формате усиливается за счет максимального использования учебно-методических материалов (сборников, практикумов, учебных пособий, тестов, методических рекомендаций и т.п.) электронной документарной базы университета, доступ к которой открыт студентам, преподавателям и сотрудникам университета. Педагогическая деятельность преподавателей направлена на адаптацию основных подходов образования и способов обучения к существующим реалиям дистанционного взаимодействия со студентами [4, с. 583].

При реализации обучения в дистанционном формате сохраняется сущность электронного обучения, которое характеризуется интерактивностью взаимодействия обучаемого с обучаемым и индивидуализацией обучения, которое базируется на внедрении учебно-методического комплекса, созданного в электронном формате.

Интерактивность обучения направлена на развитие компетенций студентов относительно речевого взаимодействия на иностранном языке с учетом реальной ситуации заданной тематики. Студенты в равной степени вовлекаются в процесс общения, и учебный процесс, осуществляемый при использовании платформы Teams, показал возможность ведения интерактивного взаимодействия, организованного, контролируемого и направляемого преподавателем. Осуществление онлайн-взаимодействия предполагает самостоятельную подготовку студентами материала и выполнение заданий, определяемых преподавателем заранее. Коммуникативное взаимодействие онлайн реализуется посредством вопросно-ответной формы общения на иностранном языке, предложения темы/ситуации обсуждения, кроме того, обучаемые сами в ходе обсуждения могут предлагать иные сценарии решения проблемы. В последнем случае преподавателю необходимо контролировать и направлять дискуссию с учетом темы занятия, фокусируя внимание на лексику и грамматику, активизируемые на данном занятии. Как и во время аудиторного занятия, онлайн-занятия требуют пристального внимания преподавателя за речевым взаимодействием студентов с разным уровнем иноязычных компетенций. Отсутствие визуального контакта между студентами часто ведет к снижению их активности. Преподавателю необходимо постоянно управлять вовлеченностью каждого студента в различные виды учебной деятельности, проводимые онлайн [5, с. 480].

Однако необходимо отметить, что понятие «интерактивность» несет два значения в педагогике. С одной стороны, интерактивность характеризует организацию учебного процесса, основанную на выработке совместного решения посредством обмена мнениями, дискуссии и взаимодействия. С другой стороны, интерактивность используется для описания разных способов взаимодействия преподавателей и студентов со средой применения информационно-коммуникационных технологий (интерактивная обучающая программа, интерактивная доска, интерактивный учебный курс). Двойственная сущность данного понятия явилась следствием существования в педагогической науке таких терминов, как «интерактивные методы обучения» и интерактивное обучение» [6, с. 102]. Первый термин определяет характер учебного взаимодействия между преподавателем и студентом. Это такая организация познавательной деятельности обучаемого, которая предполагает его активное вовлечение в диалоговое взаимодействие и с педагогом, и со студентами. Второй термин предполагает вовлечение студентов в процесс обучения с использованием в качестве средства обучения компьютера.

Рассматривая интерактивность как определение взаимодействия субъектов обучения, важно подчеркнуть, что активные методы обучения характеризуются не столько воздействием педагога на студентов, сколько направлены на обмен, в частности речевыми действиями в ситуации иноязычной коммуникации, смыслами с целью передачи информации. Эти методы используются также при работе в дистанционном формате в режиме собрания, что, несомненно, предполагает реализацию обучения при помощи компьютера.

В этой связи следует отметить отсутствие в достаточной степени интерактивных учебных курсов, разработанных под конкретную программу. Интерактивный курс, представляющий собой электронный учебник, наполнение которого,

кроме текстов в электронном формате, сопровождается видео- и звуковым сопровождением, позволяет стимулировать самостоятельную работу студента [7, с. 450]. Развитие иноязычных коммуникативных компетенций обусловливает создание таких учебных средств и форм и методов работы по их использованию, которые способствовали бы развитию навыка осмысленного выполнения познавательной деятельности студентами, осуществляя все виды коммуникативной активности на иностранном языке. Внедрение в учебный процесс интерактивных учебных курсов позволяет осуществлять студенту овладение иностранным языком по индивидуальной траектории обучения, учитывая индивидуальный уровень владения иностранным языком и познавательную способность обучаемого. Использование интерактивного учебного курса в обучении способствует росту информационной культуры студентов и развитию компьютерной грамотности. Следует подчеркнуть, что применение интерактивного учебного курса в обучении иностранному языку представляет собой такую организацию учебного процесса, которая влечет создание комфортной атмосферы изучения, что в результате приводит к формированию высокого уровня иноязычных коммуникативных компетенций и обеспечивает продуктивность учебной деятельности.

Дистанционное обучение способствует развитию учебной самостоятельности студентов. Самостоятельность как форма интеллектуальной деятельности определяет развитие навыков планирования, самоконтроля и самооценки. Развитие этих навыков предполагает знание общих правил, каким образом следует действовать в задаваемых ситуациях учебного процесса, а далее – и в ситуациях профессиональной сферы [8, с. 37]. Учебная самостоятельность студентов позволяет осуществить переход к индивидуализации обучения, что обеспечивает максимальную вовлеченность обучаемых в учебный процесс, способствует росту уровня мотивации к изучению иностранного языка [9].

Индивидуализация предполагает самостоятельную активность студента, направленную на овладении знаниями. Студент сам определяет время и скорость выполнения заданий методических материалов. Однако если интерактивные учебные курсы предлагают уровневую модель изучения материала, то методические материалы, представленные на образовательном портале, не представляют жесткую градацию по уровню изучения. Целесообразно осуществить актуализацию материалов и внести отметку уровня каждого задания в учебном пособии/сборнике заданий для того, чтобы сформировать объем выполнения заданий с учетом индивидуального уровня подготовки студентов. Несомненно, данная проблема решается при взаимодействии с преподавателем, однако наличие определенного маркера в задании позволяет сэкономить время и преподавателя, и студента.

Как отмечается выше, индивидуализация предполагает постоянное взаимодействие обучаемого с преподавателем. Дистанционный формат обучения, который сегодня выбран в качестве основного, обусловливает организацию деятельности преподавателя таким образом, чтобы студент имел возможность получения ответа и консультации в случае невозможности или затруднения выполнения задания. Осуществление постоянного контакта со студентами должно реализовываться на основе сформированного индивидуального графика. Кроме того, индивидуализация не рассматривается как бесконтрольность. Своевременность проверки выполненных студентами заданий и комментарий преподавателя по работам студентов формирует у обучаемых понимание заинтересованности преподавателя в результате овладения дисциплины обучаемыми.

Несомненно, что студенты наиболее мотивированы, если они получают моментальную обратную связь [10]. В этой связи наиболее эффективными являются упражнения, созданные в автоматизированной системе, которые позволяют студенту многократное выполнение задания до достижения положительного результата. Задания, созданные с применением автоматизированной системы обучения, позволяют студенту на собственном опыте выявить ошибку. Однако, как правило, основная масса таких упражнений представляет задания выбора одного правильного ответа из нескольких, задания на соотнесение термина с определением/частей предложения, позиционное определение участка информации к содержанию текста. Комментарий преподавателя в данном случае возможен только при выгрузке всей работы студента, что зачастую требует дополнительного времени на взаимодействие с сотрудниками, курирующими работу автоматизированной системы.

Задания данного типа могут успешно использоваться для закрепления знаний и тренинга определенного грамматического явления. Наиболее часто они применяются для контроля знаний студентов. С этой целью в университете создан обширный банк тестовых заданий, который используется основной массой преподавателей, поскольку такого рода контроль характеризуется высоким уровнем объективности. Тот факт, что системы по окончании выполнения теста предоставляет полный отчет с определением процентного отношения положительно выполненных заданий, в значительной степени экономит время преподавателя.

Банк тестовых заданий автоматизированной системы обучения, как показал опыт работы с использованием дистанционной формы обучения, может использоваться дистанционно. Студенты подключаются к выполнению теста единовременно и имеют одинаковое время на выполнение заданий. Именно эта форма контроля рекомендована для текущей аттестации студентов в ситуации невозможности проведения зачетов и экзаменов студентов в очном формате.

Для проведения занятий в настоящее время Финансовым университетом выбрана единая платформа синхронной системы Teams, используя которую студенты и преподаватели осуществляют интерактивное взаимодействие. Следует отметить, что это единственное коммуникационное средство, позволяющее проводить занятия, сфокусированные на разговорном взаимодействии участников учебного процесса. Формат языковых занятий в значительной степени отличается от семинаров других дисциплин, поскольку основная часть заданий требует участия всех студентов группы, моментально реагирующих на заданную иноязычную ситуацию.

Следует отметить, что существует позиция, согласно которой дистанционная форма обучения должна рассматриваться в качестве образовательной парадигмы, поскольку данный подход представляет «хорошо продуманную интерактивную среду обучения любому обучающемуся, в любом месте и в любое время, используя ресурсы различных цифровых технологий наряду с другими формами учебных материалов, которые подходят для открытой среды обучения. E-learning осуществляет переход от системы управления данными к системе управления знаниями» [11, с. 9].

Несмотря на то, что в данный момент основная масса студентов очной формы обучения перешла на дистанционный формат изучения дисциплин, следует отметить возможности использования Интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы студентов. Именно в процессе самостоятельной работы студент становится активным участником учебного процесса. Самостоятельность предполагает сознательное отношение студента к познанию теоретических аспектов и овладению практическими навыками по изучению дисциплины «Иностранный язык». Важно отметить, что основной проблемой для студентов в отношении самостоятельной работы является отсутствие знаний и умений организации самостоятельной учебной деятельности. Поэтому стратегия выполнения заданий, предлагаемых студентам в качестве самостоятельной работы, должна тщательно продумываться преподавателем. Этапы выполнения задания самостоятельной работы должны развивать навыки студента к планированию действий для достижения цели задания, определению временных затрат на каждый этап выполнения задания. Обязательным является постоянное курирование преподавателем выполнение каждого этапа задания.

Метод проектной деятельности наиболее успешно может применяться в качестве задания самостоятельной работы студентов. Несомненно, что подготовка данного вида работы является трудоемким процессом, поскольку преподавателю необходимо осуществить поиск соответствующих ресурсов, разработать задания в рамках рабочей программы дисциплины, выработать стратегию работы студента с данным ресурсом, алгоритм извлечения целевой информации, ее обработку для представления группе с учетом последующего обсуждения. Метод проектов способствует не только росту иноязычных компетенций студента, но и позволяет расширить границы общего интеллектуального развития, вызывает активизацию учебной деятельности студентов. В результате работы над проектом студенты успешно могут сочетать уже сформированные иноязычные компетенции с приобретением нового знания по предложенной тематике.

Следует отметить, что выполнение заданий с использованием Интернет-ресурсов должно быть обусловлено: а) ростом уровня мотивации, связанного непосредственно с выполнением такого рода задания, что определяется фокусированием всей деятельности студента на конечный результат выполнения задания; б) осознание студентом сущности содержания и выполнения задания (это напрямую зависит от того, насколько четко и ясно будут сформулированы цель и задачи выполнения задания преподавателем, определены форма проверки и оценки, сроки представления материала); в) реализация студентом творческого элемента самостоятельной работы (преподаватель выступает в качестве координатора познавательной деятельности студентов).

При выполнении такого вида самостоятельной работы наиболее явно проявляется наличие мотивации студента к изучению иностранного языка, поскольку выполнение такого рода задания требует времени на поиск информации, ее анализ и переработку для представления в соответствующем формате. Такая работа требует готовности студента к работе со справочной литературой, различными словарями и использованию средств информационно-коммуникационных технологий для осуществления целенаправленной деятельности по поиску информации и ее представления.

Определяя характерные черты дистанционной формы обучения иностранному языку в вузе, подчеркивается опосредованный характер коммуникативного взаимодействия «преподаватель – студент», которое реализуется посредством средств информационно-коммуникационных технологий. И если, с одной стороны, происходит сокращение объема непосредственного коммуникативного взаимодействия субъектов учебного процесса, с другой стороны, данная форма обучения позволяет в значительной степени активизировать самостоятельную работу. Навыки самостоятельной работы являются наиболее актуальными в настоящее время с учетом требований рынка, поскольку современный профессионал должен уметь планировать и организовывать деятельность по решению конкретной задачи [12, с. 190].

Подводя итог, следует отметить, что, несмотря на актуальность дистанционного формата обучения в нынешних условиях и эффективность применения автоматизированных систем обучения, данная форма обучения не может рассматриваться полноценной альтернативой очной формы обучения.

Библиографический список

1. Fedorova E.A., Balandina L.A., Bezhanova S.V., Polyakova R.I., Yudina E.V. Formation of technologies for the use of intercultural communication. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019; № 9 (1): 4532 – 4535.
2. Ganina E.V., Malyugina N.M., Polyakova R.I., Fedorova E.A., Bykova O.N. Destructive communication in the information space. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019; № 9 (1): 5565 – 5569.
3. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 26 июля 2019 г. № 232-ФЗ (ред. от 06.08.2019). Available at: https://base.garant.ru/70291362/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/
4. Orlova N., Ignatova O., Tereshina O. Educational resource in the paradigm of the digital economy. *Studies in Computational Intelligence*. 2019; № 826: 579 – 587.
5. Chikileva L.S. The role of the tutor in the choice of pedagogical management tools for autonomous work in foreign languages. *Integration of Education*. 2019; № 23 (3): 475 – 489.
6. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение». *Высшее образование в России.* 2008; № 7: 101 – 104. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie
7. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Y. ESP blended learning based on the use of smart coursebook. *X Linguae*. 2018; № 11 (2): 445 – 454.
8. Голубчикова М.Г. Теоретический анализ понятия «самостоятельность» в историческом и современном аспектах. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 35 – 38.
9. Роззетт Э., Фрази Р.В. Возможности смешанного обучения. *E-Learning World*. 2006; № 1: 2 – 6.
10. Червова Н.Я. Возможности e-learning в процессе изучения иностранного языка. *Социогуманитарный вестник Кемеровского института (филиала) РГТЭУ*. 2014; № 1 (13). Available at: http://vuzirossii.ru/publ/vozmozhnosti_e_learning_v_processe_izuchenija_inostrannogo_jazyka/15-1-0-3417
11. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. *Введение в электронное обучение*. Владимир: Издательство ВлГУ, 2012.
12. Гутарева Н.Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе. *Вестник ТГПУ.* Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2006; Выпуск 4 (55): 189 – 192.

References

1. Fedorova E.A., Balandina L.A., Bezhanova S.V., Polyakova R.I., Yudina E.V. Formation of technologies for the use of intercultural communication. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019; № 9 (1): 4532 – 4535.
2. Ganina E.V., Malyugina N.M., Polyakova R.I., Fedorova E.A., Bykova O.N. Destructive communication in the information space. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019; № 9 (1): 5565 – 5569.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 26 iyulya 2019 g. № 232-FZ (red. ot 06.08.2019). Available at: https://base.garant.ru/70291362/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/
4. Orlova N., Ignatova O., Tereshina O. Educational resource in the paradigm of the digital economy. *Studies in Computational Intelligence*. 2019; № 826: 579 – 587.
5. Chikileva L.S. The role of the tutor in the choice of pedagogical management tools for autonomous work in foreign languages. *Integration of Education*. 2019; № 23 (3): 475 – 489.
6. Gavronskaya Yu. «Interaktivnost'» i «interaktivnoe obuchenie». *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2008; № 7: 101 – 104. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie
7. Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Shaidullina A.R., Sokolova N.L., Grudtsina L.Y. ESP blended learning based on the use of smart coursebook. *X Linguae*. 2018; № 11 (2): 445 – 454.
8. Golubchikova M.G. Teoreticheskij analiz ponyatiya «samostoyatel'nost'» v istoricheskom i sovremennom aspektah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 35 – 38.
9. Rozzett `E., Frazi R.V. Vozmozhnosti smeshannogo obucheniya. *E-Learning World*. 2006; № 1: 2 – 6.
10. Chervova N.Ya. Vozmozhnosti e-learning v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Sociogumanitarnyj vestnik Kemerovskogo instituta (filiala) RGT`EU*. 2014; № 1 (13). Available at: http://vuzirossii.ru/publ/vozmozhnosti_e_learning_v_processe_izuchenija_inostrannogo_jazyka/15-1-0-3417
11. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. *Vvedenie v `elektronnoe obuchenie*. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2012.
12. Gutareva N.Yu. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik TGPU*. Seriya: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2006; Vypusk 4 (55): 189 – 192.

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 378 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00327

***Kling V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Medical University, (Barnaul, Russia), E-mail: klingkaf@gmail.com*
***Surdina Ye.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University, (Barnaul, Russia), E-mail: Belier-999@mail.ru*

MODELING THE PROCESS OF BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT UNDER THE CONDITION OF A MEDICAL UNIVERSITY. The didactic issues have been studied in details in scientific literature but as to bilingual education which is now being frequently by a number of foreign students is not enough analyzed. The task of the paper is to develop the model of bilingual education taking into consideration the specific components of teaching the students at a medical university. As to methodology-centred approach of the research the language theory of bilinguism, the specific features of scientific text as well as competence and interdisciplinary centred approaches, context-variated technology have been used. A model of bilingual education development under the condition of a medical university has been developed. The basic components and their detailed characteristics including aim, objectives, didactic strategy-centred content, specific organization, management, main levels of bilingual content realization have been presented in paper. The practical experience of how to organize bilingual education is distributed into bilingual teaching-learning complex including 4 books.

Key words: **bilingual education, bilinguism, metalanguage, educational space, strategy.**

***В.И. Клинг**, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: klingkaf@gmail.com*
***Е.В. Сурдина**, канд. пед. наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: Belier-999@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В научной литературе достаточно детально изучены дидактические вопросы организации учебного процесса по обучению иностранному языку, однако билингвальное образование, которое всё чаще выбирают иностранные студенты для получения медицинской специальности, недостаточно изучено. Целью статьи является разработка модели процесса развития билингвального образования в условиях медицинского университета. В качестве методологического подхода к изучению проблемы используются материалы по теории языка, анализирующие принцип билингвизма и специфику научного языка. С точки зрения лингводидактики используются компетентностная парадигма, междисциплинарный подход и контекстно-вариативная методика. Разработана модель процесса развития билингвального образования в условиях медицинского университета. Представлены основные компоненты и их детальные характеристики, включающие цель, задачи, содержание стратегий, специфику построения и управления учебным процессом, уровни реализации содержания развития билингвального образования. Практический опыт, представленный в книгах по билингвальному обучению, может быть использован при получении медицинской специальности иностранными студентами.

Ключевые слова: **билингвальное образование, билингвизм, метаязык, образовательная среда, стратегия.**

В связи с изменением государственной образовательной политики и модернизацией высшего образования предприняты новые подходы к изменению как содержания медицинского образования в целом, так и билингвального в частности.

Говоря о высшем образовании, следует подчеркнуть, что его деятельность многовекторна, социально обусловлена, подвергается коррекции, изменениям в связи с новой образовательной парадигмой. Расширяется и пространство предоставления российского высшего медицинского образования, т.е. его экспорта в страны дальнего зарубежья, причем язык получения образования выбирается часто английский. В связи с этим реальной становится научная проблема организации билингвального образования и решения возникающих при ее изучении

вопросов: Что есть билингвальное образование в целом? Какова его концептуальная основа в связи с реализацией содержания новой образовательной парадигмы? Какой опыт деятельности (педагогический, лингводидактический) более приемлем в связи с реализацией принципа билингвизма в образовательной среде медицинского университета?

Целью данной статьи является разработка модели процесса развития билингвального образования в условиях медицинского университета.

За последние два десятилетия билингвальное образование находится в центре внимания ученых (И.К. Степанян, И.Е. Брыксина, З.Ш. Смирнова, М.С. Филимонова, Т.В. Куприна, Л.Ф. Гавриш и др.) в связи с многоязычием в образовательном пространстве вуза. Наметились и реализуются некоторые направления развития билингвального образования, подчеркивается его лингвокультурологический, диалогический характер. В исследовательских статьях ученые подчеркивают усиление роли языков специальности, в связи с чем приходят к выводу о необходимости дальнейшего исследования и определения диапазона потребности различных профессиональных групп, в том числе и высшей медицинской школы [1, 2].

Что же касается языка обучения, то в центре внимания лингвистов находится английский и русский языки, где подчеркивается значимость английского языка не только как учебного предмета, но и как языка, на котором преподаются учебные дисциплины по специальностям, например, «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация». Таким образом, иностранный язык в российской высшей медицинской школе достигает уровня такого же средства познания содержания медицинского образования и обретения специальности, как и русский.

В связи с вышеизложенным возникает необходимость в контексте билингвального образования, дальнейшего изучения процесса формирования механизма билингвизма как у обучаемых, так и обучающихся в процессе педагогического взаимодействия в учебном сотрудничестве. Это важно для определения средств формирования готовности к быстрому переключению мыслительной деятельности с одного языка на другой. С этих позиций «билингвизм» связан с такими категориями, как «знание», «умение», «навык», «компетенция», «понимание», «мышление» и направлен на развитие способности обучаемого и обучающегося осуществлять учебное общение на двух языках с проявлением сензитивности к вновь формирующемуся содержанию культуры русского языка обучающихся и усиления культуры английского языка обучаемых.

Говоря о билингвизме, ученые связывают его формирование с развитием способности хранить в памяти совокупность представлений, привычек, образов и их отражений в языковых кодах, как и с готовностью бикультурной личности к мыслительным речевым действиям, постепенно усложняющимся от процесса тренировки к самой деятельности. На этом основании необходим отбор языковых и речевых образцов, т.е. как лингвистических единиц, так и синтаксических языковых и речевых паттернов (образцов из аутентичного текстового материала) [3].

Использование языка в речи – процесс превращения мысли в слова, материализация и объективация мысли [4]. Порождение и восприятие высказывания в речи неразрывно связаны с нахождением и опознанием языковых средств его выражения [5]. В основе же речи находится лингвостилистический механизм использования языковой системы для реализации ее в конкретной коммуникативной сфере, например, медицине. Восприятие – процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающийся при помощи органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета и оперированием этим предметом. В процессе обретения специальности эти два действия рассматриваются в качестве наиболее активных в учебной деятельности обучающихся и педагогической – обучаемых. Доминирующими видами речевой деятельности с лингводидактической позиции выступают чтение, аудирование, говорение, письмо.

Концептуальная основа содержания педагогической деятельности в билингвальной среде – это система взаимосвязанной научной информации в области медицины, отражающая познавательный и исследовательский опыт в самых разных аспектах познания и осмысления научной картины мира. Успешность общения в образовательной среде зависит и от знания лингвостилистических особенностей медицинских текстов различных типов, в которых заключена научная информация (учебный текст, справочник, статья и т.д.) для билингвальной личности. Следовательно, приобщение языковой билингвальной личности происходит через новое для нее средство социальной коммуникации (через усвоение другого, лингвостилистического текстового иноязычного кода) к распознаванию и пониманию как смысла, так и особенности выражения, например, явлений, предмета описания, исследования, оценочной позиции в текстах различных типов.

Интериоризация же научной информации текста устного сообщения идет при идентификации иноязычных средств кодирования наиболее доминантных, прагматически ориентированных особенностей типа текста из области медицины. Процесс интериоризации происходит с учетом особенности родного языка, т.е. опыта речемыслительной деятельности (например, вопросно-ответных комплексов). Моделирование опыта речемыслительной деятельности – это функция сознания, поэтому оно определяется структурами интериоризированных деятельностей.

Следовательно, при реализации принципа билингвизма ряд принципиальных моментов при его изучении иностранными студентами неизбежно будет зависеть от того, под углом зрения какой науки оно анализируется [2]: лингвостилистической, лингводидактической, педагогической.

С позиции педагогической рассматриваются особенности билингвального образования, включающие цель, содержание, формы, средства, методы для обучения иностранных студентов. При этом билингвальное образование рассматривается как образование, использующее в процессе обучения два языка. Особенность содержания обучения демонстрируется через разработку англо-русских учебных пособий для обучающихся.

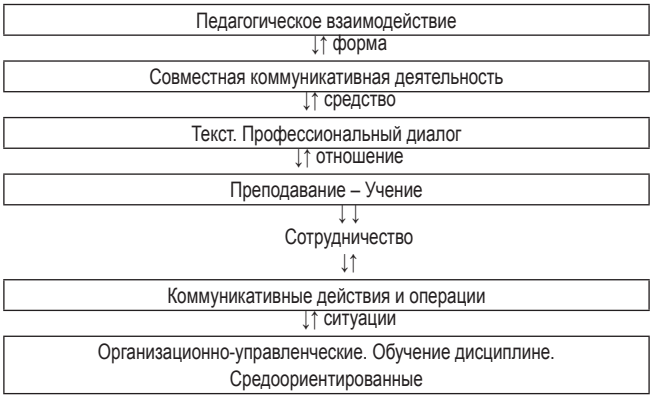
Образовательный процесс – это двуединый процесс преподавания и учения. Это взаимосвязанная деятельность педагога и студента в процессе освоения учебных дисциплин по медицине, представленных на двух языках: русском и английском. Использование двух языков происходит согласованно, при соблюдении закономерностей междисциплинарного подхода к освоению содержания. Обучение языку специальности осуществляется многоаспектно, как и с компенсированием «нехватки» одного языка за счет другого. В этой ситуации владение двумя языками и попеременное их использование зависит от условий речевого общения [2], выявление которых в процессе педагогического взаимодействия представляется достаточно важным моментом, ибо выступает стратегиями для обучения, т.е. как действовать в различных релевантных для специальности ситуациях субъект-субъектной деятельности обучаемого и обучающегося.

С позиции лингводидактического рассмотрения билингвизма анализируется компетентностный подход к процессу организации билингвального обучения. Приоритетная ориентация в этом подходе не цель, а результат образования в форме профессиональных компетенций. При таком подходе доминирует интегративный тип построения учебного процесса. В целом лингводидактика переводит общие цели медицинского образования на язык билингвальный. Контекстно-вариативный тип обучения выступает инструментальным средством и образовательным конструктом в практико-ориентированном характере обучения. В такой образовательной ситуации происходит реконструирование профессиональной деятельности в квазипрофессиональный континуум, простирающийся от весьма элементарных коммуникативных ситуаций контактного языка до полного овладения им. Объектом реконструирования выступает текст как продукт речевой деятельности, т.е. продукт речепроизводства и объект речевосприятия. Билингвальная дидактическая стратегия при этом рассматривается как специфический фокус деятельности субъектов билингвального учебного процесса в созданной для этой цели образовательной среде. Билингвальная образовательная среда понимается как комплекс условий для реализации модели билингвального образования в условиях медицинского университета.

Представлена модель процесса развития билингвального образования (рис. 1).

Билингвальная дидактическая стратегия включает средоориентированный и организационно-управленческий компоненты; управление процессом обучения учебной дисциплине на основе принципа билингвизма; содержание педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Субъект преподавания – это компетентный посредник интеркультурной коммуникации (преподаватель-билингв); субъект учения – это обучающийся билингв.

Педагогическое взаимодействие в билингвальной среде может быть представлено следующим образом:



Средоориентированная направленность включает план педагогических действий в контексте осуществления стратегических целей билингвального образования. Это создание мощной, духовно насыщенной и разнообразной образовательной среды; формирование стиля педагогического взаимодействия. В свойствах этой среды и стиле взаимодействия воплощаются ценности субъектов образования, их представления о нормах и культуре. Педагог – не только носитель предметно-дисциплинарных знаний, информации, но и помощник в становлении и развитии языковой личности иностранного студента. В связи с этим изменяется характер управления процессом воздействия на обучаемых. На первый план выдвигается учет социально-культурологических особенностей.

Основными ориентирами билингвальной педагогической технологии являются: целостный характер обучения медицинской специальности при реализации компетентностного подхода; синергизм, гетерогенность интеллектуальной дея-

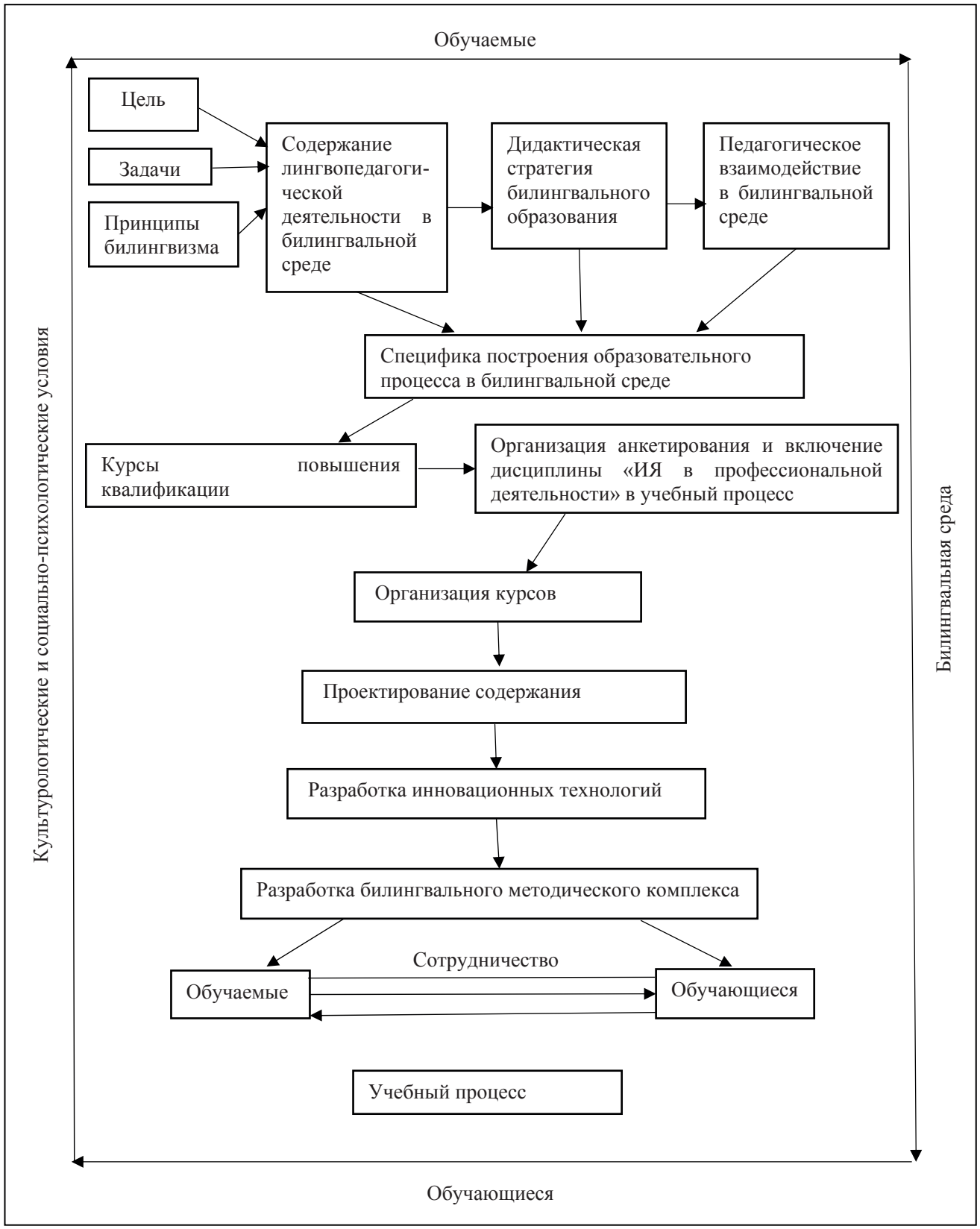


Рис. 1. Модель процесса развития билингвального образования в условиях медицинского университета

тельности; системность мышления, в частности критического. В билингвальном обучении специальности английский и русский языки, как было сказано выше, являются равноправными в контексте, как изучения содержания различных учебных дисциплин, так и профессионального общения.

В компетентностном подходе содержание образования не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения проблем и выполнения определенных профессионально ориентированных ролей. Целостная картина будущей специальности обретает в профессиональном языке и речи материальную оболочку. Предметное знание – результат развития системного клинического мышления (как и критического) в неразрывной связи с профессионально ориентированной речью, встраиванием в целостную научную картину. Воспроизводя профессиональные знания для развития умения решать проблемы, возникающие в ситуациях, студент формулирует их на языке (или языках) как для других, так и для себя.

Целостная научная картина формируется из профессионально ориентированных ситуаций, содержание которых предопределяется познанием и объяснением действительности; освоением, пониманием современных медицинских методов, техник, технологий; взаимоотношением субъектов и этическими нормами, практикой выполнения определенной категории ролей, обусловленных социально-культурологическими условиями. Для достижения целостности научной картины необходим широкий обобщающий взгляд, каковым является в настоящее время синергетика как теория самоорганизации.

Синергетическая направленность целостности помогает разрешить поднятую Ч. Сноу проблему двух культур: культуру естествознания с доминантой научного метода, культуру гуманитарную. В содержании методологии синергетической направленности опираются на принцип взаимодополняемости естественнонаучной методологической традиции и гуманитарных способов познания и принцип преемственности: из освоения и запоминания материала процесс обучения превращается в добывание медицинских знаний, представленных на двух языках, с целью более глубокого понимания и воспроизведения научной сущности проблемы. Межпредметные преемственные связи реализуются в различных формах организации учебной деятельности.

В мышлении будущего врача формируются и закрепляются логические шаги по выполнению определенных видов деятельности. Поэтому содержание учебной дисциплины раскрывается студентам в целостной научной картине многомерно, на разных уровнях абстракции и обобщения с доминированием того или иного языка, т.е. английского или русского. Системное клиническое мышление развивается в процессе изучения и видения предмета с разных позиций и желанием охватить суть проблемы, выделить оптимальные способы решения задач. В ситуации билингвального обучения происходит также одновременный процесс обучения научному общению при помощи неродного языка, т.е. овладение ориентировочным звеном (анализ профессиональных ситуаций, целей, условий) и операционным составом высказываний, например, речевыми операциями и овладение ими.

Со-изучение языка и освоение содержания дисциплины идет в процессе частично спланированном и контролируемом, а также спонтанно. Такое со-изучение приучает к полноценному общению в образовательной билингвальной среде, где иностранный язык используется и для самостоятельного выражения мыслей, намерений. На старших курсах интенсивность в овладении иностранным языком происходит за счет правильного выбора эффективных языковых средств для профессионально ориентированных ситуаций.

Наиболее целесообразными принципами построения образовательного процесса, разработки технологий в билингвальной среде являются:

1) соответствие объема содержания образования во всех элементах и уровнях его конструирования учебным достижениям в области билингвального образования обучающегося. В связи с этим обучение начинается исключительно на английском языке с постепенным, последовательным градуированием учебного материала для привлечения второго (русского) языка с целью организации как процесса передачи научной медицинской информации, так и профессионального медицинского общения;

2) учет содержательной и уровневых сторон обучения иностранных студентов, обусловленный профессионализацией. Коррекция специально отобранных медицинских знаний, социально значимых и необходимых умений, навыков происходит с учетом социокультурных условий, при которых студенту придется работать по возвращении в свою страну. Источниками формирования содержания дисциплины становятся непосредственно английские и русские медицинские учебные издания. Фактором, детерминирующим содержание образования, является социальная среда (средоориентированная образовательная) страны получения специальности, где происходит обучение и самореализация студента в профессии врача. В связи с этим социокультурные условия на протяжении всего образовательного процесса в медицинском университете рассматриваются в качестве корректирующего фактора;

3) принцип эффективного использования международного опыта построения образовательного процесса и вовлечения отечественных образовательных технологий, оценочных средств. Широкое использование приемов опережающего образования в интеграции с отечественными интерактивными технологиями. Это означает предварительное знакомство с презентациями лекций, как и с самим их содержанием на обучающей платформе “Moodle”; выделение ключевых проблем с краткой их интерпретацией на платформе; работа с глоссарием по фундаментальным дисциплинам на практических занятиях по языку.

Эффективность обучения дисциплине, каждая из которых формирует образ будущей специальности в ситуации билингвального образовательного процесса, зависит от сотрудничества и взаимопонимания между субъектами: обучающим и обучаемым. Это взаимопонимание во многом определяется и уровнем владения профессорско-преподавательским составом (ППС) иностранным языком, в частности английским.

Несмотря на достаточно хороший уровень владения языком преподавателями-предметниками, кафедра иностранных языков постоянно организует как языковые (адаптационные) курсы, так и курсы повышения квалификации в теории и практике билингвального обучения. Эта многоаспектная и широкомасштабная деятельность реализуется в различных программах, разработанных с учетом компетентностной парадигмы и теории контекстного обучения А.А. Вербицкого. Данный подход позволяет представить билингвальный образовательный процесс как симуляционно стандартизованный. Это означает включение в содержание обучения ППС модулей, охватывающих основные области их профессиональной деятельности с иностранными студентами:

1) научная медицинская информация (учебная), ее передача и восприятие; 2) профессиональная деятельность будущих медицинских специалистов; 3) процесс преподавания как металингвистическая деятельность; 4) научная деятельность студентов в процессе их профессионализации.

Для реализации программы с преподавателями привлекается технологический потенциал, который может быть использован при переходе в реальную билингвальную образовательную среду. Формы обучения варьируются от контактных до индивидуальных. Так, лекции, начиная со второго курса обучения студентов, дополняются титрами на русском языке с коррекцией и ориентацией на языковой потенциал обучающихся. Практические занятия по английскому языку в этом случае приобретают форму симуляционно-ориентированных, позволяющих преодолевать психологический барьер на курсах, который возникает в самореализации себя в будущем как педагога-билингва.

Оценочный фонд при обучении иностранных студентов усиливается, постепенно переходя от тестовых занятий, письменных компьютерных ответов к устному собеседованию. Следовательно, образцы таких заданий составляют и часть языкового образования преподавателей-билингвов на курсах повышения квалификации.

Образовательные технологии для иностранных студентов носят в целом интерактивный, диалоговый характер, что позволяет реализовывать принцип междисциплинарности, доминирующий в зарубежных учебных источниках и активизируемый в настоящее время отечественными преподавателями при предъявлении учебного материала студентам для восприятия. Это заставляет включать в содержание языкового занятия с преподавателями-предметниками таких образцов, которые способствуют решению задачи как дидактической, так и лингвистической в реальном субъект-субъектном общении. Более того, при этом реализуется и прогностическая функция обучения.

Как было отмечено, современная билингвальная дидактическая стратегия определяется социокультурными особенностями обучения иностранных студентов и образовательной парадигмой, реализуемой в инновационном российском образовании, которая формирует специфический метаязык преподавателя-билингва.

Метаязык – это комплекс языковых и речевых средств, не относящихся к учебному материалу, а обозначающих речевую активность преподавателя-билингва для организации учебной деятельности в различных формах (лекция, практическое занятие, самостоятельная работа) для реализаций стратегий обучения.

С учетом изложенного выше преподавателями кафедры разработан билингвальный учебно-методический комплекс, состоящий из 4-х книг: 1. «Педагогика и дидактика высшей медицинской школы», 2. «Общенаучная и педагогическая лексика в образцах и примерах» (английский язык). Так, вторая книга имеет целью обучение способам овладения коммуникативными речевыми, языковыми операциями и действиями с помощью образцов различного характера. Содержание педагогических действий и их анализ представлен в книге «Педагогика и дидактика высшей медицинской школы». Специфика всего процесса организации обучения в билингвальной среде в книге «Теория и практика билингвального обучения в вузе».

Более того, содержание учебных стратегий способствовало разработке другого учебного пособия “English for academic Medical Teaching Staff» , которое используется для курсов повышения квалификации преподавателей, обучающих студентов учебным дисциплинам на английском языке, в том числе каждая из стратегий стала структурной и тематической единицей учебного пособия, например, в форме вопроса: “How to organize and manage the process of communicative skills in foreign students while instructing educational discipline?” или “How to evaluate the progress of students as well as the extent of study progress?”

Одна из стратегий, например, ориентирована на начальный уровень оценки обучаемости студентов для описания ментальной картины группы иностранных студентов. Выбранными показателями становятся: а) обобщенность мыслительной деятельности (умение обобщать материал, делать выводы; б) самостоятельность мыслительной деятельности (насколько может развивать личностную стратегию мышления); в) специфика запоминания (выявление смыслового и механического запоминания; приемы запоминания и припоминания).

Что касается процедур диагностики, то они учитывают степень личного продвижения в обученности: а) уровни овладения материалом: только лишь знает, понимает, применяет или анализирует, обобщает, оценивает; б) уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения; в) уровень коррекции и самокоррекции; г) обоснованность оценок, указания на то, как улучшить достижения. Уровень диагностики понимается как соотнесение с уровнем реализации цели: контроль, проверка, оценивание, накопление, выявление динамики.

Задачей курса повышения квалификации преподавателей-билингвов становится и обучение метаязыку, с одной стороны, и формирование механизма билингвизма (готовности каждого к быстрому переключению мыслительной деятельности с одного языка на другой, а, следовательно, компенсаторной способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний), с другой [1].

В целом содержание деятельности, которое нашло выражение в разработке билингвального учебно-методического комплекса, способствовало повышению квалификации преподавателей-билингвов, с одной стороны, и коммуникативных способностей обучающихся на 2-х языках, с другой.

Модель, реализуемая в организации учебного процесса в билингвальной образовательной среде, и используемые технологии способствовали лучшей адаптации как преподавателя, так и иностранного студента. Качество результатов обученности значительно улучшилось. Модель развития билингвального образования в медицинском университете оказалась эффективной.

Библиографический список

1. Безродная Г.В. и др. Принципы компетентностного подхода в медицинском вузе. *Медицина и образование в Сибири*. Электронный научный журнал. 2008; № 2: 1 – 5.
2. Розенцвейг В.Ю. *Языковые контакты*. Ленинград, 1972.
3. Клинг В.И. *Организация образовательного процесса на кафедре*. Барнаул: Издательство АГМУ, 2009.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические произведения*. Москва, 1956.
5. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва, Высшая школа, 1989.

References

1. Bezrodnaya G.V. i dr. Principy kompetentnostnogo podhoda v medicinskom vuze. *Medicina i obrazovanie v Sibiri*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2008; № 2: 1 – 5.
2. Rozencvejg V.Yu. *Yazykovye kontakty*. Leningrad, 1972.
3. Kling V.I. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa na kafedre*. Barnaul: Izdatel'stvo AGMU, 2009.
4. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1956.
5. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi*. Moskva, Vysshaya shkola, 1989.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 379.81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00328

***Ryadnova S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: Svetlana-ryadnova@yandex.ru*

***Miroshnichenko Ye.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: mev-el@ya.ru*

RESEARCH OF ACTIVITIES OF SUBJECTS OF RURAL SOCIAL-CULTURAL CLUSTER IN DEVELOPMENT OF LEISURE ACTIVITY OF YOUTH (ON THE EXAMPLE OF LAPYGINSKY RURAL TERRITORY OF BELGOROD REGION). The article is dedicated to an urgent problem of forming leisure activities for youth. Useful, constructive leisure not only forms a personality, develops its spiritual sphere, but also contributes to the upbringing of an active life position, creative development, and civic formation. Among the attractive projects in the aspect of the development of youth leisure activity, the creation of complex-type entities, such as socio-cultural clusters, can be especially noted. Such complexes play a significant role in the socio-cultural environment of rural territories, in a special way structuring this environment, offering new forms and technologies of cultural and leisure activities in working with youth. The authors investigate the conditions and possibilities of the rural socio-cultural cluster and substantiate its role in activating the leisure activities of youth. Problems are identified and ways to improve the activities of rural sociocultural cluster entities in working with youth of a specific rural area are identified.

Key words: **leisure activity, youth, rural socio-cultural cluster, leisure, rural territory, cultural and leisure institutions.**

***С.А. Ряднова,** канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: Svetlana-ryadnova@yandex.ru*

***Е.В. Мирошниченко**, канд. пед. наук, доц., Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород; E-mail: mev-el@ya.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ СЕЛЬСКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КЛАСТЕРА В РАЗВИТИИ ДОСУГОВОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ ЛАПЫГИНСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Статья посвящена актуальной проблеме формирования досуговой активности молодёжи. Конструктивный досуг не только формирует личность, развивает ее духовную сферу, но и способствует воспитанию активной жизненной позиции, творческому развитию, гражданскому становлению. Среди привлекательных проектов в аспекте развития досуговой активности молодёжи можно особо отметить создание субъектов комплексного типа, таких как социально-культурные кластеры. Значительную роль такие комплексы играют в социально-культурной среде сельских территорий, особым образом структурируя эту среду, предлагая новые формы и технологии культурно-досуговой деятельности в работе с молодёжью. Авторы исследуют условия и возможности сельского социокультурного кластера и обосновывают его роль в активизации досуговой активности молодёжи. Выявляются проблемы и определяются пути совершенствования деятельности субъектов сельского социокультурного кластера в работе с молодёжью конкретной сельской территории.

Ключевые слова: **досуговая активность, молодёжь, сельский социокультурный кластер, досуг, сельская территория, культурно-досуговые учреждения.**

В современной социально-культурной ситуации наблюдается снижение досуговой активности среди молодого поколения. Юные россияне как социально-демографическая группа играют особою роль в жизни страны, так как решение перспективных задач во всех сферах жизнедеятельности будет осуществляться именно молодежью. Сегодняшние проблемы молодёжи – это проблемы завтрашнего общества. Исходя из этого, особо важным является изучение формирования их ориентиров, установок и социокультурных знаний, что эффективно может осуществляться в сфере досугового времени.

Культурный уровень молодых людей во многом обусловливается способом проведения ими досугового времени. Активный досуг молодёжи может стать основанием не только для её максимальной самореализации, но и условием для проявления инициативы, самостоятельности, решительности – качеств, необходимых в деятельности созидающей личности. Досуговая активность молодых людей раскрывает перед ними дополнительные возможности поиска наиболее интересных и полезных видов занятий и общественной деятельности.

Сельская молодежь, в сравнении с городской, имеет недостаточно возможностей выбора досуговых субъектов и форм, так как их численность в селе гораздо меньше. В этой связи кластерный подход к организации активного досуга молодёжи актуализируется. Посредством объединения ресурсов субъекты социально-культурные кластеров могут реализовать самые сложные задачи и решать имеющиеся на территории сельских поселений социально-культурные проблемы, в том числе воспитывать активную личность в сфере досуга.

Степень научной разработанности проблемы. Комплексный характер нашего исследования потребовал обращения к научным трудам авторов, в которых тема формирования досуговой активности молодежи получила разноаспектное освещение. Работы, отражающие специфику кластерного подхода, расширяют границы проблемы настоящей статьи.

Аксиологические и культуроформирующие аспекты досуга и досуговой деятельности молодежи освещены в трудах Г.А. Аванесовой, О.Д. Дашковской,

Т. Кэндо, М.С. Либеровой, Б.Г. Мосалева, Г.А. Опарина, О.В. Понукалиной, Ю.А. Стрельцова, Б.А. Трегубова и других.

Сущность и потенциал социально-культурных кластеров, взаимодействие их субъектов в аспекте реализации различных социокультурных целей отражены в работах А.Б. Берендеевой, Т.И. Волковой, В.Э. Гордина, А. Личутина, М.В. Матецкой, В.В. Прозерского, В.А. Пропер, Ф. В. Шутилова и других.

На основании анализа состояния проблемы в научных публикациях и изучения практического опыта развития досуговой активности молодежи в условиях социокультурных кластеров были сформулированы следующие противоречия:

– между потребностями общества в социально активной молодёжи и недостаточной разработанностью комплексного подхода и его реализации в практике социально-культурной деятельности;

– между объективно существующими возможностями сельских социально-культурных кластеров и недостаточным их использованием в работе с молодёжью по развитию их досуговой активности.

На основании выявленных противоречий была определена проблема исследования, которая заключается в противоречии между необходимостью научного обобщения и обоснования комплексного подхода к развитию досуговой активности молодежи и недостаточным использованием потенциала субъектов сельских социально-культурных кластеров на практике.

Научная новизна заключается в том, что в статье уточнена терминология проблемного поля в аспекте досуговой активности молодёжи; выявлены и конкретизированы проблемы формирования досуговой активности молодёжи в современной социально-культурной ситуации, обоснованы их причины; определен социально-культурный потенциал взаимодействия субъектов сельских социокультурных кластеров в развитии досуговой активности молодёжи; на основе кластерного подхода разработан и апробирован проект взаимодействия субъектов сельской социокультурной среды, направленный на развитие досуговой активности молодёжи, включающий целевой, организационно-содержательный и результативно-оценочный блоки.

Практическая значимость состоит в следующем: разработана многоуровневая система формирования досуговой активности молодёжи применительно к современной социально-культурной ситуации; выявлен и систематизирован материал по практике создания и деятельности сельских социокультурных кластеров на региональном уровне; на основе кластерного подхода разработан и реализован проект взаимодействия субъектов сельского социокультурного кластера по развитию досуговой активности молодёжи.

Материалы могут быть использованы в дальнейшей научно-исследовательской работе по проблемам развития досуговой активности молодёжи в социально-культурной деятельности учреждений культуры; в совершенствовании взаимодействия и активизации ресурсов социокультурных кластеров, в том числе на сельских территориях в процессе развития досуговой активности молодёжи; в проектировании совместной досуговой деятельности организаций и учреждений социокультурного кластера по работе с молодёжью; в образовательном процессе профильных вузов при изучении студентами дисциплин основного блока; в системе переподготовки и повышения квалификации специалистов в сфере культуры, а также информационно-методического обеспечения социально-культурной деятельности.

Развитие социокультурных кластеров на территории Белгородской области обусловлено наличием всех необходимых для этого условий: богатого историко-культурного наследия; нормативно-правовой базы; разветвлённой сети социально-культурных институтов различного статуса; обеспеченности отрасли культуры профессиональными кадрами и материально-техническими ресурсами [1]. Каждая территория располагает необходимой инфраструктурой, объединение субъектов которой в значительной степени усиливает эффективность социально-культурной деятельности с различными возрастными группами населения [2].

Лапыгинская сельская территория является административно-территориальной единицей Старооскольского городского округа, включающая в себя четыре села: Лапыгино, Курское, Новокладовое, Бочаровка. Административный центр – село Лапыгино. На территории Лапыгинского сельского поселения создан и активно функционирует социокультурный кластер, в состав которого входят следующие субъекты (рис. 1).



Рис. 1. Субъекты социокультурного кластера Лапыгинской сельской территории

Центральным звеном социокультурного кластера в аспекте развития досуговой активности молодёжи является Центр культурного развития Лапыгинской сельской территории.

Центр культурного развития Лапыгинской сельский территории входит в состав муниципального казенного учреждения культуры «Федосеевский культурно-досуговый центр». Полное название культурно-досугового учреждения – Муниципальное казенное учреждение культуры «Федосеевский культурно-досуговый центр» Центр культурного развития Лапыгинской сельской территории, МКУК «Федосеевский КДЦ» Лапыгинский ЦКР.

Деятельность Лапыгинского ЦКР регулируется действующим законодательством Российской Федерации, нормативными правовыми актами Управления культуры администрации Старооскольского городского округа.

ЦКР не является юридическим лицом.

Модель управления учреждением культурно-досугового типа имеет линейную структуру, которая приставлена на рис. 2.

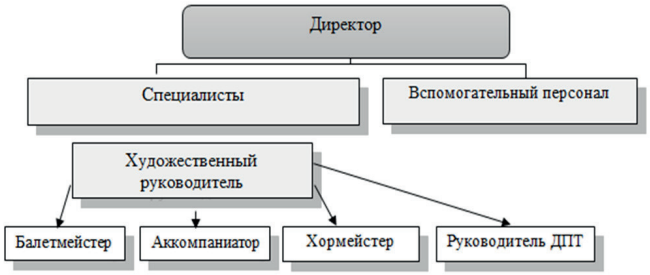


Рис. 2. Структура управления Центра культурного развития Лапыгинской сельской территории

Основная цель деятельности Центра культурного развития: возрождение, сохранение и развитие культуры на Лапыгинской сельской территории, реализация бренда «Лоскутная мозаика».

Для реализации вышеуказанной цели осуществляется ряд задач: организация досуги и отдыхи населения сельской территории; создание условий для развития творческой инициативы и творческого самовыражения; расширение и активное использование различных средств и форм организации досуговой деятельности; расширение спектра культурных услуг населению; ориентация работы ЦКР на удовлетворение запросов различных групп населения; работа по сбору и сохранению предметов народного быта и старины, краеведческого материала; способствование знакомству населения и гостей территории с Лапыгинской землей, памятными местами, природой, историей, традициями и обычаями; осуществление хозяйственной деятельности, направленной на сохранение материальных ценностей Дома культуры; всестороннее эстетическое развитие детей и молодежи, направленное на формирование вкуса, чувства прекрасного; использование в процессе работы компьютерных и мультимедийных технологий, возможностей формирования электронных банков данных и архивов информации различного типа; пропаганда здорового образа жизни; вовлечение в культурно-массовую работу людей с ограниченными физическими возможностями; разработка инновационных методов и форм работы с населением с использованием передового опыта других культурно-досуговых учреждений [3].

Приоритетными направлениями деятельности ЦКР Лапыгинской сельской территории являются:

– организация культурно-досуговой деятельности;
– духовно-нравственное формирование и воспитание личности;
– поэтическое творчество;
– художественно-эстетическое воспитание населения;
– краеведение, возрождение и развитие традиционной народной культуры и промыслов;
– работа с детьми, молодежью, семьей, ветеранами, пожилыми людьми через укрепление народных, семейных, духовных традиций передаваемых из поколения в поколение;
– возрождение и сохранение традиционной народной культуры Старооскольского городского округа, реализация в рамках областных целевых программ, постановлений, распоряжений.

Количество молодёжи в%-м соотношении составляет 19,41%. Развитие досуговой активности этой возрастной группы находится в поле зрения всех субъектов социокультурного кластера, где инициатором и основным реализатором направления является ЦКР Лапыгинской сельской территории. В процессе планирования работы с молодёжью проводится опрос и тестирование школьников и студентов для выявления их интересов и запросов в досуговой деятельности.

По результатам опросов определяются традиционные формы работы: детские и молодёжные дискотеки, утренники, игровые, спортивные, развлекательные, конкурсные программы, а также разрабатываются новые направления и формы, такие как молодежные квесты, батлы и др.

Развитие досуговой активности молодёжи сельской территории предполагает активное сотрудничество с образовательными учреждениями и службами по

профилактике правонарушений на территории. В этом направлении ЦКР Лапыгинской сельской территории тесно взаимодействует с другими субъектами сельского социокультурного кластера: школой, ФАП, библиотекой, храмом, женским советом территории.

Для молодёжи и подростков проводятся тематические программы, беседы с медработниками, диспуты, агитпредставления по профилактике курения, употребления наркотиков, алкоголя, психотропных веществ: «Твой выбор», «Если хочешь быть здоров», «СПИД – это страшно». Мероприятия «на серьезную тему», помогают проводить сами молодые люди. Агитпредставление на тему наркомании «Твой выбор» произвело впечатление на старшеклассников, потому что услышали не привычные назидания взрослых, а важные слова из уст своих сверстников. Мероприятия по пропаганде толерантности, такие как: акция «Дерево толерантности», диспут «Этот многоликий мир», неделя толерантности «Мы вместе», также нашли отклик у большого количества молодых людей сельской территории. Интересной формой стало создание «Дерева толерантности», которое в последующем было выставлено на обсуждение, на нем старшеклассники прикрепляли свои эпитеты. Результатом мероприятия стала демонстрация правил хорошего тона и отношения к окружающим [4].

Развиваются и пополняются вокальные коллективы, например, образцовая студия эстрадного вокала «Поколение NEXT», где занимается дети и молодежь. Солисты студии получили дипломы лауреатов III степени в открытом телевизионном международном проекте «Таланты России», городском конкурсе «Золотой голос Оскола», «Юность Оскола». В ЦКР Лапыгинской сельской территории для молодежи в возрасте от 15 до 24 лет функционируют 6 формирований творческой направленности, которые посещают более 100 участников.

Особенно тесными являются связи культурно-досугового учреждения с библиотекой, которая размещается в здании ЦКР Лапыгинской сельской территории. В аспекте формирования досуговой активности молодёжи проводятся совместные культурно-досуговые программы, информационно-просветительские и другие мероприятия. Из всего перечня культурно-досуговых программ, проведенных для молодёжи, совместно с библиотекой организовано более 40%.

Налажена система работы Центра культурного развития Лапыгинской сельской территории с субъектами здравоохранения. Проводятся круглые столы для молодёжи, также медицинские работники оказывают помощь при организации массовых культурно-досуговых программ, осуществляя дежурство во время их проведения. В совместной работе реализуется такое направление, как профилактика антисоциальных проявлений в молодёжной среде и формирование отношения молодых людей к здоровому образу жизни. Совместно со школой, библиотекой, администрацией, участковым и другими структурами ведется работа по профилактике правонарушений среди подростков и молодёжи.

Таким образом, на основании анализа планово-отчётной документации ЦКР Лапыгинской сельской территории можно сделать следующие предварительные выводы. Многообразие форм культурно-досуговой деятельности для молодёжи в аспекте развития их досуговой активности осуществляется на основе традиционной и современной культуры и выполняет важную социальную функцию. Участие молодёжи в культурно-досуговых мероприятиях способствует самовыражению и развитию личности независимо от места и характера работы, а также служит важным средством социально-психологической адаптации в обществе. Субъектами сельского социокультурного кластера постоянно ведётся поиск оптимальных путей реформирования существующих форм работы с целью оптимизации условий для реализации досуговых потребностей молодого населения Лапыгинской сельской территории, которое всё чаще вовлекается в творческую деятельность.

В тесном сотрудничестве работают все субъекты социокультурного кластера, осуществляя свойственные им функции и виды деятельности на основе многосторонней договоренности [5]. Активнее становятся творческие связи с другими коллективами района и области. Основными направлениями в работе с молодежью являются мероприятия патриотического, нравственного, экологического воспитания, приобщение подрастающего поколения к здоровому образу жизни. Одной из главных задач является массовое привлечение молодежи к полезному и культурному проведению свободного времени [6]. Из года в год основными формами работы остаются различные конкурсы-смотры, игровые программы, викторины, игры с элементами спортивных состязаний, походы, тематические дискотеки, вечера отдыха.

Для более объективного анализа состояния молодёжного досуга в сельской социально-культурной среде нами было проведено двухэтапное исследование. На первом этапе для исследования была определена экспертная группа в количестве 50 человек, в состав которой вошли представители всех сельских субъектов, так или иначе участвующих в организации досуга молодежи. Опросник состоял из семи вопросов, целью которого являлось выявление отношения экспертов к организации досуга сельской молодёжи и возможности его оптимизации.

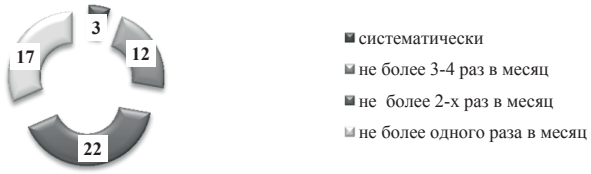
Второй этап исследования был направлен на выявление досуговых интересов молодежи с. Мелихово и степень их удовлетворенности. В исследовании участвовали представители различных возрастных групп молодёжи в общем количестве 100 человек. Молодёжь, участвовавшая в анкетировании, представлена следующими возрастными рамками: 14 – 20 лет (35 человек); 21 – 25 лет (35 человек); 26 – 30 лет (30 человек).

По результатам исследования было определено следующее. Большинство участников экспертной группы отметили, что досуг молодёжи сельской и городской социально-культурной среды, безусловно, отличается. Отличия, по мнению опрашиваемых, связаны с количеством разнообразных социально-культурных институтов; развитием материально-технической базы учреждений, организующих досуг молодёжи; творческой активностью представителей молодого поколения и проч.

На вопрос «Как часто взаимодействует Ваша структура с ЦКР Лапыгинской сельской территории в организации досуга молодёжи?», были получены результаты (см. диагр. 1).

Диаграмма 1

Взаимодействие ЦКР с другими субъектами сельского социокультурного кластера в организации досуга молодёжи



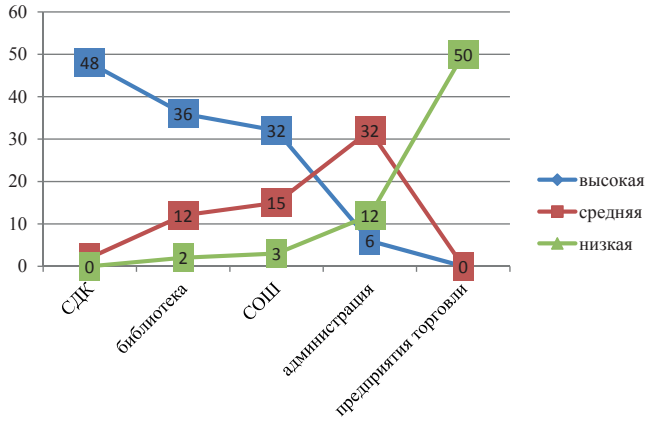
Как видно из диаграммы, ряд субъектов сельского социокультурного кластера остаются в стороне от вопросов организации молодёжного досуга, что, безусловно, сказывается на эффективности этой деятельности. Наиболее активными участниками организации досуга молодёжи являются: ЦКР Лапыгинской сельской территории, Модельная библиотека № 25, средняя общеобразовательная школа, церковь в честь Сретения Господня. Менее активными в этом аспекте являются такие субъекты, как ФАП, коммерческие структуры. Недостаточно активными в организации досуга молодёжи являются предприятия торговли, частные организации и отделение связи.

Несмотря на недостаточную активность субъектов сельского социокультурного кластера, большинство опрашиваемых (90%) заметили, что все субъекты должны быть задействованы в процессе организации досуга сельской молодежи.

По степени участия субъектов социально-культурной среды мы получили следующую картину (см. диагр. 2).

Диаграмма 2

Степень участия субъектов сельского социокультурного кластера Лапыгинской территори в организации молодёжного досуга



К сожалению, досуговые вопросы традиционно находятся в поле зрения учреждений, призванных, по сути, осуществлять воспитательные, развивающие, коммуникативные и другие функции. Считаем, что данные вопросы должны решаться совместными усилиями всех субъектов кластера, и одно из приоритетных мест должно принадлежать органам местного самоуправления.

Систематическая работа с молодёжью вышеуказанных структур дает положительные результаты, что находит отражение в экспертной оценке специалистов. Большинство опрашиваемых – 62% дали высокую оценку (100 – 80%) организации досуга молодёжи Лапыгинской сельской территории. Часть респондентов – 30,8% оценила состояние досуга молодёжи в 70 – 50%; считают низким уровень досуга молодёжи 11,2% участников опроса.

Среди причин, снижающих качество молодёжного досуга Лапыгинской сельской территории, были названы следующие: недостаточное финансирование культурно-досуговой деятельности; недостаточная развитость спортивных субъектов; пассивность молодёжи и другое. Наибольшие потенциальные возможности эксперты видят в следующем (см. диагр. 3).

Диаграмма 3



В результате анализа ответов было выявлено, что особое внимание участники экспектной группы уделяют развитию спортивно-рекреационной деятельности среди молодёжи. Нехватка оборудованных площадок, рекреационных зон действительно во многом снижает досуговые возможности молодёжи. Решение данной проблемы могло бы значительно повысить качество молодёжного досуга в анализируемой социально-культурной среде.

Таким образом, регулирование досуговой деятельности молодёжи Лапыгинской сельской территории в современных условиях предполагает приведение в соответствие всех ее элементов между собой. Повышение культуры личности возможно при совершенствовании условий производства, жизни и быта, досуга пространственной среды, материальной основы духовной культуры. Формирование духовного мира личности способствует повышению потребностей, запросов, стимулирующих развитие вещественной среды культуры. Важно привести в соответствие нормы и правила традиционного и рационального характера, снять противоречия, ведущие к дисгармонии внутреннего мира человека.

Результаты исследования состояния молодёжного досуга среди представителей молодёжной аудитории во многом согласуются с результатами экспертного опроса.

На вопрос: *«Какие Ваши социально-культурные потребности нуждаются в удовлетворении в первую очередь?»* большая часть респондентов (76%) среди приоритетных потребностей отметила такие варианты ответов, как «выход в Интернет, услуги компьютерной и множительной техники», «работа спортивных секций, оздоровительная работа, работа кружков», «культурный отдых, работа учреждений культуры», «возможность коммуникации». Данные говорят о том, что в сельской социально-культурной среде молодёжь испытывает потребности в совершенствовании досуговой среды.

Диаграмма 4



Молодые люди понимают сущность досуга и рассматривают его в ценностно-смысловом значении. На вопрос: *«Досуг для Вас – это …»,* молодёжь ответила, что это сфера для творческого развития и самосовершенствования; время для отдыха; время для неформального общения с друзьями; время для размышления над смысложизненными вопросами. Следовательно, можно сказать, что современная сельская молодёжь понимает личностное и общественное значение досугового времени и считает его не пустым времяпрепровождением, а площадкой для реальных дел и личного самосовершенствования и развития.

Ответы на вопрос *«Где чаще всего Вы проводите свой досуг?»* представлены следующим образом (см. диагр. 4).

Значительная часть молодёжи проводит досуг неформальным образом, с друзьями на улице. Это является важной проблемой для организаторов досуговой деятельности всех субъектов сельского социокультурного кластера Лапыгинской сельской территории. Неорганизованный досуг может иметь деструктивный потенциал, последствия которого будут весьма неутешительны.

По мнению респондентов, ведущая роль в организации досуга молодежи играет сама молодежь (так считают 60% опрошенных), а также учреждения социально-культурной среды села (35%). Роль государственных органов в организации досуга молодёжи отметили 5% респондентов. Интересен тот факт, что все эксперты от органов местного самоуправления отметили, что муниципалитеты играют немаловажную роль в организации досуга сельской молодёжи. Видна необходимость регулярного проведения мониторинга общественного мнения молодежи с целью формирования эффективной системы организации ее досуга.

Молодыми людьми, участвующими в анкетировании, были даны следующие рекомендации по оптимизации досуга молодежи:

а) «стоит присмотреться к самой молодежи, понять, что интересует современную молодежь и попытаться учитывать это при организации досуга»;

б) «для самой активной учащейся молодежи разработать систему скидок и бесплатных приглашений на дискотеки и другие платные мероприятия для молодёжи»;

в) «увеличить финансирование молодежных программ»;

г) совершенствовать работу спортивно-оздоровительной направленности среди молодёжи;

е) повысить информирование о досуговых мероприятиях молодежь в СМИ.

Таким образом, по данным исследования можно сделать выводы. Следует создать систему мониторинга общественного мнения молодежи о ее досуговых предпочтениях и интересах, что позволит оптимизировать затраты ресурсов органов местного самоуправления и региональных властей в сфере организации досуга молодежи.

Необходимо активизировать работу всех субъектов сельского социокультурного кластера по организации молодёжного досуга на основе социально-творческого партнёрства и взаимной поддержки.

Учитывая пожелания молодёжи, необходимо расширить досуговые возможности посредством оборудования спортивных площадок, открытия спортивных субъектов и создания рекреационных зон. Сохранение сельских социально-культурных территорий невозможно, если не будут изменены досуговая активность и условия жизни сельской молодёжи, отток которой в города будет продолжаться. Необходимо выводить на новый уровень жизнь сельской молодежи. Сегодня главным становится формирование умений и способностей учиться и изменять жизнь в лучшую сторону. А это значит, что инновационный процесс не может не включать обновления методов, создания и использования креативных технологий. Инновационная настроенность педагогов, руководителей культурно-досуговых учреждений, административных органов, представителей коммерческого и торгового сектора лишь на изменение содержания и объема проводимых мероприятий не даст желаемого результата.

Взаимосвязанные усиления субъектов сельского социокультурного кластера, активизация каждого кластерного компонента в процессе развития досуговой активности молодых людей станет залогом эффективного результата в этом направлении. Необходимо совершить поворот всего процесса социально-культурного развития молодежи в сельской местности к творческой активности, коммуникативности, нравственной ответственности через форму досуга как сферу свободы, деятельности и творчества.

Библиографический список

1. Андросова Н.О. Условия и предпосылки создания социокультурного кластера в Белгородской области. *Научные ведомости.* Серия: Философия. Социология. Право. 2012; Выпуск 19, № 2 (121): 171 – 180.
2. *Муниципальная программа «Развитие культуры и искусства Старооскольского городского округа»*. Available at: http://depfinoskol.ru/content/rashody-po-municipalynym-programmam-v-celom
3. Гречанникова Л.В. Формы и методы адаптации музыкального фольклора в деятельности МБУК «Журавлёвский СДК» Белгородского района Белгородской области. *Народная музыкальная культура русской провинции: проблемы сохранения и развития*: сборник докладов Международной научно-практической конференции (в рамках VIII научно-творческих «Маничкиных чтений»). Белгород, БГИИК, 2019: 393 – 397.
4. Мирошниченко Е.В., Штанько Е.С. Характеристика игровых форм социально-культурной деятельности учреждений культуры по формированию ценностных ориентаций подростков. *Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации:* сборник статей X Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019: 253 – 256.

5. Кудрова Т.А. Развитие социокультурных кластеров территорий: теоретический и нормативно-правовой аспекты. Available at: https://articulus-info.ru/wp-content/uploads/2018/12/6_2018p
6. Усова И.А., Платонова Ю.В. Проблемы профессиональных компетенций сельской молодежи. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Тюмень, 2014: 134 – 136.

References

1. Androsova N.O. Usloviya i predposylki sozdaniya sociokul'turnogo klastera v Belgorodskoj oblasti. *Nauchnye vedomosti.* Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2012; Vypusk 19, № 2 (121): 171 – 180.
2. *Municipal'naya programma «Razvitie kul'tury i iskusstva Starooskol'skogo gorodskogo okruga»*. Available at: http://depfinoskol.ru/content/rashody-po-municipalnym-programmam-v-celom
3. Grechannikova L.V. Formy i metody adaptacii muzykal'nogo fol'klora v deyatel'nosti MBUK «Zhuravlevskij SDK» Belgorodskogo rajona Belgorodskoj oblasti. *Narodnaya muzykal'naya kul'tura russkoj provincii: problemy sohraneniya i razvitiya*: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (v ramkah VIII nauchno-tvorcheskih «Manichkinyh chtenij»). Belgorod, BGIIK, 2019: 393 – 397.
4. Miroshnichenko E.V., Shtan'ko E.S. Harakteristika igrovyh form social'no-kul'turnoj deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury po formirovaniyu cennostnyh orientacij podrostkov. *Nauchnaya diskussiya sovremennoj molodezhi: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii:* sbornik statej X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: MCNS «Nauka i Prosveschenie», 2019: 253 – 256.
5. Kudrova T.A. Razvitie sociokul'turnyh klasterov territorij: teoreticheskij i normativno-pravovoj aspekty. Available at: https://articulus-info.ru/wp-content/uploads/2018/12/6_2018p
6. Usova I.A., Platonova Yu.V. Problemy professional'nyh kompetencij sel'skoj molodezhi. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen', 2014: 134 – 136.

Статья поступила в редакцию 14.03.20

УДК 373.5 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00329

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Melnikova Yu.A**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

FEATURES OF RELATIONSHIP OF COGNITIVE STYLES, TYPES OF THINKING AND CREATIVITY OF ADOLESCENTS IN THE LEARNING PROCESS. The article discusses problems of finding the relationship of individual indicators of cognitive styles of adolescents with their types of thinking and creativity, substantiates the relevance of the study with reference to modern trends in the study of cognitive styles in conjunction with various indicators, their impact on the learning process and gives the basic theoretical principles of empirical research. The authors show that there is a relationship between the cognitive style field-dependent / field-independent and the types of thinking and creativity in adolescents. It is proved that subjects who make decisions and are guided by their knowledge and experience, and not by external reference points, which are more successful in the intellectual sphere of activity, including in the learning process, and not in the interpersonal, who perceive the "picture" significantly more structured (i.e., the perceived object, the qualities of the object are perceived independently, separately from other objects, the qualities of these objects, perceived simultaneously with this object), have an artistic mindset and prefer the image countable type of thinking.

Key words: **cognitive styles, types of thinking, creativity, adolescents, learning, learning activities.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Ю.А. Мельникова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ, ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье обсуждаются проблемы поиска взаимосвязи отдельных показателей когнитивных стилей подростков с их типами мышления и креативностью, обоснована актуальность исследования со ссылкой на современные тренды изучения когнитивных стилей во взаимосвязи с различными показателями, их влияние на процесс обучения и приведены основные теоретические положения эмпирического исследования. Авторами показано, что существует взаимосвязь между когнитивным стилем полезависимость/поленезависимость и типами мышления и креативностью у подростков. Доказано, что испытуемые, которые при принятии решений ориентируются на имеющиеся у них знания и опыт, а не на внешние ориентиры, которые более успешны в интеллектуальной сфере деятельности, в том числе в процессе обучения, а не в межличностной, которые воспринимают «картинку» значительно более структурировано (т.е. воспринимаемый объект, качества объекта постигают самостоятельно, отдельно от других объектов, качеств этих объектов, осознаваемых одновременно с этим объектом), обладают художественным складом ума и предпочитают образный тип мышления.

Ключевые слова: **когнитивные стили, типы мышления, креативность, подростки, обучение, учебная деятельность.**

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью современного общества в комплексном изучении человека, в выявлении взаимосвязей свойств всех уровней его психической организации и ее влияние на обучение. В настоящее время существующие информационные технологии и методы обучения быстро развиваются. Наряду с этим укрепляется научная позиция, усиливающая центральную роль когнитивных процессов в понимании психического функционирования человека. Количество исследований когнитивных процессов и объема накопленных данных в этой области постоянно растет, также как и изучение их взаимосвязи с различными сторонами образовательного процесса и учебной деятельности.

Во второй половине двадцатого века направление исследований когнитивных способностей приобретает особое значение, связанное с изучением когнитивно-стилистических характеристик, выражающееся в проявлении индивидуальных различий между людьми в предпочтительных способах восприятия, организации и обработки различной информации. В частности, изучалась связь между некоторыми параметрами когнитивных стилей с особенностями коммуникации и поведения в группе (П.Н. Иванов), тревожностью (М.А. Гулина, Е.Л. Коробова), уверенностью (Е.В. Головина, Е.Л. Коробова), нерешительностью и склонностью к риску (Т.В. Корнилова, В.В. Кочетков, И.Г. Скотникова), экстраверсией (Н.А. Буравлева, Г.В. Турков), эмоциональной устойчивостью (Е.Л. Коробова, И.П. Шкуратова), точностью распознавания эмоциональных состояний других людей (В.В. Безменов, В.В. Овсянникова), свойствами темперамента (С.Э. Паприлис, Ю.А. Попов, В.М. Русалов), самооценкой (Е.Л. Коробова, И.П. Шкуратова), используемыми психологическими защитами и копинг-стратегиями (А.А. Александровский, Е.Л. Коробова). Проведенные исследования, задавая векторное взаимодействие между отдельными показателями, позволяют нам также исследовать возможность взаимосвязи между характеристиками когнитивного стиля, мышлением и креативностью.

Подростковый возраст с точки зрения его психологического содержания является поворотным моментом в развитии мышления и обновления структуры учебной деятельности и способности к обучению, подготовки к выбору профессии. В этом возрасте мышление становится более организованным и последовательным, оно характеризуется глубиной и тщательностью мысли, отмечено растущим развитием теоретического мышления, развитием словесно-логического или абстрактного, творческого мышления. Проблеме развития мышления в подростковом возрасте следует уделять пристальное внимание, поскольку мышление является основой интеллекта, а проблема его развития актуальна для определения продуктивного подхода к интеллектуальному воспитанию подростков.

С приходом подросткового возраста, по мнению Л.Г. Петровой, происходит изменение в особенностях мышления: появляется «конвертируемость» мышления, то есть способность изменять направление мысли, возвращаясь к исходному состоянию объекта; возникает притягательность к общим теориям, формулам; стремление к теоретическому мышлению считается возрастной особенностью; формируются личные концепции политики, философии, формулы счастья и люб-

ви. Мышление характеризуется большей формацией и последовательностью, логикой, глубиной и тщательностью мысли; есть интерес к причинному объяснению явлений. Процедура мышления включает в себя создание и независимое тестирование гипотез. В этом возрасте персональные различия в мышлении четко классифицируются, что выражается в предпочтениях определенных академических предметов, результатах решения различных типов проблем и в особенностях познавательных целей [1].

Когнитивный стиль – это способ обработки информации, и, следовательно, его проявление более четко прослеживается в действии, чем в рефлексии. М.А. Холодная, учитывая общие проблемы формирования стилевого подхода, отмечает появление и введение в психологическую науку термина «стиль», что позволило изложить сам факт существования разнообразных индивидуальных различий каждого человека, которые больше не считались случайными ошибками и неточностями в психологических исследованиях [2]. Также она сообщает, что по некоторым данным причина полезависимости/независимости может лежать в различиях работы полушарий головного мозга. По ее данным, поленезависимость предполагает большую выраженность мозговой латерализации, больше со стороны левого полушария. Поленезависимые люди основываются на анализе деталей, причиной чего является доминирование левого полушария, а полезависимые люди используют глобально-целостный подход к решению проблемы, что предполагает большую работу правого полушария. У нас это предположение вызывает некоторые сомнения, т.к. уже давно подтверждено, что у большинства людей больше развито левое полушарие. По результатам проведенного исследования мы видим, что количество полезависимых людей больше поленезависимых в два раза. Проведенные нами изучение особенностей когнитивного стиля подтверждают общепринятые точки зрения по данному вопросу [3, 4].

Современные исследования когнитивных стилей являются одной из наиболее перспективных областей психологии, также находящих свое применение и в процессе обучения, начиная с подросткового возраста. Однако есть много нерешенных вопросов, связанных с этой областью исследований. Одной из ключевых проблем является «узость» восприятия когнитивных стилей и их влияния на процесс обучения в школе в том числе. Большая часть эмпирического материала основана на изучении только отдельного когнитивного стиля – «полезависимость – поленезависимость». Однако для создания полноценной картины влияния когнитивных стилей на различные личные факторы следует учитывать комплекс когнитивных стилей в целом.

Цель нашего исследования: изучить значимые взаимосвязи между некоторыми когнитивными стилями и определенными типами мышления и креативностью как его составляющей у подростков и его влияние на процесс обучения. Важно отметить, что стилевой подход – это подход параметрический (операциональный). Соответственно интерпретация результатов стилевых исследований имеет смысл только в том случае, если она соотносится с исходным стилевым показателем конкретной стилевой методики. Поэтому обсуждение природы полезависимости/поленезависимости и характера связей этого стилевого параметра с другими психологическими свойствами упирается в вопрос о том, что именно измеряется в условиях методики.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 100 испытуемых (49 мальчиков и 51 девочка), обучающиеся в МБОУ «Гимназия № 80». Нами использованы следующие методики: метод диагностики когнитивного стиля полезависимость – поленезависимость (ПЗ – ПНЗ) – методики ТСОВ-4 (В.В. Селеванов, К.А. Осокина) [5] и методики «Фигуры Готтшальдта» [6], также направленной на диагностику этого параметра; для изучения особенностей мышления и креативности – опросник «Определение типов мышления и уровня креативности» (диагностика по методу Дж. Брунера) [7]. Результаты по данным методикам в сочетании с результатами диагностики общего интеллектуального уровня развития, математических и вербальных способностей и профессиональных интересов могут лежать в основе выбора профильного класса учащимся и будущей профессии.

Обработка полученных эмпирических данных показала, что у большинства учащихся (69%) предметное мышление имеет средний уровень развития, тогда как высокий уровень у 30% и низкий лишь у 1%. Схожие результаты получены по шкалам образного мышления и креативности. Средний уровень, соответственно, имеют 65% и 63% испытуемых, высокий уровень 30% и 32% и низкий уровень получился у 5% учащихся в том и другом случае. 70% учащихся имеют средний уровень по шкале знакового мышления, а вот низкий и высокий уровень по данной шкале 30% респондентов разделили поровну – 15% низкий и 15% высокий. Совсем иначе обстоят дела с символическим типом мышления, где наибольшее количество испытуемых (70%) имеет низкий уровень развития, 26% составляют учащиеся со средним уровнем развития символического мышления и только 4% показали высокий уровень развития данного типа мышления.

Анализируя результаты диагностики когнитивного стиля полезависимость/поленезависимость по методике «Фигуры Готтшальдта», мы получили следующие результаты: из ста респондентов поленезависимым когнитивным стилем обладают лишь 30 человек, остальные 70 имеют полезависимый когнитивный стиль.

По результатам диагностики когнитивного стиля ПЗ – ПНЗ с помощью опросника ТСОВ-4 мы получили следующие результаты: у 11 человек из 100 опрошенных низкий уровень поленезависимости, другими словами, полезависимость, 59 человек показали средний уровень развития поленезависимости, а высокий уровень оказался у 30 респондентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для 11% испытуемых характерно наличие пониженной самооценки, трудностей в принятии «Я», недостаточной дифференцированности «Я» от «не-Я», неструктурированного «Я». Эти люди являются ведомыми, более восприимчивы ко многим аспектам социальных ситуаций. В стрессовых условиях склонны использовать неэффективные виды психологической защиты (уходы, болезни и проч.). Также их поведение характеризуется тенденцией более тесного взаимодействия с окружением, такие люди склонны изменять свои установки и мнения в соответствии с точками зрения других людей, они находятся в большей зависимости от социума, внешних норм, правил и установок. Зависимые от поля люди надеются на помощь и поддержку окружающих. Чувствительны к другим, это проявляется в способности сочувствовать другим, принимать близко к сердцу их проблемы, в умении поставить себя на место другого и т.п. Часто они делают множество неверных заключений о людях, их индивидуальности, дают ошибочные характеристики, так как при познании других опираются на стереотипы и предубеждения.

Для 30% опрошенных, показавших высокий уровень поленезависимости, характерны различные формы автономии, самодостаточность личности, ее независимость от окружающих людей, от внешних стереотипов поведения,

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа когнитивных стилей и мышления у подростков

Параметры	предметное мышление	символическое мышление	знаковое мышление	образное мышление	креативность
семейные отношения	,129	,117	,097	-,593**	-,703**
отношение к новшествам	,113	,082	,009	-,595**	-,576**
профессиональная деятельность	,046	,137	-,017	-,558**	-,605**
отношение к материальным предметам	,099	,197*	,018	-,651**	-,608**
стереотипы и социальные установки	-,010	,156	,091	-,617**	-,618**
идеология и политические отношения	,071	,185	,118	-,568**	-,648**
социальное окружение	,085	,141	,083	-,502**	-,571**
итоговый результат	,131	,181	,025	-,614**	-,644**

вкусов, привычек, интересов, принятых в обществе. Такие люди имеют ясное, отчетливое представление о собственном внутреннем мире, хорошо осознают базовые компоненты своей личности, следовательно, обладают и более высокоорганизованными формами саморегуляции психических процессов, свойств, состояний. Эти параметры поленезависимого когнитивного стиля тесно связаны с основными характеристиками субъекта, такими как самодостаточность, целостность, организованность, высокий уровень саморегуляции и др. Людям с поленезависимой стратегией восприятия свойственна высокая самооценка, принятие своего «Я», адекватное представление о собственном теле. При этом поленезависимость определяется как способность хорошо дифференцировать «Я» от «не-Я», следовательно, человек обладает неплохо очерченным «Я» и, соответственно, аналитичностью, расчлененностью перцепции. Для них характерно умение выразить полно свою точку зрения. Отлично ориентируется во всем новом, оригинальном, перспективном. Эти люди эмоционально независимы от окружающих людей. Часто выдают новые идеи и теории путем комбинирования несовместимых, на первый взгляд, вещей.

Однако, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что для большинства опрошенных (59%) характерно как проявление полезависимости, так и поленезависимости. Так, в некоторых ситуациях они могут проявлять черты, характерные для зависимых от поля людей, в других же ситуациях могут вести себя как независимые от поля люди.

Мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Мы выдвигаем гипотезу о наличии значимых взаимосвязей между некоторыми когнитивными стилями и определенными типами мышления и креативностью у подростков. В табл. 1 приведены результаты корреляционного анализа.

Оценим полученные нами эмпирические данные, сравнив уровень статистической значимости с уровнем значимости $p \le 0{,}001$; $p \le 0{,}01$; $p \le 0{,}05$. Таким образом мы видим, в каких случаях принимается Н1 (рабочая гипотеза о наличии связи), а в каких – Н0 (нулевая гипотеза об отсутствии взаимосвязи).

Итак, исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что гипотеза подтверждается при рассмотрении образного мышления и целого ряда шкал: семейные отношения, отношение к новшествам, профессиональная деятельность, отношение к материальным предметам, стереотипы и социальные установки, идеология и политические отношения, социальное окружение и итоговый результат (вероятность допустить ошибку в выводе менее 1%). Аналогичная ситуация в случае с креативностью и шкалами семейные отношения, отношение к новшествам, профессиональная деятельность, отношение к материальным предметам, стереотипы и социальные установки, идеология и политические отношения, социальное окружение и итоговый результат (менее 1% вероятности ошибки в выводе). При этом коэффициент корреляции в двух последних случаях отрицательный, что говорит об обратной связи. Но так как в методике ТСОВ-4 количество баллов обратно пропорционально уровню развития поленезависимости (чем меньше баллов, тем выше поленезависимость), мы можем сделать вывод, что чем выше у испытуемых уровень развития образного мышления и креативности, тем выше ориентация на семейные отношения, отношения к новшествам, профессиональная деятельность, отношение к материальным предметам, стереотипы и социальные установки, идеология и политические отношения, социальное окружение и, самое главное, итоговый результат, что нас интересует больше всего, потому что эта шкала и отражает степень выраженности поленезависимости у испытуемых.

Подробнее рассмотрим комбинации «образное мышление – итоговый результат», «креативность – итоговый результат». Из полученных данных получается, что испытуемые, которые при принятии решений ориентируются на имеющиеся у них знания и опыт, а не на внешние ориентиры, которые более успешны в интеллектуальной сфере деятельности, а не в межличностной, которые воспринимают «картинку» значительно более структурировано (т.е. воспринимаемый объект, качества объекта осваивают самостоятельно, отдельно от других объектов, качеств этих объектов, постигаемых одновременно с этим объектом), обладают художественным складом ума и предпочитают образный тип мышления. Им легко отделяться от предмета в пространстве и времени, осуществлять преобразования информации с помощью действий с образами. У них хорошо развиты творческие способности, которые необходимы для создания принципиально новых идей. У таких людей повышена чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, они склонны действовать по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Эти испытуемые, как правило, выбирают сферу деятельности, требующую высокой самостоятельности в средствах достижения поставленной цели, а не такой, где средства деятельности заранее заданы, оговорены, и необходимо коллективное выполнение задач.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем выше у подростка образное мышление и/или креативность, тем выше у него поленезависимость. Это свидетельствует о том, что у поленезависимых людей хорошо развита креативность, т.е. творческое мышление и образное мышление.

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что большинство испытуемых (70%) в целом больше полагаются на внешние обстоятельства и гораздо более социально ориентированы. Они больше склонны быть внимательными к социальным воздействиям, подвержены социальным источникам информации, чутки по отношению к другим людям, обычно держат более короткую физическую дистанцию при реальном общении. Также есть мнения, что люди такого типа больше надеются на помощь и поддержку окружающих. Им гораздо легче отвечать на вопросы, слыша одобрительные оценки своих ответов. Они больше предпочитают коллективные формы действия, при наличии других людей улучшают показатели своей деятельности. Эти люди гораздо больше межличностно ориентированы, они могут получать намного больше информации в процессе общения с другими, меньше участвуют в конфликтах, склонны изменять свои взгляды в соответствии с позицией авторитетов. Мы предполагаем, что подобная ситуация положительным образом влияет на социальные отношения школьников в образовательной организации.

С другой стороны, способность полезависимых лиц прибегать к мнению других можно воспринимать в качестве необходимости, потребности поиска информации с целью использования последней при структурировании неопределенной ситуации, потому что они слабее могут делать это сами. То есть для человека с полезависимостью другой объект становится и источником информации, и способом, инструментом ее переработки, поэтому им и необходимо наличие всех их социально полезных качеств. Таким образом, социальная эффективность полезависимых лиц может служить в качестве компенсации их слабой компетентности в способности к познанию.

Об остальных 30% испытуемых можно сказать следующее: в отличие от полезависимых, эти люди гораздо более эффективны интеллектуально. Они больше зависят от внутренней мотивации. У них выше академическая успеваемость в целом, у них сильнее выглядит тенденция выбирать наиболее рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала, ярче происходит генерализация и перенос знаний. Также, по некоторым данным, поленезависимых людей описывают как замкнутых, критичных в оценке себя и окружающих, с низкой величиной идентификации себя с другими людьми. Они воспринимаются окружающими как требовательные, нечуткие, предпочитающие одиночество, ориентированные на дело, высоко ценящими мыслительные занятия.

Из представленных данных видно, что подростки с выраженной поленезависимостью имеют хорошо развитую креативность и образное мышление. То есть подростки, которые склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии (в частности, собственный проприоцептивный опыт), обладают ярко выраженной беглостью мышления (количество идей, возникающих за некоторую единицу времени), гибкостью (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальностью мышления (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых), любознательностью (повышенная чувствительность к проблемам, не вызывающим интереса у других), иррелевантностью (логическая независимость реакций от стимулов) и многими другими способностями, которые Дж. Гилфорд и его сотрудники выделили, характеризуя креативность. Также подростки, которые легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении, способны на высоком уровне оперировать образами. Так они могут получать новые образы путем комбинации уже имеющихся образов или путем трансформации имеющихся.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Существует взаимосвязь между когнитивным стилем полезависимость/поленезависимость и типами мышления и креативностью у подростков. Анализируя полученные данные, мы видим, что испытуемые, которые при принятии решений ориентируются на имеющиеся у него знания и опыт, а не на внешние ориентиры, которые более успешны в интеллектуальной сфере деятельности, в том числе в процессе обучения, а не в межличностной, которые воспринимают «картинку» значительно более структурировано, обладают художественным складом ума и имеют образный тип мышления. Им легко отделяться от предмета в пространстве и времени, осуществлять преобразования информации с помощью действий с образами, хорошо развиты творческие способности, которые необходимы для создания принципиально новых идей. У таких людей повышена чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, они склонны действовать по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения, что оказывает влияние на качество обучения.

Библиографический список

1. Петрова Л.Г. Связь развития вербальной смысловой памяти с теоретическим возрастом: на примере юношеского возраста. *Психология*. 2011; 15: 56 – 59.
2. Холодная М.А. *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
3. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Когнитивные стили подростков и особенности их саморегуляции: результаты эмпирического исследования. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2019; № 4 (56): 69 – 79.

4. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Когнитивные стили как метаспособность: теоретические предпосылки исследования. *Новое в психолого-педагогических исследованиях* 2019; № 3 (55): 85 – 99.
5. Селиванов В.В., Осокина К.А. Диагностика когнитивного стиля с помощью опросника ТСОВ-4. *Вестник практической психологии образования.* 2015; № 4: 31 – 35.
6. Науменко О.А., Шарипова М.Н. *Работоспособность человека:* методические указания к лабораторной работе. Оренбург: ОГУ, 2010.
7. Макарова Л.Н., Рожкова С.В. Диагностический инструментарий оценки развития креативного мышления студента. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 24 (79): 7 – 18.

References

1. Petrova L.G. Svyaz' razvitiya verbal'noj smyslovoj pamyati s teoreticheskim vozrastom: na primere yunosheskogo vozrasta. *Psihologiya.* 2011; 15: 56 – 59.
2. Holodnaya M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
3. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Kognitivnye stili podrostkov i osobennosti ih samoregulyacii: rezul'taty `empiricheskogo issledovaniya. *Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah*. 2019; № 4 (56): 69 – 79.
4. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Kognitivnye stili kak metasposobnost': teoreticheskie predposylki issledovaniya. *Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah* 2019; № 3 (55): 85 – 99.
5. Selivanov V.V., Osokina K.A. Diagnostika kognitivnogo stilya s pomosch'yu oprosnika TSOV-4. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2015; № 4: 31 – 35.
6. Naumenko O.A., Sharipova M.N. *Rabotosposobnost' cheloveka:* metodicheskie ukazaniya k laboratornoj rabote. Orenburg: OGU, 2010.
7. Makarova L.N., Rozhkova S.V. Diagnosticheskij instrumentarij ocenki razvitiya kreativnogo myshleniya studenta. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 24 (79): 7 – 18.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

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 811.351.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00330

Alivalieva D.A., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: djam.schagbanova2014@yandex.ru*

REPRESENTATION OF CONCEPTS DIGNITY/ VICE IN AVAR AND ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS. The article depicts the concepts “dignity” and “vice” in Avar and English world views. The main task of the article is to study and analyse absolute and incomplete equivalents and nonequivalent or lacunary paroemiological units in the languages under study. The emphasis is placed on the lexical meaning of the words “dignity” and “vice”. The researcher represents the analysis of lexical transformations in Avar paroemias used during their translation into Russian. Methods of meaning extension, omission and antonymic translation are underlined during this research. The synonyms described in the analysis bring the basics of ethical and moral concepts to light. Such categories as dignity, patience sincerity, decency have their own specifics in each of the languages under study taking into account the ethno-linguistic universality.

Key words: **Avar language, English language, dignity, vice, paroemias, equivalent, lacunas.**

Д.А. Аливалиева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: djam. schagbanova2014@yandex.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ ДОСТОИНСТВО / ПОРОК В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Статья раскрывает содержание концептов «достоинство/порок» в аварской и английской лингвокультурах. Целью статьи является сравнительно-сопоставительный анализ изучения полных, неполных эквивалентов, а также лакунарных паремиологических единиц в исследуемых языках. Основное внимание в работе акцентируется на лексическом значении лексем *dignity* и *лъиклъи*. В аварских паремиях дается анализ лексических трансформаций, используемых при переводе данных пословиц на русский язык. При их исследовании акцент делается на приём смыслового развития, опущение и антонимический перевод. Несмотря на этнолингвистическую универсальность, этические категории достоинство / терпение / чистосердечие / порядочность при языковой репрезентации имеют свою специфику в каждом из исследуемых языков.

Ключевые слова: **аварский язык, английский язык, достоинство, порок, паремии, эквивалент, лакуны.**

Термин «концепт» в последнее время находит широкое применение в различных областях лингвистики, входя в понятийный аппарат не только когнитивистики, но и семантики. Определенная произвольность употребления, размытость границ, смешение с близкими по значению или по языковой форме терминами объясняется периодом утверждения данного понятия в науке [1, с. 75].

Концепт «достоинство» относится к категории нравственных концептов, присущих каждой культуре и является одним из базовых в модели мира. Он имеет сложную семантику, включающую в себя нравственные, национальные, экономические, социальные и правовые коннотации [2, с. 42].

Лексема терпение является главной составляющей концепта «достоинство». Важная роль терпения описывается в следующих пословицах: авар. *Сабру алжаналъул кlул и* англ. *Patience is a virtue* – «Терпение – это достоинство». Английский вариант имеет 4 синонима: *Patience is a remedy for every grief* – «Терпение – пластырь для всех ран», *Of sufferance comes ease* – «Терпение – лекарство от любой печали», *Patience is a plaster for all sores* – «Терпение приносит спасение, *Patient men win the day* – «Терпеливые люди одерживают победу». Действительно, терпение помогает достичь высоких результатов. Терпеливый человек добьется своей цели. Нужно терпеливо выжидать, и мечта обязательно исполнится, поэтому мы должны признать, что терпение – самое главное достоинство человека.

Я.И. Рецкер отметил разновидности лексических трансформаций при переводе:

1) дифференциация значений;
2) конкретизация значений;
3) генерализация значений;
4) смысловое развитие;
5) антонимический перевод;
6) целостное преобразование;
7) компенсация потерь в процессе перевода [3, с. 38].

Л.С. Бархударов же, в свою очередь, выделил четыре типа трансформаций:

1) перестановки;
2) замены;
3) опущения;
4) добавления [4, с. 240].

Следует отметить, что аварские паремиологические единицы встречаются в словарях без перевода, поэтому при переводе данных паремий на русский язык нами были использованы следующие переводческие трансформации: приём смыслового развития, приём опущения и антономический перевод.

В следующих пословицах: авар. *Живго – гlодов, ракI – магlарда, англ. Pride goes before a fall* – «Гордыня до добра не доведет» (букв.: авар. «Сам под горой, а сердце на горе») описывается порок человека – гордыня. При переводе данной аварской паремии мы использовали приём смыслового развития. Суть данной лексической трансформации заключается в замене при переводе словарного соответствия контекстуальным, логически связанным с ним высказыванием. Сюда относятся различные метафорические и метонимические замены, производимые на основе категории перекрещивания [5, с. 49]. В нашем случае процесс заменен следствием.

Нам следует отличать гордость от гордыни, так как гордость – не всегда является отрицательным качеством, а вот гордыня – серьезный недостаток человека, такой же, как и высокомерие. Нам следует держаться с достоинством и оказывать посильную помощь, а не строить воздушные замки, ставя себя выше других.

Концепт ***«dignity / лъик1лъи квешлъи/ vice»*** мы разделили на следующие подгруппы: ***«ракIбацIцIалъи / sincerity – кIигьумерчилъи / deceitfulness» –*** «чистосердечие – лицемерие» и ***«намус бацIцIалъи / decency – бадиберецц / flattery»*** – «порядочность – лесть».

намус бацIцIалъи / decency – бадиберецц / flattery

«порядочность – лесть»

Неполные эквиваленты

Лесть является одним из самых неприятных человеческих пороков. К сожалению, в нашем мире очень много льстецов, которые используют свой козырь

для разных целей: для завоевания друзей, получения должности, для того, чтоб расположить к себе человека, а затем предать его. Аварская пословица *Бадиве вещцуге, нахъасан какуге* является полным эквивалентом английской *It is not fair to slander a man in his absence and extol him in his presence* – «В глаза не льсти, а за глаза не брани». Английский эквивалент имеет 4 синонима: *Admnish your friends in private, praise them in public (Am., Br, He is my friend who speaks well behind my back (Am.), Praise publicly, blame privately (Am.), Reprove your friend privately; commend him publicly (Am.)* – «В глаза не льсти, а за глаза не брани.

Следующие пословицы показывают, что лесть проявляется по отношению к богатым: авар. *Кодоб жо бугони, чиясул къадру цIукIкIуна* – «Когда ты богат, ты в почёте» и англ. *In times of prosperity friends are plentiful* – «Когда ты богат, у тебя появляется много друзей». Аварский вариант данной паремии имеет синоним: *Ханас цIияб чухъа ретIани, баркулебила, мискинчияс чухъа ретIани, гьаб киса щварабилан гьикъулебил* – «Лестью и душу вынимают». Данная аварская пословица дословно переводится так: «Когда у богатого появляется новая одежда, его поздравляют с обновкой, а у бедного спрашивают, откуда», здесь мы также использовали прием смыслового развития: процесс заменен следствием.

Данная пара паремий в сопоставляемых языках демонстрирует отрицательное отношение к лести: авар. *Бадибе беццаризе лъугьунеб мацI, ругънаде цIам щвазе хIадураб* – «Льстишь – сыпешь соль на рану» и англ. *Flattery does much injury to people* – «Лесть без зубов, а с костями ест», так как очень неприятно слышать со стороны, как тебе льстят.

ракIбацIцIалъи / sincerity – кIигьумерчилъи /deceitfulness
«чистосердечие – лицемерие»

Эквивалент полный

Лицемерие также является отрицательным моральным качеством человека, присущим неискренним людям. Лицемеры, как правило, не хотят быть разоблачёнными, поэтому всегда очень вежливы, но все знают, что это вежливость фальшивая. Следующая пара паремиологических единиц в аварской и английской картине мира доказывает это: авар. *Калалъ лъиклабги бицун, ракIалда квешаб коге* и англ. *A honey tongue, a heart of gall* – «На языке медок, а на сердце ледок». Английский вариант имеет 2 синонима: англ. *The man speaks nicely but thinks evil* и *The fox is all courtesy and all craf* – «Полон любезности, полон обмана» (досл.: «Лиса полна любезности и хитрости»). При переводе последней пословицы использован прием опущения, так как понятно, что именно у хитрого человека обманчивая любезность, а лиса, как известно, олицетворяет хитрость.

Прием опущения заключается в том, что переводчик пропускает некоторые слова, чтобы избежать нарушения норм языка при переводе [5, с. 57].

Беззквивалентные единицы в аварской картине мира

Русско-аварский словарь (сост. С.З. Алиханов) определяет достоинство как: 1) положительные качества – *лъик1лъи (хасият, гIамал)*; достоинства и недостатки картины – *сураталъул лъиклал ва квешал (гIоларел) рахъал* [6, с. 152]. В этом значении мы обнаружили следующие пословицы и поговорки. Пословицы: авар. *Кумек гьабе хIажатасе, хIурмат цIуне хварасулги* – «Помогай нуждающемуся, не забывай умершего», авар. *Мун вокъулесде рокьоялъ гIагарлъе, вокъуларесда къол нухалъ риклалъе* – «Сблизься с тем, кого любишь, отдались от того, кого ненавидишь», авар. *Дуцаго гьабураб лъиклъи кIочене те, дуего гьабураб кIочене тоге* – «Забудь то хорошее, что сделал сам, а то, что сделали тебе – не забывай» и представляют свод правил, которыми должны руководствоваться достойные люди.

Следующие аварские паремии: *Лъиклъи гьабе дуе квешлъи гьабурасеги, тIаса лъугьа дудаса къолесдаса* – «Если дали пощечину, подставь другую щеку». *Лъиклъиялде данде лъиклъи лъицаго гьабулеб, дуцаго лъиклъи гьабе квешлъиялде дандеги* – «Отвечай добром на зло» объясняют, что порядочные люди должны помогать даже тем, кто их когда-либо обидел. Пословицы авар. *Вижугеги къурав чи, къинлъугеги квешаб чехь* – «Пусть рождаются только достойные люди» и авар. *Мадугьалихъги ватугеги клухIалав чи, хобги аскIобе ккогеги хIалихьатав чиясда* – «Пусть и на кладбище достойные будут соседями» демонстрируют высокую оценку морально-этической категории «достоинство» и объясняют, что порядочность ценится даже после смерти.

При переводе данной аварской пословицы *Вижугеги къурав чи, къинлъугеги квешаб чехь* – «Пусть рождаются только достойные люди» (букв.: «Пусть не рождается слабый, и пусть плохого живот не рожает») использованы 2 приёма: антонимический перевод **–** отрицание заменено утверждением, а также опущение с целью избавления от избыточности.

Антонимический перевод представляет собой замену какого-либо понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием в переводе с соответствующей перестройкой всего высказывания для сохранения неизменным смысла [5, с. 51]. В вышеописанной пословице использован такой стилистический прием, как метонимия: под животом подразумевается беременная женщина, при переводе мы опустили этот момент.

Следующие три аварские пословицы описывают благородство мужчин*: лъиклав бихьинчи чIужугIадангун вагъуларев, лъиклаб хIелеко гIанкIуеун багъулареб* – «Настоящий мужчина не дерется с женщинами, смелый петух не дерется с курами», *Лъиклав чиясе – цо рагIи, лъиклаб чое – цо цIал* – «Благородному мужчине хватает одно слово, а благородному коню – кнут», *Руччаби кIодо гьарулел лъиклав чияс, ятим инжит гьавулев хIалихьатав чияс* – «Благородный человек женщин уважает, а подлец даже сирот унижает».

Пословица: авар. *ЧIухIуге: чIеIераб ракьалдайин мун лъезе вугев* – «Не гордись, уйдешь в могилу» (досл.: «Не гордись: в черную землю ведь тебя положат») описывает такой недостаток человека, как гордыню. При переводе данной аварской пословицы мы использовали приём смыслового развития, т.е. следствие в данном случае заменено процессом. Сколько бы человек ни гордился собой, своим благородным происхождением или высокой должностью, он всё равно умрёт, а перед смертью все равны – и смиренный, и гордый. Следующая аварская пословица: *Лъиклав чиясда гIадамал цIакъалъун рихьулел квешав чиясда бищунго цIакъавлъун живго вихьулев* – «Благородный хвалит людей, а выскочка только себя» имеет 2 синонима: авар. *Жиндиего живго хIакъирав чияе хIакъирлъуларо* – «Не хвали себя сам, пусть тебя люди похвалят», авар. *Дурго лъиклIъи чияца бицине те, чияца гьабураб лъиклIъи дуцаго бице* – «Не хвалите себя, а хвали других». В данных пословицах описан такой человеческий порок, как самовосхваление;

2) уважение к себе – *жиндирго хIурмат, къимат, адаб, гьари;* держаться с достоинством – *жиндирго къимат гьабун чIезе*; ронять своё достоинство – *жиндирго хIурмат, къадру гIодобеГлан гьабизе*; сохранять чувство собственного достоинства – *жиндирго хIурмат, къадру цIунизе* [6, с. 152]. Нами были выявлены следующие примеры паремий с понятием «достоинство» в значение уважение:

Дуца чи кIодо гьавуни, мунги кIодолъулев, гьевги кIодолъулев, дуца чи хIакъир гьавуни, нуж кIиялго хIакъирлъулел – «Если ты уважаешь человека, вы оба возвышаетесь, если унижаешь человека – вы оба унижаетесь».

Жиндие гьабураб хIурмат лъаларе жо – хIама – «Хорош тот, кто ценит уважение к себе» (букв.: «Не ценишь уважение к себе, скотина»). При переводе этой аварской пословицы нами был использован антонимический перевод, т.е. отрицание мы заменили утверждением. Кроме того, следует обратить внимание на лингвоэтническую специфику перевода в данном случае, так как речь идет о ситуативных реалиях. В аварской культуре слово «*хIама*», называющее домашнюю скотину, – осёл, ишак является ругательным в отличие от русского и английского языка, что можно объяснить отличием аварской культуры от русской и английской: осел необходим в сельской горной местности для того, чтоб тащить сено, жители сел часто ругают это животное, когда оно в силу упрямства отказывается тащить груз. В русском языке, ругаясь, мы говорим «собака или скотина», поэтому при переводе мы заменили слово «осёл» на «скотину».

Дун хвараб мехалъ гIодуге, гIаданлъи дие чIаго вуклаго гьабе – «Уважайте при жизни» (букв.: «Не плачьте, когда я умру, окажите должное уважение, пока я жив»). При переводе данной пословицы мы использовали приём опущения, так как смысл паремии понятен и без первой части, таким образом мы решили избавиться от избыточности).

Следует отметить, что мы не обнаружили примеров английских паремиологических единиц с концептом «достоинство» в значение «уважение», что объясняется тем, что в аварской культуре и общедагестанской в целом уделяется большое внимание уважению. Уважение к старшему является одним из адатов «обычаи и традиции» дагестанцев.

В концептуальном поле ***«намус бацIцIалъи – бадиберецц» – «порядочность – лесть»*** были обнаружены 2 безэквивалентных аварских паремиологических единиц: *Бадий рецц гьабулев ракI чIеIерица* – «Человек с чёрной душой льстит» и *Гьерсил змен – веццарухъан* – «Льстец – отец лжи», которые выражают отрицательное отношение к лести и считают, что лесть является оружием лгунов и завистников. А в поле **«*ракI-ракIалъ мутIугIлъи / хиянат*» – «преданность – предательство»** была обнаружена одна паремиологическая единица: *Бежун яхIкварасул керен бухIаги* – «Пусть предатель сгорит» (букв.: Пусть грудь сгорит у того, кто ест жареную совесть). При переводе данной пословицы мы использовали прием опущения. В пословице отражается ненависть к предательству, предавшему желают смерти.

Лакунарные единицы в английском языке

В англо-английском толковом словаре «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English» у понятия достоинство 3 значения: *dignity – n.* 1. *A calm and serious manner that deserves respect* [7, с. 423]. Мы обнаружили одну паремиологическую единицу с понятием «достоинство» в этом значении: англ. *Virtue is its own reward* – «Добродетель – сама себе награда». Пословица означает, что благородные люди получат по заслугам и всегда будут вознаграждены. 2. *The fact of being given honour and respect by people* – репутация, почет; die with dignity – умереть с достоинством [7, с. 423]. Нами не были выявлены паремиологические единицы с понятием «достоинство» в данном значении. 3. *A sense of your own importance and value* – чувство собственного достоинства, preserve dignity – сохранять достоинство; *beneath smb.'s dignity* – ниже чьего-либо достоинства; *stand on dignity* – держаться с большим достоинством; требовать к себе уважения [7, с. 423]. Нами были проанализированы 6 паремиологических единиц с понятием «достоинство» в этом значении.

Английская паремия: *Do as you would be done by* – «Делай так, как делалось бы тебе» имеет 5 синонимов: *Do unto others as you would they should do unto you* – «Поступай по отношению к другим так, как ты бы хотел, чтобы они поступали по отношению к тебе», *Treat others like you would have them treat you* – «Не делай другим того, чего себе не желаешь», *As you sow, so shall you reap* – «Что посеешь, то и пожнешь», *One good turn deserves another* – «Помоги тому, кто помог тебе», *You scratch my back and I'll scratch yours* – «Помоги мне, и я помогу тебе (почеши мне спинку, и я почешу спинку тебе)». Все вышеперечисленные паремии

являются поучительными и представляют собой заповеди, которых люди должны придерживаться.

В поле **«*sincerity – deceitfulness*» – «чистосердечие – лицемерие»** была выявлена одна английская паремиологичесая единица: *Saying is one thing, doing is another* – «Говорить – это одно, а делать – это другое». Данная пословица поясняет, что справедливый, искренний человек всегда выполняет то, что говорит, но не двуличный человек.

Мы исследовали одну паремиологическую единицу в поле ***faithfulness – betrayal*** «преданность – предательство»: «*No man can serve two masters* – «Никто не может услужить двум хозяевам одновременно». Это в действительности соответствует истине: если человек служит двум господам, будучи преданным одному хозяину, ему придется предать другого, даже если он не хочет этого, так как невозможно одновременно сидеть на двух стульях.

Таким образом, нами было проанализировано 49 пословиц и поговорок с данными концептами в аварской и английской картине мира, выявлено 26 паремий с этими концептами в аварском языке, из них: 19 пословиц и поговорок с концептом «лъик1лъи», 7 с концептом «квешлъи» 23 – в английском: 16 с концептом «dignity» и 7 с концептом «vice». Отрадно, что в обеих лингвокультурах больше пословиц и поговорок с концептом «достоинство», чем с пороком. В концептуальном поле «dignity / лъик1лъи – квешлъи/ vice» были выявлены 2 полных эквивалента, 17 лакунарных единиц в аварской картине мира и 7 – в английской; в поле «намус бацIцIалъи – бадиберецц» – «порядочность – лесть» – 3 неполных эквивалента, 2 безэквивалентные единицы в аварской лингвокультуре; в поле «ракIбацIцIалъи / sincerity – кIигьумерчилъи /deceitfulness» – «чистосердечие – лицемерие» – 1 неполный эквивалент, 1 лакуна в английском и аварском языке; в поле «ракI – ракIалъ мутIигIлъи / faithfulness – хиянат / betrayal» – «преданность – предательство»: 1 безэквивалентная единица в аварской лингвистической общности, 1 – в английской. При переводе аварских паремий с концептом «достоинство» на русский мы 3 раза прибегнули к приёму смыслового развития, 4 – опущения, 2 – антономического перевода.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*: сборник научных трудов. Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001: 75 – 80.
2. Рыспаева Д.С. Концепт достоинство в художественном дискурсе. *Вестник Кокшетауского государственного университета*. Кокшетау, 2015: 41 – 45.
3. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода*. Москва, 1974.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
5. Илюшкина М.Ю. *Теория перевода: основные понятия и проблемы*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
6. Алиханов С.З. *Гlурус-авар словарь. Русско-аварский словарь*. Махачкала, 2003.
7. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: University Press, 1997.

References

1. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezh: VGU, 2001: 75 – 80.
2. Ryspaeva D.S. Koncept dostoinstvo v hudozhestvennom diskurse. *Vestnik Kokshetauskogo gosudarstvennogo universiteta*. Kokshetau, 2015: 41 – 45.
3. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika: Ocherki lingvisticheskoj teorii perevoda*. Moskva, 1974.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
5. Ilyushkina M.Yu. *Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
6. Alihanov S.Z. *Glurus-avar slovar'. Russko-avarskij slovar'*. Mahachkala, 2003.
7. Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: University Press, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00331

***Ayupov T.R.,** postgraduate, Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (St. Petersburg, Russia), E-mail: Timurka2005@bk.ru*

ARTISTIC REALITIES IN VICTOR PELEVIN'S NOVEL "CHAPAEV AND VOID". The article highlights the issue of the influence of artistic realities on the structure and artistic space of Victor Pelevin's novel "Chapaev and Void", which is the writer's most "postmodern" novel. These realities are correlated, first of all, with the phenomenon of intertextuality, representing the text as a canvas woven from quotes, allusions, reminiscences. In the analyzed work, the researcher finds many references to the texts of the works of classical literature and modern mass culture, which will be analyzed here. The system of the analyzed literary text includes not only the main images of the heroes of the novel like Chapaev and Petka, but also secondary characters like Anka and Furmanov are affected. The author considers the image of the archetype of Moscow in the storyline of Russian prose of the twentieth and twenty-first century, with the aim of giving parallels to the historical and cultural method by which this study is built in the article.

Key words: **artistic reality, postmodernism, Zen Buddhism, intertextuality, quote, allusion, reminiscence.**

***Т.Р. Аюпов,** аспирант, Ленинградский государственный университет имени. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: Timurka2005@bk.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ РЕАЛИИ В РОМАНЕ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА «ЧАПАЕВ И ПУСТОТА»

В данной статье освещается вопрос о влиянии художественных реалий на структуру и художественное пространство романа Виктора Пелевина «Чапаев и Пустота», являющегося самым «постмодернистским» романом писателя. Эти реалии соотносятся в первую очередь с феноменом интертекстуальности, представляющим текст, как полотно, сотканное из цитат, аллюзий, реминисценций. В анализируемом произведении Пелевина мы находим много отсылок к текстам произведений классической литературы и современной массовой культуры, которые здесь будут проанализированы. В систему анализа художественного текста входят не только образы главных героев романа, такие как Чапаев и Петька, но и затрагиваются второстепенные герои – Анка и Фурманов. Рассматривается образ архетипа Москвы в сюжетной линии русской прозы XX – XXI вв. с целью придания параллелей историко-культурному методу, по которому строится данное исследование.

Ключевые слова: **художественная реалия, постмодернизм, дзен-буддизм, интертекстуальность, цитата, аллюзия, реминисценция.**

Девяностые годы, последнее десятилетие уходящего в небытие такого сложного и противоречивого двадцатого столетия, во многом стали переломными для отечественной литературы. В конце XX столетия проходили многочисленные литературно-критические дискуссии, в ходе которых литераторы и критики пытались выяснить, есть ли в новой России литература вообще, и если есть, то что это за литература, продолжает ли она тот путь, по которому шла много веков подряд, сохраняя традиции русской классической словесности или это совершенно иная литература – та литература, которая вырвалась из сжимавших её объятий преемственности и пошла по другой дороге, вбирая в себя реалии нового времени и по-другому осознавая «узлы» советской и постсоветской действительности. Подобные споры не могли возникнуть «на пустом месте», они имели под собой веские причины.

В начале последнего десятилетия XX века распался Советский Союз, в результате чего разрушилось и общее культурное пространство страны, состоящее из большого количества региональных культур. Эпоха рыночных отношений, последовавшая вслед за известными политическими событиями, породила повальную коммерциализацию сознания, а интенсивная информатизация стала причиной вытеснения книги, снижения роли «толстых» журналов, ликвидации многих книжных издательств и увеличения удельного веса аудио- и видеопродукции. На всю структуру постсоветского культурного пространства коренным образом повлияло и развитие всемирной компьютерной сети.

Все эти изменения не могли не сказаться на эстетических ориентирах всей русской литературы, на смещении ее духовных приоритетов в сторону материальных, в результате чего литература перестала быть носителем социально-

эстетического и философского сознания и маркером интеллектуальной жизни общества. В это время появляется термин «массовая литература», под которым понимается новая модель культуры, направленная на потребу читательской аудитории нового времени, для которой книга утратила роль «учителя жизни» и превратилась в один из видов развлечений. Однако и в недрах массовой литературы мог родиться художник, который, взяв за основу форму массовой (т.е. народной) культуры, придал ей совершенно новое содержание [1], балансирующее на стыке философских размышлений и бытовых зарисовок. Таким художником для новой русской литературы стал Виктор Пелевин – одна из самых заметных литературных фигур последнего десятилетия.

Творчество Виктора Пелевина чаще всего рассматривается в контексте постмодернизма – непривычного для русского сознания понятия, которое, по словам самого В. Пелевина, не может считаться традиционным для русской литературы, поскольку «у нас и модернизма-то не было» [2], а тут сразу «после социалистического реализма у нас взял и настал постмодернизм» [3].

Русские критики рубежа веков окрестили постмодернизм, одно из ведущих литературных течений западной литературы второй половины XX столетия, «чудовищным» направлением, ибо он менял стереотипы, соединяя в умах и сердцах людей несоединимое, приводил сознание масс в состояние творящего хаоса, любил бродить «по краям», стирая грань между духовной и материальной сферами. А если постмодернизм – «чудовище», несущее зло, то и Пелевин, работающий в нетрадиционном для русской литературы «потоке сознания», свойственном постмодернизму, – «оборотень», «монстр», о чем открытым текстом говорил С. Корнев. «Пока на одном конце континента ведутся споры о том, надолго ли постмодернизм, и придет ли когда-нибудь что-то ему на смену, – пишет критик, – на другом его конце, зараженном радиоактивными, химическими и идеологическими отходами, он внезапно претерпел чудовищную мутацию. Появился монстр, который парадоксальным образом сочетает в себе все формальные признаки постмодернистской литературной продукции, на 100% использует свойственный ей разрушительный потенциал, но в котором ничего не осталось от ее расслабляющей скептической философии» [4, с. 244]. Эта мысль пришла в голову критику после прочтения самого нашумевшего романа писателя под названием «Чапаев и Пустота», который разрушил привычные рамки традиционной исторической литературы. Это произведение появилось в то время, «когда уже ничего нового написать нельзя, когда сюжет, слово, образ обречены на повторение» [5, с. 12]. Иными словами, это произведение появилось в то время, когда литературное сочинение должно обязательно восприниматься в контексте интертекстуального кода, строящего новый художественный мир из чужих языков, культур, знаков, цитат, аллюзий.

В данной статье мы затронем проблему функционирования художественных реалий в самом «постмодернистском» романе Виктора Пелевина – «Чапаев и Пустота», где автор, предложивший своему герою «путь в никуда», строит этот путь, постоянно обращаясь к «чужому слову».

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что данная тема пока еще не получила достаточно обстоятельного и глубокого рассмотрения в отечественном литературоведении. А ведь именно художественные реалии, функционирующие в произведении Пелевина, показывают мир «вывернутых наизнанку» характеров и внешних обстоятельств, раскрывают ироническое переосмысление автором культурных традиций прошлого.

Цель статьи – охарактеризовать функцию художественных реалий в романе «Чапаев и Пустота», проанализировав их ключевую роль в структуре произведения.

В процессе исследования мы поставили следующие задачи:

– выявить художественные реалии в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота»;

– определить смысловую нагрузку этих реалий в контексте постижения мира героями романа;

– описать влияние реалий на формирование художественного пространства произведения.

События романа «Чапаев и Пустота» разворачиваются в двух пространствах, или в двух реальностях. Первое пространство, охваченное 1918 – 1919 годами, представляет нам картины первых лет революции и гражданской войны (по разнообразным текстовым отсылкам становится ясно, что «воспоминания» героя записаны в Кафка-юрте в 1923 – 1925 гг.), второе пространство разворачивается уже в современную эпоху (1990 – 1992 гг.): читатель оказывается в больничной палате клиники душевнобольных, где находятся четыре пациента, рассказывавшие друг другу свою историю.

Главный герой произведения, Петр Пустота, существует одновременно в двух реальностях, периодически «выпадая» то из одного, то из другого плана бытия. Эти два плана бытия представлены пересекающимися друг с другом сновидениями: с одной стороны, Петр Пустота – пациент психиатрической клиники 1990-х годов, который во сне воображает себя Петькой, героем романа Д.А. Фурманова, а с другой, он – боец, переживающий реальность революции и страдающий в госпитале от ночных кошмаров. Конечно, вполне возможно, душевнобольному Петру Пустоте «из 1990-х» видятся события прошлого (1918 – 1919 годов), в которых он якобы сам участвовал. Но мы помним, что весь роман-воспоминание написан им же, Петром Пустотой, в 1923 – 1925 годах. Следовательно, Пустота – скорее, чапаевец, и это, кажется, его наиболее реальная сущность. Однако сам герой до конца так и не смог решить, какая из этих двух реальностей – бред, а какая – настоящая. Да и сам автор произведения считает, что все эти реальности нереальны, что их просто не существует (действие романа, как признается сам автор, «происходит в абсолютной пустоте»), ибо они порождаются феноменами сознания героя, в том числе и его сном. По мысли А.П. Павленко, главный герой романа, от имени которого ведется повествование, погружен в себя настолько, что не видит границы между мечтой и реальностью, между сном и действительностью. В результате в его воспаленном мозгу рождается бред, он не знает, спит ли он или бодрствует, в реальности ли он находится или это просто игра воображения [6, с. 83].

Роман «Чапаев и Пустота» вобрал в себя весь культурный пласт буддийской религии (сказалась духовная практика писателя, увлекавшегося буддизмом и несколько лет жившего в буддийском монастыре). Произведение построено на философии дзен-буддизма, согласно которой «активное проникновение в природу вещей означает открытие нового мира, причем на интуитивном уровне. И этому способствуют коаны (рассуждения), которые В. Пелевин использует в своих текстах как диалоги между персонажами» [7, с. 326]:

Комдив Чапаев в романе выступает в роли дзен-буддийского Учителя, гуру, который наставляет своего ученика, Петьку, открывая ему путь к Нирване. Пустота (санскр. «шуньята») – одно из основных понятий буддизма. Броневик Чапаева, на котором Пустота совершает побег в пустоту, неслучайно имеет щели, похожие на *«полузакрытые глаза Будды»*. Да и сам побег «есть не что иное, как вариации на тему буддийского «освобождения» от мира страданий. Только отказавшись от своего «иллюзорного» Я и веры в реальность окружающего мира, через «просветление» как «осознание отсутствия мысли» можно достичь «состояния будды», т.е. нирваны» [8, с. 115]. Нирвана есть ничто, Никто, Нигде. Чапаев, Учитель-бодхисаттва для Петьки, радуется, когда тот на вопрос *«Кто ты?»,* отвечает *«Не знаю»,* а на вопрос *«Где мы?» – «Нигде»*. Осознание себя и мира как Пустоты есть последний этап на пути к Нирване, есть сама Нирвана, которую уже описать нельзя.

А. Генис назвал роман «Чапаев и Пустота» «первым дзен-буддийским романом», чем, кстати, сам В. Пелевин очень гордился. Действительно, звучащие уже в эпиграфе и предисловии упоминания о Чингисхане, о «монгольском мифе», Внутренней Монголии, фразы «*Ом мани падме хум», «Мане текел фарес»,* реалии восточного происхождения, образы-понятия «пустоты», «нигде» и «никогда» настраивают на рассмотрение романа в традициях восточной философии. Чапаев уподоблен Ходжи Насреддину, а «лирическое стихотворение» Пушкина названо «танка», хотя изменение жанровой дефиниции никоим образом не влияет на понимание сути поэзии великого русского поэта. Однако постоянные отсылки в романе – не единственные реминисценции, помогающие раскрыть героям (а вместе с ними и читателю) сокровенный смысл бытия, в котором внешний и внутренний мир человека представляют единое целое. В. Пелевин весьма искусно использует один из распространенных в постмодернистской литературе приемов – включение в текст своего произведения «заимствований» из классической литературы и современной культуры.

Литературным первоисточником романа является в первую очередь произведение Д. Фурманова «Чапаев». Пелевин повторяет сюжетную линию романа-предшественника, воссоздавая в своем повествовании обстановку гражданской войны и образ знаменитого командира Красной армии, хотя «бытописание и факты в нем представляют собой лишь фон для основного сюжета – духовного путешествия персонажей во времени и пространстве» [9, с. 204 – 205].

Г.Л. Нефагина отмечает, что «Пелевин использует прямую цитацию в сценах отправки на фронт ивано-вознесенских ткачей и военного быта в Алтай-Виднянске» [10, с. 120]. Но, на наш взгляд, Пелевин не всегда использует прямую цитацию. Чаще всего писатель видоизменяет цитаты, связывая их с основной идеей произведения или с его сюжетной линией. Так, ивановские ткачи, находясь в вагоне поезда, поют:

Мы кузнецы – и дух наш Молох,
Куем мы счастия ключи.
Вздымайся выше, наш тяжкий молот,
В стальную грудь сильней стучи, стучи, стучи!!

Это строки из песни «Мы кузнецы», написанной на слова поэта Серебряного века Ф.С. Шкулева. Однако Пелевин сознательно переиначивает первую строчку, меняя слово *«молод»* («Мы кузнецы, и дух наш молод») на мифоним *«Молох»,* подчеркивая тем самым иллюзорность и абсурдность происходящего и усиливая ощущение трагической неизвестности пелевинских персонажей, которые едут на фронт, словно дети, принесенные в качестве жертв богу Молоху, о чем упоминает Библия.

Однако в романе «Чапаев и Пустота» произведение Д. Фурманова – не единственное, к которому писатель обращается по ходу повествования. Уже в начале своего произведения автор отсылает читателя к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», хотя существенно его деконструирует: Пелевин, а точнее некий Иоанн Павлухин, создает новое произведение «по мотивам» знаменитого романа, вкладывая новый текст в уста Мармеладова и Раскольникова. Петр Пустота становится зрителем маленькой трагедии, разыгрываемой в духе того времени в литературном кабаре «Музыкальная табакерка». Сам главный герой, являясь поэтом, тоже экспериментирует с творчеством своего предшественника. Культовый поэт того времени Валерий Брюсов, которому Пелевин в своем

повествовании отводит эпизодическую роль, говорит Петру: *«Всегда ценил ваши стихи, особенно первый ваш сборничек, “Стихи Капитана Лебядкина”»*, хотя известно, что «герой романа «Бесы», капитан Игнат Тимофеевич Лебядкин, в области поэзии проявил совершенную бесталанность» [9, с. 205].

Важно отметить, что В. Пелевин в процессе своего повествования обращается не только к роману Д. Фурманова как претексту, но и к его киноверсии, созданной Георгием и Сергеем Васильевыми, где роль Чапаева сыграл известный советский актер Б.А. Бабочкин. Именно фильм «Чапаев» повлиял на появление образа Анки-пулеметчицы в пелевинском произведении, поскольку этого персонажа в книге Д. Фурманова нет. У Пелевина, как и в фильме, между Петькой и Анкой вспыхивает любовное чувство. Эта женщина, как и другие герои произведения, живет в двух пространствах-реальностях. В первом пространстве она – Анка-пулеметчица из фильма «Про Чапая» (заметим: Пелевин редко называет ее этим именем, предпочитая именовать свою героиню Анной: *«Люк башни был открыт, и над ним виднелась коротко остриженная голова Анны»),* а во втором – медсестра Анна, сидящая недалеко от койки пациента психиатрической лечебницы и держащая в руках *«раскрытый томик Гамсуна»*. Однако именно в романе Пелевина Анна представлена как более опытная Ученица, что позволяет герою в конце романа погрузиться в «Условную реку абсолютной любви» (сокращенно – «Урал») [11, с. 167].

Учитывая тот факт, что повествование романа «Чапаев и Пустота» разыгрывается в двух временных пластах: писатель, кроме художественных реалий прошлой эпохи, обращается к реалиям современной культуры – прежде всего к тем, которые отражают вкусы и потребности масс, ничего не смыслящих ни в дзен-буддизме, ни в философии. В качестве примера можно вспомнить реакцию Володина на музыку Бориса Гребенщикова. Услышав песню рок-музыканта, он тут же выключил радиоприемник. «*Не могу я,* – говорит он Сердюку, – *Гребенщикова слушать. Человек, конечно, талантливый, но уж больно навороты любит. У него повсюду сплошной буддизм. Слова в простоте сказать не может. Вот сейчас про родину-мать пел. Знаешь, откуда это? У китайской секты Белого Лотоса была такая мантра: “абсолютная пустота – родина, мать – нерожденное”. И еще зашифровал – пока поймёшь, что он в виду имеет, башню сорвет».*

Как видим, бывший предприниматель осуждает известного музыканта за то, что тот не может выразить свою мысль по-простому, без всякого рода «наворотов» и ненужных усложнений. Обо всем, считает Володин, можно сказать гораздо проще. Таким образом, элитарная культура в романе «Чапаев и Пустота» вступает в полемику с массовой культурой, которая делает своими героями не литературных персонажей, а героев анекдотов и художественных фильмов, ставших кумирами поколения 1990-х годов. Это поколение уже крайне слабо знает и книгу Д. Фурманова «Чапаев» и фильм с тем же названием, созданный братьями Васильевыми. С героями литературного и кинематографического произведений оно знакомо лишь по анекдотам. *«Мир – это анекдот, который Господь Бог рассказал самому себе»*, – говорит герой гражданской войны Чапаев Петьке, словно намекая на анекдотичность себя самого, что станет частью другой реальности. Будучи пациентом больницы для душевнобольных и находясь уже в ином пространстве, Петр Пустота слушает анекдот о Чапаеве и Петьке, рассказанный ему Сердюком. Этот анекдот, возможно, стал основой романа: *«Сидят Петька с Василием Ивановичем и бухают. Вдруг вбегает солдат и говорит: “Белые!” Петька говорит: “Василий Иванович, давай ноги делать”. А Чапаев наливает еще два стакана и говорит: “Пей, Петька”. Выпили, значит. Опять солдат вбегает: “Белые!” А Чапаев еще два стакана наливает: “Пей, Петька!” Опять вбегает солдат и говорит, что белые уже к дому подходят. А Чапаев говорит: “Петька, ты меня видишь?” Петька говорит: “Нет”. Чапаев тогда говорит: “И я тебя – нет. Хорошо замаскировались”».* Любопытно, что в романе Пелевина этот анекдот имеет и второй вариант с иным концом: *«Белые вбегают, оглядывают комнату и говорят: “Вот, черт, опять ушли!”».*

Однако Пелевин всегда рассказывает анекдот не ради анекдота, не ради того, чтобы вызвать у читателя смех или хотя бы улыбку. К тому же, как считает О. Богданова, «если встать на точку зрения уже известного раннего Пелевина, опереться на принципы его иррационально-интуитивного философствования, выходящего за пределы логического мышления, то ничего алогичного и смешного в этом анекдоте нет: есть только «я» и «мои» ощущения, следовательно, если я вас не вижу, то вас нет, ибо все вокруг есть только мои ощущения, и все вокруг существует только через меня» [12, с. 131]. Анекдоты, функционирующие в романе «Чапаев и Пустота» имеют совершенно иную цель. Используя их, Пелевин, можно сказать, обращается не к образу легендарного комдива, а к образу шутовски-комичного героя народного фольклора и пытается выявить в примитивных анекдотах глубинную мистическую и философскую суть. Простоватые характер и деяния традиционно пародийного персонажа современных анекдотов перерастают в притчу и становятся мифом, живущим в общественном сознании.

Обращаясь к влиянию массовой культуры на сознание ее потребителей, Пелевин вводит в свое повествование образы любимых народом киногероев – Шварценеггера и «просто Марию», знакомую по транслировавшемуся из Останкино мексиканскому телесериалу (недаром Мария рассказ о себе начинает с того, что она ударилась об Останкинскую телебашню). Эти образы являются результатом «групповых сеансов», которые начинаются с того, что визуальное пространство душевнобольных создается *«из окутавшей мир мглы»*. Именно так начинается знаменитый роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». Возникшие «из ниоткуда», эти герои массовой культуры своими чертами напоминают булгаковских персонажей. Читая вставную новеллу о «судьбоносной» встрече Марии и Шварценеггера, мы замечаем «дьявольские» портретные черты последнего: традиционные неправильности, асимметрию лица, отсутствие (или дефект) одного из глаз. Лицо киногероя Шварценеггера явно асимметрично, из двух глаз – один пустой *(«его левый глаз был чуть сощурен <...> его правый глаз был совсем иным»*), а улыбка затрагивает *«левую часть его лица»,* оставляя правую *«совершенно неизменной»*. Подобные черты, подмеченные Пелевиным, «несут на себе отпечаток явно сатанинской природы, сочетая в себе инфернальное, вневременное и технологическое современное» [12, с. 143]. Неслучайно в «сеансе» проскальзывает словосочетание *«адский робот»*. Что касается «просто Марии», то она напоминает нам Маргариту, которая вошла в сговор с сатаной, т.е. Шварценеггером, хотя ее *«глуповато-загадочная улыбка»* восходит к Джоконде (Моне Лизе) кисти Леонардо да Винчи. «Сеанс массового гипноза» выводит сущности киногероев на поверхность, напоминая нам подобный «сеанс» в булгаковском театре-варьете. И тем, и другим «сеансом» руководит Воланд, который у Пелевина приобретает обличье Тимур Тимуровича.

Вообще можно бесконечно говорить об отсылках Пелевина к роману «Мастер и Маргарита». Так, действие романа Булгакова, как известно, разворачивается в Москве, и знаковым топосом в «Мастере и Маргарите» становится Тверской бульвар. Именно в Москве, на Тверском бульваре начинается действие романа «Чапаев и Пустота», именно на Тверском бульваре в Москве закончится действие пелевинского романа. Тверской бульвар создает раму (кольцо) повествовательному пространству текста Пелевина, как бы замыкая (концентрируя) его в художественном пространстве романа Булгакова: *«Тверской бульвар был почти таким же...»*.

Уже на первой странице романа Пелевина герой «*имел много возможностей разглядеть демонический лик»* столицы, вероятно, сохранившийся с момента последнего посещения Москвы Воландом и его свитой. Как и в романе Булгакова, у Пелевина бульвары и проспекты Москвы видятся героем как *«преддверие мира теней»*, а сами революционно настроенные жители Москвы – *«воинством тьмы»*.

Даже образ *«нехорошей квартиры»* находит себе параллель в романе Пелевина: квартира Фанерного, куда был приглашен Пётр Пустота, стала по-настоящему «нехорошей» квартирой, т.к. именно здесь герой Пелевина совершил преступление (убил фон Эрнена), в ней происходят «трансформации» (перемена имени и сферы деятельности) Петра Пустоты, в ней же неожиданным и странным образом появляется Чапаев.

Булгаковские аллюзии у Пелевина прочитываются и на лестничной площадке: с коридорной темной лестницы *«еще не успели ободрать ковровую дорожку»*, по-видимому, ту самую, о которой вспоминает профессор Преображенский в «Собачьем сердце», в тексте романа звучит и маркированное им слово «разруха» *(«кругом разруха»*). Неслучайно и то, что на *«высокой двери»* квартиры *«отчетливо выделялся светлый прямоугольник от сорванной таблички»,* на которой, возможно, было выгравировано имя какого-нибудь профессора, а может быть, фамилия главы *«благополучной кадетской семьи»* (ею может оказаться семья Турбиных), мысль о которой возникает у героя-повествователя. Таким образом, пелевинская Москва периода гражданской войны явно выстраивается из булгаковских литературных ассоциаций, тогда как образ Петербурга рождается у Пелевина «от Блока». Если быт советской эпохи 1910 – 1920-х годов преимущественно написан Пелевиным по Булгакову, то *«музыка революции»*, ощущение революционного времени –преимущественно по Блоку.

Атмосфера блоковского времени актуализирована вопросом *«Кстати, вы “Двенадцать” Блока успели прочесть?»* и в дальнейшем уточнена героем: по Пелевину, блоковский Христос должен идти позади двенадцати красноармейцев-апостолов *(«Да <...> это вернее <...> Христос идет сзади!»*), но что еще *«точнее»* – это то, что он идет *«в другую сторону»*.

Итак, практически все события в романе «Чапаев и Пустота» (особенно образ революционного времени) порождены интертекстом. Упоминание писателей и произведений начала XX века «привязывает» события романа «Чапаев и Пустота» именно к этому времени, т.е. примерно к *«году восемнадцатому или девятнадцатому»*.

Однако все аллюзии и реминисценции, которыми Виктор Пелевин насыщает текст романа «Чапаев и Пустота», за редким исключением не опознаются читателями, не имеющими опыта. Но интеллигентного читателя писатель вовлекает в процесс интеллектуальной игры, призывая его уже не столько воссоздать оригинальное произведение, сколько проанализировать создавшийся диалог между текстами. Подход читателя к интерпретации пелевинского текста является чисто индивидуальным, в зависимости от воспринимаемого им уровня сложности культурного кода, но при этом каждый читатель найдет в этом «постмодернистском романе» свое «двоемирие». Это «двоемирие» представлено Пелевиным как антитеза мира реального и мира иллюзорного, и его художественное воздействие достигается самыми разнообразными средствами, из которых наиболее сильный эффект получают художественные «заимствования», принадлежащие к пластам культуры различных эпох [13, с. 253]. Цитаты, аллюзии и реминисценции являют-

ся для Пелевина своего рода окнами между мирами, способами связи между параллельными измерениями. С их помощью автор осуществляет деконструкцию внешнего мира, всех социальных норм и предрассудков, всех конкурирующих идеологий и религиозных догматов, что позволяет говорить о целостности его художественного мира, построенного на базе общих глобальных универсальных принципов.

Библиографический список

1. Генис А. Хоровод: заметки на полях массовой культуры. *Иностранная литература*. 1993; № 7: 233 – 245.
2. Пелевин В. *Интервью 1996 года*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=X_G-CUUCFEM
3. *Combined and Uneven Development: Towards a New Theory of World-Literature*. Liverpool: UK: Liverpool University Press, 2015.
4. Корнев С. Столкновение пустот: может ли постмодернизм быть русским и классическим? Об одной авантюре Виктора Пелевина. *Новое литературное обозрение*. 1997; № 28: 244 – 259.
5. Скоропанова И.С. *Русская постмодернистская литература*. Москва: Флинта: Наука, 2001.
6. Павленко А.П. *Гротеск в художественном мире Виктора Пелевина*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2016.
7. *Русская проза рубежа XX – XXI веков:* учебное пособие. Под редакцией Т.М. Колядич. Москва: Флинта, 2016.
8. Попковский В.В. Буддистские аллюзии в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота». *Гуманитарные науки*. 2014; № 2: 114 – 120.
9. Ахмадеев И.Р. Интертекстуальные включения в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота». *Филологические науки*. 2019; № 18: 203 – 205.
10. Нефагина Г.Л. Системность русской прозы XX века. Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе. *Проблемы теоретической и исторической поэтики: материалы Международной научной конференции*: в 2 ч. 1998; Ч. 1, № 4: 114 – 121.
11. Богданова О., Кибальник С., Сафронова Л. *Литературные стратегии Виктора Пелевина*. Санкт-Петербург ИД «Петрополис», 2008.
12. Костырко С. Чистое поле литературы. *Новый мир*. 1992; № 12: 250 – 260.
13. Чебоненко О.С. Литературные интерпретации жизненных смыслов дзэн-буддийского Востока в произведениях XX в. (на примере романа В.О. Пелевина «Чапаев и Пустота»). *Вестник Бурятского государственного университета*. 2011; № 10: 164 – 170.

References

1. Genis A. Horovod: zametki na polyah massovoj kul'tury. *Inostrannaya literatura*. 1993; № 7: 233 – 245.
2. Pelevin V. *Interv'yu 1996 goda*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=X_G-CUUCFEM
3. *Combined and Uneven Development: Towards a New Theory of World-Literature*. Liverpool: UK: Liverpool University Press, 2015.
4. Kornev S. Stolknovenie pustot: mozhet li postmodernizm byt' russkim i klassicheskim? Ob odnoj avantyure Viktora Pelevina. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 1997; № 28: 244 – 259.
5. Skoropanova I.S. *Russkaya postmodernistskaya literatura*. Moskva: Flinta: Nauka, 2001.
6. Pavlenko A.P. *Grotesk v hudozhestvennom mire Viktora Pelevina*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2016.
7. *Russkaya proza rubezha HH – XXI vekov:* uchebnoe posobie. Pod redakciej T.M. Kolyadich. Moskva: Flinta, 2016.
8. Popkovskij V.V. Buddistskie allyuzii v romane V. Pelevina «Chapaev i Pustota». *Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 114 – 120.
9. Ahmadeev I.R. Intertekstual'nye vklyucheniya v romane V. Pelevina «Chapaev i Pustota». *Filologicheskie nauki*. 2019; № 18: 203 – 205.
10. Nefagina G.L. Sistemnost' russkoj prozy HH veka. Vzaimodejstvie literatur v mirovom literaturnom processe. *Problemy teoreticheskoj i istoricheskoj po`etiki: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*: v 2 ch. 1998; Ch. 1, № 4: 114 – 121.
11. Bogdanova O., Kibal'nik S., Safronova L. *Literaturnye strategii Viktora Pelevina*. Sankt-Peterburg ID «Petropolis», 2008.
12. Kostyrko S. Chistoe pole literatury. *Novyj mir*. 1992; № 12: 250 – 260.
13. Chebonenko O.S. Literaturnye interpretacii zhiznennyh smyslov dz`en-buddijskogo Vostoka v proizvedeniyah XX v. (na primere romana V.O. Pelevina «Chapaev i Pustota»). *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 10: 164 – 170.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 81-2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00332

Barahoyeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Language, Ingush Research Institute of the Humanities n.a. Ch.E. Akhrieva (Magas, Russia), E-mail: b1arahoi@rambler.ru*

Kieva Z.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: z-kieva@mail.ru*

Dudarova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF NON-FINITE FORMS AND AUTOMATIC TEXT PROCESSING. The article analyses the non-finite model learned from texts of the Internet resource http://www.tabasaran.webonary.org/is a national portal providing different fragment inflections. The distribution criterion description of text units with paradigmatic and syntagmatic set gives the ability to distinguish between parts of speech, private values combined opposition verb paronymy. When selecting fragments of national texts with the opposition used patronymics solid method verb fetch tokens corresponding to the tasks of the Corps study of the national language. The specificity of annotating forms of the verb, systematizing the markup language Corpus indicates insufficiently known aspect of literary translation. A large part of the categorical formants of literary translation is submitted to the national texts. The first step of processing national Corpus of texts carried out presentation of entries-infinitive, gerundive, participle, Masdar.

Key words: **modeling, verb, lexicography, conjugation, paradigm paronymy.**

Н.М. Барахоева, *д-р филол. наук, проф., ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», г. Магас, E-mail: b1arahoi@rambler.ru*

З.Х. Киева*, д-р филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: z-kieva@mail.ru*

Л.М. Дударова*, канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ И АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТЕКСТА

В статье анализируются нефинитные модели, извлеченные из программы Паратекст 8.1. Программа Паратекст 8.1. предоставляет фрагменты глагольных словоформ с параллельными русско-национальными текстами. Первый шаг обработки парадигматического множества глагольных словоформ с параллельными русско-национальными текстами осуществлялся представлением моделей национальных текстов – инфинитив, масдар, деепричастие, причастие. Второй шаг обработки нефинитных форм в корпусе параллельных текстов представлялся фиксацией морфем/флексий. Третий шаг – это морфологическая разметка деривационных аффиксов в параллельных текстах. Большая часть категориальных формантов глагольной паронимии с парадигматическим множеством параллельных русско-национальных текстов представляется с аннотированием малоизученного аспекта художественного перевода. При отборе фрагментов глагольной паронимии с оппозицией парадигматического множества применялся метод сплошной выборки словоупотреблений, соответствующий задачам исследования Национального корпуса русского языка. Дистрибутивный критерий описания оппозиции нефинитных форм дает возможность разграничить части речи, совмещенные в значениях частной оппозиции глагольной паронимии и парадигматического множества. Специфика аннотирования форм глагола выявила малоизученный аспект художественного перевода.

Ключевые слова: **моделирование, глагол, лексикография, парадигма глагольных форм, паронимия.**

Системные связи нефинитных моделей текста всегда привлекали и привлекают внимание лингвистов. Во внимание межуровневых отношений лингвисты включали и включают единицы текста с парадигматическими и синтагматическими множествами нефинитных моделей [1, с. 22]. Дистрибутивный критерий описания единиц текста с множествами нефинитных моделей дает возможность разграничить части речи, совмещенные в значениях частных оппозицией глагольной паронимии. При отборе фрагментов национальных текстов с оппозицией глагольной паронимии применялся метод сплошной выборки словоупотреблений, соответствующий задачам исследования Национального корпуса языка. Специфика аннотирования нефинитных моделей глагола, систематизируя разметку корпуса языка, указывает на малоизученный аспект художественного перевода [2, с. 73]. Большая часть категориальных формантов художественного перевода представляется национальными текстами. Первый шаг обработки корпуса национальных текстов осуществлялся представлением словарных статей – инфинитив, масдар, деепричастие, причастие [3]. Второй шаг обработки списка словарных статей в корпусе фольклорных текстов представлялся набором фиксации морфем/флексий. Третий шаг – это морфологическая разметка деривационных и флективных аффиксов в текстах фольклорных жанров (см. табл. 1).

Таблица 1

Жанр	Количество кейс-текстов с признаками с признаками жанров	Объем нефинитных моделей текста
Пословицы, поговорки	Кол-во текстов	Кол-во единиц
Мифологические сказки	Кол-во текстов	Кол-во единиц
Бытовые сказки	Кол-во текстов	Кол-во единиц
Евангельские тексты	Кол-во текстов	Кол-во единиц
Итого:	Кол-во текстов	Кол-во единиц

Обработка национального текста подтверждает опубликованные источники текстов с распределением компонентов морфологического анализа русского языка (см. табл. 2).

Таблица 2

№	Разновидность терминов словообразования в нахско-дагестанских языках	Шифрование
I	вербализация *образование глаголов	Vx
2	субстантивация*образование существительных	Nx
3	адъективация*образование прилагательных	Ny
4	адвербиализация*образование наречий	Vy

Продуктивные модели словообразования различными способами грамматической и семантической трансформации позволяют преобразовать систему моделирования N < V или V > N. Своеобразие продуктивных способов грамматической и семантической трансформации объясняется существованием в языке конверсии – аффиксации с моделью без изменения «основа + аффикс» и с моделью изменения «основа + квазиаффикс» // N + x или V + y; словосложение N + V или V + N, словослияние N ⇑ V или V ⇓ N (см. табл. 3).

Таблица 3

глосса	значение показателя	морфологический показатель глагольной паронимии
INF	инфинитив	-x
MSD	имя действие (масдар)	-y
AG.N	отглагольное имя	-xy

Аппарат морфологического анализа, учитывающий чередование основ, различает компоненты паронимического глоссария – инвентарь морфем нахско-дагестанских языков [4]. Расширение базы данных паронимического глоссария с разметкой деривационных и флективных аффиксов позволяет преобразовать систему маркирования лексической семантики. Рассматривая систему маркирования масдарных связок в категориальных оппозициях паронимии, можно выявить свойства предложения и мотивированный перевод «имя – глагол». Категориальные оппозиции масдарных связок в оппозициях паронимии дифференцируются парадигматическими и синтагматическими показателями [5, с. 38]. Лексико-семантическое поле масдара, дифференцированное парадигматическими показателями паронимии, выявляет уровень процесса оппозиции «имя – глагол». В категориальных оппозициях паронимии уровень различает значения функциональных форм с обозначением понятия процесса и течения данного действия (см. табл. 4).

Таблица 4

Лексико-семантическое поле масдара, дифференцированное именными и глагольными свойствами	
Показатели оппозиций	**Свойства оппозиций**
urχ + u + b	чтение делать
bik' + u + b	писание делание
ulχ+u+ b	говорение делать

Форма масдара в категориальных оппозициях паронимии приобретает ряд признаков инхоативного значения. Из собственно глагольных признаков масдара оппозиция паронимии различает свойства транзитивности/интранзитивности, противопоставление утвердительных и отрицательных форм. «Форма масдара на *-б-* является по значению и функциям в предложении тем самым, чем является в системе арабского глагола так называемый «масдар», т.е. именем существительным, образованным от глагольного корня, чему в русском языке не вполне, правда, аналогичными будут соответствовать имена существительные на *-ние* (чтение, выражение и т.п.), т.е. уже не глаголы» [6, с. 44]. Масдар в категориальных оппозициях паронимии предложения может выполнять функцию сказуемого, различать субъекта/объекта и управлять другими синтаксическими единицами инхоативного значения. Транспозиция масдара характеризуется категориальным тождеством неканонического масдара с компонентом AG.N на *-вал*. В таких случаях упорядочивается функциональное тождество значений неканонического масдара как звукотипа паронимии (см. табл. 5).

Таблица 5

Функциональное тождество значений канонического/неканонического масдара в сопоставляемых языках	
канонический масдар	**неканоническое тождество форм параллельных глагольных имен**
MSD	**AG.N**
urχ + u + b «чтение (делать)»	urχu+wal – «читаемость»
bik' + u + b «писание (делать)»	bik'u+wal – «пишимость»
ulχ+u+ b «говорение (делать)»	ulχu+wal – «говоримость»

В составе неупорядоченной речи неканонический масдар AG.N включается в стандарт стилистических приемов, а также в противопоставление типичных признаков утвердительности и отрицательности. Неканонический масдар AG.N совпадает с построением стилистики в аспекте синтаксической паронимии и различается основами имен и глаголов: у*рхувал* – «чтение», т.е. процесс описания от «читать» [7, с. 51]. В категориальных оппозициях паронимии неканонический масдар посредством суффикса *-вал* разграничивает стандарты слогового содержания текста. (см. табл. 6).

Таблица 6

Категориальные оппозиции паронимии с компонентом масдара	
Категориальные формы	**Значение стержневых компонентов русского языка**
ʁafi «пришедший»	*ʁafiwal* – «шествие»
ʁjuru «приходящий»	*ʁjuruwal* – «вхождение»
ʁjuraji «идущий»	*ʁjurajiwal* – «хождение»

Критериями разграничения неканонического масдара в текстах выявляются основы временных форм AG.N [8, с. 31]. Кроме того, неканонический масдар с компонентом *-вал* может различать в предложении стержневой компонент морфологического анализа (см. табл. 7).

Таблица 7

Стержневые компоненты разграничения масдара	
Масдар как форма национального текста	**Масдар с компонентом русского языка**
rjahjatwal insandin užu wu	«Отдых полезен для здоровья человека».
mik' q:iwuwali ič ljaχin č'ur ʁap'niji	«Поднятие ветра испортило наше дело».

Неканонический масдар с компонентом *-вал* и его категориальные оппозиции паронимии различаются также условиями стержневого компонента предложения и категориями падежа, числа, класса [9, с. 14] (см. табл. 8).

Таблица 8

Категориальные оппозиции паронимии и тематические группы со стержневым компонентом нахско-дагестанских языков		
INF	**MSD**	**AG.N**
urχ +u+z	urχ+u+b	urχ+u+wal
читать	чтение делать	читаемость

Таблица 9

Категориальные оппозиции глагольных форм	Синтаксические конструкции русских единиц
adašdi šiw χurajiwali mar'jam šad dap'naji	«Женитьба отца радовала Марьям».
χpiriz riš ʁašiwali žilir pašman ʁap'undaji	«Рождение у жены дочери не опечалило мужа».
dada ʁjubu wari šad ʁap'nu	«Приезд матери всех озарил».
dadajin ʁjuwali wari nurlu ʁap'nu	«Приезд матери всех озарил».

В категориальных оппозициях паронимии транспозиция аппарата INF различается синтаксическими стандартами MSD, AG.N [10]. В отдельных случаях грамматические стандарты паронимии MSD, AG.N могут быть заменены друг другом и могут рассматриваться как тождественные категориальные оппозиции. Синтаксическую конструкцию AG.N в валентностных отношениях следует рассматривать только в составе текста (см. табл. 9).

Специфика масдара определяется тем, что множественное число масдара выражается двумя способами: посредством показателя субъекта и объекта (по образцу глагольных форм), посредством суффикса (по образцу имён существительных). В предложениях с интертекстуальными включениями правила выбора аффиксов с вариациями языкового материала дифференцируется посредством субъект/объект. Категориальный формант масдара как способность глагола управлять симметричными синтаксическими единицами выявляет субъекта действия или объекта действия. Грамматические стандарты масдарных форм позволяют развернуть члены текста с углубленным осмыслением оппозиций паронимии. Развернутые типы внутримасдарного словоизменения с осмыслением оппозиций паронимии выявляются следующим соотношением маркеров параллельных текстов: а) масдары с префиксом отрицания; б) масдары с префиксом повторности, обратной направленности; в) масдары с префиксами отрицания и повторности; г) масдары с аффиксом инхоатива.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология*. Москва: Флинта. Наука, 2009.
3. Гак В.Г. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Москва, 1989.
4. Леонтович О.А. Концептологический анализ. *Методы коммуникативных исследований*. Москва: Гнозис, 2011: 87 – 92.
5. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва: Наука, 1988.
6. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца XX века*: сборник статей. Москва: РГГУ, 1995.
7. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты*. Москва, 1996.
8. Шихалиева С.Х. *Категория вида и времени в табасаранском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1996.
9. Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.
10. Шихалиева С.Х. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*. Moskva: Flinta. Nauka, 2009.
3. Gak V.G. *Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov*. Moskva, 1989.
4. Leontovich O.A. Konceptologicheskij analiz. *Metody kommunikativnyh issledovanij*. Moskva: Gnozis, 2011: 87 – 92.
5. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Stepanov Yu.S. Al'ternativnyj mir. Diskurs. Fakt i princip prichinnosti. *Yazyk i nauka konca XX veka*: sbornik statej. Moskva: RGGU, 1995.
7. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvo-kul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
8. Shihalieva S.H. *Kategoriya vida i vremeni v tabasaranskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1996.
9. Shihalieva S.H. Implikaciya `elementov referencii v semanticheskoj matrice (na materiale dagestanskih yazykov). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2010; № 4 (36): 168 – 172.
10. Shihalieva S.H. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 81.371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00333

Wang Mengmeng, *postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wangmengmengwmm@gmail.com*

IMAGE OF A MYTHICAL BIRD IN CHINESE AND RUSSIAN PICTURES OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PHOENIX). The article is dedicated to the study of a mythical bird taking into account a phoenix as an example in Chinese and Russian pictures of the world. A comparative analysis of definitions, figurative meanings and connotations of the phoenix was carried out in order to identify its similarities and differences in Russian and Chinese. The central problem of the study is to consider the image of the mythical bird in the context of culture, allowing to identify specific features of its functioning in the world view of the Russian and Chinese peoples. Through the analysis of the studied material, universal and nationally specific characteristics of the phoenix image in Chinese and Russian pictures of the world are revealed, and it was concluded that there are more differences than similarities in the image of Chinese and Russian phoenix. The result of this study is useful for everyone interested in the comparison of Russian and Chinese languages, which is also important in the translation process from one language into the other one.

Key words: **mythological consciousness, picture of the world, comparative analysis, phoenix, fenghuang, Firebird, symbolization.**

Ван Мэнмэн, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wangmengmengwmm@gmail.com*

ОБРАЗ МИФИЧЕСКОЙ ПТИЦЫ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КАРТИНАХ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ФЕНИКСА)

Статья посвящена изучению мифической птицы на примере феникса в китайской и русской картинах мира. Проведен сопоставительный анализ дефиниций, переносных значений и коннотаций птицы феникса с целью выявления ее сходств и различий в русском и китайском языках. Центральной проблемой исследования является рассмотрение образа мифической птицы в контексте культуры, позволяя показать специфику его функционирования в познании мира русского и китайского народов. Посредством проведённого анализа изученного материала выявлены универсальные и национально специфические характеристики образа феникса в китайской и русской картинах мира, при этом делается вывод о том, что в образе китайского и русского феникса фиксируется больше различий, чем черт сходства. Полученные результаты данного исследования являются полезными для всех интересующихся проблемами сопоставления русского и китайского языков и оказываются важными в процессе перевода с одного языка на другой.

Ключевые слова: **мифологическое сознание, картина мира, сопоставительный анализ, феникс, фэнхуан, Жар-птица, символизация.**

На разных этапах цивилизационного развития у человека возникают разные способы восприятия и понимания окружающей действительности, которые влияют на возникновение новых понятий в сознании человека. Такое влияние касается «явлений реальных, существующих в окружающей действительности (например, *дерево, земля, небо, солнце*) и вымышленных, таких как мифологические образы, созданные человеческим воображением» [1, с. 39].

В данной статье используется понятие «картина мира», под которым понимается «исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека и репрезентирующий сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющийся результатом духовной активности человека» [2, с. 21]. Картина мира представляет собой «чрезвычайно сложное явление, вследствие чего она необычайно вариативна, изменчива и непостоянна» [3, с. 29].

Одним из исторически первых способов познания мира является мифологическое сознание – это «первобытное коллективное (общеэтническое) наглядно-образное представление о мире с обязательным божественным (сверхъестественным) компонентом» [4, с. 34]. На основе мифологического сознания была выработана человеком мифологическая картина мира, одной из особенностей которой является восприятие пространства и времени, которые «могут быть добрыми и злыми, благоприятными для одних видов деятельности и опасными и враждебными для других» [5, с. 38]. Другой особенностью мифологической картины мира является то, что элементы мира существуют в виде образов. Образы, «созданные человеческим воображением посредством сочетания отдельных реальных элементов действительности и мыслимые в качестве несуществующих, приводят к появлению вымышленных героев» [1, с. 39].

Несомненный интерес представляет сравнительно-сопоставительное изучение мифических птиц в русском и китайском языках. В современной лингвистике лексическая группа «зоонимы» обладает высокой активностью в создании разных языковых единиц, посредством которых человек описывает окружающий мир – производные слова, фразеологизмы, пословицы, и т.д. [6, с. 471]. Особое место в этой группе занимают наименования мифических птиц. Метафорическое использование зоонимов играет важную роль в формировании языковой картины мира. В данной статье предлагается сопоставительный анализ мифической птицы в русской и китайской картинах мира на примере птицы феникса, основываясь на анализе системы ассоциаций, коннотаций, также опираясь в основном на лексикографически закрепленные данные, содержащиеся в толковом, этимологическом и мифологическом словарях.

Феникс в китайском языке представлен иероглифами 凤(фэн) или 凤凰 (фэнхуан). В словаре современного китайского языка он описывается следующим образом: «凤凰，传说中的百鸟之王，羽毛美丽，雄的叫凤，雌的叫凰» («В легенде феникс является королем птиц с красивым оперением, феникс-самец называется Фэн, феникс-самка – Хуан») [7, с. 395]. Одним из первых источников упоминания феникса является «Книга гор и морей», в которой говорится: «有鸟焉，其状如鸡，五采而文，名曰凤皇» («Птица с пятью цветными изображениями, по форме похожая на курицу, называется фэнхуан»)» [8, с. 12]. С развитием образ фэнхуана превращался в священное вещество, которое объединяет характеристики различных существ и выглядит как «神鸟．凤的形象，像鸿前麋后，蛇头鱼尾，鹳胫鸳腮，龙文虎背，燕颔鸡喙» («Мифическая птица, она спереди выглядит, как лебедь, сзади, как олень, у нее змеиная голова, рыбий хвост, журавлиный лоб; как у селезня мандариновой утки щека, драконьи узоры, тигриная спина, ласточкины подбородок и куриный клюв») [9, с. 376].

Итак, в самом начале в китайской культуре фэнхуан представляет собой общее название пятицветной мифической птицы, женской пол которой называется Фэн, а мужской – Хуан. В династии Хань (202 г. до н.э. – 220 г. н.э.) под влиянием концепции Инь-Ян, согласно которой ян занимает превосходящее место над инь, и считают фэнхуана птицей Ян [10, с. 11]. С появлением дракона фэнхуан постепенно уступает на второе место, становясь символом жен императора и даже самой императрицы. По легенде во время рождения У Зетянь в небе появился фэнхуан [11, с. 157], что тогда считалось хорошей приметой. Под ее влиянием слово фэнхуан укрепило свое место как соответствующее женскому полу. В современном китайском языке фэн обозначает феникса вообще, принято говорить фэнхуан, считающегося существом женского пола.

Образ фэнхуана в китайской картине мира многозначен, обладая высоким коннотативным потенциалом, он включает в себя только положительные характеристики. Попробуем сопоставить китайского фэнхуана с русской Жар-птицей.

Жар-птица в восточнославянской мифологии – чудесная птица. «Ее золотое оперение светится. Родом она из другого, («тридесятого») царства, откуда происходит все, что окрашено в золотой цвет» [12, с. 58]. Жар-птица «создается народным воображением из представлений о небесном огне-пламени, и сияние ее также слепит глаза, как солнце или молния. Жар-птица живет в тридесятом царстве или у Кощея Бессмертного, в райском саду» [13, с. 63]. «Главному герою сказки Ивану-царевичу предстоит трудная задача: разыскать, выследить Жар-птицу и добыть ее» [14, с. 176].

У фэнхуана и Жар-птицы можно найти много сходств, проявляющихся в следующих особенностях. Во-первых, фэнхуан и Жар-птица имеют сходную легенду о (воз)рождении. Согласно китайской легенде фэнхуан никогда не умрет, его жизнь циклична, и он время от времени горит сам по себе. После того, как тело перенесло огромную боль, феникс может возродиться с лучшим телом. В буддийских писаниях этот процесс называется нирвана. После нирваны его перья более многочисленны, его звук более ясен. В русской культуре Жар-птица заканчивает свою жизнь осенью, а весной снова возрождается, чтобы радовать людей своим пением и красотой [15].

Во-вторых, фэнхуан и Жар-птица имеют сходные культурные и символические значения в китайской и русской культурах. Фэнхуан и Жар-птица ассоциируются со счастьем. В китайском языке фэнхуан часто используется как символ неразлучной счастливой супружеской четы. Этот признак объективируется во фразеологизме 鸾凤 和 鸣 – *«согласованное пение птицы Луань и Фэн»,* который означает ‘‘гармоничные и счастливые отношения между мужем и женой’’. В русской сказке за Жар-птицей отправляются сказочные добры молодцы, и к тому, кто овладеет хоть одним ее пером, приходит великое счастье. Вследствие этого, в русском языке существует такая пословица: «счастье, как Жар-птица, – не каждому дается». Фразеологизмы «*найти перо Жар-птицы», «схватить Жар-птицу за хвост*» означают ‘‘исполнение желаний, счастье, везение в делах’’. Ее образ представлен в русских сказках «царь-девица», «Жар-птица и Василиса–царевна» и др.

Кроме этого, фэнхуан и Жар-птица указывают на редкость и ценность. В китайском языке такой признак реализуется в устойчивых оборотах 人中龙凤 – *«дракон и феникс среди людей» и* 凤毛麟角 – *«перо феникса и рог единорога»,* обозначая редкого, талантливого человека. В русской культуре одному перу Жар-птицы, как сказано в сказке, «цена ни мало ни много – побольше целого царства», а самой Жар-птице и цены нет [13, с. 63]. В современном русском языке название «Жар-птица» приобрело новое значение и стало синонимом выдающихся женщин в некоторых сферах. Например, *Жар-птица русского балета; Жар-птица в мире поэзии; блистать, словно Жар-птица.*

У фэнхуана и Жар-птицы существует много различий, проявляющихся в следующих характеристиках:

В китайской культуре фэнхуан – благородная птица. По данным источника, феникс «非梧桐不止，非练实不食，非醴泉不饮» («Фэнхуан отдыхает только на дереве Утун, ест только плод бамбука, пьет только из чистого родника») [16]. В части «Книга гор и рек», которая описывает южную гору, написано: «На теле птицы фэн имеется пять узоров различного типа. Узор на голове Дэ «добродетель», узор на крыльях Шунь «послушание», узор на спине И «справедливость», узор на животе Синь «честность», узор на груди Жэнь «гуманность») [8, с. 12], поэтому фэнхуан символизирует человека высокой морали. Например: *Конфуция сравнивают с фениксом.*

В китайской традиции фэнхуан — предвестник благополучия и процветания, поэтому его появление считается счастливым предзнаменованием. «Шовэнь цзецзы» («Описание простых и объяснение сложных знаков» [17, с. 54]) сообщает: «凤，神鸟…一出现天下就大安宁» («Феникс – божественная птица… Если она появляется, то в Поднебесной воцаряется спокойствие» [9, с. 376]. По легенде во время рождения У Зетянь (первая и единственная императрица в Китае) в небе появился Феникс [11, с. 157]. Отсюда имплицитно извлекается другой признак фэнхуана – символ власти и богатства, в этом отношении он имеет идентичное место с драконом. Парадный женский головной убор в виде феникса могли носить только жены императора. Этот признак объективируется во фразеологизме 百鸟朝凤, который буквально переводится как *«все птицы поклоняются птице Фэну*», в переносном значении обозначает то, что ‘‘император хорошо управляет государством, и все ему служат от души’’.

Вышеописанные признаки в русской культуре при описании Жар-птицы не имеют эквивалента. Однако Жар-птица может выступать в роли похитителя, сближаясь в этом случае с огненным змеем: она уносит мать героя сказки «за тридевять земель» [18, с. 439; 12, с. 58]. Этой коннотации у китайского феникса не наблюдается.

Сопоставительный анализ мифологических картин мира, проведенный на основе образа мифической птицы феникса, позволил выявить общие и национально-специфические способы ее описания и интерпретации в анализируемых языках. Общие черты проявляются в том, что образ феникса ассоциируется со счастьем и ценностью, и является бессмертной волшебной птицей как в китайской, так и русской культурах. Различия наблюдаются в том, что в китайском языке и культуре феникс включает в себя только положительные характеристики, являясь олицетворением человека высокой морали, вестником благополучия, также символом императорской власти. А в русской картине мира Жар-птица может выступать в роли похитителя. Различия также проявляются в таких конкретных аспектах, как место отдыха, внешность, питание, грамматические различия, также в названии: в китайском языке феникс называется фэнхуан, а в русском – Жар-птица.

Сопоставительный анализ китайского Фэнхуана и русской Жар-птицы позволил сделать следующие выводы, представленные в таблице:

Таблица

Результаты сопоставительного анализа фэнхуана и Жар-птицы

Характеристики образа	Фэнхуан	Жар-птица
Цикл жизни	Бессмертный	Бессмертный
Место отдыха	Дерево Утун	В тридесятом царстве в райском саду

Питание	Плод бамбука и родниковая вода	Золотые яблоки
Пол	Фэн (М.) / Хуан (Ж.) } Птица (М.) ⟶ Птица (Ж.)	Ж.
Внешний вид	Объединяет характеристики различных существ	Птица с золотыми и серебряными крыльями; глаза у нее сверкают.
Цвет оперения	Пятицветный: красный, желтый, светло-синий, фиолетовый, белый	Золотой и серебряный

Символ и коннотация	Сходства: Символ счастья, редкости и ценности	
	Различия: Символ человека высокой морали; вестник благополучия; символ власти и богатства.	Выступает в роли похитителя

Таким образом, мы пришли к выводу, что образ феникса имеет длительную историю и богатое культурное содержание, как в китайской, так и в русской картинах мира. Способы описания и интерпретации феникса в сопоставляемых картинах мира имеют сходства и различия. При этом в образе феникса фиксируется больше черт различий, чем сходств. Сходства объясняются универсальным характером первобытного коллективного представления о мире. Различия обусловлены варьирующей интерпретацией образа феникса при сопоставлении китайского и русского языков, что позволило выявить особенности национально-специфического видения мира.

Библиографический список

1. Манерко Л.А., Папонова В.В. Содержание концепта сказочного героя в русском и англоязычном фольклоре. *Исторические исследования в современной англистике:* материалы научной конференции. Под редакцией Г.Г. Бондарчук. Москва: МГЛУ, 2003: 38 – 48.
2. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира.* Москва: Наука, 1988: 8 – 69.
3. Манерко Л.А. *Наука о языке: парадигмы лингвистического знания:* учебное пособие. Рязань, 2006.
4. Мечковская Н.Б. *Язык и религия:* пособие для студентов гуманитарных вузов. Москва: Агентство «ФАИР», 1998.
5. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры.* Москва: «Искусство», 1984.
6. Батыршин Ш.Ф. Образы мифических животных в русской, башкирской и китайской лингвокультурах. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 470 – 472.
7. 现代汉语词典. 北京. 商务印书馆. *Словарь современного китайского языка.* Пекин: Коммерческое книгоиздательство. 2019.
8. 袁 珂. 山 海 经 全译. 北京：北京联合出版社. Юань Кэ. *Комментарий к «Шань хай цзин»*. Пекин: Пекинское объединенное издательство, 2016.
9. 说文解字：文白对照/(东汉) 许慎著；李伯钦注释. - 修订本. 北京：九州出版社. Сю Шэн. *Шовэнь цзецзы*: *сопоставление оригинала и комментарии*. Пекин: Издательство Цзючжоу. 2018; Т. 2, № 4.
10. 钱宗武, 钱玉蓉. 凤凰雌雄演变析论. 燕赵学术. Цзян Цуну, Цзян Юйжун. Анализ и исследование пола Феникса. *Журнал Наука Янь Чжао*. 2009: 8 – 15.
11. 庞进. 中国祥瑞凤凰. 西安：阵西人民出版社. Пан Цзин. *Китайское предзнаменование: Феникс*. Сиань: Народное издательство Чжэн Си, 2012.
12. Бычков А.А. *Энциклопедия славянской мифологии.* Москва: Олимп: АСТ: Астрель, 2008.
13. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. *Энциклопедия славянской мифологии*. Москва: «Астрель», 1996.
14. Алексеенко В.В., Горецкая И.С., Коган Э.В., Колесникова А.С., Рахно М.О. *Новейшая энциклопедия символов и знаков*. Ростов-на-Дону: Издательский дом «Владис». Москва: Издательский дом «РИПОЛ Классик», 2008.
15. Славянская культура. *Легенды и мифы о птице Фениксе*. Available at: chttp://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/folk/legendy-i-mify-o-ptice-feniks.html
16. *Традиционный китайский язык и его перевод. «Чжуан-цзы»*. Available at: http://wyw.5156edu.com/html/z7466m8369j1423.html
17. Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. *История языкознания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.* Под редакцией С.Ф. Гончаренко. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
18. *Мифы народов мира: энциклопедия*: в 2-х т. Под редакцией С.А. Токарева. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2008; Т. 1.

References

1. Manerko L.A., Paponova V.V. Soderzhanie koncepta skazochnogo geroya v russkom i angloyazychnom fol'klore. *Istoricheskie issledovaniya v sovremennoj anglistike:* materialy nauchnoj konferencii. Pod redakciej G.G. Bondarchuk. Moskva: MGLU, 2003: 38 - 48.
2. Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira.* Moskva: Nauka, 1988: 8 - 69.
3. Manerko L.A. *Nauka o yazyke: paradigmy lingvisticheskogo znaniya:* uchebnoe posobie. Ryazan', 2006.
4. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya:* posobie dlya studentov gumanitarnyh vuzov. Moskva: Agentstvo «FAIR», 1998.
5. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoj kul'tury.* Moskva: «Iskusstvo», 1984.
6. Batyrshin Sh.F. Obrazy mificheskih zhivotnyh v russkoj, bashkirskoj i kitajskoj lingvokul'turah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 470 - 472.
7. 现代汉语词典. 北京. 商务印书馆. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Kommercheskoe knigoizdatel'stvo. 2019.
8. 袁 珂. 山 海 经 全译. 北京：北京联合出版社. Yuan' K`e. *Kommentarij k «Shan' haj czin»*. Pekin: Pekinskoe ob`edinennoe izdatel'stvo, 2016.
9. 说文解字：文白对照/(东汉) 许慎著；李伯钦注释. - 修订本. 北京： 九州出版社. *Syu Sh`en. Shov`en' czeczy:* sopostavlenie originala i kommentarii. Pekin: Izdatel'stvo Czyuchzhou. 2018; T. 2, № 4.
10. 钱宗武, 钱玉蓉. 凤凰雌雄演变析论. 燕赵学术. Czyan Cunu, Czyan Yujzhun. Analiz i issledovanie pola Feniksa. *Zhurnal Nauka Yan' Chzhao.* 2009: 8 - 15.
11. 庞进. 中国祥瑞凤凰. 西安：阵西人民出版社. Pan Czin. *Kitajskoe predznamenovanie: Feniks.* Sian': Narodnoe izdatel'stvo Chzh`en Si, 2012.
12. Bychkov A.A. *`Enciklopediya slavyanskoj mifologii.* Moskva: Olimp: AST: Astrel', 2008.
13. Grushko E.A., Medvedev Yu.M. *`Enciklopediya slavyanskoj mifologii.* Moskva: «Astrel'», 1996.
14. Alekseenko V.V., Goreckaya I.S., Kogan `E.V., Kolesnikova A.S., Rahno M.O. *Novejshaya `enciklopediya simvolov i znakov.* Rostov-na-Donu: Izdatel'skij dom «Vladis». Moskva: Izdatel'skij dom «RIPOL Klassik», 2008.
15. Slavyanskaya kul'tura. *Legendy i mify o ptice Fenikse.* Available at: shttp://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/folk/legendy-i-mify-o-ptice-feniks.html
16. *Tradicionnyj kitajskij yazyk i ego perevod. «Chzhuan-czy»*. Available at: http://wyw.5156edu.com/html/z7466m8369j1423.html
17. Amirova T.A., Ol'hovikov B.A., Rozhdestvenskij Yu.V. *Istoriya yazykoznaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij.* Pod redakciej S.F. Goncharenko. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
18. *Mify narodov mira: `enciklopediya:* v 2-h t. Pod redakciej S.A. Tokareva. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya; Drofa, 2008; T. 1.

Статья поступила в редакцию 21.02.20

УДК 61:02-10

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00334

Khalezova L.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lyubasik74@inbox.ru*
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*

V. VOYNO-YASENETSKY'S HERITAGE THROUGH CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. The article considers the need to study the heritage of Valentin Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke), who was a talented theologian and famous surgeon, Archbishop and scientist, preacher and philosopher, doctor of body and soul, and whose ideas correlate with modern developments in the field of bioenergy and synergetics. V. Voino-Yasenetsky his philosophical and religious views combined a deep religious outlook with scientific and medical activities. The creative heritage of Valentin Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke) retains its outstanding relevance in the light of the modern challenges of globalization, the ideological and aesthetic basis of which is the postmodern paradigm. It is concluded that the study of the heritage of Valentin Voino-Yasenetsky is relevant in the general humanitarian, intercultural, philosophical and religious contexts.

Key words: **spirit, soul, body, heart, science, religion, bioethics, globalization, cross-cultural communication.**

Л.В. Халезова, *канд. филос. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: lyubasik74@inbox.ru*
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*

НАСЛЕДИЕ В.Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается необходимость изучения наследия Валентина Войно-Ясенецкого (архиепископа Луки), талантливого богослова и известного хирурга, архиепископа и ученого, проповедника и философа, врача тела и души, идеи которого соотносятся с современными разработками в области биоэнергетики и синергетики. В. Войно-Ясенецкий в своём философско-религиозном мировосприятии сочетал глубокое религиозное мировоззрение с научной и врачебной деятельностью. Творческое наследие архиепископа Луки сохраняет свою выдающуюся актуальность в свете современных вызовов глобализации, идейно-эстетической основой которой является постмодернистская парадигма. Делается вывод, что изучение наследия В. Войно-Яснецкого актуально в общегуманитарном, межкультурном, философском и религиозном контекстах.

Ключевые слова: **дух, душа, тело, сердце, наука, религия, биоэтика, глобализация, межкультурная коммуникация.**

In the complex situation with transformations, a powerful catalyst of which the collapse of the USSR was and the proclamation of its subjects independence as well, an extremely important place is occupied by everything that is somehow connected with the sphere of spiritual life of both society and the individual. After all, the general deideologization of life not only caused the legalization of the religious factor, but also caused a deep ideological reflection, with its characteristic change of axiological orientations and correlation of the relations «religion-science", "spirit-soul-body» and the like. In this sense, those figures in whose lives and activities the religious factor played a decisive role, radically changing the system of their values and understanding of the essence of life itself, began to attract more and more scientific attention [1]. It is not surprising that the epicenter of this interest was also the figure of the outstanding scientist-surgeon and at the same time the Orthodox Archbishop St. Luke (V. Voyno-Yasenetsky), whose life is not only considered by believers an example of courage, loyalty, love and charity, but also a spiritual model [2, 3]. Therefore, the glorification of St. Luke of the ROC, that is, the recognition of his special Church-religious merits, as well as the rise of Christian virtues in this context, is an additional motive for an objective and comprehensive study of the life and work of V. Voino-Yasenetsky, especially given the combination of his medical practice with spiritual and preaching activities, the definition of the axiological value of religion as a basis for personal development and attempts to spread religious worldview in the cultural and educational sphere [4]. The important ideas of Archbishop Luke, which he once violated are more or less correlated with modern developments in the field of bioenergy and synergy [5]. In the end, the creative heritage of Archbishop Luke retains its outstanding relevance and out of sight of modern globalization challenges, the ideological and aesthetic basis of which is the postmodern paradigm [6]. Thus, the study of the heritage of V. Voino-Yasnetsky is relevant in the general humanitarian, cross-cultural, philosophical and religious contexts.

The aim of the article is to improve knowledge about the circumstances of life and theological and preaching activities of V. Voyno-Yasenetsky (Archbishop Luke) in the context of his philosophical and religious views.

To achieve the goal it was necessary to solve the following tasks:

- to recreate the stage events in the life of V. Voyno-Yasenetsky, as well as to reveal the relationship of his ideological wrangling with the socio-ideological circumstances of the life of the USSR in the first half of the twentieth century;
- to analyze the philosophical and religious dominants of V. Voino-Yasenetsky's treatise «Science and religion» in the problematic context of its content;
- to find out the essence of the triadological understanding of man By V. Voino-Yasenetsky and compare its interpretative specificity with the teaching of the Orthodox Church about spirit, soul and body;
- to study ideas of V.Voyno-Yasenetsky on the role and importance of the heart in the context of domestic cordocentesis tradition;
- to analyze the leading motives of V. Voino-Yasenetsky's preaching activity in the thematic discourse of his philosophical and religious views;
- to determine the relationship of the religious views of V. Voino-Yasenetsky as a doctor and an Archbishop with the basic standards of bioethics.

Trying to briefly analyze the scientific and theological heritage of life and creative activity of V. Voino-Yasenetsky, we have to be aware that it is quantitatively limited. After all, we are talking about a figure who passed away only half a century ago. In addition, it should be taken into account that, based on the political and ideological attitudes of the Soviet government, it was not accepted to investigate the activities of a Church figure during his lifetime, and even more so to publish books about him at the expense of the state.

Nevertheless, despite the restraint and political and ideological reservations, we have to state that the scientific study of the life and work of V. Voino-Yasenetsky began in the early 50s of the twentieth century, that is, during the period of his pastoral duties as Archbishop of Crimea and Simferopol. This researcher was Mark Popovsky, who wrote an entire book with the title «The Life and being of Saint Luke (Voino-Yasenetsky), Archbishop and surgeon" [2]. At the beginning of the writing Mark Popovsky was maily interested in V. Voino-Yasenetsky as a doctor. When communicating with Archbishop Luka personally, mark Popovsky was concerned about the fate of V. Voino-Yasenetsky, an outstanding physician. M. Popovsky interviewed 150 people and processed personal archives of V. Voino-Yasenetsky. The great merit of the author of this work lies in the fact that he was not biased either by the government or by the Church, and therefore did not resort to unilateral conclusions, representing a significant range of views on the personality of V. Voino-Yasenetsky as a believer, an Archpriest, as well as on his surgical and administrative activities.

Certain aspects of scientific and theological activity of V. Voino-Yasenetsky found further study in the book "Panagia and the white mantle. Saint Luke – look into the future" [1] by the modern surgeon, scientist and teacher Vladimir Glushchenkov. In particular, it continues the study of the hypothesis put forward by Archbishop Luke about the spiritual world, which rules the physical world. The author gives the results of research on the magnetic field at the Moscow Institute of information and wave technologies, the Moscow quantum Institute, and gives the conclusions of F. Shipunov, who said that "the universe consists of some immaterial substances that have the form of a wave. Moreover, this wave is strictly organized, more strongly than the physical world... There are waves whose metric is equal to the metric of the Universe, that is, the wave propagates instantly" [1, p. 154]. Thus, the author concludes that many of the propositions put forward by V. Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke) in 20-40 of the XX century find their scientific confirmation, and optimistically states that the conflict between science and religion will soon be resolved.

A detailed study of all the circumstances of Archbishop Luke's life with their religious emphasis was done in the research of Protodeacon Vasily Marushchak in his book "The life Of the Holy Confessor, Archbishop Luke of Simferopol and Crimea (Voino-Yasenetsky)" [3]. This work is well structured and successfully reproduces the main stages of the theologian's life. In particular, the book contains a selection of decrees issued by Archbishop Luke.

A significant contribution to the study of the life and work of V. Voino-Yasenetsky was made by the great-nephew of the Saint, PhD and doctor of Economics Vladimir Lisichkin, who wrote the book "The way of the Cross of St. Luke" [2].

Archbishop Luke wrote many works of both medical and philosophical and religious content. Being both a medical practitioner and a pastor, he was particularly interested in the issues of related branches of medicine and religion. As a physician, he knew that any work must be confirmed by facts (in medical practice, by a medical history), so he did not just express his thoughts and guesses, but gave examples from the books of his colleagues and, most importantly, contemporaries of researchers. Archbishop Luke was interested in religiosity and what depth religiosity can reach. At the same time V. Voino-Yasenetsky used the collected and processed material to clarify and debunk the misunderstanding between the unbeliever in general and the congregation. Based on the fact that the Soviet government limited the activities of the Russian Orthodox Church almost to a minimum and largely eliminated its Church-religious influence on society, the Archbishop set the task to reveal the relationship of the spirit, soul and body, as well as the problem of "science and religion", often pointing out in his writings that many of his colleagues in medicine, as well as major scientists in Russia and abroad, perfectly combined scientific work and sincere faith.

When investigating the religious and philosophical heritage of St. Luke, theologians and philosophers often referred to his medical work only as a "side", that is, one that distracted the Archbishop from religious research and preaching. Meanwhile, there is an urgent need to study the legacy of V. Voino-Yasenetsky when considering the problem of harmonization of relations at the level of "Church – secular society" and taking into account the problem of a miracle in the modern world of scientific and technological progress, or when defining faith as a religious concept and its significance in the dichotomy "science-religion", etc.

The complex analysis of philosophical and religious views of V. Voino-Yasenetsky allowed to find out their existential orientation on internal, spiritual life of the person in which context exclusive attention was paid to heart as organ of the highest knowledge and clarification of triadological dependence of spirit, soul and a body. It was this train of thought and logic of thought that led to the successful combination. V. Voyno-Yasenetsky's scientific, philosophical and theological activities, while the ascetic life of an outstanding physician and Saint can serve as an example of the integrity of the worldview, the spiritual core of which were philosophical and religious views of the thinker.

This conclusion is justified and confirmed by a number of theoretical provisions, marked by scientific novelty, namely:

● the formation of philosophical and religious views of V. Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke) took place under the exclusive influence of his religious consciousness and true faith, the deepening of which was largely due to his own mystical experience;

● the philosophical and religious views of V. Voino-Yasenetsky (Archbishop Luke) were characterized by an expressive creationist orientation, justifying which he gravitated to the synthesis of scientific, philosophical and religious knowledge;

● combining medical and archpastoral activities and strictly adhering to scientific research methods V. Voino-Yasenetsky not only defended the fundamental compatibility of science and religion, but also pointed to the need for their rapprochement, believing that the divergence of religion and scientific and philosophical knowledge determines only the object and method of knowledge;

● but somewhat departing from the dichotomous teachings of the Orthodox Church about the afterlife of the spirit V. Voino-Yasenetsky created an original doctrine about the presence and coexistence in each person of the spirit, soul and body, according to which the spirit is immortal, while the soul dies with the body – a temporary temple of the Holy spirit – and can be consonant only given the correspondence to the spirit;

● without denying the expediency of scientific-rationalistic knowledge, V. Voino-Yasenetsky preferred mystical-intuitive comprehension of the world and under that review objectively (but not consciously!) continued the domestic cordocentric tradition, according to which the heart is the organ of higher knowledge, as well as the importance;

● comprehending the connection of evil and suffering, soul and body, as well as the nature of the miracle and the phenomenon of providence, V. Voino-Yasenetsky called people to spiritual perfection and in that way enriched epistemological ideas about human nature as «the image and likeness of God" and defined its ontological basic needs;

● analyzing various spiritual aspects in the context of clarifying the nature and functional relationship of the higher nervous system, brain and memory of man, as well as arguing that after leaving the body, the spirit will not only continue eternal and endless life, but will also be improved in the direction that it chose in earthly life V. Voino-Yasenetsky provided his reflections with a distinct humanistic orientation and Christological support;

● separating the concept of «spiritual» and «spiritual» and understanding by spirituality the achievement of the highest quality integrity by a person and above all the victory of the spirit over its chaotic mental and bodily components V. Voino-Yasenetsky connected spiritual advancement with imitation of the precepts of Jesus Christ and his own example of selfless pastoral service testified loyalty and devotion to them throughout his suffering life;

● activity as one of the most representative ways of expressing philosophical and religious views of V. Voino-Yasenetsky confirms their rather wide thematic range, in the context of which the main place was occupied by the problems of the meaning of life, the need for spiritual improvement, morality, interaction between man and the world, science and religion, etc;

● combining medical and biological knowledge with the ideological and ethical values of Orthodoxy V. Voino-Yasenetsky as a doctor and theologian actualized the role of Christian ethics in the process of complex treatment of a person, which in its fundamental provisions is a snowdrift with the basic provisions of modern bioethics [7];

● The theoretical value of the study determined that the thesis allows to better understand the phenomenon of V. Voyno-Yasenetsky as a doctor and Archbishop Luke in the context of his philosophical and religious views, which had a peculiar attraction to synthesis of scientific, philosophical and religious knowledge, as well as improve the look at the problems that appeared as a challenge to the modern stage of civilization development [8]. Highlighted in the problematic discourse of interdisciplinary interaction of religion, science and philosophy at the stage of development, they make the reading of the scientific and theological heritage of the outstanding surgeon and Saint in the context of current trends characterized by the intensification of scientific, philosophical and religious reflection on a complex of issues of paramount spiritual importance (problems of faith and reason, nature and purpose of man, soul, spirit and body, etc.).

The practical value of the study lies in the fact that its materials and conclusions can be used when reading General courses in religious studies, philosophy and history of religion, as well as special courses on Christian ethics, history of Christianity in the Crimea, bioethics. In addition, the materials can be practically used by specialists who are engaged in the study of synergetics, as well as in solving issues of interfaith interaction.

Библиографический список

1. Глущенков В. *Святитель Лука – взгляд в будущее. Панагия и белая мантия.* Краматорск: Полтавская епархия, Спасо-Преображенский Мгарский монастырь, 2002.
2. Лисичкин В. *Крестный путь Святителя Луки (Войно-Ясенецкого), исповедника, архиепископа Крымского*. Available at: http://www.st-nikolas.orthodoxy.ru/ newmartyres/luka/luka_zhitie.html
3. Марущак В. *Жизнеописание Святого исповедника, архиепископа Симферопольского и Крымского Луки (Войно-Ясенецкого)*. Симферополь: Издательский отдел Симферопольской и Крымской епархии, 2000.
4. Поповский М.А. *Жизнь и житие святителя Луки (Войно-Ясенецекого), архиепископа и хирурга*. Санкт-Петербург: Сатисъ Держава, 2005.
5. Халезова Л. Внесок Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького у формування сучасної біоетичної проблематики. *Історія релігій в Україні*: науковий щорічник. Ленинград: Логос, 2009: 963 – 969.
6. Khalezova L. The forming of religious believes of St. Luke (V. F. Voino-Yasenetsky). *Релігія в житті стародавньої та сучасної людини: історичний та філософський аспекти*: матеріали Міжнародної конференції. Севастополь, 2010: 119 – 120.
7. Poloma M.M. The sociological Context of Religious Experience. Handbook of religious experience. *Religious Education press*. Birmingham, Alabama. 1995: 161 – 183.
8. Wulff D.M. Phenomenological Psychology and Religious. Handbook of religious experience. *Religious Education press*. Birmingham, Alabama. 1995: 183 – 200.

References

1. Gluschenkov V. *Svyatitel' Luka – vzglyad v buduschee. Panagiya i belaya mantiya.* Kramatorsk: Poltavskaya eparhiya, Spaso-Preobrazhenskij Mgarskij monastyr', 2002.
2. Lisichkin V. *Krestnyj put' Svyatitelya Luki (Vojno-Yaseneckogo), ispovednika, arhiepiskopa Krymskogo*. Available at: http://www.st-nikolas.orthodoxy.ru/ newmartyres/luka/luka_zhitie.html
3. Maruschak V. *Zhizneopisanie Svyatogo ispovednika, arhiepiskopa Simferopol'skogo i Krymskogo Luki (Vojno-Yaseneckogo)*. Simferopol': Izdatel'skij otdel Simferopol'skoj i Krymskoj eparhii, 2000.
4. Popovskij M.A. *Zhizn' i zhitie svyatitelya Luki (Vojno-Yasenecekogo), arhiepiskopa i hirurga*. Sankt-Peterburg: Satis` Derzhava, 2005.
5. Halezova L. Vnesok Valentina Feliksovicha Vojno-Yasenec'kogo u formuvannya suchasnoï bioetichnoï problematiki. *Istoriya religij v Ukraïni*: naukovij schorichnik. Leningrad: Logos, 2009: 963 – 969.
6. Khalezova L. The forming of religious believes of St. Luke (V. F. Voino-Yasenetsky). *Religiya v zhitti starodavn'oï ta suchasnoï lyudini: istorichnij ta filosofs'kij aspekti*: materiali Mizhnarodnoï konferenciï. Sevastopol', 2010: 119 – 120.
7. Poloma M.M. The sociological Context of Religious Experience. Handbook of religious experience. *Religious Education press*. Birmingham, Alabama. 1995: 161 – 183.
8. Wulff D.M. Phenomenological Psychology and Religious. Handbook of religious experience. *Religious Education press*. Birmingham, Alabama. 1995: 183 – 200.

Статья поступила в редакцию 24.02.20

УДК 821.161.1(092) DOI:10.24411/1991-5497-2020-00335

Guz N.A., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Department of Russian language and Literature, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: gna@city.biisk.ru*

DAILY LIFE IN THE ART WORLD OF GONCHAROV. The author sets a goal to consider the image of daily life in the art world of I.A. Goncharov. The analysis is preceded by a brief excursion into the history of the scientific study of this phenomenon by representatives of philosophy, sociology and literary criticism, which allows us to state the breadth of the range of different approaches and the lack of a universal formulation of the concept. The cultural-historical, semiotic and typological methods were used in the present work. As a result of the study we have made the following conclusions. Daily life as an object of the description is extremely important for the writer, who had a penchant for the reconstruction of mature native life forms. In the novels of I.A. Goncharov the image of daily life is represented primarily by everyday and spatiotemporal realities. On the one hand, daily life in its components is part of the image of the character, on the other hand, the image of daily life as a whole has aesthetic and axiological self-sufficiency.

Key words: **Goncharov, art world, novels, daily life, everyday realities, narrator, historicism.**

***Н.А. Гузь**, д-р филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (АГГПУ имени В.М. Шукшина), г. Бийск, E-mail: gna@city.biisk.ru*

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ И.А. ГОНЧАРОВА

Автор ставит целью рассмотреть образ повседневности в художественном мире И.А. Гончарова. Анализу предшествует краткий экскурс в историю научного исследования этого феномена представителями философии, социологии, литературоведения, что позволяет констатировать широту диапазона различных подходов и отсутствие универсальной формулировки понятия. В работе использовались культурно-исторический, семиотический, типологический методы. Результатом исследования стали следующие выводы. Повседневность как предмет изображения чрезвычайно важна для писателя, тяготевшего к воссозданию устоявшихся, коренных форм жизни. В романах И.А. Гончарова образ повседневности представлен, прежде всего, бытовыми, а также пространственно-временными реалиями. С одной стороны, в своих компонентах повседневность является частью образа героя, с другой, образ повседневности в целом обладает эстетической и аксиологической самодостаточностью.

Ключевые слова: **Гончаров, художественный мир, романы, повседневность, быт, автор, историзм.**

Daily Life in the Art World of Goncharov

The category of daily life is studied today in philosophy, history, sociology, cultural studies, psychology, linguistics, literary criticism and other social and human sciences. There is no unambiguous and universal definition of this phenomenon because of such a wide range of specificity of approaches and methods.

If we retrace the existence of the word “daily life” in the Russian language, we can notice a certain evolution of its semantics. In V. Dahl’s explanatory dictionary, daily means constantly, repeating each and every day [1, p. 147], and the related word “everyday” means what has been done or happened in one day. At the same time, Dahl points at a new shade of the meaning: “everyday” is moving closer to “for everyday use”, which brings a new meaning: accustomed, acquired, accepted, ordinary, simple, common, occurring most often, nearly always [2, p. 637], In the dictionary of S.I. Ozhegov the words “daily” and “everyday” are also close, whereby for the first time the word “daily routine” appears as a synonym for daily life, however “daily routine” means “a general way of life and daily life” [3, p. 59, 62, 429].

The dictionary of the modern Russian literary language issued in 1950 introduces emotionally “lowering” epithets into the characteristic of daily life: hopeless, gray, unsightly, boring [4, p.668]. The same dictionary issued in 1991 removes these negative definitions, leaving the interpretation of everyday life as monotonous and joyless [5].

Today, the most common synonyms of daily life are weekdays; little things of life; everyday routine; daily life; normal daily routine; mediocrity; humdrum life; prosiness; the trivial round; dailiness; commonness; prose of life – that is far from being a complete series of synonyms for the word “daily life”.

The scientific basis for studying the category of daily life appeared only in the 20th century. E. Husserl, the founder of philosophical phenomenology, pointed at the need to study prosiness, specified it as a “world of life,” with internal orderliness and sense [6]. His follower A. Schutz came to the conclusion that daily life is the “supreme reality”, and other aspects of reality are only its derivatives. [7] T. Luckman and P. Berger also called daily life “the highest (paramount) reality” [8, p. 29]. The theory of daily life was further developed by representatives of the Annals School (M. Blok, F. Braudel, L. Fevre), whereby the methodology of the study of daily life turned the spotlight on people mentality. So, F. Braudel in the first volume of the study “Material Civilization: Economics and Capitalism of the XVth-XVIIIth centuries. Structures of Daily Life: Possible and Impossible” appealed to the study of the mental structures of daily life that have remained constant for a long time (for centuries) [9].

The problems of daily life occupy a significant place in the works of M. Heidegger. It is his understanding that everyday worries represent an unworthy standard of living, since it suppresses the creative element.

Representatives of postmodernism J.-F. Lyotard, J. Baudrillard, J. Bataille place a premium on the mosaic nature of daily life, which is the basis for studying it from any position and in any aspects.

In Russia, daily life and daily routine was described in the 19th century in the works of I.E. Zabelin, K.A. Ivanov, N.I. Kostomarov, A.B. Tereshchenko. In modern science, the most significant are the works of E.V. Zolotukhina-Abolina, I.T. Kasavin, S.P. Schavelev, V.D. Leleko, S.N.Ikonnikova, L.G. Ionin and G.S. Knabe.

E.V. Zolotukhina-Abolina represents “daily life” as “an empirical, perishable life, a transient existence, full of bodily feelings, emotional stress and various sufferings inherent both with the body and the soul” [10, p. 98]. I.T. Kasavin and P. Shchavelev define daily life as “a static image of the world in which creative, innovative processes are artificially suspended and only stable, unquestioned foundations of human life (traditions, rituals, stereotypes, categorical systems) are specified” [11, p. 13]. V.D. Leleko sees in daily life “an independent, prevalent and dominant sphere of reality, the characteristic features of which are “practical nature, pragmatic interest orientation, material and body stability, physicality as well as awake and active consciousness” [12, p. 16]. According to the researcher, it “determines the nature, quality, essence of human life, is the supreme authority, sense-making center and evaluation criterion of other life spheres” [12, p. 15].

In literary criticism, the study of daily life has begun relatively recently, although terminologically unmarked works had appeared earlier, the brilliant example are the works by Yu. Lotmann. Modern researchers focused on the category of daily life in literary works. The greatest contribution to the study of this phenomenon was made by K.A. Vorotyntseva, who considered daily life both in the aspect of narrative poetics and in the aspect of character reality. The researcher defines daily life as “the whole of bodily practices, details of daily routine, interior, fashion, everyday behavior and private family life” [13, p. 276]. K.A. Vorotyntseva analyzes the category of daily life in the prose of A.C. Pushkin, N.V. Gogol and F.M. Dostoevsky from the position of “daily routine – existence”.

For M.V. Selemeneva daily life is “the course of life itself”, it is “the sphere of things, events, relations, which is the source of the creative, cultural, historical, moral and philosophical content of life” [14, p. 196]. The projection of such a formulation on the urban prose of Yu. Trifonov leads the researcher to the conclusion that daily life is “a natural habitat in which there is also a daily routine surrounding on all sides and the sphere of intellectual and spiritual and moral strivings,” it “receives into itself both high and insignificant ”[14, p. 201].

The phenomenon of daily life in literary works has been also considered by T.D. Kuzmina , N.O. Osipova , I.V. Samorukova.

The purpose of the present article is to consider the image of daily life in the art world of I.A. Goncharov as well as the forms of its expression and their functions. The theoretical and methodological basis of the work is the study of the under-mentioned authors, as well as cultural, historical, semiotic and typological methods.

The range of reflection (reconstruction) of daily life in literary works is very wide: from a small number of details or occasionally mentioned circumstances to detailed descriptions of everyday life of the character in various aspects of daily life. The narrative literature of I.A. Goncharov is a fertile ground for the study of daily life. I.A. Goncharov was a supporter of the evolutionary and slow social development. His artistic method involved description of native and conventional life forms. And this is directly related to daily life. What is it expressed in? First of all it is expressed in the reconstruction of daily routine. Goncharov was often called a writer on matters of everyday life that had a judgy meaning. But daily routine is one of the most significant attribute patterns of culture in general and the micro-environment of human life. Wittgenstein wrote: ”The most important aspects of things are hidden because of their simplicity and daily life (They are not noticed, because they are always within sight.) In other words: what we do not notice, by being once seen, turns out to be the most exciting and powerful” [15, p. 244].

Currently, the artistic value of the description of daily routine is out of question. “The vision of a great writer cannot be comprehensive – it is always a visual angle,” noted L. Ginzburg [16, p. 91]. Consequently, if the author describes in detail the micro-environment that surrounds his characters, then daily life is organically included in the “view of the world” created by him. Many domestic thinkers considered the personality rootedness in everyday life as his/her involvement in the standard and the highest values of being”.

The appeal of I. Goncharov to everyday reality over the course of more than a century-long history of the existence of his works has been assessed ambiguously: from hypertrophy of this side of creativity with the verdict “writer on matters of everyday life” as a negative characteristic – to ignoring it on the whole. On the other hand, the description of the “material world” was often considered as a continuation of Gogol’s traditions. In this regard, we find convincing the position of P.E. Bukharkin, who “separates” the creative manners of the writers: “Despite the visible closeness of Goncharov’s Flemish style and Gogol’s style, we deal with different phenomena [17, p.124]. In the description of everyday details the researcher sees a judgy thought of the writer. In Goncharov’s works, the reproduction of the same way of life is defined by P.E. Bukharkin as the striving to “closely connect and show the unity of the man and the world around” and he concludes that such “uniformity” “brings Goncharov closer to Pushkin’s prose” [17, p. 125].

It seems that the objective assessment of the role of the description of the micro-environment in the works of Goncharov can be found in the position of A.V. Druzhinin, who linked the writer’s creative manner with the Flemish style. It was the Flemish style that contemplated the artist’s attentive and sympathetic, even loving attitude to everyday reality, its careful representation and the implementation of the ideological and aesthetic plan.

The place and functions of everyday details are significant, but different in the novels of I.A. Goncharov. As the most significant, one can specify clothes, interior, food, a number of objects, everyday behavior and leisure. In “A Common Story”, the description of the micro-environment occupies an insignificant place and is mainly associated with the inhabitants of Grachi. The writer’s ignoring of any sign in the object characteristic can be significant as a preterition (or a minus-way in structural poetics).

In Goncharov's novel, the absence of a detailed daily life picture in the description of Petersburg life not only exists, but is also emphasized (impressions of Alexander and Evsei). Thus, daily routine is a very important component of the opposition "Petersburg – Province".

Clothes are associated with daily routine due to its functionality, as an attribute of a person's micro-environment. In "A Common Story", before Alexander's departure, his mother is packaging his underwear and dress. From her point of view, everything is of excellent quality, and should be enough for a long time. Alexander is of the same opinion (he will express it later). But Pyotr Ivanovich finds his nephew's clothes indecent for the "decent" Petersburg society. So the clothes become the refracting point of various aesthetic and social views, the origins of which are again in the central opposition of the novel. In the future, costume details are mentioned as social markers (a tail coat and nankeen pants of Lisa's father, Kostyakov's reasoning about gloves), as well as psychological ones (flirty outfits of Lisa who tries to catch the interest of Alexander, Elizabeth's home blouse, which speaks of indifference to her appearance and life).

Details of the wardrobe of the characters in "Oblomov" can be divided into two groups. One of them, small in number quantity, but extremely significant, includes the clothes of Ilya Ilyich, Zakhar and Mukhoyarov. The famous description of the dressing gown can be "read" not only as a visual image, but also as a characteristic of the era and character: this refers to the West-East (in other words: Europe – Asia) opposition, which was significant for the 19th century and the attachment to the character image of the "Eastern" complex of associations: Ilya Ilyich's longtime and permanent stay at home, idleness, craving for luxury and comfort, indifference to his appearance, shyness towards all kinds of fuss, fair chubbiness and the habit to hold the reins (order). In the light of all of these "folded" paintings and associations, we can say that the image of the dressing gown immediately acquires the status of a symbol and remains in it until the end of the novel: Oblomov's refusal of the dressing gown, and then – forever – returned affection for it symbolizes two periods of the character's life: an attempt to change his life and cycle. It is also important that Agafya Matveevna's washed and repaired the dressing gown, with her love and reconstructed, in a different way, of course, Oblomovka's idyll and – thereby – hastened the character's death. The dressing gown also depicts the financial situation of his owner: it looked miserable in the year when Tarantyev and Mukhoyarov had robbed Oblomov, and was replaced by a new one when Stolz "made it right". Such a detail as soft shoes develops the motives defined by the image of the dressing gown (love for comfort and lying). Equally symbolic is Zakhar's robe – a sign of loyalty to Oblomovka's hard and fast state of things, laziness, indifference to his appearance and disregard to hygiene: "a grey frock coat from where a piece of shirt was sticking out," a gray vest with copper buttons. "The dress was sewn for him according to the sample taken from Oblomovka. He liked the grey frock coat and vest because in this half-uniform dress he saw a faint memory of the livery that he had once worn ..." (4, 11). At the end of the novel "a decrepit, completely washed out overcoat, which lacked one flap" and other details speak for the sad state of Zakhar.

The costume details of the other characters are quite numerous and make up another group: Volkov's gloves and top hat, Penkin's frock coat, Akulina's tucked up skirt, a half-length fur coat of the yard-keeper, Mukhoyarov's shabby dress, Agafya Matveevna's modest dress and shawl at the beginning of Oblomov's acquaintance with her, and silk and wool dresses, as well "a hat, – just imagine, from the Sea", – in a few years. These details do not develop into a symbol, but simply manifest a character trait, occupation and social status. As a rule, they are individual and do not repeat or develop (the exception is the dress of Agafya Matveevna), but at the same time, due to their precision, they are the basis of the character's visual image. And their role in the poetics of the Goncharov's novel is due to the fact that the writer's images are mostly visual. By the way, Stoltz is completely deprived of costume details (the oilcloth raincoat, boots and gloves "settle" in a house in the Crimea as a memory of the past), they enter Olga's image outside her appearance: a forgotten glove and a possible conversation of the aunt and niece about her preference for one or another outfit. Obviously, the reason for this is that the description of Olga's appearance is dominated by the motive of the statue – the ancient canon of female beauty, a measure of her grace and harmony. This is an ideal idea, and clarifying it with the specifics of the costume of the 19th century would be aesthetically incorrect.

In "The Precipice" the description of clothes is presented more often and fully than in "Oblomov", but it refers mainly to female images. Outfits of Marfenka, who is not indifferent to them, have been described several times. These descriptions emphasize the simplicity and openness of the character's nature, her naturalness, the correspondence of her sort to the surrounding atmosphere and nature. The romantic poetics of the image of Vera correspond to such costume details as a cloak and black and white mantillas. Vera's clothes are in full accordance with her nature, as a rule, they hide her, Vera wrapped the scarf around her, put on a mantilla and a cloak. When it comes to colors, her clothes are achromatic and contrasting: white – black and light – dark.

It's true that Marfenka says that her sister likes purple, but the only exception is the scene in which Rayskiy admires the abyss of Vera's taste: a scarlet ribbon in her black hair, boots sewn with a crimson stitch – red against black. Taking into consideration, on the one hand, the dual symbols of red and black, on the other, the fact that Vera is in a hurry to meet Mark, we can say that this combination creates special tension and anticipates the dramatic development of events. Tatyana Markovna's simple brown dress is in harmony with her modest everyday life, and the "noisy silk dress with a silver tint, Turkish shawl" worn on the day of Vikentyeva's reception helps create the face of that proud, prim and important noblewoman that Tatyana Markovna wants to look like on such a gala day in order to comply with all customs supposed for proposal of marriage. Clothes require role-playing behavior and, having stopped playing, becoming simple and hospitable again, the elderly woman "shook off her shawl and bonnet." Sophia's closeness of mental movements to a stranger is emphasized by the absence of any details in her outfit that express personality or psychological state (as opposed to the description of her clothes that morning when Rayskiy quietly entered her boudoir: "She ... was not caught in the armor of a stiff dress, without lace ... a blouse spreads over the shoulders and falls with wide folds at the feet" (5, 136)). The abundance of ribbons, bows and ruffling of Kritskaya enhances her caricature. If the first novel only mentions Evsei's preferences for cleaning his boots, the second – Oblomov's slippers, then the third describes the shoes more than once. Red shoes of Marfenka and purple shoes of Vera correspond to the characters of the sisters. In dry weather Rayskiy noticed adhered dirt on Vera's boots, as a result this worsens the mystery surrounding the character. Such a detail is full of restrained, hidden drama: the dry chatter of the heels of Vera's boots. Vera does not walk noiselessly any more, her secret is revealed.

The interior as a coherent picture in "A Common Story" is absent, there are only its details in the description of the apartment of Pyotr Ivanovich and Alexander's room: a list of rooms, a desk and Sophocles' bust. The semantization of these details will accordingly characterize Pyotr Ivanovich as a person who is accustomed to comfort and order, on top of whose list is work and labor, and moving basis is sense and thought. And, of course, it is no coincidence that Alexander, overwhelmed by feelings, breaks the "bust of the classic" (sense is the supreme virtue in ancient Greece). Julia's questions to Alexander about the desired furniture and upholstery speak of her carefulness and at the same time of her narrow-mindedness.

The interior in "Oblomov" in an appropriate manner reflects the lifestyle, tastes and habits of the characters, but in different ways. So, the description of Ilya Ilyich's room represents a complex of ideas about him: mild nature, inability to insist on getting his own way, doing nothing, the uttermost narrowness of the lived-in space, "seeming" of life, stagnancy and desolation. In the same way, Zakhar is characterized by his closet: laziness, inability to handle things, some kind of anachronism in the existence of the character. Both of these descriptions are given at the beginning of the novel, where the connection with Gogol's traditions of creating the image is clearly in evidence. In "Oblomov's Dream", the interior is practically absent. In our opinion, this is due to the genre nature of the chapter. It is universally associated with the idyll. Based on the concept of the idyll of M. M. Bakhtin, E.I. Lyapushkina retraced this connection to the fullest (7). But, in our opinion, "The Dream" is also associated with the Russian epic, Russian epos, in particular. And the epic beginning excludes everyday details such as the interior. In the "dark living room" (the epithet emphasizes the lack of sun, light, proximity to sleep time and quiescence), a clock distinguishes itself, whereby it measures the circular time of the characters, but, in the context of the fragment (Ilya Ivanovych's rhetorical exercises in respect of time), clearly grows out of everyday details. It is symbolic that Ilyusha's "bed" is mentioned twice and according to the scheme of circular composition: he wakes up in this bed being a seven-year-old boy (the beginning of the chapter), and as a teenager he was forced to put to it after his "escape" in the winter (the end of the chapter). This interior item will change into a sofa and become one of the main components of the image of "oblomovism".

The house of Agafya Matveevna is descriebed in a different manner. It is small and full of sunshine all day long. The kitchen and household utensils are described in details – application area of housewife's hardworking hands: "Everything was placed with etageres full of utensils, large and small, round and oval dishes, gravy boats, cups, piles of plates, cast-iron, copper and clay pots. A wide range of huge fat and miniature teapots and several rows of porcelain cups with paintings, gilding, mottos, hearts in flames and Chinese" (4, 475 – 476). The listed objects do not possess the properties of a symbol, they do not form an independent coherent picture and their meaning is not beyond itself. They simply fill up the image of Agafya Matveevna and concretize it – and that's all.

The princely house near Verkhlevo is designed to convey the greatness and spirit of centuries-old history, estrangement from daily life, as well as the thought of a different culture (all this is emphasized in family portraits), therefore it is deprived of the interior. The interior of the house of Shtolts and Olga is described in details, but is not a completed picture. Of course, it gives an idea of the tastes and preferences of the owners, a number of objects reflect the history of their life, but this is not a harmonious series: Erara's outbuilding and desk, oilcloth raincoat and rare vases do not combine in the style and functional plans. There is a slight contradiction: it is emphasized that "their house was modest and small," but the further listing of everything that they brought there, creates the impression of overloading of its small volume, especially since this listing, repeat, does not produce a well-rounded visual image. In addition, the description of the interior of the Shtolts' house was given, in fact, at the end of the novel, when the characters had been long identified and manifested, and most importantly, they had come into view and appeared outside of everyday details. Finally, the main thing is that the description of the interior, in our opinion, organically fits either into the current time or a circular one, and in this case we are talking about a large interval (several years) of linear time, which creates a certain disunity of the characters and their micro-environment. And, obviously, it is not by accident that Olga's serious conversation with her husband takes place outside the walls of the house, in the garden, that is, the characters again manifest themselves outside the everyday space.

Descriptions of the interior of the house and rooms in the third novel are voluminous and numerous. Their function is the psychologization of the narrative. They don't "grow up to a symbol like the sofa or Oblomov's dressing gown" just because there are no images of such depth of communication and symbolism in "The Precipice" as Oblomov's image, but the trend is the same: the interior fully reflects the nature of the character replacing psychological comments.

The interiors of "The Precipice" are easy to "read", as they are created in the same way with the nature of the characters. Almost each interior of the third novel is a coherent and visually completed picture unique in its style: it shows identities at the level of semantization of the object line and the thinking of the characters: "Everything was miniature, cozy and funny in her room. Flowers on the windows, birds, a small icon-case over the bed, a lot of different boxes and small chests, where all good things, shreds, threads, silk and needlework were hidden. In the drawers there were amulets, double united nuts, in the folder there were a lot of dried flowers, on the windows there were colored stones and shells found in the sand on the Volga. A large wardrobe with dresses occupied the wall ... The bed was small, but cluttered with pillows ... English and French engravings, taken from the old house and depicting family scenes, hung on the walls" (5, 233 – 234). And there is a description of another room: "He crossed the threshold with curiosity, looked around the room and was out of his reckoning: there was nothing! A simple bed with a large curtain, a thin paper blanket and one pillow", "a simple wardrobe with dresses" (5, 234) ... No engravings, no books, no trifles, which could shed the light on the hostess's taste and inclinations". There is no doubt who of the characters of "The Precipice" lives in which room. Although, one detail, due to polysemy of the word, is immediately perceived as a symbol. To the amazement of Rayskiy, Marfenka replies: "- She has nothing. – What does it mean "nothing"? Where is the inkpot and papers? – It's all on the table – and she has the key" (5, 235). In the future, this symbolic detail – the key – is again outplayed in the conversation between the elderly woman and Rayskiy, emphasizing Vera's secrecy and isolation.

In the culture of everyday life of Goncharov's characters, food occupies a significant place: the motive of food, varying in its functions and meanings, passes through the entire trilogy. In fact, "A Common Story" begins with it: awaken up with the dawn, "they cooked in the kitchen, as if they were ten" ... Then the motive of the abundance of foodstuffs gains a moral status: dishes that Anna Pavlovna persuades her son to taste are one of simple-minded ways to show her love for him. The consumption of the same dishes by Anton Ivanovich beyond measure has a different meaning: food is the reason for existence for the flesh-eating guest; Anna Pavlovna's refusal of dinner is also a manifestation of love for her son. Agrafena's feeling for Evsei was manifested in the fact that "two huge slices of ham with bread" "were cooked long ago ... with her caring hand." The objective and imagery series is not accidental either: Evsei firmly occupied the first place both behind the stove and in the heart of Agrafena – the oven is almost sacred in the life of Grachi. This motive develops further: one of the most powerful impressions of Evsei of St. Petersburg was his surprise at the fact that Pyotr Ivanovich did not stoke the fire or cook food at home every day. Alexander's ideas about provincial hospitality are connected with the food motive: they will set the table, begin to grill about the guest's favorite dishes, and in St. Petersburg, on the contrary: "In the next room they ring with spoons and glasses: right here they would invite him, but they try to see him off with skillful hints. And there, come into without a problem: apart from the fact that they had had lunch, they would have dinner again for the benefit of their guest" (1, 67). The same trait in the understanding of Peter Ivanovich is called "abominably". So the motive of food in the variant of provincial hospitality, like in another scene the motive of taste and fashion, implements the central opposition of the novel.

The motive of food in St. Petersburg's life is not absent in principle, of course, it is much less marked, but its function is not less expressive: if food is included in the natural rhythm of human life in the province, then in St. Petersburg it is excluded from it, which indicates incongruity of St. Petersburg's and natural human life. Pyotr Ivanovich Aduev is going to have dinner at the wrong time when Alexander is talking about his drama. In Evsei's perception, one day gentlemen do not eat at all, another day they do not get up from the table the whole evening and night. Alexander, in a hurry to meet Nadia, does not connect the names of the dishes he ordered in the tavern with the contents and does not feel the taste of the food. The invitation to eat some lapper milk is given out at the wrong time. Lizaveta Alexandrovna is horrified by the amount of money spent "for the table". That is, the food motive associated with Petersburg manifests as arrhythmia in the lives of the characters. The invitation to eat some lapper milk is read in another way, as an illustration of Goncharov's concept of the world, where macro- and micro-processes as well as large-scale and completely imperceptible phenomena are equivalent, where spiritual and poetic values are balanced and corrected by everyday and prosaic things. In addition, this is a reminder that happiness is impermanent, that life is an eternal movement, state transition, which are often opposite to each other.

The motive of food penetrates Oblomov's type, like in "A Common Story", he is associated with the hypertrophic role of food in the life of the character and – already a new shade of the meaning – manifests negative signs. It arises with the reference to the leftovers of yesterday's meal – a picked bone on the table (the "reducing" aesthetic function), develops in the doctor's advice (not to overeat), the bills of the greengrocer and the butcher who horrified Oblomov, in inquiring the menu by Tarantiev and begging for an addition to dinner, as well as in the fact that with embarrassment Oblomov grabbed many crackers and biscuits at lunch by the Ilyinsky. All of the scenes listed above are psychologically and subjectively motivated, they reveal one or another trait of the character, however, they have something in common: to be exact the food motive is accompanied by redundancy. Social and cultural ideas about food are associated with the feast as a norm, and the feast, for its part, with friendly favorability, love and joy. An indispensable attribute of the feast is refreshment. However, beyond the feast, over consumption is condemned. All of the above mentioned examples from "Oblomov" contain a food motive, accompanied by redundancy that means its negative mark. And in "The Dream" the food motive takes on a hypertrophic scale, food becomes both a goal and a meaning in a series of days. The motive of food approaches the motive of the feast (but does not pass into it), since food unites family members, from household considerations and menu discussions to food intake. The famous Oblomov's cake applies this spiritual bond to more people than the number of housemates: it is eaten up in the maids' room and servants' quarters until the leftovers reach Arkhip. A while back Y. Loshchits justly noted in the cake one of the images of heroic qualities.

The motive of food in the novel "The Precipice" is expressed very clearly and develops the semantic trends of previous novels. They talk a lot about food, and it is a subject of discussion, and not an author's description by contrast with "Oblomov". They mostly treat Rayskiy, and the list of dishes that he eats with great relish on the way, by his grandmother on the day of arrival, by the Kozlovs, Kritskaya, with Mark at night, is much more extensive than in "Oblomov", but the food motive has got neither symbolism nor redundancy, nor negative semantic trends, in connection with the image of Rayskiy. It is associated with the theme of "A Common Story", that is provincial hospitality. A significant, in comparison with previous novels, scale of the food motive is due to the broad picture of everyday life in the third novel as a whole.

Like in "A Common Story", the motive of food in "The Precipice" gains a moral status: grandmother and Marfenka's care for Rayskiy, Tatyana Markovna's generosity and kindness, who will feed anyone who comes to her house. The food marks social differences (spice cakes at a peasant wedding, noodles and beef by the Kozlovs), mood (caviar and champagne by Kritskaya) and tastes ("light soup and chicken in jelly" by Tita Nikonych). Food in Malinovka, as in Grachi and Oblomovka, is directly related to work: for the greater part they eat what has grown, matured, has been nourished, obtained with great pains, brought up, and, as a result, dishes of Russian cuisine are served here. However, as already said, the food process in "The Precipice" is practically not described, with the exception of two scenes with Rayskiy, who was distinguished by the excellent appetite. The nature of the characters is specified, by the way, with their taste preferences: grandmother likes good tea and coffee, Marfenka likes sweets, Tit Nikonych likes light dishes, Vera eats expressly little, she can be grateful for a cup of coffee or milk. At a time when Rayskiy is in mood for something sweet, Mark asks for caramelized sugar. It is noteworthy that the food motive, as well as everyday details in general, winds down in the fourth and fifth parts of the novel, forced out by Vera's drama.

Everyday behavior is hardly expressed in "A Common Story", the exception is literally a few mise-en-scenes (accompanying service at Alexander's departure, Evsei's pastime in St. Petersburg, the fact of Lizaveta Aleksandrovna's housekeeping book), functions of which are different: plot, characterological, background function, etc. Everyday life is not something essential for the main characters. A completely different picture turned out in the second novel. Despite the fact that everyday life occupied a huge place in the daily routine of Ilya Ilyich, the everyday behavior of the character as such is hardly presented (he was described in a few words, with emphasizing of motives of rest, inaction and apathy) – this, obviously, would have grounded the Oblomov's image too much and disturb the balance between the poetic and prosaic sides of his nature. At the same time, the foregoing relates to a greater extent to the first three parts and to a lesser extent to the last one, where one and the same everyday life of Gorokhova is described in considerable detail. But the everyday behavior of the inhabitants of Oblomovka and Agafya Matveevna is a way of manifesting their essential qualities (Ilyusha's father's sitting at the window and his meaningless questions to house serfs, busy work of his mother and relentless work of Agafya Matvevna). In "The Precipice" the sphere of everyday behavior is expressed even more (of course, the number of characters has caught up). The particularity of the novel in the being studied aspect is, in our opinion, that the everyday behavior of people of the same circle develops through a series of conversational and descriptive details, into the coherent picture. This applies primarily to Tatyana Markovna, Marfenka, Vera, house serfs (Jacob, Vasilisa, Egorka, Marina, Saveliy). Undoubtedly, the artistic power of observation of Rayskiy has been due in no small part to.

Up to the present, we have only dealt with objectively expressed forms of daily life, but Goncharov also reproduces its nonmaterial aspects. It may be limited to them, but it may also be supplemented by spiritual aspects. In Grachi, this is a communication of neighbors, simple passions for sentimental Maria Gorbatova (embroidery of touching subjects, entertaining reading, the outsize role of memories). In St. Petersburg, this is the leisure of officials (mostly card-playing). In "Oblomov", the spiritual side of life is mainly connected with the image of Olga: music, theater, communication are included in her sphere. In "The Precipice" this sphere is expressed even more widely: Vera's daily life includes serious books, Marfenka's life includes cheap literature and charity, every family member receives life through the prism of aesthetic awareness.

The semantics of the word "daily" implies a connection with time. Goncharov's characters, consumed with daily routine, live in the circular time, when every day is like the day before and is supposed to be the same tomorrow. This is the everyday life of Alexander's mother, inhabitants of Oblomovka, Zakhar, Ilya Ilyich (with the exception of

the "dacha villagers") and Agafya Matveevna. Each of these characters is assigned to a specific space where they stay most of all (a manor house, a sleeping ledge, a sofa and a kitchen), and this is their everyday space.

Thus, noting the inextricable connection of material and spiritual everyday objective and nonmaterial realities with the essential features of Goncharov's images, it follows that everyday life is an organic part of the trilogy's art world and world view of the writer, and its description is the most important component of the poetics of the writer. The image of daily life in its structural components (clothes, interior, food, pastime, etc.) fulfills the function of the character sketch and becomes part of his image. At the same time, daily life appears as a whole, that has the undoubted aesthetic and axiological value associated with the national the state of life. The difference in the scale and expressiveness of the image of daily life in Goncharov's novels is explained by the genre specifics of "A Common Story" (dialogical conflict), as well as the romantic and baroque trends of "The Precipice".

Библиографический список / References

1. Dahl V. *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*. Moskwa, 1989; V.
2. Dahl V. *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*. Moskwa, 1989; V.
3. Ozhegov S.I. *Dictionary of the Russian Language.* 8th Edition. Moskwa, 1970.
4. *Dictionary of the Modern Russian Literary Language*. Moskwa, 1950; V. 1, 8, 10.
5. *Dictionary of the Modern Russian Literary Language*: in 20 volumes. 2nd Edition, Revised and Enlarged Edition. Moskwa, 1991; V. 1.
6. Husserl E. *Ideas for Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy*. Moskwa: House of Intellectual Books, 1999.
7. Schutz A. *Selected Writings: The World Shining with the Meaning*. Moskwa: Rospolit, Encyclopedia (ROSSPEN), 2004.
8. Luckman T., Berger P. *Social Construction of Reality*. Moskwa: Medium, 1995.
9. Braudel F. Material Civilization: Economics and Capitalism of the 15th-18th centuries. V. I: *Structures of Daily Life: Possible and Impossible*. Moskwa: Progress, 1986.
10. Zolotukhina-Abolina E.V. *Daily Life and Other Worlds of Experience*. Moskwa: ICC MarT, 2003.
11. Kasavin I., Shchavelev S.P. *Analysis of Daily Life*. Moskwa: Canon +, 2004.
12. Leleko V.D. *Aesthetics of Daily Life*. St. Petersburg: St. Petersburg State Academy of Culture, 1994.
13. Vorotyntseva K.A. Poetics of Daily Life in the Aspect of the Reality of the Character / K.A. Vorotyntseva. *Criticism and Semiotics*. Novosibirsk: Novosibirsk State University. 2010; № 14: 276 – 292.
14. Selemeneva M.V. Poetics of Daily Life in Urban Prose. Yu.V. Trifonova. *Proceedings of the Ural State University*. 2008; №. 59- p. 195 – 208.
15. Wittgenstein L. Philosophical Studies. *Philosophical Works.* Moskwa, 1994; P. 1.
16. Ginzburg L. *On the Literary Character*. Moskwa, 1979.
17. Bukharkin P.E. *The Image of the World Revealed in the Word" (Stylistic Problems of "Oblomov"). From Pushkin to Blok. Problems of the Poetics of Russian Realism of the 19th Century*. St. Petersburg, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.02.20

УДК 808 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00336

***Emel'yanova O.P.**, postgraduate, Moscow City Pedagogical University, University of Humanities; teacher, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: olga_shkn@mail.ru*

CONCEPT OF ARGUMENTATION DISCOURSE AND ITS SPECIFIC CHARACTER. The article describes persuasive techniques and their combinability specific to certain type of discourse. A scientific theory being developed by speculative assumptions towards the study subject must follow evidence-based approach: it is considered to include claims based on true premises and a set of consistent assumptions as well as follow designated strategies and corresponding argumentation practices that altogether provide relevant interpretation of the theory. The methods characterized in the article are viewed to be classified according to the criteria whether they refer to inductive/deductive and objective/subjective type as well as to their persuasive power. Although argumentation process is considered to be quite variable in its nature, the existing persuasive techniques and verification methods represent the trustworthy toolkit to validate the consistency of theoretic assumptions.

Key words: **argumentation theory, institutional type, validity of utterance, language models.**

***О.П. Емельянова,** аспирант, Московский городской педагогический университет, Институт гуманитарных наук, преп., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, E-mail: olga_shkn@mail.ru*

ПОНЯТИЕ И СПЕЦИФИКА АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА

Научная концепция, развитие которой основывается на вероятностных предположениях в отношении объекта исследования, должна отвечать требованию доказательности, а именно строиться на базе логически непротиворечивых фактов и структурироваться в соответствии со стратегиями по мере возрастания их аргументативного потенциала, а также подтверждаться адекватными приемами убеждения, позволяющими в результате возвести гипотетическое утверждение в статус научной гипотезы. Способы убеждения классифицированы в настоящей статье в соответствии с аргументативным потенциалом и по таким критериям, как «индуктивный/дедуктивный», «объективный/субъективный». Существующая система аргументов представляет собой действенный инструментарий доказательства приемлемости гипотетических предположений.

Ключевые слова: **теория аргументации, институциональный тип, вылидность высказывания, языковые модели.**

Речевая деятельность человека представляет собой сложный комплекс явлений и составляет предмет исследования специалистов разных областей научного знания, прежде всего, теоретической лингвистики и прикладной лингвистики (психолинвистики, социолингвистики, лингвокультурологии). Широта исходного понятия предопределяет ситуацию неоднозначной трактовки терминов, входящих в понятийный аппарат. В частности, разные подходы сложились в интерпретации понятия дискурс.

Дискурс в предельно общем понимании представляет собой акт речевого общения между его участниками, реализуемый в конкретной коммуникативной ситуации и зафиксированный в устной или письменной форме. Согласно концепции М. Стаббса, под дискурсом следует понимать такие единицы языковой актуализации, которые в своей совокупности превосходят объем предложения, восходя к уровню устного коммуникативного обмена или письменного текста. Считается, что характерной особенностью дискурса является контекст как ситуация общения, в рамках которой раскрываются культурные, психологические и социальные условия и обстоятельства коммуникации [1].

Фокус разных областей научного знания концентрируется на различных показателях и компонентах дискурса. Важность представляет рассмотрение личностно ориентированного и статусно-ориентированного типов дискурса в их сравнении. Личностный дискурс предполагает общение людей, цель которого обусловлена очевидностью, обыденностью и, в известной мере, приземленностью ситуации и, как следствие, использованием «сокращенного кода» общения. Тогда как институциональный тип дискурса есть коммуникация людей с точки зрения их принадлежности к определенным социальным группам или сложившимся в обществе институтам, в той или иной степени определяющим речевое поведение и «клишированность» речи их представителей, вынужденных общаться в соответствии с языковыми нормами социума. Здесь выделяют политический, юридический, медицинский, педагогический, спортивный, религиозный, научный, деловой и военный типы дискурса [2].

В определенных типах дискурса важным является убедить оппонента в правоте высказываемого суждения. Убеждение как форма воздействия на оппонента и способ внушения является предметом изучения таких наук, как психология, логика, философия, социология, риторика и ряда других. В качестве наиболее значимого приема убеждения выступает аргументация [3]. Вопросы, касающиеся приемов, форм и методов обеспечения валидности высказываемых суждений, являются объектом теории аргументации, обобщающей и систематизирующей знания, получаемые в области смежных научных дисциплин, изучаются как в отдельных дисциплинах, прежде всего, в философии, логике, психологии, лингвистике, так и в последнее время все чаще в рамках современных направлений – в теории коммуникации и дискурсологии. Все они предполагают построение платформы, позволяющей объяснить методы обоснования и опровержения утверждений, выбор этих методов в зависимости от участников коммуникативного про-

цесса и ситуации общения, а также жанровое многообразие типов дискурса – от бытового до институционального [4].

Вербальная аргументация имеет форму письменных или устных утверждений и представляет собой активную социальную деятельность, вовлекая людей в коммуникативный процесс, формируя аргументативный дискурс [5]. Любая сентенция требует достаточного основания. Обосновать утверждение – значит привести убедительные доводы, на основе которых оно может считаться истинным. В этой связи возникает необходимость рассмотреть способы и приемы убеждения.

Специфику аргументативного дискурса составляют языковые модели сравнения, аналогии, метафоры, причинно-следственных связей индуктивного и дедуктивного вывода, примеров, ссылок на авторитетное мнение и фактов.

Рассмотрим возможности аргументации по мере возрастания аргументативной силы риторических способов, начиная с простейшего – обращения к авторитетному мнению и ссылки на существующие теории, например, на теорию категоризации человеческого мышления. (1) *We are using the word "prototypical" in the sense Rosch uses it in her theory of human categorization (1977)* [6, с. 71]. Данный прием придает лишь относительную весомость утверждению, поскольку с развитием научной мысли авторские концепции претерпевают изменения.

Ссылка на культурные ценности и исторические факты характеризуется слабым аргументативным потенциалом, поскольку сложившееся мировосприятие формируется в силу влияния того лингво-культурологического поля, в котором они существуют. (2) *There was a time (before inflation and the energy crisis) when owing a small car had a high status within a subculture where virtue is up and saving resources took priority over bigger is better* [6, с. 88]. Однако такое утверждение отражает лишь субъективную картину мира отдельного автора и потому не может служить универсальным средством убеждения в достоверности высказывания.

Сравнение принято считать основным познавательным механизмом, на котором строится аналогия и метафора, а также другие стилистические приемы. Например, объясняя метафоричность концепта *создание, 'making'*, авторы теории концептуальной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон обобщают признак перехода из одного состояния в другое, сопоставляя процесс замерзания воды и процессы создания артефактов, они делают (по-видимому, не вполне правомерный, если судить по сравниваемым действиям) вывод о том, что объект является из сущности. (3) *The ice is viewed as emerging out of the water; the airplane is viewed as emerging out of the paper; the statue is viewed as emerging out of the clay. Thus, the concept 'making' is partially metaphorical* [6, с. 73]. Рассматривая примеры непосредственной каузации, авторы полагают, что если лед можно получить, заморозив воду, крепость построить из песка, статую выточить из камня, а самолетик смастерить из бумаги, то возможна концептуализация изменения такого рода в понятиях метафоры *объект является из субстанции*. В рассуждении, как ни странно, упускаются из виду два обстоятельства. Первое – это то, что лед и вода представляют собой равнозначные сущности, обладающие способностью перехода из одного состояния в другое, в то время как бумага и глина есть материал для создания некоторых объектов. Второе – это то, что изменение состояния воды является ее природным свойством и не требует привлечения человеческих усилий в отличие от случаев с самолетом и статуей. На этом основании и умозаключение о метафорической природе концепта *'making'*, как представляется, звучит не вполне убедительно.

Аналогичным образом авторы теории концептуальной метафоры объясняют концептуализацию понятия *изменение* на примере превращения гусеницы в бабочку, а молодой девушки в женщину. При этом объект рассматривается как контейнер или ёмкость, наполняемая содержимым. (4) *The water turned into ice. The caterpillar turned into a butterfly. She [a young girl] is changing into a beautiful woman. Thus, an object is viewed as a container for the material.* [6, с. 74]. В данном случае авторы в качестве приема, подтверждающего выдвигаемую ими гипотезу, используют два способа: параллельное описание процессов изменения объектов и имплицитное сравнивание. Вывод делается на основе предполагаемой аналогии происходящих процессов.

Аналогия как метод аргументации имеет целью перенос признаков одного рассматриваемого объекта на другой, в результате чего представляется возможным сделать вывод об их сходстве. В этой функции аналогия как метод аргументации приводится в трудах Аристотеля [7]. И почти двадцатью веками позже основатель Берлинской академии наук Готфрид Вильгельм фон Лейбниц возводит механизм аналогизации в статус универсального метода, полагая, что мир как система обладает ограниченным диапазоном первопричинных объектов и явлений, в своем существовании подчиняющихся некоторым общим законам познания [8].

Другим аргументативным средством доказательства выдвигаемого автором тезиса считается обращение к фактам жизненного опыта, в силу влияния которого формируются некоторые стереотипы. Являясь аргументом эмпирического уровня, формирует некоторые стереотипы. (5) *In birth, an object (the baby) comes out of a container (the mother). At the same time, the mother`s substance (her flesh and blood) are in the baby (the container object). The experience of birth provides grounding for the general concept of creation* [6, с. 75]. Метафора *создание есть рождение* опосредованно структурируется на основе субъективно устанавливаемой аналогии, что дает авторам основание уподоблять создание рождению, опираясь на аргументы эмпирического уровня, равно как и в примере, приводимом далее. (6) *The author is the guide who takes us through the argument* [6, с. 82]. Стереотипное представление о путешествии как о маршруте позволяет по аналогии перенести функцию гида на говорящего, указывающего на факты в ходе спора. Однако для каждого исследователя ассоциации могут быть глубоко субъективными, основанными на личном жизненном опыте. Автор может быть, конечно, *гидом*, так же, как и *проводником* (идей) и *медиатором*, и *посредником*, и *штурманом*, ведущим *корабль в штормовом море теорий*. Следовательно, рождаемые метафорой образы будут иные, хотя суть описываемого объекта останется неизменной. Из анализа примеров становится очевидным, что часто выбранный прием проявляет лишь относительную состоятельность в силу того, что опирается на субъективное мировоззрение отдельных авторов и, следовательно, обладает слабым доказательным потенциалом.

В основе большинства рассмотренных приемов лежат два базовых действия: дедуктивное и индуктивное умозаключение на основе логической связи между имеющимися фактами и примерами определенного опыта. Рассмотрим их суть.

Проанализируем применение метода дедукции на примере метафор *Спор – Строение* и *Спор – Ёмкость*. (7) *An argument is a building. A building has a deepest part. Therefore, an argument has a deepest part. An argument is a container. A container has a deepest part. Therefore, an argument has a deepest part* [6, с. 91]. В значениях обеих метафор понятие «глубина» характеризует основание. Полагая, что основанием здания является фундамент, а ёмкости – дно, следует вывод о том, что спор тоже имеет глубинную, основную часть. Следовательно, концепт *спор* необходимо понимать, исходя из значения метафор *Спор – это строение* и *Спор – это ёмкость*. Аналогичным образом метод дедуктивного вывода применяется в обосновании сути метафоры *Спор – это путешествие*. (8) *An argument is a journey. Journey defines a path. Therefore, an argument defines a path* [6, с. 103 – 104]. Выводимое умозаключение определяет спор как путь, прокладываемый его участниками от точки конфликта до его разрешения. Данный прием причинно-следственного обобщения принято считать убедительным при условии выбора актуальных посылок и их логическому соответствию выводимому умозаключению.

Индукция представляет собой метод доказательства, основанный на переходе от частных фактов к общему выводу. Достоверность индуктивного умозаключения зависит от количества фактов, наблюдаемых в опыте. Считается, что чем больше корпус примеров, подвергаемых анализу, тем более достоверным является утверждение. Пример призван подвести к обобщению, являясь при этом аргументом в пользу утверждаемого тезиса. Авторы теории концептуальной метафоры приводят некоторые суждения в качестве примеров того, как наиболее фундаментальные культурные ценности согласуются с метафорической структурой основных концептов этой культуры, а именно с пространственными метафорами типа Верх – Низ. (9) *There are American subcultures where you buy the big car and don't worry about the future, and there're others where the future comes first, and you buy the small car* [6, с. 23]. Физический и культурный опыт предоставляет множество различных оснований для пространственных метафор. То, какие из этих оснований будут выбраны и какие станут базовыми, варьируется от одной культуры к другой. (10) *Take monastic orders like Trappists. There less is better and smaller is better are true with respect to material possessions, which are viewed as hindering what is important, namely, serving God. The Trappists share the mainstream value virtue is up, though they give it the highest priority and a very different definition. More is still better, though it applies to virtue; and status is still up, though it is not of this world but of a high one, the Kingdom of God* [6, с. 24]. Данный пример служит аргументом в пользу тезиса о том, что приоритет ценностей определяется субкультурой человека или социальной группой. Выбор материального основания из множества возможностей регулируется культурными факторами. (11) *Rooms and houses are obvious containers. … We even give solid objects this orientation, as when we break a rock open to see what's inside it. … A clearing in the woods is seen as having a bounding surface, and we can view ourselves as being in the clearing or out of the clearing, in the woods or out of the woods. … Kansas is a bounded area – a container – which is why we can say, «There's a lot of land in Kansas». … Take a tub of water. Both the tub and the water are viewed as containers, but of different sorts* [6, с. 29 – 30]. Следующий ряд примеров приводится авторами в поддержку тезиса о возможности проекции ориентации *внутри – снаружи* на ограниченные физические объекты и представлении их как вместилища с внутренней и внешней поверхностями.

Еще одним аргументативным приемом является использование иллюстраций. (12) *Here is a celebrated one recorded in actual conversation by Pamela Downing: «Please sit in the apple juice seat». In isolation this sentence has no meaning at all, since the expression "apple juice seat" is not a conventional way of referring to any kind of object. But the sentence makes perfect sense in the context in which it was uttered. An overnight guest came down to breakfast. There were four place settings, three with orange juice and one with apple juice. It was clear what the apple juice seat was. And even the next morning, when there was no apple juice, it was still clear which seat was the apple juice seat* [6, с. 13]. Данная иллюстрация приведена в качестве доказательства мысли о важности контекста в интерпретации смысла, придавая большую убедительность выражаемой автором точке зрения.

Рассмотренные в статье приемы аргументации могут быть классифицированы по нескольким критериям. Индуктивные методы (эмпирическая аргумента-

ция) позволяют вывести общее заключение из анализа одного или нескольких наблюдаемых случаев и носят вероятностный характер. Степень убедительности используемого аргумента возрастает по мере увеличения корпуса примеров, подвергаемых анализу. Дедуктивные методы (теоретическая аргументация) позволяют вывести причинно-следственное обобщение на основании логически связанных, взаимно-непротиворечивых посылок. Тезис с необходимостью следует из приводимых аргументов. Способы аргументации могут быть охарактеризованы как объективные, подтверждаемые фактами, и субъективные, презумптивные на основе спекулятивных рассуждений и ссылок на авторитетные заявления. Аргументация может носить разный характер: основываться на истинных или ложных посылках, вероятностных доводах или фактуальной информации.

Библиографический список

1. Stubbs M. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: Chicago Press, 1983.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: «Перемена», 2002.
3. Котельникова Л.А., Рузавин Г.И. Системный подход к процессу убеждения и аргументации. *Теория и практика аргументации*. Москва, 2001.
4. Ивин А.А. *Основы теории аргументации:* учебник. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
5. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
6. George Lakoff and Mark Johnson. *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press, 2003.
7. Аристотель. *Риторика. Античные риторики*. Москва: Издательство Московского университета, 1978: 15 – 164.
8. Лейбниц Г.В. *Сочинения*: в 4-х томах. Серия: Философское наследие. Москва: Мысль, 1983; Т. 2.

References

1. Stubbs M. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: Chicago Press, 1983.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: «Peremena», 2002.
3. Kotel'nikova L.A., Ruzavin G.I. Sistemnyj podhod k processu ubezhdeniya i argumentacii. *Teoriya i praktika argumentacii*. Moskva, 2001.
4. Ivin A.A. *Osnovy teorii argumentacii:* uchebnik. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1997.
5. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
6. George Lakoff and Mark Johnson. *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press, 2003.
7. Aristotel'. *Ritorika. Antichnye ritoriki*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978: 15 – 164.
8. Lejbnic G.V. *Sochineniya*: v 4-h tomah. Seriya: Filosofskoe nasledie. Moskva: Mysl', 1983; T. 2.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 811.133.1/ 81'371 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00337

***Zalavina T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tania_mgn@rambler.ru*
***Dyorina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: nataljapidckaluck@yandex.ru*

PHRASEOLOGICAL SYNONYMY OF THE ENGLISH LANGUAGE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC STUDY. The article deals with an analytical study of phraseological synonymy as one of the ways to reflect the surrounding reality in the linguistic picture of the world of national languages. The ability of phraseological units to form synonymous series is highlighted and described using the example of verbal phraseological units objectifying the concept of "censure" in English. The authors give a generalized description of the main criteria for the synonymy of the phraseological units under consideration: belonging to one grammatical category, the presence of the same set of basic semantic components. The following types of phraseological synonyms embodying the concept of "censure" are revealed: verb phraseological units that differ in lexical composition, but have a similar syntactic structure; verbal phraseological units with a similar syntactic structure and common component.

Key words: **phraseological synonymy, verbal phraseological unit, concept, English language.**

***Т.Ю. Залавина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: tania_mgn@rambler.ru*
***Н.В. Дёрина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: nataljapidckaluck@yandex.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье приводится аналитическое исследование фразеологической синонимии как одного из способов отражения окружающей действительности в языковой картине мира национальных языков. Выделяется и описывается способность фразеологических единиц к образованию синонимических рядов на примере глагольных фразеологизмов, объективирующих концепт «порицание» в английском языке. Авторами дается обобщенная характеристика основных критериев синонимичности рассматриваемых фразеологизмов: принадлежность к одному грамматическому разряду, наличие одинакового набора основных семантических компонентов. Выявлены следующие типы фразеологических синонимов, воплощающих концепт «порицание»: глагольные фразеологизмы, различающиеся по лексическому составу, но имеющими аналогичную синтаксическую структуру; глагольные фразеологизмы, обладающие аналогичной синтаксической структурой и общим компонентом.

Ключевые слова: **фразеологическая синонимия, глагольный фразеологизм, концепт, английский язык.**

The attention of phraseological scholars is attracted by the study of phraseological synonymy as an actual linguistic problem [1; 2; 3; 4]. Synonymy in national languages covers the basic units of a language that have, to one degree or another, semantic certainty or meaning. Synonymy is also inherent in phraseological units, which in functional terms are largely close to the word [5, p. 178].

In order to understand the essence of the term "synonymy" and its basic properties, we turn to the definition of synonymy given by the encyclopedic dictionary "Linguistics": the concept of synonymy reflects a certain "type of semantic relations of language units, which consists in the complete or partial coincidence of their meanings [6, p. 446].

Various points of view of scientists about phraseological synonymy are presented in the linguistic literature.

One of the full definitions of phraseological synonyms is given by the linguist A.V. Kunin, arguing that these are "reference phraseologisms belonging to the same grammatical class, partially matching or completely not matching the lexical composition, having common and differential semantic components, and differing or matching in stylistic relations" [7, p. 54].

According to the scientist T. N. Fedulenkova "synonymy in the phraseological system is possible due to the fact that phraseological units can be equivalent both to words and to other phraseological units" [8, p. 110].

V.P. Zhukov clarifies that "with the functioning of phraseological synonyms, structural, semantic and stylistic characteristics are closely intertwined. Consequently, the completeness of the analysis of synonymic phraseological units can be achieved by taking into account the features of the structure, semantics and functional and stylistic characteristics of this kind of phraseological units" [5, p. 77].

A.G. Nazaryan, comparing phraseological variants with phraseological synonyms, says that "the latter are built on different images and go to different sources, are united only by a common meaning and differ in semantic nuances, sometimes in expressive-stylistic properties." Unlike phraseological variants, phraseological synonyms cannot be interchanged in any context at a denotative level, because the difference in images precludes the adequate replacement of one synonymous phraseological unit with another [2, p. 231].

Linguists Shiganova G.A., Yuzdova L.P., Sviridova A.V., Chepurenko A.A., Minenko N.M. note the special property of phraseological synonymy, "which qualitatively

distinguishes it from word synonymy: the members of the phraseological series are always former syntactic constructions – models of phrases, word combinations, sentences that have become nominative units, richer in content, more specific than lexemes" [3, p. 320].

According to the given points of view of scientists, phraseological synonyms are united by a common meaning and at the same time differ in semantic nuances and different images, belong to the same grammatical class, have an interweaving of structural, semantic, stylistic characteristics in the process of their functioning.

In modern studies of linguistic units of different levels, an integrated approach of relevant scientific areas is observed as cognitive, linguistic and linguocultural [9].

Let us illustrate this position with the example of verbal phraseological units manifesting the concept of "censure", on the material of one of the national languages – English [10, p. 21].

We share the point of view of E. Zibutsait that "despite the widespread prevalence of synonymy in the phraseology of national languages, this question is still one of the most unexplored, and yet its scientific and practical significance is undoubted" [1, p. 281].

The subject of our attention and analytical study is the ability of English verbal phraseological units, objectifying the concept of "censure", to form synonymous series. Among the concepts related to man, this concept occupies a special place, the analysis of which allows you to identify a certain stereotype of the censure reference through the use of phraseological units in speech by a representative of English culture.

Phraseological units of national languages, hierarchizing extra linguistic reality, form the cultural space of its speakers. By exploring them, you can join the culture of the country of the language being studied.

English phraseology, like any other, is distinguished by its variety, various sources of the origin of phraseological units, a close connection with the history and life of an ethnic group, embodying the spirit, way of thinking and value orientations of the bearers of this culture [11].

The structure of English verbal phraseological units objectifying the concept of "censure" contains semantic attributes such as the categorical seme *"action" / "process"*, the general semantic attribute "*negative evaluation of an object*" and the integral seme "*process of expressing negative evaluation*".

The general integral seme conveys an action, a process, an act, a judgment, a state, which only verbal phraseological signs can express.

Phraseological synonyms of the concept of "censure" are divided into the following varieties:

1. Verbal phraseological units differing in lexical composition, possessing / not possessing a similar syntactic structure: *to catch it in the neck*. coll. 'Get caught, get on the neck; get a reprimand, a good catch or a healthy thrashing '[11, p. 752]; *to get it hot (also get hell) call*. 'Get a reprimand, a good catch or a healthy thrashing' [11, p. 433]; *to catch it hot* call. 'Get a strong catch-up; get a reprimand '[12]; *to laugh out of court* 'make fun of someone, make them retire' [12]; *to laugh to scorn* 'scornfully ridicule someone' [12]; *to get it somebody hot* (and strong; also give somebody hell) call. 'Warm up smb., Ask smb. heat, ask a bath, ask a pepper, scold what the light is, pour on the first number '[11, p.440]; *to give a slap in the face (or eye)* call. 'Give a crack, a slap in the face to someone; to insult, scold someone '[11, p. 978]; *to give (read) somebody a lecture* 'read a notation to someone, give a lecture to smb., reprimand smb., report back' [11, p. 631]; *to give a sermon* to read a sermon, a notation to someone, to reprimand someone '[13]; *to teach someone a lesson 'read notation to someone, report to smb.*' [14]; *to comb somebody's hair* (for him; also stroke somebody's hair) 'ask a scolding, a head wash, soaping the head' [11, p. 484]; *to wash one's head* 'Soaping the head / neck of someone, scolding, reprimanding someone)' [15]; *to give smb a dressing down max*. 'Soap the neck (to someone), scold, reprimand someone)' [16]; *to give smb hell* call. 'Pour on the first number, scold someone, reprimand someone' [16] and many others.

2. Verbal phraseological units having a common component (or components) and having a similar syntactic structure: *to cast a stone at somebody* 'throw a stone at smb., Attack, slander smb., Accuse smb.' [11, c. 1022]; *to throw a stone at somebody* 'throw a stone at smb., attack, slander smb., blame smb .''s [11, p. 1022]; *to give somebody beans* call. 'Warm up, inflate, pour in; punish smb.; give on nuts, set the heat '[11, p. 79]; *to give somebody a lesson* 'read notation to someone, report to smb. '[11, p. 636]; *to get it hot* (also get hell) call. 'Get a reprimand, a good catch or a healthy thrashing' [11, p. 433]; *to catch it hot* call. 'Get a strong catch-up; get a reprimand '[12]; *to cut to bits* (or to pieces) 'defeat, smash to the head; to criticize, smash to pieces ' [11, p. 260]; *to cut to pieces* '1) crush, smash to the head; criticize, smash to pieces '; 2) 'to wash bones (also pick / pull to pieces)' [11, p. 809];

Systemic relations in the paradigm between verbal phraseological units that contain the concept of "censure" are expressed in their synonyms, where the similarity of meanings is the dominant property of the language units representing this concept. Since we are talking about phraseological synonyms, when identifying the criteria for synonymy, we proceed from the nature of the phraseological meaning, its specificity and structure. Therefore, the following are considered to be the main criteria for the synonymy of verbal phraseological units objectifying the concept of "censure": 1) verbal phraseological units correspond to the same grammatical rank, 2) verbal phraseological units have the same set of basic semantic components.

Verbal phraseological units representing the concept of "censure" form synonymous series. In any synonymic series, one can distinguish an invariant of a given series, which reflects its general semantic idea. The value of the invariant varies in the values of the members of the series, which are in synonymous relations with each other and with the invariant of the series.

Consider a synonymous series of verbal phraseological units with a supporting lexeme – to reprimand someone (to reprimand smb.):

to wash one's head 'Soaping the head / neck of someone, scolding, severely reprimanding someone)' [15]; *to give smb a dressing down* call. 'Lather the neck of someone, scold, reprimand someone' [16]; *to read somebody a lesson* call. 'Read a notation to someone, report back to smb., Reprimand smb.' [11, p. 868]; *to read a sermon to somebody* 'Read a sermon, a notation to someone, report to smb., Reprimand smb.' [11, p. 868]; *to give somebody a rap on (or over) the knuckles* call. 'Make smb. remark, reprimand, give a scolding, a flyie, scolding smb., soaping smb. head ' [11, p. 865]; *to rap somebody's fingers* call. 'Shake hands, punish smb.; reprimand, catch up, scold him hard, soap his head with smb. '[11, p. 865*]; to rap somebody over the knuckles* call. lit. 'Shake hands, punish smb.; reprimand, catch up, scold him hard, soap his head with smb.' [11, p. 865] and many other phraseological units.

In this synonymous series with the invariant seme of "negative assessment" verbal phraseological units related to the colloquial stratum are combined. In addition to similarities, the members of the synonymous series also have differential features, which are manifested in various types of opposition, which are joined by members of this series (privative, equipolents, gradual). The contrast of verbal phraseological units can be expressed through gradual opposition, the members of which are characterized by a different degree or gradation of the same attribute (in a particular case, a different degree of intensity of the censure process). The following verbal phraseological units are in relation to the degree of opposition, since in their meaning a different degree of censure is expressed. This is evidenced by intensifying words in the vocabulary definition of verbal phraseological units: *to wash one's head* call. 'Soaping the head / neck of someone, scolding, severely reprimanding someone)' [15]; *to rap somebody's fingers* lit. 'Shake hands, punish smb.; reprimand, catch up, scold him hard, soap his head with smb. '[11, p. 865]; *to read a sermon to somebody* 'Read a sermon, a notation to someone, report to smb., Reprimand smb.' [11, p. 868].

In a synonymous relationship are also a synonymous series of verbal phraseological units with a supporting lexeme – to criticize someone (to criticize smb.):

to throw the book at smb. call. lit. 'Throwing a book at someone, punishing or criticizing someone for many things' [17, p. 165]; *to find fault with* call. 'Criticize anyone' [18]; *to take to pieces* 'disassemble (mechanism)'; trans. 'Analyze; to criticize ' [11, p. 810]; *to gild (sugar / sugar-coat) the pill* call. 'sweeten the pill' (tracing-paper from the French dédorer la pilule disaggregate 'criticize someone' (lit. 'remove gilding from the pill') [11, p. 812]; *to run the gauntlet* lit. 'launch the glove', 1) military man. 'Go through the ranks (as punishment)'; 2) trans. 'Be sharply criticized, fiercely attacked, become the subject of smb. ridicule '[11, p. 429]; *to cut to bits (or to pieces) 'defeat, smash to the head*; to criticize, smash to pieces '[c. 260] and other phraseological units.

Thus, such a large number of verbal phraseological units-synonyms objectivizing the concept of "censure" are explained by their individual motivation. Despite the commonality of the semantic attribute, the interchange of verbal phraseological units is possible in relatively rare cases when there is no realization of the semantic connotations between them. Additional shades of verbal phraseological units prevent their replacement. The preferred choice of a verbal phraseological unit from a number of synonyms is due to the pragmatic effect, which creates each specific verbal phraseological unit its specific use.

The study proves that the synonymous series is a set of words – synonyms, united by a common lexical meaning and related to one part of speech. Each member of the series is combined with other close semantic links. These connections can be simpler and more complex, which depends on the categorical properties of the members of a given synonymic series. Words of one synonymous series can have stylistic unambiguity and ambiguity, which does not affect the fact of the series formation.

Библиографический список

1. Зибуцайте Э. Проблема фразеологического синонима. *Lietuvos tsr aukštųlų mokyklų mokslo darbai, kalbotyra*. 1962; IV: 281 – 302.
2. Назарян А.Г. *Фразеология современного французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.
3. Шиганова Г.А., Юздова Л.П., Свиридова А.В., Чепуренко А.А., Миненко Н.М. Синонимия фразеологизмов как одно из проявлений их тождества и различия. *Вестник ЧелГУ*. 2014; № 9: 314 – 324.
4. Залавина Т.Ю. Фразеологическая синонимия как способ отражения реальной действительности в национальных языках. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2018; № 2: 38 – 46.
5. Жуков В.П. *Семантика фразеологических оборотов*. Москва: Просвещение, 2006.
6. Ярцева В.Н. *Языкознание: Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
7. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка*. Москва: Международные отношения, 1996.

8. Федуленкова Т.Н. Вариантность фразеологических единиц с компонентом go в современном английском языке. *Актуальные проблемы английской филологии*. 2002; № 3: 110 – 125.
9. Залавина Т.Ю. *Когнитивные и прагматические аспекты фразеологизмов со значением «порицание»*. Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Челябинск, 2007.
10. Залавина Т.Ю., Афанасьева О.Н., Шорохова Л.А. Паремиологический концепт «деньги» как форма ментальной репрезентации знаний о мире. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2016; № 1 (51): 372 – 379.
11. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956.
12. Логан П. Смит. *Фразеология английского языка*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/smit/text.pdf
13. *Power Thesaurus*. Available at: https://www.powerthesaurus.org/give_a_sermon/synonyms
14. *Collins English Dictionary online*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/to-teach-someone-a-lesson
15. *WordReference.com Language Forums*. Available at: https://forum.wordreference.com/threads/to-wash-someones-head-to-carpet-reprimand.3052943/
16. *MasterRussian.com*. Available at: http://masterrussian.com/idioms/russian_idioms_6.htm
17. Юсупова С.М. Преступление и наказание в семантике идиом (на материале английского языка. *Liberal Arts in Russia*. 2018; № 2: 162 – 170. Available at: file:///d:/users/%d0%9f%d0%be%d0%bb%d1%8c%d0%b7%d0%be%d0%b2%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%bb%d1%8c/downloads/prestuplenie-i-nakazanie-v-semantike-idiom-na-materiale-angliyskogo-yaz-ka.pdf
18. *Идиомы английского языка*. Available at: http://www.english-thebest.ru/idioms.php

References

1. Zibucajte `E. Problema frazeologicheskogo sinonima. *Lietuvos tsr aukštųlų mokyklų mokslo darbai, kalbotyra*. 1962; IV: 281 – 302.
2. Nazaryan A.G. *Frazeologiya sovremennogo francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
3. Shiganova G.A., Yuzdova L.P., Sviridova A.V., Chepurenko A.A., Minenko N.M. Sinonimiya frazeologizmov kak odno iz proyavlenij ih tozhdestva i razlichiya. *Vestnik ChelGU*. 2014; № 9: 314 – 324.
4. Zalavina T.Yu. Frazeologicheskaya sinonimiya kak sposob otrazheniya real'noj dejstvitel'nosti v nacional'nyh yazykah. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2018; № 2: 38 – 46.
5. Zhukov V.P. *Semantika frazeologicheskih oborotov*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
6. Yarceva V.N. *Yazykoznanie: Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
7. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1996.
8. Fedulenkova T.N. Variantnost' frazeologicheskih edinic s komponentom go v sovremennom anglijskom yazyke. *Aktual'nye problemy anglijskoj filologii*. 2002; № 3: 110 – 125.
9. Zalavina T.Yu. *Kognitivnye i pragmaticheskie aspekty frazeologizmov so znacheniem «poricanie»*. Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2007.
10. Zalavina T.Yu., Afanas'eva O.N., Shorohova L.A. Paremiologicheskij koncept «den'gi» kak forma mental'noj reprezentacii znanij o mire. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2016; № 1 (51): 372 – 379.
11. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1956.
12. Logan P. Smit. *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Available at: https://www.booksite.ru/fulltext/smit/text.pdf
13. *Power Thesaurus*. Available at: https://www.powerthesaurus.org/give_a_sermon/synonyms
14. *Collins English Dictionary online*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/to-teach-someone-a-lesson
15. *WordReference.com Language Forums*. Available at: https://forum.wordreference.com/threads/to-wash-someones-head-to-carpet-reprimand.3052943/
16. *MasterRussian.com*. Available at: http://masterrussian.com/idioms/russian_idioms_6.htm
17. Yusupova S.M. Prestuplenie i nakazanie v semantike idiom (na materiale anglijskogo yazyka. *Liberal Arts in Russia*. 2018; № 2: 162 – 170. Available at: file:///d:/users/%d0%9f%d0%be%d0%bb%d1%8c%d0%b7%d0%be%d0%b2%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%bb%d1%8c/downloads/prestuplenie-i-nakazanie-v-semantike-idiom-na-materiale-angliyskogo-yaz-ka.pdf
18. *Idiomy anglijskogo yazyka*. Available at: http://www.english-thebest.ru/idioms.php

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 372.890.8 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00338

Zvereva K.S., *student, Kazan (Volga region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: ksu-1697@mail.ru*
Ivygina A.A*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: linguistika@mail.ru*

METHODS AND RECEPTIONS OF WORKING WITH A TEXT IN TEACHING THE WRITING OF A WORK-DISCUSSION ON THE LINGUISTIC TOPIC. The article describes the methods and techniques for working with text in preparing graduates of grade 9 to write essays-discussions on a linguistic topic in the framework of the Basic State Exam in Russian. The attention of the authors is focused on the methodology of working with text and the implementation of a personality-oriented approach when teaching students to write essay 9.1. The purpose of the article is to analyze the reasons why students rarely choose a composition-reasoning on a linguistic topic during the exam, and offer methods of working with the text to attract students to this type of composition. In accordance with the designated goal, the article proposes a set of tasks to improve the skills necessary for writing an essay on a linguistic topic.

Key words: **subject of Russian Language, OGE, essay-discussion on a linguistic topic, text-centrism, text, Federal state educational standard of basic general education.**

К.С. Зверева, *студентка, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: ksu-1697@mail.ru*
А.А. Ивыгина, *канд. филол. наук, доц., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, E-mail: linguistika@mail.ru*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ТЕМУ

В настоящей статье описываются методы и приемы работы с текстом при подготовке выпускников 9 класса к написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему в рамках Основного государственного экзамена по русскому языку. Внимание авторов сконцентрировано на методике работы с текстом и реализации личностно ориентированного подхода при обучении школьников написанию сочинения 9.1. Целью статьи является анализ причин, в связи с которыми учащиеся редко выбирают сочинение-рассуждение на лингвистическую тему во время сдачи ОГЭ и предложить приемы работы с текстом для привлечения их внимания к этому виду сочинения. В соответствии с обозначенной целью в статье предлагается комплекс заданий по получению знаний и совершенствованию умений и навыков, необходимых для написания сочинения на лингвистическую тему.

Ключевые слова: **предмет «Русский язык», ОГЭ, сочинение-рассуждение на лингвистическую тему, текстоцентризм, текст, ФГОС ООО.**

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) принципиально меняет ориентиры современной школы. Основной государственный экзамен (далее – ОГЭ) по русскому языку позволяет проверить, в какой степени у выпускников средней школы сформированы коммуникативная, лингвистическая и языковая компетенции [1, с. 8]. Одна из приоритетных задач обучения современных школьников русскому языку – развитие их речи, поэтому ОГЭ сегодня включает задания, направленные на проверку уровня устного и письменного владения речью выпускниками 9 классов.

На итоговом экзамене по русскому языку письменная часть является одной из форм контроля речевых умений и навыков за курс обучения русскому языку в средней школе. Сочинение представляет собой один из самых сложных этапов

экзамена, поскольку в нем обучающийся должен показать не только умения грамотного построения предложений, но и навыки лаконичного изложения мысли, композиционно верного построения текста сочинения в соответствии с планом и структурой письменного ответа [2, с. 123].

Текст составляет основу дидактического материала на современных уроках словесности, т.к. с его помощью обучающиеся не только осваивают необходимый объем знаний, но и развивают основные коммуникативные умения и навыки [3, с. 45]. Поэтому, бесспорно, в качестве положительного опыта можно обозначить реализацию на уроках русского языка принципа текстоцентризма, основное содержание которого заключается в реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, развитии у обучающихся языковой интуиции.

Личностно ориентированный подход в преподавании и функциональный подход в обучении осуществляется при работе с текстом. Основные разделы русского языка: лексика, словообразование, морфология, синтаксис – предоставляют возможность практического изучения языка только в условиях контекста [4, с. 37]. Благодаря тексту у обучающихся складывается представление о системе и структуре языка, формируется их языковая личность, развиваются творческие способности, происходит духовно-нравственное воспитание [5, с. 9].

Приемы работы с текстом условно можно объединить в две группы: приемы, направленные на понимание текста (комплексный анализ и реконструкция текста, приемы «Мозаика», «Толстые и тонкие вопросы», «Верные или неверные утверждения», «Синквейн», «Кластер») и приемы, направленные на создание собственного текста. В конечном итоге работа с текстом нацелена на обучение школьников излагать собственные мысли [6].

На уроках русского языка приоритетным направлением остается работа с текстом-рассуждением, особенно в старших классах, поскольку сочинение-рассуждение используется при проверке коммуникативной компетенции на ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. Выбор данного вида сочинения обусловлен тем, что он позволяет проверить общий уровень развития выпускника, его владение письменной монологической речью, умение обосновывать свою точку зрения и грамотно подбирать аргументы. Благодаря такому виду сочинения экзаменатор может судить об общей культуре, социальной и нравственной зрелости молодого человека [7, с. 21].

Сочинение-рассуждение на лингвистическую тему является одним из видов работы на ОГЭ по русскому языку за 9 класс. Оно представляет собой рассуждение, предметом которого становится высказывание о языке. Отличием этого вида сочинения от двух других (9.2 и 9.3) является осмысление языковых единиц разного уровня: звука, морфемы, грамматической формы, пунктуационного знака и рассуждение об их функциональных особенностях.

По результатам исследования, проведенного на базе МБОУ «СОШ № 18» г. Набережные Челны Республики Татарстан, только 8% выпускников часто выбирают рассуждение на лингвистическую тему, 28% обучающихся редко делают свой выбор в пользу этой темы, оставшиеся 64% даже единожды не писали сочинение 9.1 на пробных экзаменах. По мнению выпускников, такой тип сочинения сложный для написания. Данное сочинение требует от школьников достаточно высокую степень владения метаязыком, умение раскрыть тему и дать обоснованный ответ на поставленный вопрос. В подтверждении собственного мнения и высказывания лингвиста обучающийся должен суметь привести аргументы из прочитанного текста и указать их языковую функцию. Такой тип задания ОГЭ позволяет проверить умение выпускника формулировать собственное мнение на определенную тему по прочитанному тексту [8, с. 7].

Все темы для сочинения 9.1 можно разделить на несколько видов: о правилах орфографии, пунктуации или пунктуационных знаках, о значении, важности или необходимости различных частей речи. Два примера из текста с указанием номера предложения являются аргументами или доказательствами, причём примеры не должны представлять собой большие фрагменты из текста, это могут быть отдельные слова или словосочетания [9, с. 68].

Аргументация в сочинении-рассуждении на лингвистическую тему должна быть теоретической и опираться на факты о языке, представленные в исходном тексте. Сочинение выигрывает, если в нем преобладает грамотная теоретическая аргументация по прочитанному тексту с указанием роли лингвистического явления [10, с. 12].

Сочинение-рассуждение на лингвистическую тему предполагает тщательную подготовку. При работе с текстом сочинения возможны следующие формы работы:

1. Создание основы сочинения. Необходимо научить обучающихся выделять опорные слова, которые помогут сформулировать тезис, привести правильные аргументы и написать вывод. Повторить способы объединения частей текста и приемы цитирования.

2. Разработка образца-опоры. Вместе с обучающимися написать образцовое сочинение-рассуждение, соответствующее всем критериям оценивания, за которое можно получить высший бал. Это сочинение в дальнейшем выпускники смогут использовать в качестве образца.

3. Взаимное редактирование и рецензирование. Предложить обучающимся обменяться сочинениями и, выступив в роли эксперта, проверить работы друг друга по заданным критериям. Обсуждая достоинства и недостатки сочинений своих одноклассников, обучающиеся учатся избегать собственных ошибок. Такую форму работы можно считать эффективной, так как в чужом тексте недочёты видны лучше [11].

Изучив и обобщив теоретический материал по данной проблеме, мы подобрали и апробировали систему занятий и упражнений для наиболее результативной подготовки выпускников 9 классов к написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему.

Подготовка к сочинению 9.1 может проходить в три основных этапа [12, с. 30]:

1 этап: изучение и анализ критериев оценивания сочинения-рассуждения на лингвистическую тему, структуры сочинения, разработка его примерной модели, шаблона.

2 этап: знакомство с темами лингвистических сочинений, обобщение теоретического материала.

3 этап: выполнение тренировочных заданий, упражнений по работе с текстом, написание лингвистического сочинения.

Для обобщения теоретического материала за курс русского языка (5 – 9 классы) мы предложили учащимся 9 класса упражнения, направленные на закрепление и упорядочивание лингвистического материала. Опираясь на учебные пособия под ред. И.П. Цыбулько и Л.Н. Черкасовой, мы разработали задания, ориентированные на подготовку обучающихся к написанию сочинения 9.1, взяв за основу заполнение таблиц, которое позволит обучающимся структурировать объемный материал и будет способствовать лучшему его запоминанию.

Задания для обобщения теоретического материала

1. Работайте в парах. Заполните пропуски в таблице «Функции знаков препинания» [9, с. 74].

Функции знаков препинания	Знак препинания	Случаи употребления
Разделительная	…	Прерванность речи. Незаконченность высказывания. Пропуск слов в тексте.
	Тире (–)	…
	Запятая (,)	Обособление однородных членов предложения. Выделение простых предложений в составе сложного.
	Двоеточие (:)	…
	Точка с запятой (;)	…
…	…	Постановка при вводных словах и конструкциях, обращении, обособлении определений, дополнений и обстоятельств, уточняющих членах предложения.
	Кавычки («…»)	…

2. Задание для работы в группах. Определите функции языковых явлений в тексте. Дополните второй столбик каждой таблицы [11, с. 148].

Лексические явления

Лексические явления	Функция в тексте
1. Слово	Номинативная функция: называет …
2. Средства художественной выразительности	Усиливают …
3. Синонимы	Служат …
4. Антонимы	Позволяют показать …
5. Многозначность слова	Служит …
6. Экспрессивно-оценочная лексика	Придает отношение …
7. Диалектные слова	Позволяют передать характерные …
8. Профессиональные слова	Позволяют ввести …
9. Фразеологизмы	Усиливают …

Грамматические явления

Морфологические явления	Функция в тексте
1. Имя существительное	Обозначает …
2. Имя прилагательное	Придает …

3. Имя числительное	Обеспечивает …
4. Местоимение	Служит для …
5. Глагол	Временные формы глагола позволяют показать … Повелительное наклонение содержит … Условное наклонение выражает …

Синтаксические явления

Синтаксические явления	Функция в тексте
1. Вопросительные предложения	Привлекают …
2. Побудительные предложения	Выражают …
3. Восклицательные предложения	Выражают …
4. Неполные предложения	Отражают …
5. Инверсия	Интонационно …
6. Назывные предложения	Описывают …
7. Предложения с однородными членами	Описывают …
8. Обособленные определения и приложения	Дополняют …
9. Обособленные обстоятельства	Обозначают …
10. Вводные слова	Выражают отношение …
11. Обращение	Придает …
12. Сложное предложение	Позволяет …

Одной из важных задач при работе с текстом является вычленение его основной мысли и ключевых слов. Для успешного написания сочинения-рассуждения обучающемуся необходимо уметь определять основную мысль предложенного высказывания и самого текста, находить опорные слова из большого количества языкового материала, вычленять аргументы для доказательства тезиса и уметь объяснять их функцию. С этой целью мы предложили учащимся комплекс упражнений, направленных на отработку необходимых навыков.

Тренировочные задания для работы с текстом (подготовка к сочинению 9.1)

№ 1. Прочитайте и выделите ключевую мысль цитаты. О каком лингвистическом явлении идет речь в высказывании?

«Знаки препинания помогают выразить различные смыслы слов и окрашивают их чувства». (Г. Граник)

«Богатство языка определяется и смысловой насыщенностью слова, которая создается явлениями многозначности, синонимии и омонимии». (Л. Введенская) [9, с. 75].

№ 2. Определите основную мысль высказывания и найдите в нем ключевые слова. Прокомментируйте цитату, охарактеризовав языковое явление

«Язык подобен многоэтажному зданию. Его этажи – единицы: звук, морфема, слово, словосочетание, предложение… И каждая из них занимает своё место в системе, каждая выполняет свою работу». (М. Панов)

«Употребление личных и притяжательных местоимений придает речи оттенок искренности». (И. Голуб) [9, с. 76].

№ 3. Прочитайте высказывание и определите его основную мысль. О каком языковом явлении идет речь в цитате? Приведите примеры, характеризующие лингвистический материал [9, с. 77].

«На примере сложноподчинённого предложения можно проследить, как человек выражает отношения между миром и собственной точкой зрения». (Н. Шанский)

«Местоименные слова – слова вторичные, слова-заместители. Золотым фондом для местоимений являются знаменательные слова, без наличия которых существование местоимений «обесценено»». (А. Реформатский)

№ 4. Определите и подчеркните ключевые слова высказывания. Сформулируйте основную мысль фразы. Определите роль фразеологизмов в речи [9, с. 77].

«Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовётся слово британца; лёгким щёголем блеснёт и разлетится недолговечное слово француза; затейливо придумает своё, не всякому доступное, умно-худощавое слово немец; но нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепетало, как метко сказанное русское слово». (Н. Гоголь)

№ 5. Прочитайте цитату и дайте к ней развернутый комментарий.

«Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом». (К. Паустовский)

«Местоимения выделяются в особый класс слов-заместителей, которые как «запасные игроки» выходят на поле, когда вынужденно «освобождают игру» знаменательные слова». (А. Реформатский)

№ 6. Прочитайте высказывание. Дайте комментарий цитаты по указанному плану:

1. Привести цитату с указанием автора.
2. Указать на языковое явление, которое представлено в цитате.
3. Раскрыть его место, функцию, значение в языке.

В.В. Виноградов, выдающийся лингвист и литературовед: «Все средства языка выразительны, надо лишь умело пользоваться ими».

В.Г. Ветвицкий, известный лингвист: «Имя существительное – это как бы дирижер грамматического оркестра. За ним зорко следят оркестранты – зависимые слова и уподобляются ему по форме, согласуются с ним».

№ 7. Поработайте над стихотворением русского поэта. Сформулируйте тезис, раскройте и докажите его, основываясь на примерах [9, с. 77].

«Язык наш сладок, чист, и пышен, и богат,
Но скудно вносим мы в него хороший склад.
Так чтоб незнанием его нам не бесславить,
Нам нужно весь свой склад хоть несколько поправить». (А. Сумароков)

№ 8. Как вы понимаете высказывание известного ученого? Согласны ли вы с его утверждением? Обоснуйте свою точку зрения [9, с. 78].

В бессоюзных сложных предложениях разные знаки препинания употребляются потому, что каждый из них указывает на особые смысловые отношения между частями. (Л.Т. Григорян)

№ 9. Среди фрагментов из художественных произведений найдите примеры, которые иллюстрируют использование языковых явлений. Определите их функцию в тексте [11, с. 149].

1. Поддавшись общему сумасшествию, мы с Борей на последние копейки покупали открытки с портретами чемпионов и выслеживали Черную маску, по нескольку часов ожидая в тени подъезда минуты, когда взмыленный рысак примчит к воротам цирка подпрыгивающую пролетку, откуда выскочит Черная маска. (В. Катаев)
2. В избе было тепло, под таганком в печке потрескивали сухие полешки, весело разбрызгивая искры. (А. Лиханов)
3. Сам он себя в любом случае считал неотразимым, и это чувствовалось в каждом его движении: в том, как он разгуливал по школьному коридору на перемене, прямой, как балерина, горделиво неся красивую, заботливо причесанную голову. (Ю. Вяземский)

Однородные члены предложения:

_____
_____

Деепричастный оборот:

_____
_____

Контекстуальные антонимы:

_____
_____

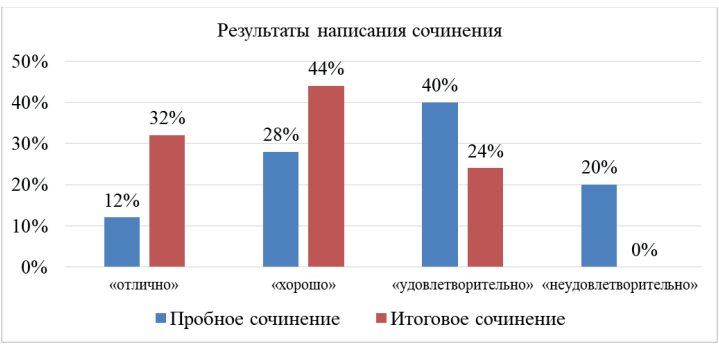
Сравнения:

_____
_____

Данный комплекс заданий и упражнений по подготовке к написанию сочинения был апробирован среди обучающихся 9 класса на базе МБОУ «СОШ № 18» г. Набережные Челны Республики Татарстан. По результатам пробного сочинения максимальный балл набрали 3 обучающихся, 7 обучающихся (28%) получили оценку «хорошо», 10 обучающихся (40%) справились на «удовлетворительно» и 20% обучающихся не справились с заданием.

Во время эксперимента мы проанализировали эффективность применения методических приемов работы с текстом при подготовке к сочинениям подобного рода. Результаты проведенного исследования показали качественный уровень усвоения школьниками предложенного материала. С контрольным сочинением справились все ученики. Оценку «отлично» получили 8 обучающихся, что составляет 32% от общего числа учеников в классе. Это почти в 3 раза больше, чем на входном тестировании. 11 обучающихся справились с заданием на оценку «хорошо» – 44%. «Удовлетворительно» получили 6 учеников класса (24%).

При сопоставительном анализе пробного и контрольного сочинения после апробации данной методики оценки обучающихся за сочинение стали значитель-



но выше. В первом случае не справились с заданием 5 обучающихся (20%) – при написании контрольного сочинения отметку «неудовлетворительно» не получил ни один ученик.

На диаграмме четко прослеживается, что результаты пробного сочинения ниже, чем результаты контрольного сочинения после проведенных занятий. Из этого следует вывод, что комплекс разработанных упражнений является эффективным средством подготовки обучающихся к написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую тему.

В заключение отметим, что сочинение-рассуждение на лингвистическую тему требует пристального внимания при подготовке к ОГЭ, так как для его написания необходимо обобщить и систематизировать изученный лингвистический материал, поэтому подготовка к сочинению 9.1, на наш взгляд, должна начинаться еще в 5 классе и продолжаться на протяжении всего периода обучения в школе. В выпускном классе необходимо провести анализ критериев оценивания сочинения, разобрать структуру письменного ответа, обобщить изученный теоретический материал по русскому языку за курс средней школы, разработать примерную модель, клише для написания сочинения. Представленные упражнения могут быть использованы на подготовительных занятиях по написанию сочинения, задачей которых является объединить теоретические основы предмета с умением их практического применения.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. ФГОС*. Под редакцией Н.В. Гончарова, Г.С. Абрамян. Москва: Просвещение, 2019.
2. Баранов М.Т. *Методика преподавания русского языка в школе:* учебник для вузов. Москва: Академия, 2001.
3. Воителева Т.М. *Теория и методика обучения русскому языку*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филологическое образование» и специальности «Русский язык и литература». Москва: Дрофа, 2006.
4. *Текст на уроках русского языка*: сборник научно-методических статей. Под редакцией М.Р. Шумарина. Балашов: Николаев, 2004.
5. Антонова Е.С., Воителева Т.М. *Русский язык*: пособие для подготовки к ЕГЭ: учебное пособие для учреждений начального и среднего профессионального образования. Москва: Академия, 2013.
6. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. *Методика преподавания русского языка в средней школе*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академический проект, 2006.
7. Арефьева С.А. *Сочинение-рассуждение*: учебно-методическое пособие. Йошкар-Ола: Периодика Марий Эл, 2008.
8. Павлова Т.И. *Сочинение-рассуждение на итоговой аттестации по русскому языку в 9 и 11 классах*: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: Легион, 2011.
9. Черкасова Л.Н. *Русский язык: сочинение-рассуждение и изложение*. Москва: Эксмо, 2019.
10. Сенина Н.А. *Русский язык. Подготовка к ОГЭ-2019*: учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: Легион, 2018.
11. *Русский язык ОГЭ. Практикум и диагностика*: учебное пособие для общеобразовательных организаций. Под редакцией И.П. Цыбулько. Москва: Просвещение, 2017.
12. Егораева Г.Т. *Практикум по русскому языку: подготовка к выполнению части 3 (С)*. Москва: Экзамен, 2009.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya. FGOS*. Pod redakciej N.V. Goncharova, G.S. Abramyan. Moskva: Prosveschenie, 2019.
2. Baranov M.T. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2001.
3. Voiteleva T.M. *Teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Filologicheskoe obrazovanie» i special'nosti «Russkij yazyk i literatura». Moskva: Drofa, 2006.
4. *Tekst na urokah russkogo yazyka*: sbornik nauchno-metodicheskih statej. Pod redakciej M.R. Shumarina. Balashov: Nikolaev, 2004.
5. Antonova E.S., Voiteleva T.M. *Russkij yazyk*: posobie dlya podgotovki k EG`E: uchebnoe posobie dlya uchrezhdenij nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2013.
6. Litnevskaya E.I., Bagryanceva V.A. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednej shkole*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademicheskij proekt, 2006.
7. Aref'eva S.A. *Sochinenie-rassuzhdenie*: uchebno-metodicheskoe posobie. Joshkar-Ola: Periodika Marij `El, 2008.
8. Pavlova T.I. *Sochinenie-rassuzhdenie na itogovoj attestacii po russkomu yazyku v 9 i 11 klassah*: uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu: Legion, 2011.
9. Cherkasova L.N. *Russkij yazyk: sochinenie-rassuzhdenie i izlozhenie*. Moskva: `Eksmo, 2019.
10. Senina N.A. *Russkij yazyk. Podgotovka k OG`E-2019*: uchebno-metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu: Legion, 2018.
11. *Russkij yazyk OG`E. Praktikum i diagnostika*: uchebnoe posobie dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij. Pod redakciej I.P. Cybul'ko. Moskva: Prosveschenie, 2017.
12. Egoraeva G.T. *Praktikum po russkomu yazyku: podgotovka k vypolneniyu chasti 3 (S)*. Moskva: `Ekzamen, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 654.197 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00339

Kadieva P.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kadiy04@mail.ru*
Buleiko N.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State of University, (Makhachkala, Russia)*

THE SPECIFICS OF MORNING BROADCAST ON MODERN TV. The main content of the study is the analysis of the study of morning cognitive-entertaining programs. The key idea of the article is to identify the features inherent in morning programs by examining the format, style and work of leading journalists. The authors focus on the fact that morning cognitive-entertaining programs are presented in two formats: a television magazine ("Mood" and "Day after Day") and a video channel that includes a block with information releases ("Good Morning" and "Morning of Russia"). Despite the fact that theorists of journalism define cognitive-entertaining programs, practical studies of the morning programs that exist on the modern screen do not exist. Considering the low degree of elaboration of the topic and a small amount of empirical information on morning programs on Russian television channels, the authors examined some format features of popular morning programs at the federal and regional levels.

Key words: **morning broadcast, television presenter, interview, forms, program, infotainment, audience.**

П.М. Кадиева, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kadiy04@mail.ru*
Н.А. Булейко*, канд. истор. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала*

СПЕЦИФИКА УТРЕННИХ ПЕРЕДАЧ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ

Основное содержание исследования составляет анализ изучения утренних познавательно-развлекательных передач. Ключевая идея статьи – выявление особенностей, присущих утренним программам, путем рассмотрения формата, стиля и работы ведущих-журналистов. Авторы акцентируют внимание на том, что утренние познавательно-развлекательные программы представлены в двух форматах: телевизионным журналом («Настроение» и «День за днем») и видеоканалом, который включает в себя блок с информационными выпусками («Доброе утро» и «Утро России»). Несмотря на то, что теоретики журналистики дают определения познавательно-развлекательным программам, практических исследований функционирующих на современном экране утренних передач не существует. Учитывая невысокую степень разработанности темы и небольшое количество эмпирической информации, посвященной утренним передачам на российских телеканалах, авторами рассмотрены некоторые форматные особенности популярных утренних передач на федеральном и региональном уровнях.

Ключевые слова: **утренний эфир, телеведущий, интервью, формат, программа, инфотейнмент, аудитория.**

Телевизионное утро на многих каналах начинается с утренних обозрений. На протяжении 4 – 5 часов эфирного времени в передачах идет огромное количество материалов разнообразных жанров, начиная с интервью и заканчивая обозрением. Утреннее шоу обладает индивидуальным форматом и верстkой, а инфотейнмент выступает основным каркасом передачи, в котором и заключена игровая природа познавательно-развлекательных программ.

Функция подобных передач – разбудить аудиторию, зарядить ее хорошим настроением, позитивными эмоциями, дать полезную информацию. Ведущие этих программ зачастую бывают первыми, кого видят зрители, включая телевизор.

Основополагающая задача утренних передач заключается в заинтересованности любого зрителя, оказавшегося утром у экрана телевизора: от ученика, для которого программа будет фоном во время подготовки к школе или во время завтрака, до пенсионера, который проводит свое утро у телевизора. Неповторимость утренних передач заключается в том, что они могут динамично меняться в короткие сроки. Трансформации в телевидении тесно связаны с расширением технических возможностей данного СМИ, развитием экранных средств выразительности, симбиозом жанров и форм в отдельно взятом произведении.

В связи с этим создатели утренних шоу ориентированы на поиск оптимальных приемов и средств, будь то необычная подача информации, стиль студии, интонация ведущих и многие другие факторы.

История становления утреннего вещания в мире – яркий тому пример. Причиной появления утренних передач в 50-е годы в США стала потребность зрителя в легкой информации по утрам. Родоначальником данного телевизионного формата является полуторачасовая передача «Three To Get Ready» («Третий готовится»). Особенностью этой программы являлись блестящие импровизации ведущего – комика Эрни Ковача в прямом эфире. Программа шла на протяжении двух лет и была закрыта в 1952 году. В январе того же года телеканал «Эн-би-си» (NBC) запустил утреннюю передачу «Today» («Сегодня»). Несмотря на развлекательный формат, в эфир передачи всегда входил прогноз погоды и выпуск новостей. Следует подчеркнуть, что эти традиции сохранились и по сей день.

Российская тележурналистика не осталась в стороне от формирования собственного подхода к организации программ для утреннего эфира. Сегодня на отечественном экране идут следующие программы: «Доброе утро» на Первом канале, «Утро России» на канале «Россия 1», «Настроение» на канале ТВЦ, «День за днем» на ННТ и другие.

Утренние передачи принятого во всем мире формата – это «коктейль» из выступлений известных личностей, полезных советов, в том числе и рекламного характера. Сообщения об успехе фермера или о выпуске новой модели автомобиля способствуют появлению социального оптимизма, преодолению уныния и безысходности. Подобные передачи относят к познавательно-развлекательным [1]. Аудитория полагает, что она всего лишь развлекается, но на деле получает и нечто полезное – знания, нравственную ориентацию.

Утренние познавательно-развлекательные передачи Первого канала «Доброе утро» и «Утро России» канала «Россия 1» на сегодняшний день являются самыми первыми среди других телеканалов федерального уровня. Идею утреннего вещания подхватили и регионы. В Дагестане из региональных передач ярким экспериментом в данной области стала программа «День за днем» телеканала ННТ.

Утренний познавательно-развлекательный видеоканал «Доброе утро» появился в 1986 году. У его истоков стоял Григорий Шевелев, тогда передача называлась «60 минут». Первыми ведущими программы были Олег Добродеев, Татьяна Миткова, Ирина Мишина, Борис Костенко и другие. В передачу включались мультфильмы, прогноз погоды, новости и телемосты.

Передача «Утро России» впервые вышла в эфир 7 сентября 1998 года. Содержание, форма и концепция программы менялись не один раз. Сегодня передача имеет формат развлекательно-познавательного и информационного видеоканала. С самого начала и до сегодняшнего дня выпуски программы состоят из новостных блоков «Вестей», региональных информационных сообщений, прогноза погоды, новостей спорта и экономики. Первыми ведущими передачи стали известная актриса Марина Могилевская, Мария Царёва и другие.

Утренняя познавательно-развлекательная программа «Настроение» впервые вышла в эфир на канале ТВЦ в сентябре 1999 года. Медицинские рекомендации, полезные советы, интересные сведения и новости о звездах шоу-бизнеса, секреты кино и многое другое могут узнать телезрители в эфире передачи.

Познавательно-развлекательная передача «День за днем» является единственной утренней передачей в нашем регионе. У истоков программы стояла Джамиля Гулиева. Впервые в эфир передача вышла в сентябре 2014 года. Данная программа являлась кузницей, отправной точкой для журналистов, работающих на телеканале ННТ. Первыми ведущими программы стали Гусейн Гусейнов, Асхабали Мурзаев и другие.

История становления вышеперечисленных утренних программ – это длительный поиск формата. В учебном пособии «Телевизионная журналистика» авторы дают определения телевизионным жанрам и отмечают, что телевизионный журнал – это периодическое издание, где под одним названием собраны материалы на разные темы. Более продолжительные программы журнального типа в конце 80-х годов стали называться видеоканалами [2].

Утренние программы на Первом канале и «Россия 1» выходят в формате видеоканалов, так как содержат самостоятельные блоки новостных выпусков. Передачи «Настроение» и «День за днем» мы относим к формату телевизионного журнала.

В программе «Доброе утро» информация преподносится в равновесии между познавательными и развлекательными сюжетами. Например, один из масленичных дней в эфире вышли семь сюжетов и развлекательного, и познавательного характера. Зрители узнали, как встречают масленицу в деревне Трубочаевка, как правильно подобрать сковороду, как обезопасить себя от мошенников в социальных сетях, как прошел фестиваль черемши в Грозном, как побороть комплекс некрасивой подруги, выбрать начинку для блинов и многое другое [3].

Необычным решением программы «Доброе утро» стал выход ведущих на улицу. Вместо уютной и теплой студии телезрители увидели любимых ведущих на знакомых улицах столицы. Такой ход сработал на отношении людей к передаче. Они узнали, что известные телеведущие – это не роботы, которые начитывают готовый текст, а такие же обычные люди, которые гуляют по улице.

В передаче «День за днем» познавательные и развлекательные сюжеты даются в одинаковом количестве. Например, один из эфиров совпал с Международным женским днем, в него вошли следующие сюжеты: как ухаживать за домашним цветком под названием абутилон, история «Интерпид», развлекательная рубрика «Респондети», тематический репортаж об истории 8 марта и другое [4].

Задача, которую ставили перед собой авторы программы «День за днем», – это «войти в дом и поговорить со зрителем без посредников». В местной студии, хотя и похожей на федеральную, телезритель мог увидеть своего земляка в качестве гостя, который сталкивается с теми же проблемами, что и он. И он, телезритель утренней программы «День за днем», доверял тому, что говорилось ему с экрана, искренне радовался и переживал.

В программе «Утро России» преобладают познавательные, просветительские и коммуникативные материалы. Сюжетов развлекательного характера значительно меньше. Например, в выпуске от 5 марта был показаны всего лишь два материала развлекательного характера: в Ижевске 90 пенсионеров играют в «Зарницу» и концерт виртуозной звезды – голограммы Луо Тяньи в Шанхае. Материалы познавательного и просветительского содержания преобладают в рассматриваемом выпуске: «Стоматологический туризм», «Выходные без будильника», «Не хмурьтесь», изобретение прибора «Невроз» и другое. Много негативной, криминальной информации присутствует в эфире передачи «Утро России»: недобросовестное отношение застройщиков, издевательства над домашними питомцами, обман со стороны виновника ДТП [5].

В передаче «Настроение» от 19 августа, например, в эфир вышло 7 рубрик познавательного и развлекательного характера: «Завтрак с названием», «Фитнес», «Гороскоп», «Путешествие в прошлое», «Неделя в истории», «Прогноз погоды», «Хит». Также вышли познавательные заметки на темы, как регулировать сахар в крови, польза от зеленки, как сбросить стресс, тайны кровавого моря. В выпуске программы преобладают материалы познавательного содержания [6].

Тематика утренних познавательно-развлекательных шоу полностью соответствует ожиданиям утренней аудитории от телепросмотра: зрителю необходимо узнать о тех событиях, которые произошли к этому часу в стране и мире, интересные факты и забавные случаи, поднимающие настроение на предстоящий день, ценная информация, которая может пригодиться в будущем.

Как отмечает Б.Д Гаймакова, «наиболее целесообразным при построении программы является разбивка самого шоу на крупные составные элементы – рубрики». Рубрика способствует логичной выстроенности передачи, организует внимание телезрителя и помогает ему ориентироваться в сетке вещания, что особенно уместно для утренней передачи [7].

Первый канал, ТВЦ и ННТ опираются на рубрикацию. В программе «Доброе утро» выходит более 26 рубрик, например: «Про еду», «Полезные советы», «Мода», «Народная медицина» и другие. В передаче «Настроение» выходят более 30 рубрик: «Ручная работа», «Полная зарядка», «Полезная экономика», «Назад в СССР» и другие.

В утренней передаче «День за днем» для рубрик в основном выбирали патриотические и национальные темы. На протяжении выхода передачи рубрики подвергались изменениям. В основном это материалы о еде, моде, спорте, путешествии и другие. Каждая рубрика имела свой заголовок, например: «Там, где нас нет», «На скорую руку», «Респондети», «Питаемся правильно», «Потягушки», «Хорошие новости», «Топ-5», «Расти большой» и т.д.

Хронометраж утренних передач неоднократно изменялся. Сегодня эфир программы «Доброе утро» в будние дни начинается в 5:00 и заканчивается в 10:00, а в субботу передача идет с 6:00 до 9:00 утра. Программа идет в прямом эфире, но в ней используются ранее записанные сюжеты, которые несколько раз повторяются в течение 5-часового эфира программы. Активно работает и информационная служба новостей: через каждые полчаса идут информационные новостные выпуски.

«Утро России» начинает свое вещание в 5:10 и завершается в 9:55. В субботу эфир программы начинается в 5:10 и заканчивается в 8:00 часов утра. Программа идет в записи и состоит из трех блоков, первый повторяется дважды: в 6:40 и в 8:10. Рециклинг блока новостей происходит через каждые полчаса. И на Первом канале, и на канале «Россия 1» в информационных выпусках присутствует много негативных сообщений.

Передача «Настроение» выходит в эфир по будням. Идет она в записи на протяжении двух часов и десяти минут – с 6:00 до 8:10.

Утренняя программа «День за днем» выходила по будням, вначале два раза в день (с 6:15 до 7:00 и с 8:15 до 9:00), затем в связи со сменой руководства канала три раза за день: в 6:15, 7:15 и 8:15.

Основной уклон в передачах «Доброе утро», «Настроение» и «День за днем» сделан на информацию познавательно-развлекательного характера, тогда как в программе «Утро России» – на аналитическую.

Стиль ведения программ «Доброе утро» можно назвать домашним, дистанцию общения с аудиторией – интимно-личностной, тогда как «Утро России», «Настроение» и «День за днем» характеризуются более официальным стилем и деловой дистанцией общения.

Метод ведения передачи на каналах «Россия 1», ТВЦ и ННТ более сдержанный, в то время как на Первом канале присутствует импровизация. Беседа с гостями на Первом и ННТ скорее похожа на креативное интервью, тогда как в программе канала «Россия 1» и ТВЦ – это интервью проблемного характера.

Основа любой передачи – его ведущий. Положительное или отрицательное впечатление о передаче формирует ведущий, именно он создает радостную атмосферу, которая царит на экране телевизора.

Телеведущий утренней познавательно-развлекательной передачи обязан «придавать передаче «стиль», оказывать влияние на ее качество и продолжительность, уметь успокоить собеседника, а в случае необходимости – «разогреть» его или «спровоцировать» гостя на откровенный разговор» [8].

Ведущий должен быть немного психологом с довольно сильно развитой интуицией, тонко чувствовать настроение своей аудитории. Выделяют еще две необходимые черты ведущего утренней программы – это чувство юмора и такта. Ну и, конечно, импровизация. Тактичность, открытость, искренность ведущих больше всего привлекают аудиторию в утренних программах как на федеральных каналах, так и на региональных.

Сегодня сложились яркие личности: Светлана Зейналова и Тимур Соловьев на Первом канале, Анастасия Чернобровина и Владислав Завьялов на канале Россия1, Александра Глотова и Роман Демченко на канале ТВЦ и ведущие телеканала ННТ Мария Ибрагимова и Заур Адильгереев.

Помимо ведущих, участниками в утренних программах выступают гости. Ими могут быть и артисты шоу-бизнеса, и политики, и шеф-повара, и спортсмены, достигающие высоких побед ради своей родины.

Определение при выборе гостя происходит на основании задач, который ставит ведущий перед собой, чего он хочет достичь: поговорить по душам или «допросить» героя? В исследуемых нами передачах «Доброе утро», «Утро России», «Настроение» и «День за днем» гости всегда являлись обязательными компонентами программы.

На протяжении одного часа в познавательно-развлекательной передаче «Утро России» появляются четыре гостя, как правило, аналитики. Интервью посвящены серьезным проблемам или ситуациям. В совокупности за один час эфирного времени диалоги составляют не менее 16 минут, при этом каждый герой в среднем общается с ведущими в течение четырех минут. Блоки интервью также подлежат рециклингу и повторяются через полтора часа.

В отличие от познавательно-развлекательной программы «Утро России», в передаче «Доброе утро», «Настроение» и «День за днем» приглашается один гость, беседа с которым происходит в конце передачи.

Хронометраж беседы с гостем на Первом канале и ТВЦ составляет пять минут, на телеканале ННТ – не более 12 минут. С недавнего времени Первый канал ввел еженедельное участие второго гостя в качестве эксперта погоды.

Следует отметить, что одной из важной составляющей утренних передач является необходимость удерживать баланс между познавательными и развлекательными материалами. В эфир должна выходить комбинированная информация, исключающая единообразие и перенасыщение.

Библиографический список

1. Кузнецов Г.В., Цвик В.Л., Юровский А.Я. *Телевизионная журналистика*. Москва, 2005.
2. Кузнецов Г.В., Цвик В.Л., Юровский А.Я. *Телевизионная журналистика*. Москва, 2002.
3. *Доброе утро*. 2019; 4 марта.
4. *День за днем*. 2018; 8 марта.
5. *Утро России*. 2019; 5 марта.
6. *Настроение.* 2019; 19 августа.
7. Гаймакова Б.Д. *Основы редактирования телепередач*. Москва, 2001.
8. Егоров. В.В. *Телевидение: теория и практика*. Москва,1992.

References

1. Kuznecov G.V., Cvik V.L., Yurovskij A.Ya. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva, 2005.
2. Kuznecov G.V., Cvik V.L., Yurovskij A.Ya. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva, 2002.
3. *Dobroe utro*. 2019; 4 marta.
4. *Den' za dnem*. 2018; 8 marta.
5. *Utro Rossii*. 2019; 5 marta.
6. *Nastroenie.* 2019; 19 avgusta.
7. Gajmakova B.D. *Osnovy redaktirovaniya teleperedach*. Moskva, 2001.
8. Egorov. V.V. *Televidenie: teoriya i praktika*. Moskva,1992.

Статья поступила в редакцию 23.02.20

УДК 81-25 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00340

***Kropacheva M.A.**, Cand. of Sciences (Phylology), senior teacher, Glazov State Pedagogical Institute n.a. V.G. Korolenko (Glazov, Russia),*
E-mail: kropacheva.ma@mail.ru
***Litvinova Ye.S.**, Cand. of Sciences (Phylology), senior teacher, Glazov State Pedagogical Institute n.a. V.G. Korolenko (Glazov, Russia),*
E-mail: litvinova.es@bk.ru

SITUATIONALLY INDUCED SPEECH OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAY GAMERS WITH THE EXAMPLE OF FORMING A SQUAD FOR PASSING A DUNGEON. The paper describes peculiarities of the massively multiplayer online role-play gamers' speech in a typical situation of forming a squad for a dungeon. The problem of in-game communication has not been studied properly especially in Russia though playing videogames is becoming a more and more popular pastime. The aim of the research is to prove that the communicative situations and strategies used in them correlate with real life communication. Nevertheless there are certain differences induced by the intermediated nature of the in-game speech. The examples of in-game speech were taken and analyzed according to communication strategies used by the addressant and possible reaction from the addressee. Special attention is paid to compliment, indulgence, defiance strategies and changing the original intention of the addressant. The material presented in the paper allows to conclude that virtual and real communication are based on the same strategies though the speakers use them more freely in virtual communication than they would do in real life. Studying in-game communication can provide valuable material for understanding the nature of human communication in general.

Key words: **communication strategy, communication situation, massively multiplayer online role-play game, in-game communication, intermediated communication.**

***М.А. Кропачева,** канд. филол. наук, ст. преп., Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, г. Глазов,*
E-mail: kropacheva.ma@mail.ru
***Е.С. Литвинова,** канд. филол. наук, ст. преп., Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, г. Глазов,*
E-mail: litvinova.es@bk.ru

СИТУАТИВНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ РЕЧЬ ИГРОКОВ МАССОВЫХ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН-ИГР НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ СБОРА ГРУППЫ ДЛЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПОДЗЕМЕЛЬЯ

Статья посвящена рассмотрению и анализу функционирования речевых стратегий в типичной внутриигровой ситуации сбора группы для прохождения подземелья в массовой многопользовательской ролевой онлайн-игре Perfect World (Идеальный мир). Являясь одним из наиболее популярных способов проведения свободного времени, видеоигра представляет собой особую среду общения, практически не изученную в русской лингвистике. Цель данной работы – проанализировать функционирование таких коммуникативных стратегий, как комплимент, снисхождение, презрение и изменение изначального намерения в ситуации сбора группы с точки зрения адресанта и адресатов, а также возможных случайных свидетелей общения. На основании полученных в результате наблюдения за внутриигровым чатом данных можно сделать вывод о том, что, несмотря на схожесть стратегий и реакции на них в виртуальном и реальном общении, наблюдаются некоторые отличия, связанные с опосредованным характером внутриигрового общения. Изучение характера внутриигрового общения может предоставить ценный материал для понимания природы человеческого общения в целом.

Ключевые слова: **коммуникативная стратегия, ситуация общения, массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра, внутриигровое общение, опосредованное общение.**

Любая речь человека ситуативно обусловлена, поскольку он живет в обществе и большую часть времени проводит, взаимодействуя с другими людьми в разных ситуациях, по разным поводам, с разными целями и т.д. Даже если человек разговаривает сам с собой, у него все равно есть мысленный собеседник и ситуация, в которой происходит разговор. Рассматривая речевые ситуации, мы будем опираться на теоретические положения, основы которых были заложены еще В.В. Виноградовым, Б.Н. Головиным, А.А. Леонтьевым, Р. Якобсоном [1 – 4]. Под речевой ситуацией, как правило, понимается ситуация, в которой осуществляется речевое взаимодействие двух или более людей [5, 6]. Компонентами речевой ситуации являются адресант и адресат (причем адресат может быть как конкретным, так и абстрактным, как одним человеком, так и некоторым множеством людей), место и время коммуникации, цель, с которой она осуществляется, код, на котором происходит передача информации и способ общения (устный или письменный, контактный или дистантный). Существует множество типичных ситуаций общения, возникающих регулярно и повсеместно, например, общение родителя и ребенка, продавца и покупателя, начальника и подчиненного и т.д., причем такие типичные ситуации характеризуются определенным набором достаточно узнаваемых языковых и параязыковых средств, благодаря которым это общение является успешным и достигает своих целей.

В меняющемся мире меняются и ситуации общения, возникают новые профессии, требующие новых способов взаимодействия между людьми, развиваются технологии, которые позволяют использовать другие каналы передачи информации (например, видеозвонки и видеочаты) и т.д., однако социальная природа человека остается неизменной, что сохраняет и некоторые параметры речевых ситуаций. Остается достаточно стабильным набор социальных ролей, имеющихся в мире. Продолжают существовать родители и дети, начальники и подчиненные, коллеги, друзья, учителя и ученики, продавцы и покупатели и многие другие роли. В разных культурах и в разное время взаимоотношения между разными социальными ролями могут меняться, но сам набор ролей серьезных изменений не претерпевает [7].

Одним из достаточно новых и при этом стремительно развивающихся явлений в современном мире являются видеоигры (компьютерные, приставочные или предназначенные для мобильных устройств). В процесс игры в подобные игры вовлекается все большее и большее количество людей разного возраста, пола, образования и социального положения. Многие молодые люди проводят значительную часть дня, играя в различные видеоигры, что позволяет предположить достаточно серьезное отношение их к процессу игры. При этом во многих хорошо проработанных играх предполагается общение игроков между собой, их взаимодействие на разных уровнях для достижения игровых целей. Следовательно, в ходе подобной игры возникают различные ситуации общения, требующие от игрока определенного речевого поведения, использования различных коммуникативных стратегий. Эта сфера общения до сих пор не получала должного освещения в лингвистической литературе, отчасти из-за предвзятого отношения к видеоигре как к несерьезному занятию. Социологические и психологические исследования проводились в основном за рубежом и акцентировали внимание скорее на проблемах, которые возникают в психологической и социологической адаптации личности [8, 9, 10]. Тем не менее, поскольку занятиям видеоиграми отводится значительное место в жизни современного человека, следует обращать больше внимания и на изучение их с разных сторон, в том числе с лингвистической [11]. Это определяет актуальность исследования. В данной работе предпринимается попытка описания типичных речевых ситуаций и используемых в них стратегий на примере сбора группы для прохождения подземелья в одной из популярных видеоигр Perfect World (Идеальный мир) [12]. Это позволит достичь поставленной авторами исследования цели – проследить механизм использования различных коммуникативных стратегий в речевых ситуациях, возникающих в подобных играх. Для этого целесообразно использовать включенное наблюдение за письменной речью в режиме внутриигрового чата. Для расшифровки речи игроков используется метод семантического анализа.

Игра Perfect World относится к массовой многопользовательским ролевым онлайн-играм (ММОРПГ), которые характеризуются рядом особенностей, а именно наличием проработанного обширного мира, возможностью выбрать один из нескольких классов персонажей, различающихся своими способностями, возможностью изменения внешнего вида персонажа и некоторой свободой выбора в пути развития персонажа. Как правило, действия в ММОРПГ происходят в вымышленном виртуальном мире, чаще всего в стиле фэнтези, хотя существуют и ММОРПГ на базе научной фантастики. Поскольку ММОРПГ – это массовая многопользовательская игра, персонаж в одиночку испытывает большие затруднения с прохождением, так как сама структура игры подразумевает взаимодействие игроков и объединение их как во временные, так и в постоянные группы. Временные группы требуются для прохождения отдельных заданий или миссий в игре, постоянные, называемые гильдиями или кланами, нужны для взаимопомощи, общения и, часто, для различных территориальных противостояний. В известном смысле гильдии представляют собой маленькие государства, у которых есть свой устав, правила, руководство, иерархия, обязанности и права членов гильдии, экономические отношения внутри гильдии и дипломатия в отношениях с другими гильдиями и т.д.

Необходимость собирать временные группы и поддерживать порядок в постоянных требует регулярного общения игроков между собой в различных речевых ситуациях и с различными интенциями. В игре может возникнуть необходимость просить кого-либо о чем-либо, приказывать, договариваться о чем-либо, торговать чем-либо, извиняться, давать советы и многое другое. На общение накладывает отпечаток то, что, как правило, на одном игровом сервере играет несколько сотен, а иногда и тысяч игроков, и многие из них незнакомы друг с другом, так же как и в реальной жизни даже в небольшом населенном пункте далеко не все люди знакомы лично. Еще одной отличительной чертой общения в ММОРПГ является опосредованный характер этого общения, как устного, так и письменного. Устное общение требует установки отдельного программного обеспечения, программ обмена голосовыми сообщениями, например TeamSpeak или Discord. Письменное общение возможно в самой игре посредством внутриигрового чата, однако длина сообщения в таком чате ограничивается 100 – 110 символами, что не позволяет писать развернутые сообщения и служит причиной частого сокращения слов и отсутствия знаков препинания [13]. Существуют форумы и чаты в социальных сетях, где сообщения не так ограничены в своей длине, однако в процессе игры они не помогают эффективно решать внутриигровые задачи, поскольку требуют постоянного переключения между игрой и браузером, а это может вызвать замедление реакции игрока в самой игре, что иногда недопустимо. Такие особенности внутриигрового общения предопределяют его характер.

Для рассмотрения особенностей реализации речевых стратегий была выбрана речевая ситуация сбора группы персонажей для совместного прохождения подземелья. Это многократно повторяющаяся ежедневная ситуация, причем один игрок может оказаться в ней по нескольку раз за день как в качестве собирающего группу, так и в качестве одного из приглашенных. Как правило, для выполнения подобного задания в игре Perfect World группа должна состоять из 10 разных персонажей, и весьма желательно, чтобы она включала в себя определенные классы персонажей, обладающие определенными характеристиками и умениями. Традиционно в ММОРПГ классы персонажей делятся на тех, чья задача – ослабить противника либо лишить его положительных эффектов и тех, кто наносит максимальный урон противнику. Первая группа персонажей называется *дебафферы*, от английского debuff – ‘ослаблять’, вторая – *дамагеры*, в игре часто сокращенно называемые *дд*, от английского damage dealer – ‘наносящий урон’. Человек, который собирает группу, называется *пл*, от английского party leader – ‘лидер группы’. Он выполняет функцию начальника в собираемой группе, определяет особенности способа прохождения подземелья, если их несколько, решает, какие именно классы персонажей ему нужны, что и как они должны делать в каждый момент времени, распоряжается делением полученной добычи на группу по окончании прохождения подземелья.

В зависимости от количества персонажей, находящихся онлайн в момент сбора группы, задача поиска нужных классов может быть как простой, так и несколько затрудненной, поскольку желающих в определенный момент может не найтись по разным причинам. Это приводит к тому, что собирающий вынужден

применять разные стратегии для выполнения своей интенции. Обычно сбор группы начинается с нейтрального сообщения с перечислением нужных классов и указанием подземелья, причем, если собирающий состоит в гильдии, то считается вежливым сначала спросить у других членов гильдии, есть ли среди них желающие пойти в данное подземелье. Нейтральное сообщение может выглядеть следующим образом: *в хх библа вар дру сик мист(рассейка)+3дд голд банком*. Данное сообщение указывает, что адресанту требуются персонажи классов *вар* – 'воин' (*вар* от английского *warrior*), *дру* – 'друид', *сик* – 'страж' (*сик* от английского *seeker*) и *мист* – 'мистик' в подземелье *хх* 'Сумеречный Храм' (*хх* от английского *Holy Hall*) в режиме сложности *библа* – 'Библиотека', причем *голд* – 'редкие, дорогие ресурсы' (в игре их название пишется желтым цветом, который обозначает золото) будут собираться в процессе прохождения одним человеком, *банком*, который затем будет распределять их между всеми участниками после прохождения подземелья. Кроме персонажей указанных классов собирающему также нужны 3 любых *дд* – 'персонажа, принадлежащих к классам, наносящим большой урон', а у персонажа класса *мист* должно быть умение *рассейка* – 'снятие отрицательных эффектов с персонажа'. Подобное сообщение не окрашено эмоционально и содержит только минимальную информацию и требования к персонажам.

Если после нескольких нейтральных сообщений в группе отсутствуют нужные классы персонажей, собирающий, так же как в реальном общении, начинает применять другие, более эмоционально окрашенные стратегии, выбор которых зависит от личных качеств и настроения собирающего. В число эмоционально окрашенных призывов могут входить комплименты, снисхождение, презрение, изменение требований и т.д. Рассмотрим использование разных стратегий на примере поисков персонажа класса друид в случае, если нейтральное сообщение, указанное выше, не сработало.

Пример использования стратегии комплимента может выглядеть так: *друлечка рыжая красавица пошли с нами в хх только тебя ждем*, т.е. вместо нейтрального с точки зрения эмоциональной окраски *дру* используется слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом *друлечка*, достаточно льстивое словосочетание *рыжая красавица* используется потому, что персонаж данного класса умеет превращаться в лису, фраза *только тебя ждем* указывает на то, что группа собрана и готова к прохождению подземелья, но не хватает только одного персонажа определенного класса. Используя данную стратегию, собирающий апеллирует к самолюбию игроков, среди персонажей которых есть данный класс.

Стратегия снисхождения проявляется в сообщениях типа *дру в хх любая хромая бесхвостая лишь бы чистила и не дохла*. В данном сообщении требования к персонажу класса друид снижаются от стандартных для подземелья, которое надо пройти, указывается лишь самое необходимое, что требуется от этого класса. В данном случае это выражено словами *лишь бы чистила*, которые показывают, что самая нужная функция друида в подземелье заключается в снятии с монстров положительных эффектов, что, в свою очередь, поможет группе победить этого монстра. Используя данную стратегию, говорящий расширяет круг адресатов, к которым он обращается, так как по экипировке некоторые персонажи недостаточно соответствуют уровню подземелья, но если остальная группа персонажей подобралась достаточно сильной, то прохождение возможно и с одним, более слабым персонажем. В этом случае адресаты, персонаж которых недостаточно хорошо экипирован или развит, могут решиться пойти в сложное для них подземелье, куда они не решились бы пойти в другом случае.

Стратегия презрения применяется в тех случаях, когда собирающий либо находится в плохом настроении, либо агрессивен по своему темпераменту, либо находится в отчаянии из-за того, что не может найти необходимого участника группы. Примером применения такой стратегии может стать фраза *рыжий блохастый мешок в хх по бырику*. Слово *рыжий* дает игрокам понять, что нужен персонаж класса друид, *блохастый мешок* выражает презрение ко всем тем, кто не отзывается на его призыв, а словосочетание *по бырику* – 'по-быстрому' выражает нетерпение по поводу долгих сборов, которые могут длиться больше часа. В данном случае агрессия, которая сама по себе скорее отпугнет, чем привлечет среднестатистического игрока, начинает преобладать у собирающего над здравым смыслом. Тем не менее в некоторых случаях эта стратегия тоже срабатывает, так же как и две предыдущие. Иногда такая стратегия побуждает других игроков, находящихся онлайн, подключаться к сбору группы и писать сообщения типа *да дайте вы им уже друлю в хх задолбали орать*, то есть многократная повторяемость презрительных сообщений оказывает влияние на окружающих, даже если они лично не заинтересованы в сборе данной группы. В таком случае она воздействует не на прямых адресатов, а на случайных свидетелей, находящихся онлайн в момент сбора группы.

Последняя из рассматриваемых нами стратегий, изменение требований, связана с длительным неуспехом применения предыдущих стратегий (всех или одной), особенно если собирающий или вся группа ограничены во времени. В таком случае группа вынуждена отказаться от первоначального намерения найти персонажа класса друид и заменить его на другого, менее эффективного, но обладающего умением чистить монстров персонажа, например, *дру или кто-то с чисткой в хх*. Если не срабатывает и этот вариант, то группа во главе с собирающим решает, каким другим классом можно заменить друида или вообще соглашается принять другого сильного персонажа, способного компенсировать отсутствие чистки, то есть, как правило, способного наносить большой урон: *дру/дд в хх*. Данная стратегия применяется в крайнем случае, когда испробованы предыдущие, а желаемый класс так и не найден. Она, как правило, срабатывает, однако не всегда такая группа успешно проходит подземелье, поскольку изначальные требования к составу персонажей были изменены.

Функционирование разных стратегий во внутриигровом общении было рассмотрено на примере поиска определенного класса персонажа, но стоит отметить, что эти же стратегии применяются в игре и во многих других ситуациях, допустим, при покупке или продаже чего-либо, при агитации в гильдии, при поиске помощи для чего-либо и т.д. Это говорит о том, что те же самые стратегии, которые человек использует в реальном общении для достижения своих целей, применяются им и в игровом пространстве. Представляется возможным также предположить, что подростки, играя в подобные игры, учатся использовать различные речевые и поведенческие стратегии и оттачивают свое мастерство в ситуациях, которые не угрожают их реальной жизни.

Следует отметить, что в приведенных нами примерах сообщений социальные роли собирающего и группы не меняются, собирающий остается лидером при любой стратегии, но примеряет разные «маски». Если он применяет стратегию комплимента, то при этом он настроен дружелюбно или даже заискивающе, но он все равно решает взять или не взять в группу человека, который отвечает на его призыв. Если собирающий использует стратегию снисхождения, то он косвенно демонстрирует свое превосходство, однако готов принять в группу даже не самый лучший экземпляр нужного класса персонажа. Если используется стратегия презрения, то лидер явно показывает свое раздражение и недовольство. В случае изменения требований лидер косвенно признает свое поражение и готов изменить свою изначальную интенцию.

В целом можно сделать ряд выводов о характере ситуативно обусловленного общения в ММОРПГ. При всей разнице в тематической отнесенности виртуальной реальности по сравнению с настоящей жизнью виртуальное общество очень похоже на реальное. Несмотря на то, что код и способ общения отличаются от имеющихся в реальной действительности, в виртуальном пространстве ММОРПГ действуют те же законы, интенции, стратегии поведения и речи. Стоит отметить некоторые различия в реакциях окружающих на стратегии говорящего и в реакциях самого говорящего на успешность или неуспешность применяемых им стратегий. Сама природа виртуального общения создает ощущение безопасности, с одной стороны, и безнаказанности, с другой. Так, например, в реальной жизни человек не так легко согласится отказаться от своего изначального намерения, потому что это может существенно повлиять на его жизнь или даже угрожать ей, в то время как отказ от намерения собрать группу персонажей в игре по всем правилам не угрожает игроку как таковому. Кроме этого, поскольку в игре у персонажа больше возможностей и меньше моральных ограничений, чем у игрока в реальной жизни, многие игроки чувствуют себя свободнее и не боятся применять весь диапазон стратегий общения, в том числе и те, которые в реальной жизни могут оказаться неуспешными или даже угрожающими жизни и здоровью человека (например, стратегии презрения или снисхождения). С точки зрения адресатов и случайных свидетелей общения также наблюдаются различия в реакциях на разные стратегии, применяемые адресантом. Например, поскольку в виртуальном пространстве ММОРПГ у всех игроков есть равные права и возможности высказываться в чате игры, который видят большинство игроков, и поскольку у окружающих нет возможности оградить себя от нелицеприятных высказываний, даже если они обращены не к ним лично, иногда окружающие невольно помогают говорящему в его интенциях для того, чтобы не видеть больше сообщений этого человека в чате. С точки зрения адресатов, как правило, презрительные сообщения не вызывают положительных эмоций и желания присоединиться к группе, которой руководит человек, использующий такие стратегии.

Помимо вышеперечисленного, привлекает внимание тот факт, что видеоигры и, соответственно, общение в них вовлекают все большее количество людей разных социальных групп и могут предоставлять богатый материал для изучения как с точки зрения лингвистики, так и с точки зрения социологии, психологии и теории коммуникации. Одни и те же коммуникативные стратегии, используемые в реальной жизни и в игре, можно изучать в сопоставлении или делать определенные выводы о реальном общении людей на основе выводов об их общении в играх.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Стилистика, теория поэтической речи, поэтика*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963.
2. Головин Б.Н. *Как говорить правильно: заметки о культуре русской речи*. Москва: Высшая школа, 1988.
3. Леонтьев А.А. *Психолингвистика*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1967.
4. Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против»*. Москва, 1975.
5. Бюлер К. Теория языка. *История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях*. Москва, 1965; Ч. II.
6. Кожина М.Н. *К основаниям функциональной стилистики*. Пермь: Пермский государственный университет, 1968.

7. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
8. Bawa P. Massively multiplayer online gamers' language: Argument for an m-gamer corpus. *The Qualitative Report.* 2018; № 23 (11): 2714 – 2753. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Massively-Multiplayer-Online-Gamers'-Language%3A-for-Bawa/6f027b5bd2c01f77cbb170030f0be77015c3fee3
9. Chandler A. Gamer Speak: Analyzing Masculine Speech in Gaming Culture. *CLA Journal.* 2019; № 7: 11 – 34 Available at: https://uca.edu/liberalarts/files/2019/06/Chandler-CLA-2019.pdf
10. Hussain Z., Griffiths M. Gender swapping and socialising in cyberspace: An exploratory study. *CyberPsychology & Behavior*. 2008; Vol. 11: 47 – 53. Available at: http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/20769/1/200171_6560%20Griffiths%20Publisher.pdf
11. Кропачева М.А., Литвинова Е.С. Геймеры как субкультурный и культурный феномен. *Социо- и психолингвистические исследования*. Пермь, 2015; Выпуск 3: 104 – 108.
12. *Официальный сайт русскоязычной версии игры Perfect World*. Available at: https://pw.mail.ru/
13. Кропачева М.А., Литвинова Е.С. Сокращения в ограниченном коммуникативном пространстве чата ММОРПГ. *Вестник педагогического опыта*. 2019; № 45.

References

1. Vinogradov V.V. *Stilistika, teoriya po`eticheskoj rechi, po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1963.
2. Golovin B.N. *Kak govorit' pravil'no: zametki o kul'ture russkoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
3. Leont'ev A.A. *Psiholingvistika*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1967.
4. Yakobson R. *Lingvistika i po`etika. Strukturalizm: "za" i "protiv"*. Moskva, 1975.
5. Byuler K. Teoriya yazyka. *Istoriya yazykoznaniya XIX – XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah.* Moskva, 1965; Ch. II.
6. Kozhina M.N. *K osnovaniyam funkcional'noj stilistiki*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet, 1968.
7. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
8. Bawa P. Massively multiplayer online gamers' language: Argument for an m-gamer corpus. *The Qualitative Report.* 2018; № 23 (11): 2714 – 2753. Available at: https://www.semanticscholar.org/paper/Massively-Multiplayer-Online-Gamers'-Language%3A-for-Bawa/6f027b5bd2c01f77cbb170030f0be77015c3fee3
9. Chandler A. Gamer Speak: Analyzing Masculine Speech in Gaming Culture. *CLA Journal.* 2019; № 7: 11 – 34 Available at: https://uca.edu/liberalarts/files/2019/06/Chandler-CLA-2019.pdf
10. Hussain Z., Griffiths M. Gender swapping and socialising in cyberspace: An exploratory study. *CyberPsychology & Behavior*. 2008; Vol. 11: 47 – 53. Available at: http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/20769/1/200171_6560%20Griffiths%20Publisher.pdf
11. Kropacheva M.A., Litvinova E.S. Gejmery kak subkul'turnyj i kul'turnyj fenomen. *Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya*. Perm', 2015; Vypusk 3: 104 – 108.
12. *Oficial'nyj sajt russkoyazychnoj versii igry Perfect World*. Available at: https://pw.mail.ru/
13. Kropacheva M.A., Litvinova E.S. Sokrascheniya v ogranichennom kommunikativnom prostranstve chata MMORPG. *Vestnik pedagogicheskogo opyta*. 2019; № 45.

Статья поступила в редакцию 12.02.20

УДК 82-09 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00341

Akhmadova T.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE IDEA OF CREATING THE STORY OF L. N. TOLSTOY "HADJI MURAT". The idea of creating the story "Hadji Murat" appeared in Tolstoy in the Caucasus in 1896, when he saw a mangled Burr that reminded him of Hadji Murat. Tolstoy persistently and enthusiastically began to study literature on the history of Hadji Murat and the fighting in the Caucasus. To create one first draft of the Caucasian story "Hadji Murat", the writer got acquainted with the works of about 5000 pages. The story was created during the difficult years when Patriarchal Russia was falling into decline. The work on the story began in the late 1890s and early 1900s. The first edition appeared in 1896, the second and third drafts were made at the end of 1897, completed in December 1904, and published in 1912, after the writer's death. Tolstoy was an opponent of the war, called on man to improve morally in the spirit of Christian morality, and saw his salvation only in peace and harmony between people.

Key words: **Caucasian story, Tolstoy, idea of creation, Caucasian war, editorial Board, story "Hadji Murat".**

Т.Х. Ахмадова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ЗАМЫСЕЛ СОЗДАНИЯ ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ- МУРАТ»

Замысел создания повести «Хаджи-Мурат» появился у Л. Толстого еще на Кавказе, в 1896 году, когда он увидел искорёженный репей, напомнивший ему Хаджи-Мурата. Толстой упорно и увлеченно начал изучать литературу по истории Хаджи-Мурата и боевых действий на Кавказе. Для создания одного первого наброска кавказской повести «Хаджи-Мурат» писатель ознакомился с сочинениями около 5 000 страниц. Создавалась повесть «Хаджи- Мурат» в тяжелые годы, когда приходила в упадок патриархальная Россия. Работа над повестью началась в конце 1890-х – начале 1900-х гг. Первая редакция появилась в 1896 г., второй и третий наброски сделаны в конце 1897 года, закончена в декабре 1904 года, опубликована после смерти писателя, в 1912 году. Толстой был противником войны, призывал человека к нравственному совершенствованию в духе христианской морали, и спасение его видел только в мире и согласии между людьми.

Ключевые слова: **кавказская повесть, Толстой, замысел создания, Кавказская война, редакция, повесть «Хаджи- Мурат».**

Гениальный писатель Л.Н. Толстой заинтересовался личностью Хаджи-Мурата, будучи на Кавказе. Именно на Кавказе он формируется как писатель, закладываются основы толстовского художественного метода. Применительно к этому периоду мы можем говорить об интенсивных духовных поисках молодого Толстого, о его нравственном самоопределении, «строительстве души» [1, с. 31], о напряженной умственной работе, об объективном, глубоком постижении всего, что совершалось вокруг. Одним словом, Кавказ в биографии Толстого – это начало начал. Толстого заинтересовала трагическая фигура Хаджи-Мурата, оказавшегося в безвыходной ситуации и погибшего в тисках между двумя деспотическими режимами: восточного Шамиля и европейского – Николая Первого. Именно поэтому в одном из вариантов своей повести «Хаджи-Мурат» (всего существует десять редакций повести с многочисленными вариантами) Толстой писал, что те, кто не побывал на Кавказе во время войны с Шамилем, не смогут понять значение, которое имел Хаджи-Мурат в глазах кавказцев, а также и в глазах молодого Толстого. Однако прошли десятилетия, и только в 1896 году вышла в свет первая редакция повести о нем. В декабре 1904 года перо великого художника слова в последний раз прикоснулось к рукописи «Хаджи- Мурата», опубликованной по решению писателя только после его смерти, в 1912 году.

На рубеже двух столетий, в накаленной атмосфере приближающейся первой русской революции Толстой упорно и с увлечением писал «кавказскую повесть». Несколько лет (1896 – 1898 и 1901 – 1904 гг.) титанического труда. Толстой признавался, что «писалось трудно, но, в общем, писалось» [2, с. 433]. Он знал, что царская цензура не пропустит повесть, работа над ней приносила ее творцу тяжелые минуты, так как вступала в острые противоречия с его религиозно-моралистическими взглядами: временами Толстой стыдился работы над произведением, скрывая ее от окружающих, называя свое творение баловством и глупостью, и все же продолжал страстно, с вдохновением трудиться.

Известно, что в Ясную Поляну специально для бесед о «кавказской войне» приезжали старые солдаты, ветераны войны. В 1886 году писатель слышал от 95- летнего старика, николаевского солдата, сказ о Николае Палкине и тоже использовал его. Прекрасная память гениального художника хранила многочисленные беседы, встречи, личные впечатления о кавказской действительности. Исторические события, заинтересовавшие Толстого, обычно для краткости называемые «кавказской войной», представляли собой освободительное движение северокавказских горцев под руководством Шамиля, направленное против колониальной политики царизма и гнета местных феодалов. Советская историческая наука установила, что движение горцев, несмотря на участие в нем духовенства и отдельных феодалов, носило народный характер, и нельзя Шамиля считать выразителем интересов феодальной верхушки или агентом Англии и Турции.

Повесть «Хаджи-Мурат» создавалась в период быстрой, тяжелой ломки патриархальной России. При самом отсталом землевладении в стране развился передовой промышленный и финансовый капитализм. Империализм в России носил военно-феодальный характер, остатки крепостничества существовали не только в сельском хозяйстве, но и в промышленности. Широкие массы крестьянства разорялись, бежали в город, вымирали. Голодовки в стране стали ежегодными. В массах крестьянства нарастал стихийный протест против угнетателей.

В конце Х1Х и в начале ХХ века закончился раздел мира между «великими державами». Вооруженные до зубов империалистические агрессоры разжигали колониальные войны. Иностранный капитал захватил важнейшие отрасли промышленности России. Царская Россия многочисленными нитями была связана с империалистическими державами Запада. Важнейшим историческим своеобразием буржуазно-демократической революции 1905 – 1907 годов, повлиявшей на творчество Толстого, было, прежде всего, то, что крестьянство в ней шло не за буржуазией, а в союзе и под руководством рабочего класса, а также и то, что революция носила антиимпериалистический характер. Окончательный перелом в мировоззрении Толстого произошел в начале 80-х годов в связи со вторым демократическим подъемом в России. Противоречия русской жизни последней трети Х1Х века, выразившиеся во все усиливающемся капиталистическом порабощении деревни, находившейся в тисках пережитков крепостничества, в обезземеливании и обнищании крестьянства и т.д., привели Толстого к решительному отрицанию помещичьей собственности на землю и к признанию эксплуататорской сущности всего буржуазно-помещичьего строя.

Гениальный писатель обрушился со страстной критикой на частную земельную собственность, на угнетение человека человеком, бичевал господствующие классы, все государственные, церковные, экономические, общественные порядки, царившие в те времена в России. Толстой признавал войны народные, оборонительные и решительно отрицал захватнические, колониальные [3, с. 509 – 526]. Он отрицал революционные методы преобразования общества и вообще политическую борьбу, а призывал к нравственному самоусовершенствованию каждого отдельного человека в духе христианской морали и в этом видел спасение от всех социальных зол. Неслучайно накануне и в годы революции 1905 года одной из основных задач в творчестве Толстого было разоблачение деспотизма.

Толстой обращается к истории декабристов, польскому восстанию 1830 года за национальную независимость и «кавказской войне», чтобы искренне и страстно «поразить позор нынешнего времени»: помещичье-капиталистические порядки, колониальные войны. Толстой писал, что огромное большинство – все трудящиеся люди, те самые, которые несут всю тяжесть войны, не затевают, не приговаривают, не желают этих убийств, а участвуют в них против своей воли. Затевает же, приготавливает эти грабежи и убийства и заставляют трудящийся народ совершать их – незначительное меньшинство, живущее в роскоши и праздности. В присоединении Кавказа к России великий писатель увидел разрушение милых его сердцу патриархальных устоев. В повести «Хаджи-Мурат» Толстой возвысил голос негодования против колониальных войн и порабощения «малых» народов, встал на защиту «туземцев» и тем самым подал благородный пример интернационализма и гуманизма всем честным художникам капиталистических стран того, как надо смело и безбоязненно разоблачать «свое» правительство угнетателей. Когда в Америке и на Западе буржуазные «писаки» различных мастей захлебывались от восторга перед военной авантюрой, прославляли кровавые дела империалистов, из России раздался негодующий голос человека, выступившего от имени многомиллионных трудовых масс. Когда на Западе и в Америке начал формироваться так называемый «колониальный роман», а в Англии выступил трубадур колониализма Редьярд Киплинг, в России Толстой в повести «Хаджи-Мурат» ярким лучом своего художественного гения осветил, прежде всего, захватнический характер войны царизма против горцев и тем самым выступил против мирового колониализма. В «кавказской войне» Толстой видел одно из звеньев в цепи колониальных войн на всем земном шаре.

В дневниковой записи Л.Н. Толстого рождение замысла «кавказской повести» выглядит в известной степени случайным. 17 июля 1896 года на распаханной земле во время загородной прогулки Толстой увидел куст «татарина». Репей напомнил писателю давнюю историю смерти Хаджи-Мурата: «Хочется написать. Отстаивает жизнь до последнего, и один среди всего поля, хотя как-нибудь, да отстоял ее» [4]. Поэтому изначально первая редакция «Хаджи-Мурата» называлась «Репей». Ведь и раньше Толстой неоднократно мог видеть кусты колючего репейника, однако они не напоминали ему тогда шамилевского наиба. Дело в том, что теперь Толстой ощутил борьбу Хаджи-Мурата как вдохновляющий пример. В первом варианте повести Толстой писал: «Молодец», – подумал я. И какое-то чувство бодрости, энергии, силы охватило меня. «Так и надо, так и надо» [4].

В самой ранней редакции повести главное место занимала жизнь и трагическая гибель Хаджи-Мурата. В процессе работы первоначальный художественный замысел постепенно расширялся и наполнялся полнокровным содержанием. Появились новые персонажи, например, Николай Первый, Шамиль, солдат Авдеев и его семья, чеченец Садо и его домочадцы, офицер Бутлер. Характеры некоторых из них формировались не сразу, претерпевая существенные изменения. Шире раздвигался горизонт повести: возникли картины деревенской жизни, петербургского «света», личной и общественной жизни имама, сильнее зазвучала сатира на Николая, повесть все более становилась произведением антиколониальным.

Воспроизведя в своем творческом воображении картины «кавказской войны», Толстой видел колониальные зверства современных капиталистических стран, чинимые над «малыми» народами Азии и Африки. В одной из редакций «Хаджи-Мурата» Толстой писал: «Слуги больших военных государств совершают всякого рода злодейства над мелкими народами и потом, когда народы эти раздражены и сами начинают употреблять такие же насилия, как и те, которые употребляют над ними, говорят, а иногда и думают, что справедливость и кротость не приложимы в отношениях с такими народами, а что единственное средство общения с ними есть устрашение их самыми ужасными жестокостями, утверждая, что иначе и нельзя обращаться с ними. Так это было на Кавказе…» [4].

В другом варианте Толстой так изложил эту же мысль: «Происходило то, что происходит везде, где государство с большой военной силой вступает в общение с первобытными, живущими своей отдельной жизнью, мелкими народами. Происходило то, что или под предлогом защиты своих, тогда как нападение всегда вызвано обидами сильного соседа, под предлогом внесения цивилизации в нравы дикого народа, тогда как дикий народ этот живет несравненно более мирно и добро, чем его цивилизаторы, или еще под всякими другими предлогами, слуги больших военных государств совершают всякого рода злодейства над мелкими народами, утверждая, что иначе и нельзя обращаться с ними. Так это было на Кавказе…» [4].

Приведенные нами строки не вошли в окончательный текст, но они красноречиво свидетельствуют о том, что повесть была сознательным откликом на события эпохи империализма и в этом отношении тесно связана с публицистическими выступлениями Толстого против колониального рабства [5]. Заканчивая вступление к повести, Толстой пишет: «И мне вспомнилась одна давнишняя кавказская история, часть которой я видел, часть слышал от очевидцев, а часть вообразил себе. История эта, так, как она сложилась в моем воспоминании и воображении, вот какая» [6, с. 502]. Ломунов К.Н. отметил, что Толстой немногими словами охарактеризовал здесь основные черты своего творческого рода, указал «три источника» художественного творчества: личный жизненный опыт; опыт, заимствованный от других, и творческую фантазию. Эти источники нашли место в работе Толстого над «Хаджи-Муратом» [7, с. 58 – 59].

Последняя «кавказская повесть» Толстого создавалась в период ожесточенной литературно-общественной борьбы, когда на Западе, а затем в России появились и стали быстро распространяться различного рода «течения» и группки буржуазного упаднического, реакционного искусства. Перелом во взглядах Толстого обусловил критический пересмотр взглядов на искусство. Толстой всегда стоял на позициях реализма и народности. Теперь же, в условиях появления «модных» декадентских течений он гневно выступил против чуждого ему буржуазно-аристократического искусства, в том числе и против декадентов всех мастей. Достаточно вспомнить монументальный трактат Толстого «Что такое искусство?», несмотря на противоречивость, ценный беспощадным обличением враждебного народу искусства. Зарубежные и русские декаденты подняли злобный вой против Толстого [7, с. 22 – 97]. Великий мастер слова был не одинок. С ним шли передовые русские и иностранные писатели. Сильными сторонами своей художественной и публицистической деятельности Толстой помогал пролетариату в борьбе против антинародного искусства и литературы. И, естественно, создавая «кавказскую повесть» в атмосфере борьбы с безыдейными фокусническими творениями декадентов, великий реалист высоко поднимал знамя передового искусства.

Повесть «Хаджи-Мурат» является обвинительным актом против насилия, как бы реализуя собой один из главных творческих девизов Толстого: «Искусство должно устранять насилие» [8, с. 419]. Толстой хотел показать действительность очень достоверно, поэтому перерабатывал повесть в течение нескольких лет. В ней использованы исторические документы, а также печатные и архивные источники. После окончания работы Толстой отложил печать издания, решив, что при жизни не будет ее публиковать. Впервые повесть «Хаджи-Мурат» появилась в печати в «Посмертных художественных произведениях Л.Н. Толстого» в Москве в 1912 году с цензурными поправками, а затем и в Берлине. Полностью произведение «Хаджи-Мурат» было издано в России в 1917 году.

Толстой, проповедовавший идеи непротивления злу насилием, воспел в «Хаджи-Мурате» мужество, силу и стойкость человека в борьбе за все то, что было дорого ему, что составляло его счастье – честь, семья, жизнь. Жизнеутверждающий пафос этой повести свидетельствует о существенных изменениях в миропонимании автора на рубеже двух веков, об обогащении содержания его гуманизма, который вместе с многомиллионной массой русского крестьянства обнял обездоленных войной кавказских горцев, отстаивавших свое право на жизнь.

Толстой, как и его герой, Хаджи-Мурат, был противником войны во всех её проявлениях. Писатель, изображая войну «в крови, страданиях, смерти», показывает её бесчеловечность, беспощадность» [9, с. 10]. По мнению Толстого, человек в ответе за все, что происходит на земле, и люди не должны враждовать друг с другом. Великий русский демократ и гуманист мечтал о дружбе народов и считал возможным решение любых международных вопросов мирным путем.

Библиографический список

1. *Толстой Л.Н. и Чечено-Ингушетия*. Грозный, 1989.
2. Ахмадова Т.Х. Отражение реальности в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон». *Кавказский мир: проблемы образования, языка, литературы истории и религии*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию ЧГУ. Грозный, 2018: 430 – 437.
3. Шифман А.И. Лев Толстой о колониальном разбое. *Известия Академии наук СССР*. Отделение литературы и языка. 1952; Выпуск 6.
4. Толстой Л.Н. *Хаджи-Мурат (1896 – 1904 гг.)*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1950.
5. Толстой Л.Н. *Повести и рассказы*. Москва: Эксмо, 2007.
6. Ломунов К.Н. Лев Толстой об искусстве и литературе. *Лев Толстой об искусстве и литературе*. Москва: Советский писатель, 1958; Т. 1.
7. Ломунов К.Н. Толстой в борьбе против декадентского искусства. *Лев Николаевич Толстой*»: сборник статей и материалов, изданных АН СССР. Москва, 1951.
8. Ахмадова Т.Х. Принцип контрастного сопоставления Николая и Шамиля в повести Л.Н. Толстого «Хаджи- Мурат». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 417 – 419.
9. Ахмадова Т.Х. Песни северокавказских горцев и повесть Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат». *Кавказ – Россия: литературные переклички эпох*: межрегиональный ежегодный сборник научных трудов. Москва, 2019: 54 – 62.

References

1. *Tolstoj L.N. i Checheno-Ingushetiya*. Groznyj, 1989.
2. Ahmadova T.H. Otrazhenie real'nosti v romane M.A. Sholohova «Tihij Don». *Kavkazskij mir: problemy obrazovaniya, yazyka, literatury istorii i religii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu ChGU. Groznyj, 2018: 430 – 437.
3. Shifman A.I. Lev Tolstoj o kolonial'nom razboe. *Izvestiya Akademii nauk SSSR*. Otdelenie literatury i yazyka. 1952; Vypusk 6.
4. Tolstoj L.N. *Hadzhi-Murat (1896 – 1904 gg.)*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1950.
5. Tolstoj L.N. *Povesti i rasskazy*. Moskva: `Eksmo, 2007.
6. Lomunov K.N. Lev Tolstoj ob iskusstve i literature. *Lev Tolstoj ob iskusstve i literature*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1958; T. 1.
7. Lomunov K.N. Tolstoj v bor'be protiv dekadentskogo iskusstva. *Lev Nikolaevich Tolstoj*»: sbornik statej i materialov, izdannyh AN SSSR. Moskva, 1951.
8. Ahmadova T.H. Princip kontrastnogo sopostavleniya Nikolaya i Shamilya v povesti L.N. Tolstogo «Hadzhi- Murat». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 417 – 419.
9. Ahmadova T.H. Pesni severokavkazskih gorcev i povest' L.N. Tolstogo «Hadzhi-Murat». *Kavkaz – Rossiya: literaturnye pereklichki `epoh*: mezhregional'nyj ezhegodnyj sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2019: 54 – 62.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00342

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 INDIVIDUAL-COLLECTIVE IN WORKS OF RUSSIAN CYBERPUNK. The article is dedicated to the disclosure of the artistic aspects of the opposition individual-collective in the works of Russian cyberpunk. It is noted that the means of the artistic expression is the reception of the contrast of the image of the main character and the images of other characters of the Russian cyberpunk, who personifies the collective. Of great importance is the method of contrasting the image of the protagonist with the grotesquely fantastically depicted cyberspace. For the artistic expression of the opposition, the individual – collective authors also use the technique of hyperbolizing the loneliness of the protagonist, which largely determines his personality. The article concludes that the images of cities are also important for the hyperbolization of loneliness in the art world of Russian cyberpunk.

Key words: **cyberpunk, binary opposition, individual, collective, 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 ИНДИВИДУАЛЬНОЕ – КОЛЛЕКТИВНОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию художественных аспектов оппозиции индивидуальное-коллективное в произведениях русского киберпанка. Отмечается, что средством ее художественной экспрессии является прием контраста образа главного героя и образов других персонажей русского киберпанка, которые олицетворяют собой коллективное. Важное значение имеет и прием противопоставления образа главного героя и гротескно-фантастически изображаемого киберпространства. С целью художественного выражения оппозиции индивидуальное – коллективное авторы также используют прием гиперболизации одиночества главного героя, которое во многом определяет его индивидуальность. В статье делается вывод о том, что для гиперболизации одиночества в художественном мире русского киберпанка имеют значение и образы городов.

Ключевые слова: **киберпанк, бинарная оппозиция, индивидуальное, коллективное, герой, образ, контраст.**

Проблема теории литературных жанров относится к одному из наиболее спорных литературоведческих вопросов. Это объясняется в первую очередь не столько неизученностью проблемы или же изменчивостью самого объекта изучения (жанра), сколько наличием большого количества мнений и аргументов, нередко противоречащих друг другу. Исследование литературных жанров сопровождается многократными попытками проанализировать различные жанровые теории.

Теоретически осмысляя киберпанк как жанр новейшей русской литературы, следует отметить, что среди его смысловых оппозиций нет ведущей, которая определяла бы собой художественное функционирование других. Эстетически реализуя систему философских взглядов авторов, они иерархически не связаны между собой и являются равнозначными элементами в структуре рассматриваемого жанра.

Жанровые характеристики киберпанка в условиях информационного общества [1, 2, 3], а также анализ текстов [4 – 10] позволяет рассмотреть смысловую оппозицию индивидуальное – коллективное. Ее художественным аспектом следует считать образ главного героя, который противопоставлен коллективному мышлению большинства.

Главный герой – это герой-индивидуалист. Подсознательно ощущая, что внутренне отличается от других персонажей, он в большинстве случаев предпочитает действовать самостоятельно. Оказавшись в критической ситуации, он осознает свою индивидуальность.

Иногда он действует вместе с помощником или группой помощников, по характеру такими же индивидуалистами, с которыми его объединяет общая цель. Так, ключевыми персонажами в борьбе с «ангелами» Мультиверсума являются киборг Глеб, член ордена Новых Тамплиеров, и главный герой хакер Антон Зверев.

Средством художественной экспрессии смысловой оппозиции индивидуальное – коллективное является прием контраста образа главного героя и образов других персонажей русского киберпанка, которые олицетворяют собой коллективное. Следовательно, отличие главного героя от других людей и его конфликт с обществом – основная причина его одиночества. Социальное неравенство, сложившееся в художественном мире, подчиненном законам виртуальности, ещё больше усугубляет проблему.

Художественному выражению оппозиции индивидуальное – коллективное способствуют и связанные с сюжетом события. Главный герой, олицетворяющий индивидуальное, сталкивается с непониманием окружающих его людей, которые олицетворяют коллективное, и предпочитает действовать самостоятельно. Осознав, что происходит вокруг него в действительности, он больше не может бездумно следовать за большинством, разделяющим те коллективные принципы и установки, в которые он больше не верит.

Важное значение имеет и прием противопоставления образа главного героя и гротескно-фантастически изображаемого киберпространства. Противопоставляя себя законам киберпространства, он тем самым обрекает себя на оди-

ночество. Однако, по мнению авторов, это очевидная и неизбежная цена за то, чтобы в условиях тоталитарного общества начать действовать самостоятельно, в надежде обрести себя.

С целью художественного выражения оппозиции индивидуальное – коллективное авторы также используют прием гиперболизации одиночества главного героя, которое во многом определяет его индивидуальность. Вместе с тем они подводят читателя к мысли, что в создаваемом ими художественном мире и не могло быть иначе.

Коммуникативная установка, заложенная в приеме гиперболизации одиночества главного героя, направлена на осознание того, что одиночество человека в современном обществе – это не только его проблема. Это и проблема общества, не способного увидеть и оценить его достоинства.

Прием гиперболизации виртуального общения как коллективного и прием контраста реальных и виртуальных коммуникаций также направлены на художественное выражение индивидуальности главного героя. Несмотря на неограниченную возможность виртуального общения, которое даёт киберпространство в художественном мире анализируемых произведений, главный герой понимает, что оно никогда не заменит ему настоящего общения с людьми. Таким образом, недостаток реального общения – ещё одна из причин его одиночества.

Гиперболизация виртуального общения в художественном мире русского киберпанка достигается фантастическими средствами изображения. Вот как с помощью приемов фантастики описывает Л. Алехин знакомство своих героев, общающихся в киберпространстве: «Их знакомство состоялось типичнейшим для второй трети XXI века образом. Аналоги Марты и Антона встретились в локальной Виртуальной Реальности «М-банка» по разные стороны стойки для приема посетителей. Марта, двадцатидвухлетняя практикантка, вышедшая на работу только позавчера и занимающаяся рутинным оформлением кредитных договоров. И Антон, двадцативосьмилетний хакер, железная крыса с силиконовыми нервами, грызущая текстолит и бетон корпоративного основания мегаполиса» [4, с. 27].

Другая причина того, что главный герой чувствует себя одиноким – это невозможность до конца выразить себя. Сталкиваясь с непониманием, он часто скрывает свои мысли и чувства, что, без сомнения, заставляет его воспринимать себя как человека одинокого.

Таким образом, гиперболизируя одиночество главного героя в художественном мире киберпанка, авторы изображают как внешние, так и внутренние его проявления. Внешние проявления одиночества – это конфликт с обществом и недостаток реального общения с людьми. Внутренние – это внутриличностный конфликт из-за невозможности полного самовыражения.

Для гиперболизации одиночества в художественном мире русского киберпанка большое значение имеют и образы городов. Отмечая повышение темпов их роста в настоящее время, авторы отнюдь не радуются этому.

Так, сравнивая города с «бетонными опухолями», Л. Алехин явно обеспокоен последствиями, к которым может привести урбанизация: «В XXI столетии темпы урбанизации превысили все возможные пределы. Рост городов уподобился метастазам на заключительной стадии рака, бетонные опухоли расползались по континентам, зарывались в глубину, тянули свои отростки на океанское дно» [4, с. 13].

Гиперболизируя опасности современного мегаполиса с помощью фантастических приемов, авторы рассматривают его как символ одиночества современного человека, в котором, несмотря на большое количество проживающих в нем людей, остро чувствуется их разобщенность и социальное неравенство. Кроме того, авторов беспокоит, что жизнь в ритме большого города мешает реальному общению, которое все чаще заменяется виртуальным.

Таким образом, одиночество в миллионном городе, являющемся важной составляющей художественного мира русского киберпанка, следует рассматривать как своеобразный парадокс. Он заключается в том, что, пытаясь убежать от одиночества мегаполиса в виртуальность, человек в итоге становится ещё более одиноким, чем был в мире реальном.

Рассматривая мегаполис как коллективное и гиперболизируя его трудности, авторы показывают, что в большом городе легко спрятаться и затеряться в толпе, но трудно обрести друзей, встретить любовь. Поэтому, нуждаясь в поддержке и понимании, но сталкиваясь с безразличием окружающих, простые жители мегаполисов часто страдают от одиночества.

Пессимистически описывая города будущего с помощью фантастических средств изображения, авторы часто рисуют почти постапокалиптические картины: «Города – их осталось не больше полутора сотен на этой планете. Тянущиеся к небесам зиккураты, уходящие под землю термитники стали последней обителью человечества. Если не считать одиночных поселений безумцев, подвергшихся добровольному остракизму. И разрозненных племен мотокочевников, бесконечно странствующих от одного человеческого анклава к другому» [4, с. 13].

Описываемым в темных красках фантастическим мегаполисам как коллективному авторы противопоставляют образы природы, которых осталось так немного. В отличие от «каменных джунглей» они могли бы способствовать живому общению между людьми, а значит, и искоренению одиночества.

В не менее мрачном свете представлены и образы деревень, также рассматриваемые как практически несохранившееся индивидуальное: «Деревни и поселки. Когда-то здесь жили люди. Небольшие деревушки, теснящиеся друг к другу так, что невозможно точно сказать, где граница меж двумя поселениями – сейчас пустые и мертвые. Заросшие улицы, обожженные пальцы балок, торчащие в грязное небо. Преданные забвению огороды, где мутировавшие овощи захватили власть и правят по сей день, разрастаясь бурным цветом. Выбитые стекла, сорванные с петель двери» [8, с. 37].

Таким образом, можно отметить, что сожаление писателей о вымирании деревень постепенно подводит читателя к мысли о противопоставлении городского и сельского укладов жизни современного человека. Отдаленность сельчан от проблем и ритма большого города позволяет им чувствовать себя менее одинокими, чем жителям мегаполисов.

Урбанизация рассматривается авторами как закономерное следствие научно-технического прогресса. В то же время проблема одиночества современного жителя мегаполиса для них – это неизбежное следствие того образа жизни, который он ведет.

Сожалея об одиночестве современного человека, авторы с помощью фантастических средств изображения предупреждают об усугублении проблемы в будущем. Выдуманный ими художественный мир киберпространства, где реальное общение заменяется виртуальным, сам по себе подразумевает разобщенность членов общества.

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 диссертации … 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*. Univer sity of South Carolina Press. 2008: 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 dissertacii … 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*. Univer sity of South Carolina Press. 2008: 75 – 76.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

УДК 821.35 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00343

Kurbanova E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Shanavazova U.G., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE IMAGE OF U. BUINAKSKY IN THE WORKS OF A. TAHO-GODI AND A. ABU-BAKAR. The article analyzes essays of A. Abu-Bakar and A. Taho-Godi, two great Dargin authors, who studied the life and work of the wonderful son of the Dagestan people, a revolutionary U. Buinaksky. In the essays, the authors captured the pages of the heroic struggle of the highlanders for their national and social liberation, which put forward popular fighters from their midst. It is noted that images of heroes of historical and documentary works have the same characteristics as images of other artistic genres. Unlike romantic characters, they are a type of character and actions prompted by this character that determine the progressive or reactionary aspirations of the opposing socio-political forces. And here the victory of the new over the old is revealed as a regularity of the historical development of society. In these essays, and especially in the last chapters and last paragraphs, A. Taho-Godi captures the Martyr pages of the heroic struggle of the mountaineers for their national and social liberation, who put forward the people's fighters. The works of A. Taho-Godi, who for the first time paved the way for the formation and further development of documentary and artistic prose, are included into the Fund of Dagestan Soviet literature.

Key words: **heroic struggle, memoir, literary image, legendary personality, documentary and historical memoirs.**

Э.М. Курбанова*, канд. филол наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
У.Г. Шанавазова*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ОБРАЗ УЛЛУБИЯ БУЙНАКСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. ТАХО-ГОДИ И А. АБУ-БАКАРА

В статье проанализированы очерки двух великих даргинских деятелей А. Абу-Бакара и А. Тахо-Годи, которые занимались исследованием жизни и деятельности замечательного сына дагестанского народа, революционера У. Буйнакского. В очерках, особенно в последних главах и последних абзацах, А. Тахо-Годи запечатлевает мученические страницы героической борьбы горцев за свое национальное и социальное освобождение, которые выдвинули из своей среды народных борцов. Работы А. Тахо-Годи, впервые проложившие путь становления и дальнейшего развития документально-художественной прозы, входят в золотой фонд дагестанской литературы.

Ключевые слова: **героическая борьба, мемуарный очерк, литературный образ, легендарная личность, документально-исторические мемуары.**

Тема истории, исторического прошлого интересовала писателей во все времена. Не обошли ее в своем творчестве и такие выдающиеся мастера слова, как А. Абу-Бакар и А. Тахо-Годи. Они занимались исследованием жизни и деятельности замечательного сына кумыкского народа, революционера Уллубия Буйнакского. А. Тахо-Годи первым в дагестанской литературе обратился к жанру очерка и создал яркий, литературный образ У. Буйнакского, человека необыкновенной простоты и железной воли.

Ценность очерка в том, что именно с него началось освоение жанра биографий легендарных личностей в дагестанской литературе. Ведущее место в творчестве А. Тахо-Годи занимали литературоведческие (критика, очерки, воспоминания), историко-документальные и публицистические произведения. На жанровые особенности произведений А. Тахо-Годи «Воспоминания о Ленине», «Уллубий Буйнакский» в нашем литературоведении уже обратили внимание. Что касается других произведений, представляющих собой синтез исторического исследования и художественной формы, то их литературоведческий анализ еще предстоит сделать нашим исследователям. В этом отношении представляют определенный интерес ценные документально-исторические мемуары «Революция и контрреволюция в Дагестане», «Уллубий Буйнакский», где дан художественный и вместе с тем исторический портрет эпохи Октябрьской революции и гражданской войны. Эти мемуарные очерки написаны образным и сочным языком с включением в повествование тонкого психологического портрета героев [1 – 5].

В названных очерках, особенно в последних главах и последних абзацах, А. Тахо-Годи запечатлевает мученические страницы героической борьбы горцев за свое национальное и социальное освобождение, которые выдвинули из своей среды народных борцов.

Работы А. Тахо-Годи, впервые проложившие путь становления и дальнейшего развития документально-художественной прозы, входят в золотой фонд дагестанской советской литературы. Главное, что хочет показать А. Тахо-Годи в произведении, – это смертельное противоборство доведенных до крайнего антагонизма социально-политических сил. Эту борьбу противоположных, следовательно, враждебных сил он воспроизводит настолько поэтично, ярко, что читатель невольно чувствует себя непосредственным участником событий тех лет в Дагестане и на Северном Кавказе. Оказывается, что образы героев историко-документальных сочинений обладают такими же признаками, как и образы других художественных жанров. Они в отличие от романтических героев являют такой тип характера и действий, побуждаемых этим характером, которые определяют прогрессивные или реакционные устремления противоборствующих социально-политических сил. И здесь выявляется победа нового над старым как закономерность исторического развития общества. Как следствие этого обстоятельства показаны «глубинные пласты могучего человеческого духа», каким обладал У. Буйнакский. Он выделяет факты и обстоятельства, способствующие воссозданию характеров героев, раскрывает условия, позволяющие обрисовать становление и развитие их психологии и внутреннего мира.

Автор при обрисовке героев все больше отдает предпочтение психологической характеристике и эмоциональности, что позволяет дополнить нравственно-политический портрет. Этим достигается проникновение во внутренний мир героев документально-исторических очерков. Композиционное построение очерков делает образы героев революции и контрреволюции более глубокими и емкими. Обращая внимание на сюжетно-композиционные особенности очерка «Уллубий Буйнакский», А.М. Магомедов пишет: «Магистральная линия изложения пересекается встречными планами, новыми сибдациями, отступлениями, непосредственно вводом образа повествователя и одушевленного персонажа, диалогами, включением писем персонажа, представляющих собой своеобразный внутренний монолог, размышлениями, и при всем этом многообразии очерк отличает стройность композиции, подчиненность формы содержанию, основной идее» [4, с. 17].

В работе А. Тахо-Годи «Уллубий Буйнакский» научно-историческое исследование перемежается с таким образным повествованием, что его автора можно отнести к талантливым беллетристам и эссеистам. Эмоционально-психологическая направленность его повествования разворачивается до такой степени, что читатель невольно как будто сам делается очевидцем этих событий, осознает происходящий драматизм и душевное напряжение, которые отзываются в сердце читателя. Столкновение сил революционного процесса и националистическо-буржуазной реакции воспроизводится не только на уровне стратегии и тактики борьбы конфронтирующих сторон, но и художественно-красочно. Конфронтация классовых сил описывается автором с привлечением образных сравнений и сатирических средств. Говоря о восстании Гоцинского как о последнем оплоте контрреволюции в Дагестане, А. Тахо-Годи показывает, что и им двигало время, острейшие классовые коллизии, перед которыми блекнут самые близкие, в том числе и родственные отношения: «Здесь … сосед, кулак оказывался в одном лагере, а бедняк в другом, когда ближайшие родственники, связанные узами крови, обнажали кинжалы друг на друга и обменивались свинцовыми пулями» [5].

А Тахо-Годи воссоздал не только образы главарей контрреволюции Гоцинского и Узун-Хаджи, но и нового ставленника Антанты – Саид-бека: «… в ответ на … вопли из подброшенного Антантой в горы Дагестана яйца вылупился некий молодой человек по имени Саид-бек, назвавшийся внуком знаменитого героя Кавказских гор имама Шамиля. Этот антиденикинский подкидыш и был поставлен дагестанским контрреволюционером во главе своего движения, ибо имена их самих были настолько подмечены, что двинуть кого-либо на что-либо не могли» [5, с. 26].

Тот же художественный прием избран А. Тахо-Годи в обрисовке всего лагеря контрреволюции в очерке «Уллубий Буйнакский», где он пишет, что горское контрреволюционное правительство «барахталось во взаимных склоках, межплеменных и персональных». Когда же он клеймит врагов революции, то резко меняет тон повествования, а оттенки иронии и сарказма трансформируются в сатиру. Стиль здесь становится более эмоциональным, а язык образным, автор чаще прибегает к эпитетам и сравнениям. Так и описывается арест У. Буйнакского, санкционированный горским правительством.

Ироническая и саркастическая интонация проявляется и в синхронно-двуплановом развитии сюжета произведения: в уродливом характере действия контрреволюционеров и в благородстве действий революционеров. Обе эти линии сюжета прочно соединены с первых же страниц, выражают борьбу между контр-

революционными созидательными и контрреволюционными разрушительными силами.

Рисуя своего героя, человеком с большой душой, напряженной работой мысли, образ которого во многом складывается из революционной отваги, активной гражданской позиции и глубокого политического чутья, А. Тахо-Годи отмечает, что У. Буйнакский выбирал для себя только трудные «участки» революционной борьбы, был верен своей цели – советизации Дагестана, с тем, чтобы обиженный, обездоленный и порабощенный дагестанский народ сделать свободным и счастливым. Только тактичность и мудрость Уллубия помогли безболезненно решить этот вопрос.

В течение полугодового периода существования советской власти Уллубий все время являлся арбитром, буфером между Петровском и Темирхан-Шурой, большевиками и социалистами. Благодаря своей проницательности он в мирных тонах дал необходимые объяснения, чем разрядил «обстановку гарнизонного собрания, обвешанного бомбами и гранатами».

Реалистическое воспроизведение обстановки в ее существенных чертах в период развертывания революции в Дагестане является основным принципом художественного творчества дагестанского писателя и историка.

В документально-мемуарных очерках А. Тахо-Годи утверждал, что писатель должен в своих произведениях отображать реальную действительность в ее революционном развитии, действия и психологию героев, заключать в себе глубокое и правдивое содержание, соразмерное с формой. Очерк А. Тахо-Годи характеризуется художественными сравнениями, метафорами и эпитетами, яркостью и причудливостью изложения, естественностью и искренностью своих героев.

Так, А. Тахо-Годи в своем очерке уподобляет красногвардейца пороховому погребу, готовому в нужный момент взорваться, революционное сознание масс называет бурлящим океаном и т.д. Он иронически клеймит позором горское контрреволюционное правительство, которое «при виде приближающегося Деникина позорно сложило свои грязные лапы, с невинным видом искало «виновников милых проказ».

А. Тахо-Годи находит удачное сравнение, чтобы заклеймить Гоцинского – главаря контрреволюции, когда последний вынужден был сдаться: «Гоцинский не находил себе место, как затравленный заяц».

Далее, разоблачая трусость лжеимама Н. Гоцинского, А. Тахо-Годи прибегает к литературному приему сатирического обнажения действия: с сарказмом и иронией описывается, почему лжеимам «прямохонько, без пересадок бежал под богоспасительную тень родного аула Гоцо».

Композиционно очерк «Уллубий Буйнакский» состоит из двух частей. В первой из них дагестанский революционер показан с детства до становления его революционером, который рано отрекся от богатых родственников и посвятил себе служению дагестанскому народу.

А. Тахо-Годи создал яркий и реалистический образ У. Буйнакского, коснувшись и личной стороны его жизни. Чтобы обрисовать внутренний мир и дать обрисовку его духовного строя во второй части своего очерка, А. Тахо-Годи привлекает удивительные письма У. Буйнакского, написанные им любимой девушке Тату Булач. Они не были предназначены для опубликования, и Тату не хотела обнародовать эти письма. После настойчивых объяснений и просьб, что эти письма выходят за пределы частной переписки, Тату их все же отдала.

И благодаря А. Тахо-Годи письма увидели свет. В них У. Буйнакский выглядел и как бесстрастный борец, готовый за свои идеалы отдать жизнь, и как мудрый политик, и как обыкновенный человек, способный любить.

У. Буйнакский – это сильная натура. В своем очерке А. Тахо-Годи дал его образ в динамике. Он растет вместе с жизнью, меняется его психология и взгляд на жизнь под влиянием революционных идей и трагически погибает во имя этих идей.

Отсюда создание образа У. Буйнакского связано с социальным аспектом изображения сложных исторических событий, происходящих как в стране, так и в Дагестане. На фоне всего этого показан образ человека, отважившегося на смерть за свободу своего народа, за свои идеалы. Через ситуации, в которых оказывался революционер, А. Тахо-Годи показывает его психологию, его внутренний мир. Являясь одним из руководителей революционного движения в Дагестане, позже советизации Дагестана, У. Буйнакский был очень простым, скромным человеком, альтруистом.

А. Тахо-Годи описывает один случай, когда он приехал с Коркмасовым за оружием в Петровск и удостоился ханских перин, оставленных самим Тарковским. Вот как он описывает эту сцену: «… не могли уговорить Уллубия лечь туда, где стояли эти роскошные кровати, когда утром зашли к нему, то увидели, что он расстелил свою шинель, подложил что-то под голову и, почти одетый, растянулся на полу» [3, с. 9].

Чтобы сделать других людей счастливее, он обрекал себя на лишения и испытания. Мог ли поступить он иначе? Нет. Иначе это был бы не У. Буйнакский, а другой человек.

И У. Буйнакский пишет Тату Булач такие строки: «Адвокат говорил, что я могу подать прошение. Милая Татушка, я подам прошение? Да никогда! Ты тогда бы не признала во мне У. Буйнакского. Жаль остальных товарищей, их напрасно со мной связали». Это он говорит о замене смертной казни на бессрочную каторгу. И в такие тяжелые минуты он думает не о себе, а о своих товарищах.

А. Тахо-Годи превосходным художественным языком описывает политические и психологические нюансы в сознании и самосознании участников революционных событий: прогрессивных и реакционных. Он снимает маску с фанатичного горца, который верил в агитацию генерала Халилова – деникинского вассала. Последний относит большевизм к тем течениям, которые отрицают «все, и даже религию, и который захватил в свои цепкие лапы всю страну …»

Дагестан не может принять учение, которое отрицает бога, религию, порядок, личность и признает только насилие. А. Тахо-Годи раскрывает несостоятельность отождествления большевизма, во-первых, с человеконенавистническим направлением, во-вторых, он не является чисто русским национальным явлением, а общечеловеческим, общенациональным. Это лишний раз свидетельствует о правомерности оценки очерка «Уллубий Буйнакский» как воплощающего единство художественного рассказа и научно-исторического исследования.

А. Абу-Бакар в своем творчестве часто обращается к историческому прошлому своего народа. К теме революции писатель обратился в повестях «Исповедь на рассвете», «Шахризат», «Манана» [1].

Как великого революционного деятеля, не обошла вниманием А. Абу-Бакара и жизнь У. Буйнакского. «Повесть о жизни У. Буйнакского в письмах, документах и воспоминаниях», – так говорит автор о своей повести «Чрезвычайный комиссар». А. Абу-Бакар показывает в произведении трудности, с которым сталкивалась Советская власть в Дагестане. В повести Абу-Бакара преобладают документы, ибо они, по мнению автора, ярче, чем авторский вымысел, говорят о том времени и герое, чье имя с глубокой любовью и уважением произносилось во всем Дагестане. Произведение можно условно разделить на две части. В первой А. Абу-Бакар предстает перед нами как историк. Показано становление Советской власти и основные события, произошедшие с 1918 по 1923 гг. в Дагестане. «Только поднялась над многострадальными вершинами Дагестана заря новой жизни, заря свободы, как двинулись на страну гор темные силы, подобно черным свинцовым тучам». С юга, по морю и по воздуху, на кораблях и на аэропланах пришли англичане, с горных хребтов хлынули турецкие аскеры, с севера, ощетинившись броневиками, шли белогвардейцы Деникина». А. Абу-Бакар назвал его главным дирижером или главнокомандующим большевистскими силами в Дагестане, так назвали его и враги, которые не скрывали своей симпатии к нему, даже вынося ему смертный приговор.

Общий фон документализма прекрасно дополняется письмами У. Буйнакского и Тату Булач. Их 12, они написаны до его ареста и после ареста, из тюрьмы. Они адресованы любимой женщине, но как будто написаны от бестелесного к бестелесной. Ни одного, как все привыкли, любовного письма! Но все письма согреты любовью. Все суждения в письмах идут по линии «большевизации» любимой девушки – сделать ее «чистопробной» большевичкой – вот стержень его писем, согретых любовью и лаской, но говорящих о самых жгучих, нестареющих вопросах общественности жизни.

Выступая на военно-шариатском белогвардейском суде, Уллубий Буйнакский не только стойко держался, но и использовал скамью подсудимых как трибуну. Его волнующая речь служит примером верности высоким идеалам.

Библиографический список

1. Ахмедхан Абу-Бакар. *Чрезвычайный комиссар*. Махачкала, 1993.
2. Ахмедов С.Х. *На путях развития дагестанской советской прозы*. Махачкала, 1978.
3. Ахмедов С.Х. *Художественная проза народов Дагестана*. Махачкала, 1987.
4. Магомедов А.М. *Алибек Тахо-Годи*. Махачкала, 1993.
5. Тахо-Годи А. *Уллубий Буйнакский*. Махачкала, 1957.

References

1. Ahmedhan Abu-Bakar. *Chrezvychajnyj komissar*. Mahachkala, 1993.
2. Ahmedov S.H. *Na putyah razvitiya dagestanskoj sovetskoj prozy*. Mahachkala, 1978.
3. Ahmedov S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana*. Mahachkala, 1987.
4. Magomedov A.M. *Alibek Taho-Godi*. Mahachkala, 1993.
5. Taho-Godi A. *Ullubij Bujnakskij*. Mahachkala, 1957.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 82.09(092) DOI:10.24411/1991-5497-2020-00344

Temaeva Kh.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian and Foreign Literature Department, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF THE AESTHETIC AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF V.M. SHUKSHIN. The objective of this study is to determine the aesthetic views of V.M. Shukshin as a genuinely popular artist, and to track their dynamics. The work analyzes the dramatism of Shukshin's development as a creator. The article studied the interaction of ideology, aesthetics and philosophy of V.M. Shukshin. The work seeks to determine what was the specificity of the artistic vision in Vasily Shukshin, which formed in the peasantry environment, in the most dramatic period in the history of Russia. In this study, Shukshin's thoughts on the interaction of cinema and literature are comprehended, and the concept of truth in V.M. Shukshin's art and poetics is considered.

Key words: **philosophical and aesthetic views, aesthetic means, truth, morality, movies, literature, aesthetics.**

Х.Н. Темаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЭСТЕТИЧЕСКИХ И ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ В.М. ШУКШИНА

Цель данного исследования – определить эстетические воззрения В.М. Шукшина, являвшегося подлинно народным художником, проследить их динамику; проанализировать драматизм шукшинского становления как творца. Проблемы права и морали имеют в этической и эстетической системе Шукшина особое значение. Он следует гуманистическим отечественным традициям, согласно которым высшим критерием нравственности является критерий собственной совести, морального суда. В статье изучено взаимодействие мировоззрения, эстетики и философии В.М. Шукшина. В работе сделана попытка определить, в чем заключалась специфика художественного видения В. Шукшина, сформированного в крестьянской среде, в сложнейший драматический период истории России. В данном исследовании осмыслены раздумья Шукшина о взаимодействии кино и литературы, а также рассмотрена концепция правды в искусстве и поэтике В.М. Шукшина.

Ключевые слова: **философские и эстетические взгляды, эстетические средства, правда, нравственность, кино, литература.**

Учитывая состояние литературы XXI века, в которой так мало настоящих исследователей человеческой природы, чьи произведения еще не прошли отбор временем, несомненно, важно обратиться к творчеству писателя, развивающего в читателе не только чувство прекрасного, изящного, но и расширяющего наши понятия о вечном в нас и в мире, помогающего заглянуть и осветить в душе такие бездны, о которых мы раньше и не подозревали. Этим и определяется актуальность нашего исследования.

По отношению к Шукшину может показаться странным разговор о его эстетических воззрениях. Сам он был, как известно, последовательным врагом всяких систем, классификаций, догматических построений в искусстве. Никаких теоретических трактатов на эстетические темы писатель нам не оставил, вообще сухое теоретизирование ему было меньше всего свойственно, даже сами слова концепция, записная книжка писателя, творческая лаборатория его раздражали. Но хочет художник или не хочет, осознает это он сам или нет, всегда существуют какие-то общие, установочные творческие принципы и критерии, определяющие его художественную практику. И вовсе не обязательны теоретические трактаты и строгие системы, чтобы эти эстетические принципы выявить.

Теоретическое декларирование, построение рациональных эстетических систем вообще не в традиции русских писателей при всей философичности их творчества. В конечном счете, самым вещественным и определяющим критерием в оценке творчества в целом остаются произведения художника. Сами произведения в то же время дают возможность сделать соответствующие выводы об авторской концепции жизни и искусства. Что же касается В. Шукшина, то мы располагаем не только его художественным творчеством, но и рядом публицистических статей и выступлений. Правда, публицистические выступления Шукшина никак не назовешь эстетическими статьями в привычном смысле этого слова. Чаще всего это доверительный разговор с читателем и зрителем о самых насущных проблемах, личные мнения и сомнения, вопросы самому себе, раздумья о времени и о себе и в первую очередь о своем искусстве, которое несет печать времени и индивидуальности художника.

То, что проповедовал сам Шукшин, безусловно, должно быть в поле зрения исследователя как своеобразная точка опоры. Оставленное Шукшиным литературное наследие дает право на непредвзятые выводы об отношении художника к искусству и отношении его искусства к действительности. Эстетические средства у Шукшина всецело подчинены этическим задачам искусства. Максимальная словесная сдержанность, отказ от внешнего украшательства были характерны для его поэтики. Писателя всегда отталкивала голая назидательность, угнетало поучающее давление на зрителя и читателя, «прямое морализирование» он называл пережитком прошлого. Творчество Шукшина неотделимо от его малой родины – Алтая, где он формировался как личность. В традиционном миропонимании и культуре народа писатель открывал высокие ценности, утверждал это в своих произведениях. Насыщенная жизнь в городе не изменила его отношения к укладу жизни крестьян, его нравственным принципам.

Герои произведений В. Шукшина – сельские жители, земляки писателя. Вопреки специфичности действующих лиц, в прозе писателя определяются вечные философские вопросы: что такое человеческая жизнь, в чем ее смысл. Его творчество отличается самобытностью, русской национальностью и в то же время универсальностью. Произведения писателя – проведение в жизнь его творческих принципов, а сами принципы вырабатывались художественной практикой. И только в совокупности их можно постигнуть систему философско-эстетических воззрений Шукшина. Жизненный путь Василия Макаровича, обернувшийся высоким искусством, был нелегок и напряжен. В рабочих записях он признавался: «Никогда, ни разу в своей жизни я не позволил себе пожить расслабленно, развалившись. Вечно напряжен и собран ... Это может плохо кончиться, могу треснуть от напряжения»» [1, с. 8]. Как вспоминают сейчас, он был до болезненности стеснительным человеком. Поздно поступив во ВГИК, он долго чувствовал себя парией в мире искусства. «Кинематограф, как и литература, обладает притягательной силой: возможность мгновенного разговора с миллионами – это мечта писателя. Однако суть-то дела и правда жизни таковы, что книга работает медленно, но глубоко и долго. Тут и у одного, и у другого есть преимущества» [2, с. 112]. Снова и снова взвешивал Шукшин достоинства каждого вида искусства, но так и не мог изменить ни одному из них, хотя и осознавал, что работа литератора должна подчинить себе всю его жизнь. Но это была бы норма, а Шукшин в понятие нормы никак не укладывался, он шел своей дорогой. Это была его судьба. Очевидно, кинематограф вовсе не был досадной помехой для Шукшина-писателя, как заключали некоторые исследователи; напротив, экран открывал прозаику Шукшину дополнительные средства выразительности. Экран позволял ему договаривать непроизносимое, ведь словесная форма при всем ее могуществе порой бывает слишком определенна и груба. В свою очередь, на немногословной прозе писателя лежит отпечаток кинематографа. В стиле Шукшина-прозаика жизнь больше показывается, чем описывается и рассказывается.

Одновременная тяга Шукшина к литературе и кино объясняет жанрово-стилевое своеобразие и многообразие его рассказов, проливает свет на мгновенную зрелищно-словесную форму перевоплощения героев («Даешь сердце!», «Миль пардон, мадам!», «Выбираю деревню на жительство», «Билетик на другой сеанс», «Калина красная», «До третьих петухов» и др.), которую Г. Белая считает «доминантой творчества Шукшина» [3, с. 23]. С. Бондарчук отмечал: «Все его способности были распределены таким образом, что он черпал силы в одной области, чтобы в другой их потратить» [4, с. 117].

Да и сам Шукшин начал писать под влиянием кино и сниматься под влиянием литературы. Он был убежден, что не может быть писателя без искренней, тревожной думы о человеке, его судьбе. Эта мысль Шукшина перекликается со словами из рассказа «Воскресная тоска», где начинающий писатель спрашивает себя: «Почему хочется писать? Почему так сильно – до боли и беспокойства – хочется писать? А что я такое знаю, чего не знают другие, и что дает мне право рассказывать?» [5, с. 92]. Это один из самых сокровенных, исповедальных рассказов Шукшина.

Он был очень требовательным к себе художником, в основе этой требовательности, его писательской этики лежало глубокое чувство ответственности перед читателем, зрителем. Какие же требования предъявляет Шукшин к самому настоящему искусству? Прежде всего – предмет искусства. О чем писать? Одним из первых необходимых условий творчества было для писателя хорошее знание предмета художественного творчества. Он утверждал, например, что никогда не взялся бы за военную тему, так как не знает ее и по возрасту. И, конечно же, так называемая «деревенская» тема неслучайно доминирует в его творчестве.

«Я не мог ни о чем другом рассказывать, зная деревню, – говорил Шукшин»[6, с. 184].

Перенося «живое движение жизни» в свои произведения, писатель стремится быть максимально правдивым. Концепция правды в искусстве имеет в поэтике Шукшина особое, первостепенное значение, определяет, в конечном

счете, ответ на главный вопрос – как писать. Правда – ядро реалистического искусства. Однако понять правду жизни не всегда просто. Кроме таланта, который позволяет художнику чутко ощутить свое время, необходимо правильное, прогрессивное мировоззрение. Главным в искусстве писатель считал его нравственную направленность, этическую цель. Собственно, единство всего его творчества – в цельности нравственного идеала. Эти два коренных, взаимоопределяющих понятия – Нравственности и Правды — сливаются в эстетике Шукшина в неразрывное единство. В своей программной эстетической статье, которая так и называется – «Нравственность есть Правда» (1968 г.), он, собственно, выражает свое эстетическое кредо. «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» [6, с. 127].

Василий Макарович прекрасно понимал, что народ живет реальностью; словами, за которыми не стоит Правда, его не купишь. Самым большим преступлением художника считал Шукшин сознательное намерение не сказать правды, покривить душой. «Смелее насчет правды» – такова «точка зрения» В.М. Шукшина, его творческая установка. Если художник честен, искусство его в высшей степени нравственно, и герои быть безнравственными не могут. «А вот когда он выдуман в угоду кому-то, тут он явление что ни на есть безнравственное. Здесь задумали кого-то обмануть, обокрасть чью-то душу» [6, с. 168]. Больше всего Василия Макаровича Шукшина удивляло и огорчало, что зритель, читатель сам порой (иногда на поводу некоторой части критиков) ратует за неправду, требует положительного, красивого героя, образца для подражания, благополучной концовки. Шукшин был категорически против «глянцевитых манекенов» в искусстве, «похожих на живого человека, таких положительных, совершенных, нравственных, трезвых, целеустремленных, что тоска берет ...» [6, с. 227]. Нет, таких писатель не уважал, более того, «агитацию высоконравственным положительным героем» считал в высшей степени безнравственной и вредной. Художник пренебрежительно отозвался о фильме «Живет такой парень», назвал его «больно благополучным». Упрекал он себя и за то, что не хватило смелости показать самоубийство Егора Прокудина, которое было бы логичнее, правдивее, чем сцена мстительного убийства. Ведь, по сути дела, смерти своей Егор искал сам, жизнь его теряла всякий смысл после встречи с матерью. Шукшин был строгим, иногда даже беспощадным в критическом отношении к себе. «Бить нас надо по рукам, когда мы вместо правды придумываем ... разные характеры, ситуации, психологию. Да еще делаем вид, что это-то и есть правда» [6, с. 39]. Также вот насквозь выдуманные «характеры, ситуации, психологию – одним словом, халтуру, претендующую на искусство», демонстрирует Шукшин в своем рассказе «Крыша над головой». С убийственной иронией он знакомит нас с «сильной» пьесой областного драматурга, показывает, как в пух и прах рассыпается логика этого «изделия» в столкновении с реальной жизненной логикой. Силу живого реалистического искусства автор видел не в потрясении зрителя шедеврами, не в создании образцов для подражания, а в том, чтобы после встречи с настоящим искусством, где люди любят и страдают, обманываются и обретают, человеку захотелось задуматься о себе самом. И получить радость от общения с правдой. «Очень хочется, чтобы зритель наш, заплатив за билет 50 копеек, уходил из кинотеатра не с определенным количеством решенных проблем, насильственно втиснутых ему в голову, а уносил радость от общения с живым человеком» [6, с. 119]. Таково высокое призвание искусства по Шукшину. В искусстве он видел не эксперимент, не стремление любой ценой быть оригинальным, а прежде всего, – возможность насущного, доверительного разговора о том, что рассказчика и слушателя в равной мере волнует, из души рвется. Одним из главных условий этого доверительного разговора должна быть понятность. «Хуже всего, когда возникает такой вот вопрос: ты о чем?» [6, с. 122].

Что же касается «хорошего конца», которого так напористо требовали от Шукшина, то и здесь он оставался стойким защитником правды самой жизни. «Привыкли к нашим стандартным кинематографическим трюкам: был человек плохим – стал хорошим! Как просто!» – досадовал Шукшин на требование зрителей переснять финал «Калины красной» [6, с. 265]. Он никогда не боялся «плохого конца», более того, неизбежно счастливый конец и торжествующую добродетель считал идеалом обывателя. Мужественное искусство не может позволить себе роскошь закрывать глаза на теневые стороны жизни. Силу живого реалистического искусства писатель видел не в потрясении зрителя шедеврами, не в создании образцов для подражания, а в том, чтобы после встречи с настоящим искусством, где люди любят и страдают, обманываются и обретают, человеку захотелось задуматься о себе самом. И получить радость от общения с правдой. «Очень хочется, чтобы зритель наш, заплатив за билет 50 копеек, уходил из кинотеатра не с определенным количеством решенных проблем, насильственно втиснутых ему в голову, а уносил радость от общения с живым человеком» [6, с. 119]. Таково высокое призвание искусства по Шукшину.

Такое же вот доверительное отношение было у Василия Макаровича и в его режиссерской работе с актерами. Шукшин-режиссер был очень тактичен с актерами, полагался на них, не навязывал им свою волю, свою интонацию. Актеры, которым посчастливилось работать с ним, поражались его умению раскрепостить актера, спровоцировать на собственную импровизацию, его способности дать актеру почувствовать радость творческого открытия. Шукшин смеялся над режиссерами, которые замораживали индивидуальность актера в педантичном следовании сценарию. Чем кончается такое следование букве сценария, он хорошо показал в рассказе «Ваня, ты как здесь?». Проньке Лагутину, герою этого рассказа, волею судьбы попавшему на кинопробу, вдруг расхотелось сниматься в кино, стало невыносимо скучно. Сценарий всегда был для Шукшина только руководством к действию, он не боялся выкинуть из него не только слово, но и целую сцену, даже приветствовал такое «разрушение во имя созидания». Его радовала подобная «незапрограммированность».

Отдельные высказывания Шукшина по вопросам литературы и искусства, выхваченные из контекста, могут показаться или банальными в своей очевидности или, напротив, неприятельными в своей парадоксальности. Например, такое заявление: «Чем хуже литература, тем лучше можно сделать фильм» [6, с. 28]. Писатель иногда, пожалуй, слишком категоричен, горяч в своих утверждениях, порой хватает через край – такова уж была эта порывистая, безудержная натура. Но надо учесть, что многие такие утверждения были сделаны, может быть, с некоторой полемической запальчивостью, но всегда в том направлении, в каком лежит его личный поиск, его, шукшинская истина. Художник имеет право быть категоричным, когда речь идет об отстаивании своих принципов и убеждений. В утверждении В.М. Шукшина: «Я не люблю мечтать ... Я не верю мечте» [6, с. 235] угадывается подспудный, но достаточно последовательный протест против красивостей, так и за вышеприведенным высказыванием стоят долгие раздумья писателя и режиссера о взаимодействии кино и литературы.

Таковы, на наш взгляд, некоторые основные моменты в системе эстетических воззрений Шукшина. Естественно, что мы не все безоговорочно принимаем у писателя, с некоторыми его положениями можно спорить, как, например, с его пониманием профессионализма или с утверждением о бесполезности, даже вредности экранизации классических произведений. Эстетика Шукшина – это эстетика творчества, а не категоризации взглядов. И писал-то он не теории ради, а ради уяснения, прежде всего, для самого себя, тех вопросов, которые считал принципиально важными для художника. И, наверное, меньше всего думал о системе своих взглядов. Но, сравнивая, сопоставляя, собирая по крупицам отдельные высказывания Шукшина, нельзя не уловить логическую последовательность и страстность в отстаивании его идейно-эстетических убеждений. Эту систему никто не собирается канонизировать, но она проливает свет на то, что мы сейчас уже называем художественным наследием Василия Шукшина. Шукшин никому не подражает, он идет своим путем, открывает свою правду жизни. Талантливый художник, идущий от жизни, а не от заданных схем, всегда окажется настоящим новатором. Таковым оказался и Василий Макарович Шукшин. Он по-своему переосмысливает проблемы, находит в себе смелость и мудрость открывать новую глубину и сложность жизни.

Библиографический список

1. Шукшин В.М. *Вопросы самому себе*. Москва: Молодая гвардия, 1981.
2. Ильин И.А. *Путь к очевидности.* Москва: Издательство Республика, 1993.
3. Бушмин А.С. Методологические задачи литературоведения. *Вопросы методологии и литературоведения*. Москва – Ленинград, 1966: 5 – 55.
4. Аннинский Л.И. Путь Василия Шукшина. *Север*. 1976; № 11.
5. Шукшин В.М. *Сельские жители*. Рассказы. Москва: Молодая гвардия.
6. Шукшин В.М. *Нравственность есть Правда.* Москва: Советская Россия, 1979.

References

1. Shukshin V.M. *Voprosy samomu sebe*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1981.
2. Il'in I.A. *Put' k ochevidnosti.* Moskva: Izdatel'stvo Respublika, 1993.
3. Bushmin A.S. Metodologicheskie zadachi literaturovedeniya. *Voprosy metodologii i literaturovedeniya*. Moskva – Leningrad, 1966: 5 – 55.
4. Anninskij L.I. Put' Vasiliya Shukshina. *Sever*. 1976; № 11.
5. Shukshin V.M. *Sel'skie zhiteli*. Rasskazy. Moskva: Molodaya gvardiya.
6. Shukshin V.M. *Nravstvennost' est' Pravda*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1979.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 81'36 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00345

Satina T.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sattv.75@mail.ru*

TENDENCIES OF DYNAMICS IN THE STRUCTURE OF PHRASES IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article considers an issue of dynamics in the structure of Russian collocations. The researcher identifies and describes trends in the development of the "small syntax" system. The phrase in the work is studied both in diachronous and synchronous terms. Attention is paid to changing the ability of words to connect with other words depending on the specific conditions of the text – those live processes that constantly occur in speech and ensure the vitality and development of the language. The article also claims that the phrase demonstrates the ability to long-term stability of its inherent form, but against the background of this stability a new phrase is formed. The article continues a series of studies in the theory of collocation and on the issue of active processes in modern Russian. The idea is emphasized that when constructing phrases, the capabilities hidden in its components are activated, begin to act, unfold, and the words realize the combined possibilities embedded in them. As a result, the core word and the dependent component are combined into a single whole, while creating something new: a phrase. The author draws attention to the fact that the dependent component can be unpredictable neither in new models of collocations, nor in occasional speech collocations. The work is based on the results of an empirical analysis of speech facts, the author offers material for adjusting and updating the dictionaries of the National Corps of the Russian Language.

Key words: **collocation, combinability, occasional collocation, potential collocation, systematic syntax, syntax development.**

Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sattv.75@mail.ru*

ТЕНДЕНЦИИ ДИНАМИКИ В СТРУКТУРЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается вопрос о динамике в структуре словосочетаний. Автор статьи предпринимает попытку выявить и описать тенденции в развитии системы «малого синтаксиса». Словосочетание в работе исследуется как в диахронном, так и в синхронном плане. Уделяется внимание изменению способности слов соединяться с другими словами в зависимости от конкретных условий текста – тем живым процессам, которые постоянно происходят в речи и обеспечивают жизнеспособность и развитие языка. В статье также утверждается, что словосочетание демонстрирует способность к длительной устойчивости присущей ему формы, но на фоне этой устойчивости формируется новое словосочетание. Настоящая статья продолжает ряд исследований в теории словосочетания и в вопросе об активных процессах в современном русском языке. Подчёркивается мысль о том, что при конструировании словосочетания скрытые в его компонентах возможности активизируются, начинают действовать, разворачиваются, и слова реализуют заложенные в них сочетаемостные возможности. В результате стержневое слово и зависимый компонент объединяются в единое целое, создавая при этом нечто новое: словосочетание. Автор обращает внимание на то, что зависимый компонент может быть непредсказуемым ни в новых моделях словосочетаний, ни в окказиональных речевых словосочетаниях. Опираясь на результаты эмпирического анализа речевых фактов, автор предлагает материал для корректировки и пополнения словарей, Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: **словосочетание, сочетаемость, окказиональное словосочетание, потенциальное словосочетание, системность синтаксиса, развитие синтаксиса.**

Краткий обзор состояния изученности словосочетания как синтаксической единицы в русистике поможет выявить болевые точки современной теории словосочетания. Дискуссия по проблеме определения словосочетания в основном вращается вокруг релевантности тех или иных его семантических или грамматических признаков. В связи с этим обстоятельством под вопросом оказывается сама самостоятельность словосочетания в синтаксисе. То есть отрицается не конструктивность словосочетания (значит, его «синтаксичность»), а лишь его статус в системе. Реальность словосочетания как синтаксической единицы можно доказать, если, с одной стороны, анализировать словосочетание на фоне простого предложения и сложного предложения, а с другой стороны, рассмотреть само словосочетание в разных аспектах: структурном, семантическом и функциональном.

Вопросы приумножаются, если под «лингвистическим микроскопом» оказываются нестандартные словосочетания. Считается, что основные грамматические характеристики словосочетания мало в чём изменились со времён Пушкина. Однако «некоторые живые процессы в развитии синтаксического строя современного русского языка» [1, с. 3] коснулись и «малого синтаксиса», а значит, и его изучения.

Цель данного исследования – проанализировать многообразный и разноплановый материал; обнаружить признаки подвижности в синтаксисе словосочетаний, сочетающиеся с закономерностями системы; выявить причины трансформации в «малом синтаксисе». В процессе достижения поставленной цели необходимо решить конкретные *задачи* – уточнить понимание термина словосочетания, рассмотреть тенденции перестройки в конструировании словосочетания, проанализировать и описать конкретные нестандартные словосочетания. В то же время тема имеет все признаки *актуальности* ввиду постоянного пополнения речевого материала в процессе развития языка и необходимости теоретического осмысления происходящего. *Новизна* нашей работы обеспечивается, прежде всего, привлечением не описанных ранее фактов.

Научная разработка теории словосочетания в русской лингвистике начинается с трудов М.В. Ломоносова. На разных этапах развития синтаксической науки вопрос о словосочетании решался по-разному. Значительный вклад в учение о словосочетании внесли В.В. Виноградов и его последователи (Н.Н. Прокопович, В.П. Сухотин, В.Н. Ярцева). Применительно к обозначенной нами проблеме теория словосочетания прослеживается в целом ряде источников. В работах В.А. Белошапковой [2], Г.А. Золотовой [3], О.Б. Сиротининой [4], Т.А. Тулиной [5] словосочетание представлено и проанализировано в типологическом и функциональном плане, описано как в научно-лингвистическом, так и в дидактическом аспектах. Интерпретация конструкций «малого синтаксиса» в плане изменений содержится в соответствующих работах Н.Ю. Шведовой, Г.Н. Акимовой, С.В. Волошиной и др. [1, 6 – 11].

Анализ изменений в системе словосочетаний требует от исследователя определиться с пониманием содержательной стороны термина «словосочетание». Нередко у одних и тех же исследователей синтаксиса наблюдаются существенные расхождения и противоречия между тем, как определяется словосочетание, и что в действительности под этим понимается. Как отмечает Т.А. Тулина, «в учении о словосочетании много спорного» [5, с. 3]. Спорные вопросы по своей природе длительное время остаются актуальными. Поэтому одна сторона бытия словосочетаний, а также необычных сочетаний слов оказалась в поле нашего зрения и стала темой этой статьи, посвящённой динамике системы словосочетаний. Разрыв между пониманием сути словосочетания в разных работах ещё больше увеличивается, если сущностные расхождения накладываются на иную проблему, естественно возникающую при исследовании словосочетания. В современном синтаксисе продолжается дискуссия, начало которой восходит к методологическим истокам описания словосочетания как синтаксической единицы. Напряжённость этой дискуссии обеспечивается неослабевающим противостоянием и противоборством следующих двух положений.

1. Словосочетание существует вне предложения, до предложения, соприкасаясь с ним лишь тогда, когда входит в него в качестве строительного материала наряду со свободной словоформой [1, с. 3].

2. Словосочетание создаётся и существует только в предложении, а если рассматривается бинарное сочетание знаменательных слов, связанных подчинительной связью, то оно вычленяется из предложения. Сторонники второго взгляда на словосочетание отказывают ему в самостоятельном существовании до предложения, вне предложения [2].

В исследованиях по синтаксису нередко относительно мирно сосуществуют эти диаметрально противоположные мнения относительно самой природы словосочетания, хотя каждый автор грамматики любого уровня непременно считает нужным, прежде всего, декларировать свой взгляд на данную проблему и закладывает его в основу описания словосочетания как синтаксической единицы.

Конструктивно выглядит точка зрения О.Б. Сиротининой, согласно которой самостоятельность словосочетания как семантико-синтаксической модели в языке и его речевое функционирование в качестве номинативной единицы вне предложения или в составе конкретного предложения в тексте диалектически связаны [4]. Самостоятельность, разумеется, понимается в пределах синтаксической системы: словосочетание – самостоятельная синтаксическая единица, но одна из нескольких синтаксических единиц, которые связаны устойчивыми системными синтаксическими отношениями. При таком подходе главные аргументы раз-

ных точек зрения не оппозиционируют, а нивелируются, превращаясь в разные аспекты изучения одного многогранного явления.

Словосочетания, не выполняя самостоятельной коммуникативной функции, тем не менее, конструируются именно в процессе коммуникации. Это происходит, естественно, в пределах предложения и по его внутренним законам.

Но словосочетание, несомненно, существует до предложения и вне предложения как единица самостоятельная, так как его можно 1) извлечь из предложения с целью исследования; 2) совершить обратную операцию: разместить это же словосочетание в ином предложении; 3) кроме того, словосочетание выполняет номинативную функцию; 4) но сильное и бесспорное доказательство самостоятельности словосочетания может быть найдено без привлечения контекста, словосочетание как языковая единица синтаксиса – это модель распространения слова [4]; 5) общепризнанный факт появления новых моделей словосочетаний и новых словосочетаний также является серьёзным доказательством определённой автономности словосочетаний и их реальности вне предложения.

Обозначенные выше пункты 3), 4), 5) имеют непосредственное отношение к изучаемой в данной статье проблеме.

Пункт 3): широко распространено мнение о том, что словосочетание (как и слово, в котором связи с другими словами пока ещё не активированы) существует в языке в готовом виде. Именно это свойство словосочетания позволяет регистрировать его в специальных словарях, примером чему может служить словарь Г.А. Золотовой, не имеющий аналогов в мировой лингвистике [3], а также словари сочетаемости слов, в частности словарь 2002 года [11]. С другой стороны, своеобразием всех синтаксических единиц, в том числе и словосочетания как номинативной единицы языка, является их производство в речи, а не использование, как это характерно для лексем и фразеологизмов. Единицами синтаксического уровня служат не конкретные словосочетания и предложения, а модели их производства [4].

Пункт 4): в современной синтаксической науке словосочетание часто воспринимается как единица, максимально близкая к слову: у словосочетания преобладают черты, общие со словом, – наличие категории части речи, функция называния. По нашему мнению, со словом словосочетание сближается, прежде всего, именно по указанной выше причине: словосочетание – это модель распространения слова [4].

Слово как основная единица языка объединяет в себе лексические и грамматические моменты: слово характеризуется номинативно-коммуникативной значимостью, присущей в равной мере различным его формам; слову свойственна также специфическая грамматическая валентность, зависящая от его принадлежности к определённому лексико-грамматическому разряду.

В связи с этим интересно и полезно проследить, как связаны и как соотносятся друг с другом номинативно-коммуникативная значимость и грамматическая валентность слова. Прежде всего, это касается активной валентности, то есть потенциальной способности слова распространяться и строить словосочетание. При конструировании словосочетания (когда встречаются два слова, принципиально способные объединиться формально и семантически) скрытые в его компонентах возможности активизируются, начинают действовать, разворачиваются, как свёрнутая, сжатая пружина, – так слова реализуют заложенные в них сочетаемостные возможности. В результате стержневое слово и зависимый компонент объединяются в единое целое, создавая при этом нечто новое: словосочетание, которое строится, «собирается», как конструкция определённого устройства, то есть единица построенная, неэлементарная. Стержневое слово, реализуя заложенные в нём валентности, обусловленные его лексико-грамматическими свойствами, предсказывает, а при реализации валентности притягивает к себе заданную словоформу, которая к тому же имеет определённое, в известном смысле ограниченное, лексическое значение.

Пункт 5): зависимый компонент может быть непредсказуемым ни в новых моделях словосочетаний, ни в окказиональных речевых словосочетаниях – тогда и образуется новое словосочетание (неологизм), например, ***пыльная луна, хмурые права*** у К.Г. Паустовского (*Пыльная луна висела над городом; Зима вступила в свои хмурые права*).

Когда в художественный текст попадают особые новые словосочетания, называемые иногда разовыми, потенциальными, они не препятствуют пониманию и интерпретации текста, так как характеризуются малой степенью идиоматичности, имеют прозрачную внутреннюю форму, поэтому понятны не только благодаря контексту, но даже вне его. Ср.: *Кто-то выдавил тюбик, / Кто-то кисть опустил. / Что-то станется, будет / Из холста и белил. / На пейзаж и краплак, / Из пустого обеда / Или сна кое-как. (Е. Рейн)*; окказиональное словосочетание ***сна кое-как*** (субстантивно-адвербиальное: С + Н, с примыкающим наречием).

Новизна подобных атрибутивных словосочетаний, возможности лексического наполнения конструкций с которым очень ограничены, становится особенно ощутимой. Эти ограничения обусловлены широким спектром причин, а иногда и их сплетением, сочетанием [1, с. 21]: «***Ракета в полёте***» – название книги К.Э. Циолковского (субстантивно-субстантивное словосочетание: С + С, с управляемым атрибутивным словом), не *полёт ракеты*, а *ракета в полёте* = *ракета, когда она летит;* ***Урал впервые*** – название стихов Б. Пастернака. Регулярность употребления подобных словосочетаний в живой речи приводит к образованию новых моделей словосочетаний [4], то есть выводит окказиональное словосочетание на уровень системных параметров.

Учитывая вышесказанное, рассмотрим отдельные аспекты изменения синтаксической системы в области окказионального приобретения новых словосочетаний.

Словосочетание демонстрирует способность к длительной устойчивости присущей ему формы. На фоне этой устойчивости формируется новое словосочетание. Реальное положение таково, что в пользовании говорящего на определённом языке человека оказываются одновременно и старые конструкции, и сосуществующие с ними новые.

Потенциальный динамизм структуры словосочетания как синтаксической единицы доказан временем. Так, в классической художественной литературе можно обнаружить множественные фиксации словосочетаний, которые к нашему времени изменились (либо со стороны внешней, грамматической, либо с внутренней стороны: со стороны лексико-семантической связи слов) и стали архаичными. В границах синтаксического ряда [1, с. 21] происходит размежевание его членов по сферам употребления и стилистической окраске. Результаты этих процессов для их современников могут быть очевидны в большей или меньшей степени. Ср.: *Навстречу Печорина вышел его лакей и доложил, что сейчас станут закладывать <…> (М. Лермонтов)*; ***вышел навстречу Печорина*** (вместо современного *вышел навстречу Печорину*). Современники М.Ю. Лермонтова воспринимали конструкцию *вышел навстречу Печорина* как обычную [12].

У Аполлона Майкова, например, встречаем *Ему ты песен наших спой. (А. Майков);* ***спой песен*** (вместо *спой песни*) – устаревшая форма связи (управления), необычность которой для современных норм проявляется в том, что зависимая словоформа употреблялась в ином падеже. Аналогичные хронологические подвижки можно наблюдать в словосочетании *не подозревал существования* (вместо современного *не подозревал о существовании*): *<…> Мы добрались до матушкина хутора,* ***существования которого*** *я, признаться сказать, и* ***не подозревал*** *до сих пор (И. Тургенев)*; *пробился сквозь листвы* (вместо современного *пробился сквозь листву*): *Бледный луч луны* ***пробился / Сквозь*** *таинственной* ***листвы*** *(А. Плещеев)*. Не так прозрачны для анализа и квалификации словосочетания вроде *зашиб умом – Уж когда молчит человек, то верно,* ***зашиб*** *много* ***умом*** *(Н. Гоголь)* – из-за невозможности подобрать полностью соответствующее ему современное словосочетание; со словосочетанием *бежал беседы –* ***Бежал*** *он их* ***беседы*** *шумной (А. Пушкин)* – сложности иного рода: вид и средства связи не повреждены временем, однако изменения претерпела морфемная структура стержневого слова (*бежал беседы → избегал беседы*). Ср. также: *Мать* ***скучала*** *этими* ***поездками*** *<…> (С. Аксаков)*; **Мать скучала в этих поездках? *Мать тяготилась этими поездками? –* архаизация конструкции может вызвать недопонимание у потомков писателя [12].

Словосочетания, в которых со временем изменилась лексико-семантическая сочетаемость, не так, как в описанных выше словосочетаниях, приметны в текстах XIX века, однако при внимательном чтении всё же распознаются: ***На крепком карем лице*** *князя Багратиона <…> (Л. Толстой) – на крепком лице, на карем лице*. Современные нормы запрещают сочетание данных прилагательных со словом *лицо*, взамен употребляются тождественные по семантике слова.

Причины, ведущие к архаизации одних словосочетаний и возникновении других, а также тенденции, характеризующие сочетаемость слов на том или ином временном срезе развития языка (в прошлом, настоящем или будущем), до сих пор не установлены исследователями. Продолжение влияния этих, как нам представляется, чрезвычайно жизнеспособных причин и тенденций приводит в действие механизм порождения новых, окказиональных словосочетаний. Следует отметить, что грань между архаизацией словосочетаний и возникновением окказиональных словосочетаний-неологизмов представляется как весьма зыбкая. Главное совпадение лежит в плоскости причин изменений структуры словосочетаний (не сформулированных, однако, достаточно внятно в современной литературе), а также механизме этого изменения.

Касаясь аналогичных случаев пополнения системы словосочетаний, обратим внимание на живой процесс присоединения слов друг к другу в пределах художественного творчества писателей и поэтов.

Например, *Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник, И* ***весенняя осень*** *так жадно ласкалась к нему <…> (А. Ахматова)*: А. Ахматова, говоря о небывалой осени, создала «небывалое» словосочетание: *весенняя осень*. Подобное соединение (*весна + зима =* ***зимняя весна***) наблюдаем у Александра Грина в стихотворении 1921 года: *Но настала* ***зимняя весна****… (А. Грин)*. Ср.: у И. Бродского*<…> И не пил только* ***сухую воду*** – поэт соединил в оксюмороне несоединимые слова ***вода*** и ***сухая***. Новообразования новейшего времени дают пищу для плодотворного анализа запуска механизма приобретения словами новых сочетаемостных возможностей. Демонстративное обнажение работы этого механизма заостряет игра слов в тексте Юнны Мориц: *И разве стаи /* ***Лошадиных лебедей*** */ Поют, как стаи /* ***Лебединых лошадей****? (Ю. Мориц)*: *лебеди + (как) лошади =* ***лошадиные лебеди***; *лошади + (как) лебеди =* ***лебединые лошади.***

Данное свойство обновления, варьирования словосочетания с высокой частотностью обыгрывается в разного рода названиях, призванных не только на-

звать и очертить тему следующего далее текста (устного или письменного, большого или малого, художественного или иного, поэтического или прозаического), но и своей формой привлечь внимание к этому нижеследующему тексту. Например: ***«С широко закрытыми глазами»*** – название фильма режиссёра Стенли Кубрика (*с широко открытыми глазами + глаза закрыты*); документальный фильм (2004 г.) о Великой Отечественной войне и горькой, жертвенной победе носит противоречивое название ***«Потерпевшие победу»*** (*потерпевшие поражение + одержавшие победу*); группа «Чайф» назвала свой альбом ***«Оранжевое настроение»*** (*хорошее настроение + оранжевое, то есть радостное*).

В названиях произведений художественной литературы этот приём укоренился издавна. Например, классические оксюморoны: И.А. Крылов, басня ***«Бедный богач»*** (*бедный человек + богатый человек*); Л.Н. Толстой, пьеса ***«Живой труп»*** (*живой человек + мёртвый человек, то есть труп*); традиции продолжены современными писателями, среди которых: Александр Зиновьев ***«Зияющие высоты»*** (*зияющая яма + какая-то высота*); Василий Аксёнов ***«Американская кириллица»*** (*кириллица, то есть русская азбука + американская азбука*) и ***«Кесарево свечение»*** (*кесарево сечение + свечение*); Константин Кедров ***«Утверждение отрицания»*** (*утверждение чего-либо + отрицание чего-либо*).

На непривычной сочетаемости и игре слов базируется название романа Александра Проханова о крейсере «Курск» ***«Крейсерова соната»***, отсылая читателя к прецедентному тексту – «Крейцеровой сонате» Л.Н. Толстого (*«Крейцерова соната» + крейсер*). Ср. также название романа 60-х годов братьев Стругацких: Аркадий и Борис Стругацкие, ***«Гадкие лебеди»***: *«Гадкий утёнок»* – прецедентный текст, *гадкий утёнок стал лебедем → «Гадкие лебеди»*.

Преобразование сочетаний слов на основе нарушения сочетаемости и игре слов (часто также основанной на прецедентных текстах) создаёт острую интригу, такую необходимую и естественную для детектива. Ср. произведения Дарьи Донцовой: ***Созвездие жадных псов*** (*созвездие Гончих Псов + жадные псы*), ***Контрольный поцелуй*** (*контрольный выстрел + поцелуй*), ***Несекретные материалы*** (*секретные материалы + несекретный*), ***Дама с коготками*** (*«Дама с камелиями» + коготки = дама с коготками*; возможно, ассоциации с созвучным *с ноготками* – цветами; ср. также: *быть в когтях = быть во власти, в зависимости; показывать коготки = проявлять враждебность, нетерпимость, обнаруживать готовность дать отпор*).

Широкое поле для плодотворного поиска модифицированных сочетаний слов в названиях. Так, в 2004 году вышли книги Александровой Н. ***«Шашлык из трёх поросят»*** и ***«Три кита и бычок в томате»***; Егоровой Т. ***«Русская роза: Дар любви»***; Южиной М. ***«Хомут на лебединую шею»***; Рокотова С. ***«Приговорённые к жизни»*** (цикл романов); книга стихов Олеси Николаевой ***«На корабле зимы»***. В 2005 году «Книжное обозрение» зафиксировало в «Сигнальных экземплярах» такие необычные сочетания слов в названиях: Рязанов Э. ***«Любовь – весенняя страна»***; Галковский Д. ***«Бесконечный тупик»***; Черникова Е. ***«Вишнёвый луч»***; Александрова Н. ***«Коварство и свекровь»***; Сахарова Т. ***«Удар ниже чёрного пояса»***; Борминская С. ***«Москва в решете»***; Разумовский Ф. ***«Зона бессмертного режима»***; в 2006 году находим: Монастырская Н. ***«Смерть навылет»***; Ларина А. ***«Квадратное колесо Фортуны»*** и ***«Zодиакальный Декамерон».*** Сталкивание несоединимого в пределах примитивной синтаксической конструкции вызывает конструирование примитивной ситуации анекдотического характера, таким образом конфигурируется многослойное по семантике и (что немаловажно для литературы подобного толка) привлекающее потенциального читателя название. Ср.: ***«Удар ниже чёрного пояса»*** (Сахаровой Т.) – *удар ниже пояса* (фразеологизм, ассоциирующийся с ситуацией незаконного, предательского, коварного поступка) + *чёрный пояс* (знак высокого уровня спортсмена, в сочетании с фразеологизмом *удар ниже пояса* через слово *удар* выражение *чёрный пояс* возвращает ему первоначальный смысл); ***«Коварство и свекровь»*** (Александровой Н.) – прецедентный текст *«Коварство и любовь»* + прецедентный персонаж из личной жизни и анекдотов про *свекровь*, что вызывает игру рифмующихся слов и оправдывает подмену.

Вызывает живой интерес словосочетание ***писатель с очень большой буквы*** (выражение *писатель с большой буквы* обогащается качественным определителем *очень*, от которого ожидается статусное повышение, как в обычной ситуации происходит при соединении слов *очень* и *большой*, но, вопреки языковой привычке, происходит понижение статуса характеризуемого писателя).

В ходе наших наблюдений отмечена высокая активность порождения новых словосочетаний и в терминологической системе. Происходит процесс терминологизации нетерминологических сочетаний слов. Например, ***демографическая яма*** (социология), ***велосипедные конюшни*** (спорт), ***жидкий дым*** (кулинария), ***плавающая запятая*** (математика), ***зонтичный бренд*** (реклама), ***сломать вино*** (виноделие), ***обогатить гармонию*** (музыка), ***бесхозяйная вещь*** (юриспруденция), ***мятый пар*** (техника). Эти неоднословные термины теряют свойства и дифференциальные признаки свободных словосочетаний и переходят в ранг составных наименований, при этом стирается их метафоричность, чрезвычайно распространённая в качестве средства пополнения терминосистемы.

Высокую продуктивность и активность в терминосистеме неоднословных названий проявляет существительное ***вода***, присоединяющее к себе прилагательное в соответствии с одной из самых распространённых структурных схем словосочетания: С + П: ***тяжёлая вода*** (в ядерной физике), ***короткая вода*** (в спорте). По причине терминологического слияния для нерасчленённой номинации подобные субстантивно-адъективные составные цельные наименования приближаются к фразеологизму и выпадают из системы свободных словосочетаний (в отличие от поэтических словосочетаний ***сухая вода*** у И. Бродского и ***горелая вода*** у Б. Гребенщикова).

Анализ собранного материала свидетельствует о том, что в новых словосочетаниях проявляются системные правила. Изменения в системе словосочетания запрограммированы законами самой системы. Однако реально образуемые в живой речи новые словосочетания всегда кажутся неожиданным сюрпризом системы, несмотря на то, что ею же и предусмотрены. Причины появления нестандартных конструкций также следует, видимо, искать в закономерностях системы. Предстоит конкретизировать импульсы системе, дающие жизнь новым речевым, а иногда и языковым единицам.

Библиографический список

1. Шведова Н.Ю. *Активные процессы в современном русском синтаксисе (словосочетание)*. Москва: Просвещение, 1966.
2. Белошапкова В.А. *Современный русский язык*. Москва: Альянс, 2016.
3. Золотова Г.А. *Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса*. Москва: Едиториал УРСС, 2011.
4. Сиротинина О.Б. *Лекции по синтаксису русского языка*. Москва: Ленанд, 2015.
5. Тулина Т.А. *Функциональная типология словосочетаний*. Киев – Одесса: Вища школа, 1976.
6. Акимова Г.Н., Вяткина С.В., Казаков В.П. *Современный русский язык*. Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009.
7. Басовская Е.Н. Информационный шум как воздействующий компонент медиатекста. *Семантика и прагматика текста и языковых единиц.* Available at: https://www.csu.ru/scientific-departments/Documents/89_%D1%80%D1%83%D1%81.pdf
8. Влавацкая М.В. *Окказиональная синтагматика в функционально-семантическом рассмотрении*. Available at: http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/10.html
9. Волошина С.В. *Активные процессы в современном русском языке*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016.
10. Ильясова С.В. *Языковая игра в газетном тексте*.Available at: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=395&level1=main&level2=artic
11. *Словарь сочетаемости слов русского языка*. Под редакцией П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. Москва: Астрель, 2002.
12. *Изменения в системе словосочетаний в русском литературном языке XIX века*. Под редакцией В.В. Виноградова и Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1964.

References

1. Shvedova N.Yu. *Aktivnye processy v sovremennom russkom sintaksise (slovosochetanie)*. Moskva: Prosveschenie, 1966.
2. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Al'yans, 2016.
3. Zolotova G.A. *Sintaksicheskij slovar': Repertuar `elementarnyh edinic russkogo sintaksisa.* Moskva: Editorial URSS, 2011.
4. Sirotinina O.B. *Lekcii po sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva: Lenand, 2015.
5. Tulina T.A. *Funkcional'naya tipologiya slovosochetanij*. Kiev – Odessa: Vischa shkola, 1976.
6. Akimova G.N., Vyatkina S.V., Kazakov V.P. *Sovremennyj russkij yazyk*. Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU, 2009.
7. Basovskaya E.N. Informacionnyj shum kak vozdejstvuyuschij komponent mediateksta. *Semantika i pragmatika teksta i yazykovyh edinic.* Available at: https://www.csu.ru/scientific-departments/Documents/89_%D1%80%D1%83%D1%81.pdf
8. Vlavackaya M.V. *Okkazional'naya sintagmatika v funkcional'no-semanticheskom rassmotrenii*. Available at: http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/10.html
9. Voloshina S.V. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke*. Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
10. Il'yasova S.V. *Yazykovaya igra v gazetnom tekste*.Available at: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=395&level1=main&level2=artic
11. *Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka*. Pod redakciej P.N. Denisova, V.V. Morkovkina. Moskva: Astrel', 2002.
12. *Izmeneniya v sisteme slovosochetanij v russkom literaturnom yazyke HIH veka*. Pod redakciej V.V. Vinogradova i N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1964.

Статья поступила в редакцию 15.02.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00346

Kokova A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnvd@mail.ru*
Sorokina T.V., *senior teacher, Siberian State Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: t_sorokina@ngs.ru*

OBJECTIFICATION OF THE COGNITIVE STRUCTURE *BUILDING* IN ENGLISH SCIENTIFIC-TECHNICAL DISCOURSE. The article studies a problem of establishing special characteristics of the cognitive structure of *building* in English scientific-technical discourse. Communicative-pragmatic approach as well as textual approach in researching cognitive structures allow to identify the main characteristics of this structure and establish the essential features of its objectification in different types of texts (narrative, argumentative and descriptive). The number of these characteristics varies considerably and depends on the type of a text. The importance of the cognitive structure in the texts of scientific-technical discourse is underlined. The cognitive structure of *building* is realized through the names like *construct, building, build, construction, erect,* etc.

Key words: **scientific-technical discourse, terminology, cognitive structure, communicative-pragmatic approach, descriptive, narrative, argumentative texts.**

А.В. Кокова, *д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: alnvd@mail.ru*
Т.В. Сорокина, *ст. преп., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: t_sorokina@ngs.ru*

ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ *BUILDING (СТРОИТЕЛЬСТВО)* В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена установлению особенностей концептуализации когнитивной структуры *building (строительство)* в англоязычном научно-техническом дискурсе. Коммуникативно-прагматический и текстовый подходы к исследованию когнитивных структур позволили выделить существенные характеристики когнитивной структуры *building* и установить особенности ее объективации в разных типах текстов (дескриптивном, аргументативном и нарративном). Количество характеристик существенно варьируется в зависимости от типа текста, что связано в первую очередь с коммуникативной интенцией автора. На основании анализа текстов англоязычного научно-технического дискурса делается вывод о текстообразующей роли данной когнитивной структуры и ее значении в терминологической системе научно-технического дискурса. Реализация данной структуры в тексте осуществляется посредством имен *building, structure, build, construction, construct, erect* и др.

Ключевые слова: **научно-технический дискурс, терминология, когнитивная структура, коммуникативно-прагматический подход, дескриптивный текст, аргументативный, экспликативный текст.**

Роль терминов в языке науки и техники определяет актуальность проблем исследования динамики развития и становления терминологических систем. Термины часто являются инструментами обнаружения новых знаний и способствуют появлению новых открытий в рамках конкретных областей знания «в узлах определенной теории или концепции» [1, с. 21]. Даже единичный термин может являться инструментом или отправной точкой дальнейшего научного поиска.

В последнее десятилетие с развитием лингво-когнитивного подхода в терминоведении складывается перспективное направление – когнитивное терминоведение [2, 3].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению терминологических систем, функционирование терминов в тексте до последнего времени не являлось предметом специального изучения. Целью настоящей работы является установление особенностей когнитивной структуры (КС) в англоязычном научно-техническом дискурсе (НТД), определение основных имен рассматриваемой когнитивной структуры (КС) и способы ее объективации в разных типах текстов.

Представляется интересным рассмотреть термин *building* с позиций когнитивной лингвистики, основные положения которой заключаются в том, что языковые единицы являются отражением когнитивных структур [4, 5].

Употребление термина «когнитивная структура» применительно к комплексу функционально-семантических единиц представляется нам наиболее целесообразным в связи с недостаточной разработанностью основных понятий, представляющих различные ментальные структуры (концепты, фреймы, схемы, гештальты и т.д.). Когнитивная структура рассматривается как «родовое понятие для фрейма, концепта, схемы и т.д. и является более крупной по объему и более сложной по своему содержанию системой, чем все остальные, выступающие в качестве ее разновидностей» [6, с. 9].

Красных В.В. определяет когнитивную структуру как «содержательную…. форму кодирования и хранения информации», «организованный и структурированный участок когнитивного пространства, хранящий «свернутое» знание и/или представление» [7, с. 64].

КС *building (строительство)* представляет собой сценарий, то есть динамический фрейм [8].

Изучение когнитивного сценария предполагает исследование элементов конкретной ситуации строительства: субъекта, предиката, каузатора/причины, объекта, цели, оценочного компонента и способов взаимодействия участников ситуации.

Когнитивная структура *building* в современном англоязычном НТД реализуется посредством восьми характеристик: *agent (агенс), object (объект), instrumentarium (инструментарий), technical and performance data (технические и эксплуатационные характеристики), time (время), place (место), evaluation (оценка), environmental requirements (экологические требования).* Текстоорганизующая функция изучаемой когнитивной структуры в НТД находит отражение в трех типах текстов – дескриптивных, аргументативных и экспликативных.

Основной целью дескриптивного текста является передача информации. Темой такого текста может быть отдельное явление, процесс, ситуация, какой-либо предмет либо повторяющееся событие [9, 10].

Так, описание технического сооружения репрезентирует текст «Vegetated Geocellular Retaining Wall Designed as Flood Barrier for Reconstructed Levee».

КС *building* (*строительство)* представлена здесь следующими лексическими единицами: *construction(действие), reconstruction, structure, infrastructure.*

Темой дескриптивного текста является сооружение укрепительной конструкции (подпорной стены из геотекстиля для защиты от наводнений) и ее характеристики, среди которых можно выделить как облигаторные, так и факультативные. К облигаторным признакам объектов строительства относятся в первую очередь эксплуатационные и технические характеристики, включая функции данного сооружения – защиту предприятия и водоочистной установки от ежегодного наводнения.

To protect the Southport AWT plant and wastewater processing pond from a 500-year flood event ….a wall system designed on the levee´s creek side would maintain a narrow profile and allow opening up the creek´s water capacity.

The GEOWEB vegetated wall system would…..protect the levee from scour and erosion and satisfy regulatory requirements.

Эксплуатационные и технические характеристики сооружения всегда связаны с регламентированностью такого вида деятельности, как строительство, где обязательны государственные стандарты и правила:

Flexible wall …….conforms well to a waterway´s geometry.

The GEOWEB vegetated wall system would….satisfy regulatory requirements.

Эксплуатационные и технические характеристики тесно связаны с местонахождением объекта строительства, которое всегда точно указано: *Indianopolis Southport Advanced Wastewater Treatment plant along Little Buck Creek.*

При сооружении любого объекта важную роль играет его стоимость, которая является составляющей *инструментария.* Она либо непосредственно указывается в тексте, либо подразумевается. Экономическая составляющая отражена в тексте следующим образом – *significantly more economical than… a practical alternative.*

В числе когнитивных признаков характеристики *инструментарий* важную роль играет строительный материал, поскольку от него непосредственно зависят и технические характеристики, и стоимость строительства.

The GEOWEB wall system would incorporate native vegetation ….with enough sustainability to control erosive forces from the creek.

К факультативным признакам в рассматриваемом типе текста относится *агенс*, так как в текстах научно-технического дискурса упоминаются, как правило, лица, имеющие опосредованное отношение к строительству – подрядчик, заказчик, проектная организация, в то время как имя непосредственного исполнителя не упоминается.

Итак, в дескриптивных текстах КС *building (строительство)* имеет фреймовую структуру, в центре которой расположено логико-семантическое понятие «деятельность» с описанием существенных для КС признаков. Данная КС объективируется посредством следующих имен *build, construct, erection, performance, renovation, design, model, equipment, outfit, modernize, work out.*

В аргументативных типах текстов функцией текста (коммуникативной установкой автора) является его убеждение в истинности или ложности определенного утверждения, а также целесообразности какого-либо действия. Автор текста

применяет метод доказательства с использованием аргументативной структуры [11].

На наш взгляд, для целей лингвистических исследований наиболее целесообразным является применение упрощенной аргументативной схемы, предложенной английским математиком и философом С. Тульмином [9, с. 68 – 70].

Согласно мнению С. Тульмина, главными компонентами схемы являются тезис аргументации, аргументы, правило логического вывода «если А, то В», подтверждение правила и правило исключения. При этом тезис нуждается в аргументированном доказательстве.

КС building *строительство* представлена в аргументативных текстах лексическими единицами *building, (residential building etc.) construction, structure, construct, industrial and residential buildings, traditional buildings, construction, constructed, fabric structure, building materials, conventional construction, structures lighting expenses, industrial bulk storage buildings, reducing construction costs, construction timelines etc.*

Для аргументативных текстов научно-технического дискурса, релевантны, как правило, не все восемь характеристик КС *building*, а только те их них, которые согласуются с функцией (глобальной целью) текста. Так, в тексте *The Environmental Benefits of Fabric Structures* представлены следующие характеристики КС: технические и эксплуатационные параметры, инструментарий, экологичность и стоимость строительства, так как функция текста – убедить в преимуществах нового строительного материала. Аргументативная схема включает в себя тезис, представляющий из себя простое повествовательное предложение, и значительное количество (7) аргументов:

Тезис: *Fabric materials allow cost-effective sustainable construction.*

Аргументы:

Traditional buildings account for nearly 40% of the nation´s CO2 emissions.

Traditional buildings require large amounts of raw materials.

Traditional buildings affect the environment with high-energy requirements

Fabric structures see widespread usage because of their versatility and lower operating expenses.

Fabric structures offer money-saving benefits

Some fabric structures have lower lighting, heating and cooling requirements.

Transportation emissions are minimized.

При рассмотрении конкретных аргументов в пользу новых волоконных материалов наблюдается значительная степень амплификации, т.е. повторяемости отдельных аргументов с акцентом на экологичности и экономической эффективности нового строительного материала (см. например, аргументы 1, 3, 4):

1. reduction of environmental impact (3)
2. versatility (1)
3. cost-effectiveness (4)
4. lower operating costs (3)
5. regulation of temperature inside the building (1)
6. natural ventilation which lowers humidity levels and inhibits the growth of mold and bacteria (1).

Структура аргументативного текста осложнена контраргументацией, в которой представлены недостатки традиционных материалов:

– *large amounts of raw materials*
– *to manufacture, construct and operate them requires substantial energy*
– *require much energy for lighting, cooling, heating and many other utilities for operation*

Выбор аргументов и их последовательность свидетельствуют о рациональной оценочности аргументативных текстов технического дискурса при реализации КС *building*.

При доминировании рационально-делового принципа построения текста (следование логическим структурам аргументации и последовательности отдельных фрагментов, терминологической строгости, рациональной оценочности) в письменных текстах подобного рода наблюдаются и отдельные виды эмоциональной оценочности, нехарактерной для изучаемого дискурса. Так, эпилогом рассматриваемого аргументативного текста является метафорическое уподобление сооружений из инновационного материала храму: *Further positive impressions are noted by the high cathedral feel of the interior peak and the brightness offered by natural light transmission.*

Вывод в аргументативных текстах может быть выражен эксплицитно, а может содержаться имплицитно: *Keep an eye out for these buildings cropping up across the country as industries move to take green initiatives more seriously.*

В экспликативном типе текста технического дискурса функцией (коммуникативной) интенцией автора является объяснение какого-либо феномена, проблемы или ситуации. При этом в логической структуре текста на первый план выходят три компонента, которые выделены западногерманскими учеными С.Г. Хемпелем и П. Оппенгеймом [цит.: по 9, с. 71; 10, с. 64 – 65]. Согласно разработанной авторами логической структуре, основными компонентами экспликативной структуры являются экспланандум и эксплананс. Под экспланандумом (то, что необходимо объяснить) подразумевается определенное высказывание (сложная ситуация). Для целей объяснения используется эксплананс, то есть двухкомпонентная структура. В его основе лежат отдельные высказывания, описывающие данную проблему, а также научное положение (правило логического вывода), объясняющее экспланандум.

Так, например, в тексте *Critical Concerns of Structural Engineering* [12, с. 12] явлением, нуждающимся в экспликации, является *loss of stability due to material failure* (потеря устойчивости вследствие разрушения материала). Логическая структура текста построена следующим образом:

Экспланандум: *Structures lose their stability.*

Эксплананс: *Brittle behavior and ductile behavior are main causes of this loss.* Правило логического вывода выражено эксплицитно: From *a design perspective, the Structural Engineer must avoid brittle behavior since it can result in sudden catastrophic failure.*

Из всех характеристик КС производится выбор наиболее релевантных параметров для соответствующего типа экспликации, которым в данном тексте является инструментарий и его свойства. При этом доминирует принцип рационально-делового построения текста.

В научно-техническом тексте количество конкретных фактов, объясняющих какую-либо ситуацию, является ограниченным (так, число конкретных фактов не превышает 2 – 3), подобная детальная рубрикация способствует облегчению восприятия и обозримости содержания текста. Общее правило логического вывода сформулировано в самом тексте эксплицитно. Количество когнитивных характеристик процесса ограничено одним когнитивным признаком, касающимся физических параметров строительных процессов). Таким образом, в структуре рассматриваемого текста содержатся все необходимые компоненты экспликативной структуры: (экспланандум, эксплананс).

В ряде текстов могут быть реализованы не все три компонента экспликативной текстовой структуры, а лишь 2 основных – экспланандум и высказывания, содержащие конкретные существенные факты описываемой ситуации (2 – 3).

Рассмотрим в качестве примера экспликативный текст *Reactions,* [12, с. 10], в котором речь идет о различных типах опор для сооружений гражданского строительства.

Экспланандум: *Different supports are subjected to different forces called reactions.*

Общее правило эксплананса сформулировано в виде простого предложения:

The nature and number of reactions depends on the type of support.

Конкретные факты, объясняющие экспланандум, содержатся в 3 предложениях:

1. Roller supports allows motion in the longitudinal direction

2. Hinge supports prevents motion in both the longitudinal and the transverse directions.

3. Fixed (clamped) supports restrains rotation.

В экспликативных текстах употребительны следующие имена КС *building: structure, civil infrastructure, aerospace structures, naval structures, automobile structures, structural engineering, structural member, assemble, structural design, structural component, built environment.*

В результате проведенного исследования установлено, что когнитивная структура *building* в текстах современного английского дискурса реализуется посредством существительных *construction, structure, building, erection, performance, renovation, design, model, equipment, industrial and residential buildings, traditional buildings, fabric structure, building materials, conventional construction, structures lighting expenses, industrial bulk storage buildings, reducing construction costs, construction timelines etc,* глаголов *design, construct, erect, assemble*, а также причастий, образованных от глаголов *constructed, built, worked out, assembled*.

КС building объективируется в трех типах текстов: дескриптивном, аргументативном, экспликативном. Ее реализация осуществляется через следующие характеристики агенс, объект, инструментариум, технические и эксплуатационные характеристики, время, место, оценка, экологические требования (time, place, agent, instrumentarium, technical and performance data, evaluation, object, environmental requirements).

В отличие от объективации когнитивной структуры *activity*, характеризующейся большим охватом концептуальной информации [13], КС *building* в научно-техническом дискурсе обнаруживает дополнительные характеристики: «технические и эксплуатационные параметры», а также «экологические требования».

Существенные когнитивные характеристики реализуются в разных типах текстов неодинаково. Наиболее полно они представлены в дескриптивных типах текстов. В аргументативных и экспликативных текстах англоязычного НТД количество когнитивных характеристик снижается в соответствии с функцией (интенцией) текста.

Библиографический список

1. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
2. Барабанова И. Г. *Когнитивный аспект современной русской экономической терминосистемы.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
3. Горбунова В. С. *Специальные словосочетания английского языка в текстах строительного профиля: Номинативно-когнитивный потенциал.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.

4. Коцюбинская Л.В. *Когнитивные структуры английских фразеологических единиц латинского и французского происхождения*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2004.
5. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка. Когнитивные исследования*. Москва: Знак, 2012.
6. Попова С.А. *Ментальная структура «Смех» в русской языковой картине мира (по сравнению с английской*). Автореферат диссертации… кандидата филологических наук. Новосибирск, 2018.
7. Красных В.В. *«Свой среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: Гнозис, 2003.
8. Болдырев Н.Н. Когнитивный подход к исследованию антропоцентрической природы языка. *Когнитивные исследования языка*. Тамбов: ТГУ, 2019; Выпуск XXI: 38 – 45.
9. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt, 1988.
10. Кокова А.В. Критерии текстуальности в лингвистической теории текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; Выпуск 5: 11 – 15.
11. Кокова А.В. Формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ Германии XIX столетия: лингво-культурологический аспект. *Science for Education Today.* 2019; Выпуск 6: 121 – 135. Available at: http://sciforedu.ru/system/files/journals/sciforedutoday_6-2019z.pdf DOI: https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762
12. Connor Jerome J., Faraji S. *Fundamentals of Structural Engineering.* London: Springer, 2013.
13. Николенко Ю.В. *Система реализации концепта «ACTIVITY» в тексте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тамбов, 2010.

References

1. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
2. Barabanova I. G. *Kognitivnyj aspekt sovremennoj russkoj `ekonomicheskoj terminosistemy*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
3. Gorbunova V. S. *Special'nye slovosochetaniya anglijskogo yazyka v tekstah stroitel'nogo profilya: Nominativno-kognitivnyj potencial*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
4. Kocyubinskaya L.V. *Kognitivnye struktury anglijskih frazeologicheskih edinic latinskogo i francuzskogo proishozhdeniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
5. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka. Kognitivnye issledovaniya*. Moskva: Znak, 2012.
6. Popova S.A. *Mental'naya struktura «Smeh» v russkoj yazykovoj kartine mira (po sravneniyu s anglijskoj*). Avtoreferat dissertacii… kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2018.
7. Krasnyh V.V. *«Svoj sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: Gnozis, 2003.
8. Boldyrev N.N. Kognitivnyj podhod k issledovaniyu antropocentricheskoj prirody yazyka. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. Tambov: TGU, 2019; Vypusk XXI: 38 – 45.
9. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt, 1988.
10. Kokova A.V. Kriterii tekstual'nosti v lingvisticheskoj teorii teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; Vypusk 5: 11 – 15.
11. Kokova A.V. Formirovanie obraza prosveschennogo grazhdanina strany cherez SMI Germanii XIX stoletiya: lingvo-kul'turologicheskij aspekt. *Science for Education Today.* 2019; Vypusk 6: 121 – 135. Available at: http://sciforedu.ru/system/files/journals/sciforedutoday_6-2019z.pdf DOI: https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762
12. Connor Jerome J., Faraji S. *Fundamentals of Structural Engineering.* London: Springer, 2013.
13. Nikolenko Yu.V. *Sistema realizacii koncepta «ACTIVITY» v tekste.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00347

Xue Wenbo, *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Department of Russian Language, School of International Studies, Sun Yat-sen University (Zhuhai, China), E-mail: xue.wb@yandex.ru*

A CONTRASTIVE ANALYSIS OF CONCEPTUAL STRUCTURES OF "HEART" IN RUSSIAN AND CHINESE. The article analyzes the core concepts "heart" in Russian and Chinese cultures. As the center of human physiological and spiritual activities, the concept "heart" embodies the anthropocentrism of language to a great extent. According to the theory of cross-cultural communication, concept has a complex multi-level structure. On one hand, the author discusses cultural concept and its structure. On the other hand, taking cultural concepts "heart" in Russian and Chinese as an example, the paper explores the concrete interpretation process, analyze and compare their etymologies, dictionary definitions and gestalts, point out the similarities and differences between them. The researcher tries to find the proof that cultural concepts are influenced by ethical cultures. From the results of analysis, the author draws the conclusion that cultural concepts "heart" in Russian and Chinese have different structures, which reflect characteristics of ethical cultures.

Key words: **conceptual structure, interpretation model of concept, "heart", contrastive analysis, characteristics of ethical culture.**

Сюе Вэньбо, *канд. филол. наук, науч. сотр., институт международного перевода, университет Сунь Ятсена, г. Чжухай, E-mail: xue.wb@yandex.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУР РУССКОГО КОНЦЕПТА «СЕРДЦЕ» И КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «心»

Статья поддержана китайским научным фондом постдокторантуры (2019M653251).

Данная работа посвящена изучению структур концептов «сердце /心», относящихся к ключевым концептам в русской и китайской лингвокультурах. Соответствующие концепты символизируют как биологический, так и духовный центры человека, которые в большой степени проявляют антропоцентризм языка. По теориям лингвокультурологии у концепта сложная, многомерная структура. В данной работе рассматривается концептуальная структура, анализируются этимологии, словарные дефиниции и гештальты русского концепта «сердце» и китайского концепта «心», чтобы выявить их концептуальные структуры. Причем описываются и обсуждаются сходства и различия указанных концептов. А также предпринимается попытка сопоставить национальные культуры носителей русского и китайского языков, отраженные в исследуемых концептах. Делается вывод о том, что концепты «сердце» и «心» предполагают различные концептуальные структуры, в которых отражаются специфики национальных культур.

Ключевые слова: **структура концепта, модель интерпретации концепта, «сердце/心», сопоставительный анализ, специфики национальной культуры.**

В современной лингвистике (в частности, в лингвокультурологии) особое положение занимает термин «концепт», который постоянно привлекает к себе внимание исследователей. Являясь одним из наиболее популярных понятий, концепт не обладает единым подходом к его определениям и свойствам. Однако все признают, что концепт представляет собой элемент национальной культуры, который тесно связан с национальными ценностями и мышлением народа. Концепт репрезентирован разными языковыми средствами, среди которых основным служит слово.

Сердце как наиболее важная часть человека играет существенную роль в физиологической деятельности и духовной жизни. Наряду с этим сердце в лингвокультурологии, представляя собой ключевой концепт, обладает сложной семантикой и обширным культурным содержанием.

Цель настоящей работы заключается в выявлении сходства и различия ключевых концептов в русской и китайской лингвокультурах для того, чтобы обеспечить взаимопонимание народов двух стран. Задача исследования состоит в том, чтобы полностью описать структуры русского концепта «сердце» и китайского концепта «心» в лингвокультурологическом аспекте. Новизна данной работы состоит в комплексном исследовании и системном описании русского концепта «сердце» и китайского концепта «心» с позиций сопоставления друг с другом. Материалом исследования послужили корпусные данные.

Как было сказано выше, понятие «концепт» понимается по-разному, определяется с разных позиций, как с точки зрения когнитивной лингвистики, так и с точки зрения лингвокультурологии. Однако очевидно, что в различных определениях есть общее сходство: концепт – это комплексная единица мышления, в

которой отражается национальная культура. В связи с этим концепт в смысловом отношении обладает сложной, определенной структурой. Мнения об основных компонентах структуры концепта варьируются в исследованиях разных ученых.

Так, Ю.С. Степанов выделяет в концепте «основной признак, дополнительный признак и внутреннюю форму» [1, с. 21]. Согласно С.Г. Воркачеву, в структуру концепта включаются «понятийная составляющая, образная составляющая и значимостная составляющая» [2, с. 7]. В.И. Карасик вычленяет в концепте «образно-перецептивный компонент, понятийный компонент и ценностную составляющую» [3, с. 118]. Н.В. Попова и И.А. Стернин отмечают, что структура концепта включает три базовых компонента – «образ, информационное содержание и интерпретационное поле» [4, с. 106]. Как пишет Л.О. Чернейко, «структура концепта представлена логическими и сублогическими образами» [5, с. 7].

Таким образом, из вышесказанного вытекает, что концепт обладает многомерной структурой, в которой соединяются объективное познание и субъективное чувство. Соответственно, с нашей точки зрения, в структуре концепта выделяются логический слой и сублогический слой. Сложность концепта предполагает комплексный метод исследования. В настоящей работе мы сначала анализируем этимологии, словарные дефиниции концептов «сердце /心», чтобы определить их логические структуры; затем рассматриваем соответствующие гештальты, чтобы выявить сублогические структуры; а также сопоставляем сходства и различия исследуемых концептов и обсуждаем соответствующие особенности культур двух народов.

Исследование логического слоя концепта основывается на лексико-семантическом анализе, включающем этимологический анализ и словарные толкования. С одной стороны, результаты этимологического анализа необходимы для определения мотивирующих признаков исследуемых концептов; с другой стороны, изучение словарных дефиниций как основное средство выявления содержаний указанных концептов позволяет установить соответствующие семантические структуры.

«Историко-этимологический словарь современного русского языка» так объясняет происхождение слова «сердце»: «Производное от сьрдь, родственного лат. cordis, середина» [6, с. 156]. Следовательно, «сердце» в русском языке получило номинирование по своему местоположению в теле.

«Толковый словарь русского языка» выделяет следующие четыре значения этого слова: «1. Центральный орган кровеносной системы; 2. Этот орган как символ души, переживаний и чувств; 3. Важнейшее место, средоточие; 4. Символическое изображение» [7, с. 712]. «Словарь современного русского литературного языка» добавляет к этому слову значение: 5. «Место на левой стороне груди» [8, с. 679].

Среди указанных значений, первое значение – «центральный орган» – является первоначальным, из которого выводятся другие значения. Конкретный процесс деривации представлен на следующем рисунке (рис. 1).

В китайском языке соответствующий концепт выражается иероглифом «心», который похож на структуру данного органа. Этимологический словарь китайского языка предлагает следующее понимание: «Сердце, наиболее важный орган, принадлежит дереву, по мнению другого ученого, – огню» [9, с. 894]. Древние китайцы считали, что физиологическая деятельность человека основывается на пяти органах (т.е. сердце, печень, селезенка, желудок, почка), среди которых сердце занимает господствующее положение. Получается, что китайский концепт, в отличие от русского концепта «сердце», понимается не с позиции местоположения, а с точки зрения его функции. Кроме этого, разъяснение функции сердца в текстах Фэн-шуй тоже проясняет особенности традиционной культуры Китая.

В современном китайском языке «心» имеет примерно семь значений: «1. Орган, обеспечивающий ток крови; 2. Место, где находится этот орган, грудь; 3. Орган мышления; 4. Этот орган как символ души и мыслей; 5. Важнейшее место, средоточие; 6. Начинка; 7. Почка растений» [10, с. 1444].

Первое значение китайского слова «心», как слова «сердце» в русском языке, является первоначальным, из которого выводятся другие значения. Однако по сравнению со словом «сердце» в русском языке, лексико-семантическая структура китайского слова «心» более сложная. Конкретный процесс деривации отражен в следующем рисунке рис. 2).

Как представлено на рис. 2, многозначная структура «心» формируется на метафорическом переносе по сходству пространства (второе и шестое значения), функции (третье, четвертое, пятое значения) и образа (седьмое значение). Необходимо отметить, что сердце в древней китайской философии рассматривалось не только как источник эмоций, но и центр мышления, которым в западной философии служит мозг. Вследствие функции мышления выводятся переносные значения – «орган мышления» и «орган как символ мыслей», которыми не обладает русское слово «сердце».

Сублогический слой концепта выражает субъективное восприятие мира, который может быть описан посредством установления гештальтной структуры концепта. Слово «гештальт» происходит от немецкого слова «gestalt», означающего «целостный образ». Для того чтобы моделировать гештальтную структуру концепта, Л.О. Чернейко предлагается метод анализа сочетаемости имен, за которыми стоят концепты. Как отмечает ученый, «гештальт выводится из буквального прочтения глагола (или имени), употребленного в сочетании с абстрактным именем в переносном значении» [5, с. 334]. Таким образом, анализируя метафорическое сочетание исследуемых слов с предикатами, можно установить соответствующие гештальты. По словам Чернейко, выявить «имплицитный образ» имени [5, с. 228].

Конкретные сочетания «сердце /心» в русском и китайском языках раскрывают гештальты исследуемых концептов, которые позволяют выявить их сублогические признаки. Гештальты указанных концептов во многом совпадают.

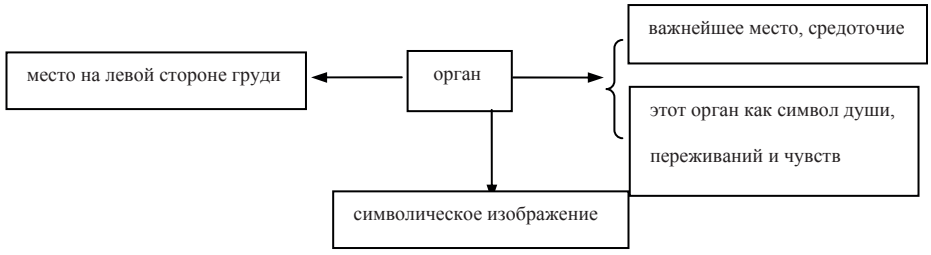


Рис. 1. Конкретный процесс деривации «сердце»

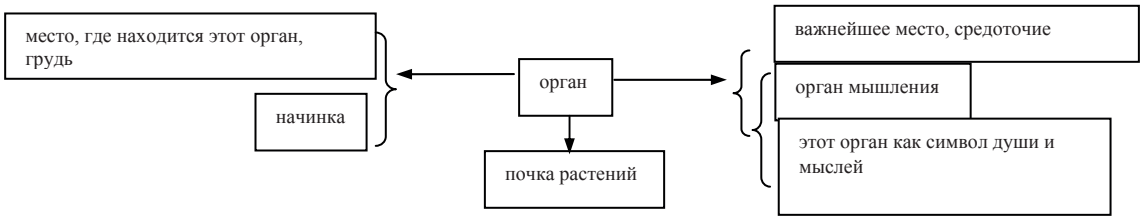


Рис. 2. Конкретный процесс деривации «心»

Как показано на рис. 1, многозначная структура формируется на метафорическом переносе. Во-первых, по сходству пространства выводится пятое значение; во-вторых, медицинская теория на Западе полагает, что сердце играет ключевую роль в жизни человека, управляет физиологической деятельностью других органов. В связи с этим по сходству функции сердца развивается третье значение. К тому же в западной культуре сердце представляет собой центр духовной жизни, источник эмоций, и поэтому выводится второе значение. Наконец, по сходству образа сердце употребляется в таком значении, как «символическое изображение».

1. **Сердце – Предмет.** Во-первых, из понимания того, что сердце является органом в теле, выводится метафорический образ предмета. В связи с этим концепты «сердце /心» обладают общими свойствами предмета: размером, тяжестью, твердостью, температурой, цветом, количеством и т.д. Например: с *тяжёлым* сердцем, *тёплое* сердце, *золотое* сердце, 小心, 心软, 三心二意. Наряду с этим концепты «сердце /心» в русской и китайской культурах могут быть рассмотрены как жидкость. В русском и китайском языках часто выражается неспокойное состояние души посредством волны и кипения сердца. К примеру, *кипение* сердца, *бурление* сердца, 心海 и т.п. В данной гештальтной структуре

сердце, представляя собой орган человека, получает метафорический образ некоего предмета или жидкости, посредством чего выражаются характер и природа человека, психологическое состояние и т.п. К примеру, под сочетанием «(у кого) широкое сердце» подразумевается человек добрый, отзывчивый; «с тяжелым сердцем» означает человека в подавленном настроении, в беспокойстве.

Надо отметить, что физическое свойство китайского концепта «心» касается и мышления человека, означающее разум, расчеты, мысли. Например: 准是我那没心没肺，凡事都不大有所谓的派头让她感到了悬心。

Во-вторых, в русской и китайской лингвокультурах концепты «сердце /心» считаются драгоценным, ломким сокровищем. Путем разбитого состояния выражены эмоциональное переживание, грустное настроение: *разбить* сердце, *надрывать* сердце, 伤心, 心碎.

В-третьих, у сердца в теле человека свое постоянное место. Под изменением места сердца подразумевается изменение духовного состояния человека, например: сердце *не на месте*, 心不在焉**.**

2. **Сердце – Посуда.** Состоявшее из полостей сердце в русской и китайской лингвокультурах метафоризуется на основе образа посуды, который можно заполнить и в который можно войти: *в* сердце, *открыть* сердце кому, 内心深处, 敞开心扉. Сердце заполнено эмоциями и мыслями человека, получается, что сочетание «читать в сердцах» значит «угадывать чьи-либо мысли, желания», а сочетание «с открытым сердцем» означает честное, искреннее состояние человека, антонимическое выражение которого – «с закрытым сердцем». Например: 1) Нет, я бы не мог так плакать. Наверное, у меня – *закрытое сердце*. 2) 这里，大家有着相同的感受，没有歧视，没有鄙夷，没有误解，大家敞开心扉，反而能冷静的看待一些问题。

3. **Сердце – Человек.** Ввиду того, что сердце является центром физиологической деятельности и духовной жизни человека, исследуемые концепты получают метафорический образ «человек». Иначе говоря, сердце может поступать и чувствовать себя как человек. Разные поступки и чувства сердца символизируют соответствующие эмоции и психологии. Например: 1) У него *сердце дрогнуло* от радости: это была не лошадь, а ветер. 2) 看着看着，老憨心里像爬进一条毛虫，咬得他浑身燥热，心痒难耐。

При этом надо отметить, что китайский концепт «心» обладает еще одной своеобразной гештальтной структурой: **сердце – растение.** Посредством цветения растений выражается радостное состояние: 心花怒放; путем наклонностей цветов описаны черты человека: 蕙质兰心**.** Наряду с этим китайский концепт «心» может быть употреблен с метафорическим образом «земля», т.е. **сердце – земля.** На земле сердца растут мысли и эмоции человека. Указанные гештальты связаны с культурой земледелия китайского народа. Например: 我渴望我的心上人在我耳边说上几句绵绵细雨，滋润心田，渴望他那柔情的眼睛多望我几眼。

В заключение мы приходим к выводу, что концепт имеет сложную, многомерную структуру, состоявшую из логического и сублогического слоев. Комплексная методика, включающая в себя установление этимологии, анализ словарных толкований и моделирование гештальтной структуры, позволяет полностью выявить структуру концепта. Из всего сказанного следует, что структуры русского и китайского концептов «сердце /心» в большой степени совпадают. Основная отличительная черта русской и китайской структур исследуемых концептов проявляется в том, что в структуре китайского концепта «心» выражаются не только эмоции, но и мышления человека. Именно это объясняет, почему указанные концепты частично различаются в логическом и сублогическом слоях. Говоря более конкретно, этимологически русский концепт «сердце» понимается с позиции местоположения, а китайский концепт «心» – его функции. Кроме того, семантическая структура «心» в китайском языке более сложная, чем «сердце» в русском языке. Слово «心» имеет переносные значения – «орган мышления» и «орган как символ мыслей», которыми не обладает русское слово «сердце». Более того, китайский концепт «心» еще обладает своеобразными гештальтами (сердце – растение; сердце – земля). Соответствующие несовпадающие признаки выражают специфические черты национальной культуры. Иначе говоря, разные философские основы, религиозные традиции, образ жизни влияют на концептуальные структуры исследуемых концептов.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
2. Воркачев С.Г. *Счастье как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2004.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007.
5. Чернейко Л.О. *Лингво-философский анализ абстрактного имени*. Москва: МГУ, 1997.
6. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного языка*. Москва: Русский язык, 1994.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Российская Академия Наук, 1999.
8. *Словарь современного русского литературного языка*. Институт русского языка Академии наук СССР. Москва, 1962.
9. 许慎撰，段玉裁注．说文解字 [M]. 上海：上海古籍出版社．Сюй Шэнь, Дуань Юйцай. *Словарь китайских иероглифов «Шовэнь цзецзы»*. Шанхай: Шанхайское издательство древних книг, 1981.
10. 中国社会科学院语言研究所词典编纂室．现代汉语词典（第7版）．北京：商务印书馆．*Словарь современного китайского языка*. Редакционный отдел по словарям института лингвистики академии общественных наук КНР. Пекин: Коммерческое издательство, 2016.

References

1. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
2. Vorkachev S.G. *Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept.* Moskva: Gnozis, 2004.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Moskva: Gnozis, 2004.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2007.
5. Chernejko L.O. *Lingvo-filosofskij analiz abstraktnogo imeni*. Moskva: MGU, 1997.
6. Chernyh P.Ya. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1994.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Rossijskaya Akademiya Nauk, 1999.
8. *Slovar' sovremennogo russkogo literatumogo yazyka.* Institut russkogo yazyka Akademii nauk SSSR. Moskva, 1962.
9. 许慎撰，段玉裁注．说文解字 [M]. 上海：上海古籍出版社．Syuj Sh`en', Duan' Yujcaj. *Slovar' kitajskih ieroglifov «Shov`en' czeczy»*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo drevnih knig, 1981.
10. 中国社会科学院语言研究所词典编纂室．现代汉语词典（第7版）．北京：商务印书馆．*Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka.* Redakcionnyj otdel po slovaryam instituta lingvistiki akademii obschestvennyh nauk KNR. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016.

Статья поступила в редакцию 15. 02.20

УДК 81'276.45 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00348

***Uskova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology,) senior teacher, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),*
E-mail: uskanna@mail.ru

REFLECTION OF THE COLOUR PICTURE OF THE WORLD IN RUSSIAN AND ENGLISH ARGOT. The article deals with the investigation of colour terms in Russian and English argot. The author describes the role of argotic vocabulary in terms of transmitting the color picture of the world in the linguocultures under consideration. The work reveals the meaning of the notion “argot”. The researcher makes an attempt to determine the potential of color terms in representation of the phenomena that are significant for the criminal subculture. The novelty of the work lies in the fact that an unexplored material is used as the basis of the research. The most frequent color terms for both of the languages, as well as the most productive word-formation models, are identified. The classification of actual material in accordance with theme groups is given. The study showed an unequal distribution of color dominants, caused by the difference in the mentality of peoples.

Key words: **colour, colour picture of the world, colour term, linguoculture, argot, theme group.**

***А.И. Ускова**, канд. филол. наук, ст. преп., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж,*
E-mail: uskanna@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ ЦВЕТОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ АРГО

Статья посвящена исследованию цветообозначений в русском и английском арго. Описывается роль арготизмов-цветообозначений в плане передачи цветовой картины мира в рассматриваемых лингвокультурах. Раскрывается сущность понятия «арго». Новизна исследования заключается в том, что на не исследованном ранее материале предпринята попытка определения потенциала цветообозначений для репрезентации явлений, значимых для криминальной субкультуры. Выявлены наиболее частотные цветонаименования для каждого из языков, а также наиболее продуктивные словообразовательные модели. Проведена классификация фактического материала в соответствии с тематическими группами. Исследование показало неодинаковое распределение цветовых доминант, что обусловливается различием в менталитете народов.

Ключевые слова: **цвет, цветовая картина мира, цветообозначение, лингвокультура, арго, тематическая группа.**

Цветовой символизм имеет большое значение для категоризации мира благодаря тому, что непосредственно связан с философским и эстетическим осмыслением окружающей действительности той или иной лингвокультурой. В связи с этим на протяжении многих десятилетий проблемы цветонаименования остаются объектом пристального внимания ученых из совершенно разных областей науки: философии, социологии, психологии и лингвистики. Выполненные в русле аксиологической парадигмы исследования, фундаментальными понятиями которых выступают ценности и оценка, они позволяют решать целый ряд проблем от установления специфики влияния цвета на психофизиологическое состояние человека и цветотерапии, определения доминантности полушарий мозга до проявления цветового символизма в произведениях художественной литературы и описания языковой картины мира.

В данном контексте закономерным представляется интерес языковедов к проблеме цветообозначения. В настоящее время в лингвистике особую значимость приобретают исследования репрезентации ценностей в языке. Те или иные ценности, присущие конкретному социуму и являющиеся признаком культуры, находят свое отражение в языковой картине мира. Общепризнанным способом представления ценностей в языке считается языковая оценка, т.е. выражение отношения субъекта оценки к ее объекту посредством разноуровневых языковых средств (морфологических, фонетических, лексических, синтаксических и т.д.).

Цветообозначения как отдельный пласт лексики обладают значительным потенциалом, который используется для выражения эмоционального отношения к предметам и явлениям окружающей действительности. Отечественными и зарубежными лингвистами успешно решены многие вопросы, связанные с отдельными аспектами цветообозначения. Так, многие работы посвящены символике цвета в языке, на материале художественного текста и фразеологизмов проведены компаративные исследования цветообозначений в различных лингвокультурах [1 – 4]. До настоящего времени анализ цветообозначений на материале арготической лексики оставался за пределами внимания ученых, что обусловливает *актуальность* данной работы.

Целью нашего исследования является изучение специфики репрезентации цветовой картины мира в русском и английском арго. В задачи исследования входит проведение выборки арготических единиц, представляющих цветообозначения, содержащих компонент цветообозначения в русском и английском языках, выявление их структурных особенностей, проведение классификации корпуса примеров по тематическому принципу, выявление цветовых доминант в рамках тематических групп. Для решения вышеобозначенных задач использовались следующие методы: метод сплошной выборки; метод классификации, элементы этимологического анализа, а также количественный и сопоставительный анализ.

Новизна работы заключается в анализе фрагментов картины мира, соотносящихся с цветообозначениями в арго и остающихся на данный момент неизученными. Результаты настоящего исследования могут найти применение при преподавании курсов лексикологии, стилистики и лингвокультурологии.

Прежде чем перейти к анализу результатов работы, целесообразным представляется обратиться к таким важным для исследования понятиям, как языковая картина мира, цветовая картина мира, арго, а также их взаимокорреляции.

Язык как система олицетворяет способы понятийного познания мира человеком – пути приобретения нового знания и механизм оформления мысли. Таким образом, язык непосредственно связан с порождением мысли. И хотя каждый человек «существует» в индивидуальном языковом пространстве, за рамки которого он не выходит, именно внешней действительности отводится ключевая роль в процессе формирования мышления, в то время как язык становится формой выражения.

Что касается языковой картины мира, то множество трактовок данного сложного феномена сводится к пониманию его сути как приема концептуализации окружающей действительности. Языковая картина мира одновременно представляет совокупность знаний о мире, закрепленных в языке, и метод получения и интерпретации новой информации. Мышление различных народов определяется множеством экстралингвистических факторов, среди которых выделяют особенности историко-культурной и природно-климатической жизни этносов. Е.Н. Алымова обращает внимание на тот факт, что процессы, характерные для формирования языковой картины мира, оказываются справедливы и в отношении вербализации цветового пространства. Они, соответственно, принимают национально-специфические лексические формы, формируя цветовую картину мира [5].

Понятие цвета соотносится с аксиологическим аспектом картины мира в плане выполнения им функции оценки или категоризации предметов и явлений окружающей действительности по критериям нормативности/ненормативности, эмоциональности/неэмоциональности, позитивности/негативности. На эмоциоподобность цветов и, в свою очередь, цветоподобность эмоций указывают психологи. Ю.А. Грибер отмечает, что определенный цвет символичен для человека и имеет собственную специфику воздействия на него. В частности, помимо заключенных в цвете качеств, соответствующих олицетворяющим им свойствам вещей, цвет способен воспроизводить эти качества по ассоциативным цепям [6]. Важным аспектом взаимосвязи человека и цвета становится воздействие последнего на его психофизиологическое состояние. Также в фокусе внимания лингвистов находится взаимосвязь цветовой гаммы окружающего мира и процессов номинации.

Говоря об оценочных характеристиках, необходимо упомянуть, что они присущи как литературному языку, так и нестандартной лексике. Как подсистема языка, нестандартная лексика эволюционирует вместе со всей структурой языка. Арго входит в ее состав и является одним из наиболее древних экспрессивных пластов, поскольку его возникновение непосредственно связано с появлением преступности и профессиональных жаргонов.

Отметим, что для обозначения одного и того же лингвистического феномена отечественные и зарубежные ученые используют разные термины. Так, для обозначения английского арго в зарубежной лингвистике традиционно используется термин «*кэнт*» [7]. В нашей работе мы также будем придерживаться терминологии, принятой в отечественной лингвистике, и употреблять термин «*арго*» для определения обслуживающей криминальную субкультуру социально детерминированной лексической системы, выполняющей ряд функций, среди которых особо выделяются конспиративная и эмоционально-экспрессивная.

Понятный для узкой социально обусловленной группы язык, арго выступает универсальным средством общения и в полной мере способен предавать картину мира его носителей с учетом специфики национального менталитета. Лексикон арго эксплицирует аксиологию представителей преступного мира. И хотя арготическая картина мира отличается относительной бедностью по содержанию, т.к. выражаемые эмоции не отличаются разнообразием (оскорбление, критика, упрек и т.д.), в плане экспрессии она характеризуется высокой интенсивностью.

Анализ данных словарей, фиксирующих интересующие нас единицы, позволяет выявить тенденции восприятия мира криминальной субкультурой сквозь призму цвета. Для этого нами были отобраны лексические единицы из «Словаря тысячелетнего арго» М. Грачева [8], а также словаря “A Dictionary of The Underworld” Э. Партриджа [7].

Исследование потенциала цветообозначений в процессе арготического словопроизводства позволяет выявить специфику картины мира различных лингвокультур. Подтверждением факта формирования разными национальными языками неповторимой языковой картины миры, в том числе и картины мира арго, служит разнообразие функционирующих в его пределах образных средств. Так, английскому арго присуще использование прилагательных-цветообозначений для наименования расы и иногда для одновременного указания на социальный статус/профессиональную деятельность человека. Например, *blue* – «синий» (афроамериканец), *black cloud* – «черное облако» (осужденный афроамериканец), *black meat* – «черное мясо» (чернокожая проститутка) и т.д. В русском арго подобная тенденция встречается реже и имеет свою национально-культурную специфику. Так, прилагательное «*черный*» и его производные (чернявый, чернь) в большинстве случаев используются для выражения оппозиции «русский»/«нерусский» и могут употребляться в зависимости от контекста для обозначения целого ряда национальностей (кавказцев, цыган и т.д.). Употребление прилагательных *синий* или *голубой* в принципе не характерно в контексте соотнесения с какой-либо национальностью.

Отобранные 311 примеров (149 единиц в русском языке и 162 единицы в английском языке соответственно) показали, что в словарях наиболее частотными цветообозначениями являются 10 наименований (черный, белый, красный, зеленый, синий/голубой, желтый, серый, розовый и коричневый). Для наглядности полученные данные представлены в табл. 1:

Проведенное исследование позволяет констатировать преобладание арготических единиц черного, белого и красного цветов как в русском, так и английском языках. Данный факт обусловливается вторичностью арготической картины мира по отношению к национальным картинам мира, в которых запечатлена

Таблица 1

Цветообозначения в русском и английском арго

Номинация цвета	В русском языке, %	В английском языке, %
черный	43 ед., 28,9%	51 ед., 31,4%
белый	31 ед., 20,8%	37 ед., 22,8%
красный	26 ед., 17,4%	30 ед., 18,5%
зеленый	17 ед., 11,4%	15 ед., 9,2%
синий	6 ед., 4%	11 ед., 6,7%
голубой	6 ед., 4%	
желтый	9 ед., 6%	5 ед., 3%
серый	5 ед., 3,4%	4 ед., 2,4%
розовый	4 ед., 2,7%	5 ед., 3%
коричневый	2 ед., 1,4%	5 ед., 3%

триада белого, черного и красного цветов. Данные цветовые доминанты имеют символическое значение, связанное с диалектическим развитием общества, когда на начальных этапах его развития использовались только два цвета: черный и белый для противопоставления Света и Тьмы, Неба и Земли и т.д. Также впоследствии к указанным цветовым доминантам был добавлен красный цвет как символ священного Огня или крови Христа, характерный для европейской культуры, образовав триаду. Другие цветонаименования встречаются значительно реже, при этом в русском арго, так же, как и в национальном языке прослеживается разграничение голубого и синего цветов (например, *синенькая* – заведение общепита, *голубое небо* – ИТУ), в то время как для английского языка и арго подобная черта неспецифична.

С точки зрения формы наиболее распространенными среди исследуемых примеров арготизмов стали простые наименования (качественные прилагательные) и сложнопроизводные прилагательные/словосочетания со сложнопроизводными прилагательными: *желторотый* – коренной сибиряк, *красноголовый* – солдат МВД, *black-faced job* – воровство. Примечательным является факт использования в русском арго контаминации, например: *жёлудь* – изделие из золота (контаминация арготизма *жёлтый* (золотой) и литературной лексемы *жёлудь*) или *сережа* – сотрудник правоохранительных органов (контаминация арготизмов *серый* (сотрудник правоохранительных органов) и *сережка* (сторож). В английском арго подобных примеров не зафиксировано. При этом одинаково продуктивным оказались для обоих языков структурные модели прил.+ сущ. / Adj + N (*зеленая елочка* – осужденный военнослужащий, *белый прокурор* – побег из мест лишения свободы в зимнее время года; *green pea* – легкая жертва, *white angel* – медсестра) и прил.+прил. / Adj + Adj. (*черное-белое* – фальшивый паспорт; *red hot* – террорист).

Анализ фактического материала позволил выделить 4 тематические группы: «Деньги» / ”Money”, «Алкоголь» / “Alcohol”, «Наркотики» / “Drugs”, «Статус в криминальной иерархии» / “Criminal Status Hierarchy ”. Рассмотрим каждую из них более подробно.

Тематическая группа «Деньги» / “Money”. Английский язык обладает высоким потенциалом репрезентации денежных отношений, операций, а также криминальных профессий, связанных с изготовлением и сбытом фальшивых денег благодаря зеленому цвету долларовых банкнот: *green and greasy* – 300 долларов, *green fodder/ greenback* – деньги, *green goods merchant/ green goods operator* – фальшивомонетчик. В русском арго данная категория также представлена преимущественно цветообозначением «зеленый», что является прямой отсылкой к английскому языку, из которого и черпаются заимствования: *грин / зеленый / зелененький* – доллар.

Тематическая группа «Алкоголь» / “Alcohol”. В русском арго выделяются две цветовые доминанты, репрезентирующие виды алкогольных напитков и состояний после их употребления: *синий* и *белый*. Например, *синенький* – денатурат, *синяк* – алкоголик, *белка* – белая горячка, *белый медведь* – смесь спирта и шампанского. Данные цвета принимают участие в метафоризации и используются в целях достижения высокого уровня экспрессии арготизмов, переосмысливая цвет напитков. Для английского арго также характерно выделение двух цветовых доминант: *красный* и *белый*. Например, *red eye* – виски, *red ribbon* – бренди, *white ribbon/satin/velvet* – джин. Как видно из примеров, в английском арго также происходит переосмысливание красноватого и прозрачного цветов алкогольных напитков.

Тематическая группа «Наркотики» / “Drugs”. В данной группе как в русском, так и в английском арго были выделены две доминанты: *черный* и *белый*. В обоих языках наблюдается полное совпадение при использовании цветообозначений для наименования опиума и гашиша: *черная / черный*, *черная полынь*; *black smoke / silk*. Также сходства выявлены и в случаях наименования героина, кокаина и морфина: *белый / белая / белое*; *white cross*, *white powder, white silk*. Сходства объясняются тем, что рассмотренные арготизмы мотивируются цветом наркотических веществ.

Тематическая группа «Статус в криминальной иерархии» / “Criminal Status Hierarchy”. Несмотря на обширную наполняемость категории, в русском арго не представилось возможным выделение цветодоминанты, т.к. каждый из социально значимых для криминальной субкультуры статусов обозначен специфичным прилагательным цветообозначения: *серый* – неопытный, *зеленый* – преступник-новичок, *черная масть* – принадлежность к определенной воровской группировке, *синий* – вор в законе. В то же время в английском арго для обозначения различных статусов чаще всего используется цветокомпонент “black”: *black cap* – информатор, *black coat* – вор, *blacksmith* – взломщик сейфов.

Проанализировав корпус примеров арготизмов, репрезентирующих цветовую картину мира в русском и английском языках, можно сделать вывод об их высоком информационном потенциале, а также значительных возможностях в плане отражения эмоциональных отношений к окружающей действительности. Среди словообразовательных моделей отмечаются типичные для нестандартной лексики русского и английского языков способы. Выделенные тематические группы арготизмов свидетельствуют об их антропоцентричности. Неодинаковое распределение цветовых доминант в тематических группах арготизмов обусловливается различием в менталитете народов, что выражается в специфических способах формирования и выражения цветонаименований. Преобладание примеров с цветокомпонентом «черный»/ “black”, характерное для обоих языков, подтверждает отражение в арго перевернутой пирамиды ценностей криминальной субкультуры. Подобный количественный перевес лексических единиц связан как с наличием большого числа переносных значений, так и с обширными возможностями в плане сочетаемости, репрезентации и объективации явлений окружающего мира.

На наш взгляд, компаративные исследования представляются достаточно перспективными, в связи с чем дальнейшее изучение арготической лексики русского и английского языков можно посвятить раскрытию степени мотивированности цветообозначений.

Библиографический список

1. Болотина М.А.Символика цвета в русском и английском языках. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта.* Калининград, 2011; № 2: 7 – 12.
2. Мужикова О.Н. *Концепты цвета в картине мира английского сленга.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
3. Шабашева Е.А. *Фразеологические единицы с компонентом «цвет» в русском и английском языках: аксиологический аспект.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Калиниград, 2012.
4. Wierzbicka A. The semantics of colour: A new paradigm. Progress in Colour Studies. *Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.* 2006; Vol. 1: 1 – 24.
5. Алымова Е.Н. *Цвет как лингвокогнитивная категория в русской языковой картине мира.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
6. Грибер Ю.А. *Цвета эмоций: экспериментальное исследование ассоциативных связей в современном русском языке*. Москва, 2019; №1: 69 – 86.
7. Partridge E. *A Dictionary of the Underworld*. Available at: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.184128/mode/2up
8. Грачев М.А. *Словарь тысячелетнего русского арго*. Москва: Рипол Классик, 2003.

References

1. Bolotina M.A.Simvolika cveta v russkom i anglijskom yazykah. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta.* Kaliningrad, 2011; № 2: 7 – 12.
2. Muzhikova O.N. *Koncepty cveta v kartine mira anglijskogo slenga.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.

3. Shabasheva E.A. *Frazeologicheskie edinicy s komponentom «cvet» v russkom i anglijskom yazykah: aksiologicheskij aspekt.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kalinigrad, 2012.
4. Wierzbicka A. The semantics of colour: A new paradigm. Progress in Colour Studies. *Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.* 2006; Vol. 1: 1 – 24.
5. Alymova E.N. *Cvet kak lingvokognitivnaya kategoriya v russkoj yazykovoj kartine mira.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
6. Griber Yu.A. *Cveta `emocij: `eksperimental'noe issledovanie associativnyh svyazej v sovremennom russkom yazyke.* Moskva, 2019; №1: 69 – 86.
7. Partridge E. *A Dictionary of the Underworld.* Available at: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.184128/mode/2up
8. Grachev M.A. *Slovar' tysyacheletnego russkogo argo.* Moskva: Ripol Klassik, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.02.20

УДК 81'42 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00349

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*
Kazantsev V.A., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: mylosthighway@bk.ru*

THE USE OF METAPHORICAL MODELS IN POLITICAL DISCOURSE. The article observes the functional features of metaphorics within the framework of political discourse. Using theoretical developments of O. M. Mikhaleva, the authors give a classification of metaphorical models that exist within the framework of political discourse. Among the metaphorical models, anthropomorphic, social, natural, artifact, as well as path models stand out. The authors analyzed the text of the opposition politician A. Navalny in order to identify metaphors in it that contribute to the appraisal and construction of socio-political realities. As a result of the analysis, it is concluded that the politician uses negative metaphors to discredit political opponents. Most metaphors are used not so much for naming, nominalizing in a figurative meaning, but for describing and characterizing the socio-political situation through abstract concepts, which in turn form certain representations in the mind, encourage one to perceive the signified from a specific angle, which and determines the manipulative effect of metaphor in the framework of political discourse.

Key words: **conceptual metaphor, metaphorical model, political discourse, speech impact, public consciousness.**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*
В.А. Казанцев*, аспирант Башкирского государственного университета г. Уфа, E-mail: mylosthighway@bk.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136.

Статья посвящена рассмотрению функциональных особенностей концептуальных метафор в пределах политического дискурса. Авторами представлена классификация метафорических моделей, основанная на теоретических наработках О.М. Михалевой, А.П. Чудинова и др. Среди метафорических моделей выделены антропоморфная, социальная, природная, артефактная, а также модель пути. Авторами проанализирован текст оппозиционного политика А. Навального с целью выявления в нем метафор, реализующих оценочность и конструирующих социально-политических реалии современной России. Делается вывод о том, что большинство метафор используется не столько для называния, номинализации в переносном значении, сколько для описания и характеристики социально-политической ситуации через отвлеченные понятия, которые, в свою очередь, формируют определенные представления в сознании, побуждают воспринимать обозначаемое под конкретным углом, что и определяет манипулятивный эффект метафоры в рамках политического дискурса.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, метафорическая модель, политический дискурс, речевое воздействие, общественное сознание**.

В лингвистике акценты анализа метафоры сместились во второй половине XX в.: если раньше данный стилистический прием рассматривался в контексте риторики в качестве своеобразного украшения речи, углубляющего представление о том или ином предмете высказывания, то в настоящий момент под метафорой подразумевается универсальный инструмент структурирования действительности. Важную роль в смещении исследовательского интереса сыграли английские лингвисты Д. Лакофф и М. Джонсон, разработавшие теорию концептуальной метафоры в научной работе «Метафоры, которыми мы живем». По мнению ученых, метафору следует рассматривать «в качестве когнитивного феномена, влияющим на мышление человека» [1, с. 16]. Все метафоры имеют непосредственное отношение к сознанию, к тем общим представлениям, которые сложились в обществе об окружающем мире. Метафора в таком разрезе становится способом познания, описания и объяснения реальности. В некоторых случая она становится способом изменения сути того или иного явления. Известен хрестоматийный пример, предложенный Д. Лакоффом и М. Джонсоном, когда концепт «время» осмысляется через концепт «деньги». Некоторые исследователи считают, что эта метафора стала частью «западного влияния на мировые культуры» [2].

Разумеется, воздействующий потенциал метафор, её способность структурировать и изменять представление о действительности стал особенно востребован в политическом дискурсе. Под политическим дискурсом мы понимаем всю совокупность текстов (в том числе и высказываний), коммуникативных актов, затрагивающих в содержательном плане сферу политической жизни, общественных интересов, а также отражающих или оценивающих актуальную политическую ситуацию. Важной чертой данного типа дискурса является персуазивность – направленность речевоздействующего текста (как устного, так и письменного) отправителя на адресата с целью внесения изменений в картину мира последнего или побуждения его к действию [3]. Как уже было сказано, метафора является не просто формой выразительности – из этой лингвистической формы возможно вывести целую логическую цепочку. Так, например, концептуальная метафора «спор – война» обусловливает отношения участников спора друг к другу как к противникам, а предмет спора осмысляется как поле боя. Основное назначение политической коммуникации заключается в борьбе за власть [4, с. 13] (овладение, сохранение, осуществление, стабилизация или перераспределение власти), что тоже можно считать метафорическим представлением о конкурировании политических сил. Одним из определяющих признаков языка политического дискурса является аксиологическая (оценочная) лексика, которая расставляет акценты и воздействует на адресата, вызывая те или иные ассоциации [5, с. 138]. Оцениваться может как социально-политическая ситуация, так и идеологические оппоненты. Для реализации функции воздействия используются стандартизированные базовые образы.

Исследователь О.Л. Михалева выделяет специфичные метафорические модели, распространенные в политическом дискурсе. По ее мнению, «используя определенную метафорическую модель, адресант может построить выгодную ему картину мира в сознании слушающего» [6, с. 94; 7]. Следовательно, анализ метафор при исследовании политического дискурса становится актуальным и действенным способом выявления речевого воздействия и манипулирования общественным сознанием. В политическом дискурсе выделяются **пять основных моделей метафор** и соответствующие им понятийные сферы (исследователь А.П. Чудинов называет эти сферы «донорами» или «источниками метафорической экспансии» [8, с. 27]):

1. Антропоморфная модель – формирование политической действительности через уподобление человеку: («парализованная дума», «Родина шла», «язва на теле России», «разлагающийся режим»).
2. Социальная модель: преступность («преступный переворот», «лесная мафия», «жулики и воры»), война и армия («народ победит», «битва на рынке»), игра («судьба России поставлена на карту», «политическое шахматное поле», «мы проиграем на Западе»), театр («коммунистический сценарий», «Америка не справилась со своей ролью»), спорт («гонка вооружений»).
3. Природная модель: животные («отлученный от кормушки», «мы возимся в паутине», «политическое чутье»), растения («корни терроризма», «страна дозрела»), неживая природа («пропасть недоверия»).

4. Модель пути или дороги – репрезентация концептов, связанных с развитием, движением: «пути развития страны», «коммунисты идут своим путем», «путь в никуда».

5. Артефактная модель – предметы, созданные человеком: дом / строение («вытащить кирпич», «Госдума – это дом компромиссов», «фундамент общества»), быт / домашнее хозяйство («теплые московские кресла», «между двух стульев», «кусок города»), механизм («тормозит работу», «механизм по отстранению руководителей») [9, с. 96 – 97].

Как мы видим, большинство метафор используется не столько для называния, номинализации в переносном значении, сколько для описания и характеристики социально-политической ситуации через отвлеченные понятия, которые, в свою очередь, формируют определенные представления в сознании, побуждают воспринимать обозначаемое под конкретным углом, что и определяет манипулятивный эффект метафоры в рамках политического дискурса. Наиболее наглядно оценочная сторона метафоры как стилистического приема речевого воздействия будет выделена на примере речи конкретного политика [10].

В качестве объекта анализа нами был использован текст из блога А. Навального «Что произошло в Армении и что нужно делать нам», опубликованный на видеохостинге «YouTube». В настоящий момент именно эта Интернет-площадка является основной для выражения позиции политика. Выбор конкретного видеоролика в контексте нашего исследования связан с тем, что в тексте данного ролика использовано наибольшее количество вышеуказанных метафорических моделей. Здесь прослеживаются четыре модели: антропоморфная, природная, артефактная и социальная (относящаяся к войне и армии).

Природная модель выражается в следующем отрывке: *«…люди, жители Армении, отказались считать себя бесправными скотами*». Слово «*скот*» в данном случае можно трактовать как бранное, эмоционально заряженное, но от этого оно не теряет связи с концептом домашних животных. А. Навальный таким образом высказывает мнение, поданное как констатация факта, в соответствии с которым согласные с действующей властью – это ведомые стадные животные, и перестают они быть таковыми только после выражения несогласия.

Следующая модель – антропоморфная – реализуется в предложении «*А это Роскомнадзор – он лупит кувалдой по инету, чтобы выполнить приказы Путина, и вы попали под эту кувалду*». Роскомнадзор здесь становится некой личностью, которая, выполняя поручение президента, с помощью «кувалды» (бытовая метафора) «*лупит*» (просторечное слово с эмоциональной коннотацией, деструктивная лексика) «*инет*» (сленговое название интернета). В этом же примере можно отметить обращение «вы», благодаря чему автор вовлекает в эту метафору и самого адресата, делая его объектом действия, и символичная «*кувалда лупит*» теперь не столько по «*инету*», сколько непосредственно по адресату.

Еще одна модель, используемая в тексте, артефактная: «*…они целые куски инета отключают*». А. Навальный через слово «куски» создает образ Интернета как чего-то предметного, а значит, более ощутимого. Воздействие на адресата увеличивается, поскольку «*виртуальное*» переходит в качество «*материального*».

И, наконец, последняя модель – социальная (война и армия): «*Самое заметное событие вот этого первого месяца у власти – бессмысленная, тупая и наносящая вред абсолютно всем война с интернетом*». Автор преподносит попытки властью блокировки мессенджера *Telegram* как «*войну с Интернетом*». Отметим некоторые особенности использования этой метафоры. Во-первых, очевидно грубое обобщение, поскольку «*война*» в действительности происходит не столько с Интернетом в целом, сколько с конкретным приложением. Во-вторых, введением метафоры «*война*» А. Навальный конструирует образ агрессора, имплицитно подразумевая, что инициатором «*войны*» является власть. В-третьих, яркая экспрессивная лексика, выраженная с помощью эпитетов «*бессмысленная*» и «*тупая*» и словосочетанием с оценочной коннотацией «наносящая вред». Безотносительно к рассмотренному медиатексту мы не можем не отметить, что часто употребляемая метафора у А. Навального относится к социальной модели, а именно – к аспекту преступности. С высоким уровнем частотности можно встретить следующие высказывания: «*партия жуликов и воров*», «*она* [власть] *все разворовывает*», «*бесконечное воровство*», «*мусорная мафия*».

Из рассмотренного нами текста мы можем отметить, что А. Навальный, как представитель оппозиции, использует метафоры для дискредитации политических оппонентов. Он умело комбинирует метафоры в рамках одного высказывания, тем самым закрепляя множество образов с яркой негативной оценкой, которые в конечном итоге закрепляются в сознании аудитории. Таким образом, как показывают наши примеры, метафора в политическом дискурсе является действенным инструментом речевого воздействия [11; 12]. За счет данного стилистического приема могут конструироваться и закрепляться как образ текущей политической ситуации, так и образы идеологических оппонентов. Всё это служит эффективным средством для основного назначения политической коммуникации – борьбы за власть.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Под редакцией и с предисловием А.Н. Баранова. Москва: Эдиториал УРСС, 2004.
2. Грузберг Л. Концептуальная метафора. *Филология*. Выпуск 5. Available at: https://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101
3. Фаткуллина Ф.Г. *Категория деструктивности в современном русском языке*. Диссертация … доктора филологических наук. Уфа, 2002.
4. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
5. Гайназарова А.А., Ф.Г. Фаткуллина. Понятия «текст» и «дискурс» в современном языкознании. *Актуальные проблемы русской и сопоставительной филологии: теория и практика*: материалы Международной научно-практической конференции, 12 – 13 мая 2016. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016: 137 – 139.
6. Михалева О.Л. *Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. Михалева О.Л. *Политический дискурс: способы реализации агональности*, 2004. Available at: http://www.rus-lang.com/nir/conference/-14k
8. Чудинов А.П. Спортивная метафора в современном российском политическом дискурсе. *Вестник ВГУ*. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001; № 2: 26 – 31.
9. Михалева О.Л. Политический дискурс: способы реализации агональности, 2004 Available at: http://www.rus-lang.com/nir/conference/-14k
10. Фаткуллина Ф.Г. Дискурсивный характер политической коммуникации. *Актуальные вопросы университетской науки*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016; Выпуск 3: 388 – 396.
11. Янаева Е.А. *Метафорические модели современного политического дискурса Великобритании (на материале речей лидеров партий)*. Available at: a href="http://scienceforum.ru/2014/article/2014006837">http://scienceforum.ru/2014/article/2014006837
12. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor Text. *Metaphor and Thought.* Cambridge: New York, 1993: 202 – 251.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej i s predisloviem A.N. Baranova. Moskva: `Editorial URSS, 2004.
2. Gruzberg L. Konceptual'naya metafora. *Filologiya*. Vypusk 5. Available at: https://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101
3. Fatkullina F.G. *Kategoriya destruktivnosti v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
4. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
5. Gajnazarova A.A., F.G. Fatkullina. Ponyatiya «tekst» i «diskurs» v sovremennom yazykoznanii. *Aktual'nye problemy russkoj i sopostavitel'noj filologii: teoriya i praktika*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 12 – 13 maya 2016. Ufa: RIC BashGU, 2016: 137 – 139.
6. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: Specifika manipulyativnogo vozdejstviya*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
7. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: sposoby realizacii agonal'nosti*, 2004. Available at: http://www.rus-lang.com/nir/conference/-14k
8. Chudinov A.P. Sportivnaya metafora v sovremennom rossijskom politicheskom diskurse. *Vestnik VGU*. Seriya lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2001; № 2: 26 – 31.
9. Mihaleva O.L. Politicheskij diskurs: sposoby realizacii agonal'nosti, 2004 Available at: http://www.rus-lang.com/nir/conference/-14k
10. Fatkullina F.G. Diskursivnyj harakter politicheskoj kommunikacii. *Aktual'nye voprosy universitetskoj nauki*. Ufa: RIC BashGU, 2016; Vypusk 3: 388 – 396.
11. Yanaeva E.A. *Metaforicheskie modeli sovremennogo politicheskogo diskursa Velikobritanii (na materiale rechej liderov partij)*. Available at: a href="http://scienceforum.ru/2014/article/2014006837">http://scienceforum.ru/2014/article/2014006837
12. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor Text. *Metaphor and Thought.* Cambridge: New York, 1993: 202 – 251.

Статья поступила в редакцию 20.02.20

УДК 811.11-112 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00350

***Hartung V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*

THEMATICALLY DETERMINED VARIABILITY OF PERSUASIVE STRATEGIES AND TACTICS IN ENGLISH-LANGUAGE ADS. The work deals with current issues of linguistics of the text, namely the text of English-language advertisements, and is dedicated to the variability of persuasive strategies and linguistic tactics at all levels of text organization. The research is based on the works that study the cognitive approach to the research of methods of speech interaction and ways

of structuring a speech message. The purpose of the work is to provide linguistic analysis of the language techniques used in advertisements in order to identify the language features of the implementation of persuasive strategies that are determined by the subject of the ad, the characteristics of the advertised product and the target audience. The author comes to the conclusion that all advertisements are characterized by the same general communication strategy, but differ from each other in the combinations of secondary persuasive strategies, which is reflected in the variability of the use of language techniques at the phonographic, morphological, lexical and syntactic levels of the text.

Key words: **ads, persuasive strategies, persuasive tactics, persuasive techniques, communicative act, communicative intention, addressee, addresser.**

***В.Ю. Хартунг**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*

ТЕМАТИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНИРОВАННАЯ ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ПЕРСУАЗИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ

Данная работа рассматривает актуальные вопросы лингвистики англоязычного рекламного текста и посвящена вариабельности персуазивных стратегий и лингвистических тактик на всех уровнях организации текста. Теоретическую основу исследования составляют работы, посвященные когнитивному подходу к изучению способов речевого взаимодействия и структурирования речевого сообщения. Целью работы является лингвистический анализ языковых приемов и техник, используемых в рекламных объявлениях, с тем, чтобы выявить языковые особенности реализации персуазивных стратегий, детерминируемые тематикой рекламного объявления, особенностями рекламируемого продукта и целевой аудиторией, на которую направлено персуазивное воздействие. Автор приходит к выводу о том, что рекламные объявления характеризуются общностью основной коммуникативной стратегии, но отличаются друг от друга различными комбинациями второстепенных коммуникативных стратегий, что находит свое отражение в вариабельности использования языковых приемов на фонографическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях организации текста.

Ключевые слова: **рекламные объявления, персуазивные стратегии, персуазивные тактики, персуазивные приемы, коммуникативный акт, коммуникативная интенция, адресат, адресант.**

Реклама как социокультурный феномен представляет интерес для ученых, работающих в самых разнообразных сферах гуманитарного знания – философии, психологии, социологии, маркетинга и т.п., что определяет актуальность темы настоящего исследования. Изучая рекламный дискурс, лингвистика рассматривает его проблематику с точки зрения его прагматики, языковой организации и когнитивного воздействия, понимая его как механизм познания и интерпретации окружающей действительности, а также способ организации и структурирования речевого взаимодействия между людьми.

Разнообразие форм речевого общения определяется вариабельностью целей, реализуемых коммуникантами в его процессе, и одной из таких форм можно считать персуазивную коммуникацию, целью которой является воздействие на социально-психологические и ценностные установки адресата с тем, чтобы побудить его к действиям в соответствии с интересами адресанта. При этом адресант, продуцируя высказывание, осуществляет выбор тематического материала, типа речевого акта и языковых тактик, которые, с его точки зрения, позволят реализовать персуазивные стратегии оптимальным образом. Таким образом, понимание персуазивной стратегии служит одной из главных предпосылок успешного лингвистического анализа текстов персуазивной направленности, в том числе и рекламных текстов, для которых персуазивность является одной из основополагающих характеристик. И.В. Смирнова выделяет две коммуникативно-прагматические интенции, которые пытается реализовать адресант: воздействие на сознание адресанта с целью изменения его ментально-оценочной парадигмы и воздействие на поведенческую сферу с целью изменения его поведения. Исходя из этого, выделяются два типа воздействия: рациональное (использующее аргументативные способы воздействия) и аффективное (апеллирующее к субъективно-эмоциональной сфере реципиента) [1]. Соответственно, автор сообщения осуществляет осознанный выбор и организацию языковых средств, отдавая предпочтение одному из типов воздействия или комбинируя их, с целью добиться желаемого эффекта с минимальными затратами языковых усилий и максимальной эффективностью, что особенно важно для рекламы с ее ограниченностью длины высказывания.

С.С. Борисова выделяет два подхода к пониманию персуазивности с точки зрения ее когнитивного аспекта [2, с. 120]. Адресант реализует этот аспект, планируя речевое воздействие, выбирая содержание высказывания и комбинируя языковые средства с учетом его главной цели. Рецепиент интерпретирует информацию в соответствии со своими установками, знаниями и пресуппозициями. Речевое воздействие можно считать успешным, если автору удается активизировать перлокутивный эффект и, тем самым, достичь цели персуазивного воздействия.

Продуцируя рекламное сообщение, авторы ориентируются на некую усредненную личность, массового потребителя, основные характеристики которого варьируются исходя из возрастных, гендерных, социокультурных и т.п. признаков. Целевой адресат – это субъект воздействия рекламного сообщения, который в перспективе должен совершить действия, запланированные адресатом, и его характеристики в значительной степени определяют выбор способа презентации информации [3, с. 57]. Основные характеристики, на которые опираются авторы персуазивных сообщений, – это потребности, интересы, ценностные нормы, привычные модели поведения и т.д.

Разница в тематике рекламных сообщений часто предполагает и разницу в целевой аудитории, что служит одним из источников вариабельности персуазивных стратегий, реализуемых в этих сообщениях, а также выбор различных тактических языковых средств и вариабельность их комбинаторики.

На настоящий момент в лингвистике не существует единой общепринятой классификации персуазивных стратегий, но, выделяя те или иные стратегии, лингвисты придерживаются сходных принципов и подходов. С точки зрения формы выражения стратегии делятся на эксплицитные, осознаваемые реципиентом, и имплицитные, требующие дополнительных интерпретационных усилий с его стороны. Любая стратегия может выражаться как имплицитно, так и эксплицитно, но определенные стратегии тяготеют к тем или иным способам выражения. Например, интенционально-волевые стратегии тяготеют к эксплицитному способу выражения, а манипулятивные носят исключительно имплицитный характер.

С точки зрения иерархической организации коммуникативные стратегии обычно представляют в виде трехчастной структуры, где высшую позицию занимает общая коммуникативная стратегия, определяемая основной коммуникативной интенцией автора сообщения, следующий уровень занимают частные коммуникативные стратегии, конкретизирующие замысел адресанта и, наконец, в основе лежат языковые и неязыковые (графические, аудио- и визуальные, паралингвистические и т.п.) средства и приемы, определяемые как персуазивные техники [4].

Другие лингвисты, пользуясь иными терминами, например, «коммуникативная стратегия», «коммуникативная тактика» и «коммуникативный приём (ход)», тем не менее придерживаются той же самой трехуровневой моделью коммуникативного воздействия, опирающейся на связь между коммуникативным намерением и его лингвистической реализацией [5, с. 187].

Основная коммуникативная стратегия любого рекламного сообщения – воздействие на реципиента с целью побудить его к определенным действиям, результатом которых станет приобретение рекламируемого продукта в самом широком смысле этого слова – приобретение товара, обращение в коммерческую организацию или голосование за продвигаемого кандидата. В рамках данной статьи нас больше интересуют проявления вариабельности вспомогательных стратегий, а также языковых персуазивных тактик, поскольку именно они отражают лингвистический аспект персуазивной коммуникации.

Частные коммуникативные стратегии носят вспомогательный характер и служат для обеспечения процесса информирования и преодоления помех в процессе коммуникации [2, с. 147]. Многочисленные исследователи рекламного дискурса предлагают самые разнообразные классификации вспомогательных стратегий, опираясь на коммуникативную интенцию адресанта, способ воздействия на реципиента, распределение информации и т.д.

С точки зрения апелляции к различным аспектам когнитивной деятельности адресата вспомогательные стратегии можно разделить на *рациональные*, которые основываются на доказательном рассуждении, *эмоциональные*, воздействующие на эмоционально-чувственную сферу адресата и усиливающие положительные эмоции, *ценностные или оценочные,* опирающиеся на актуальность предоставленной информации и *интенционально-волевые* или стратегии прямого побуждения. Отдельным пунктом можно выделить *манипулятивные* стратегии, оказывающие подсознательное воздействие на человека и лишающие его возможности делать собственные осознанные выводы. Персуазивные стратегии всегда реализуются комплексно, одни и те же персуазивные языковые приемы могут служить способом реализации сразу нескольких стратегий, одновременно или последовательно, в зависимости от условий коммуникации.

Одним из условий коммуникации можно считать и тематическую направленность рекламного объявления. Представляется интересным сравнить персуазивные приемы, реализуемые в текстах различной тематики, чтобы сделать выводы о различиях в комбинаторике персуазивных стратегий. Материалом данного мини-исследования послужили тексты 540 рекламных объявлений, которые можно разделить на следующие тематические группы: социально-политическая реклама, реклама отдыха и путешествий, реклама детских товаров, товаров для создания и поддержания красоты, здоровья, реклама транспортных средств, реклама пищевых продуктов, реклама кино- и телепродукции. В процессе работы были выявлены существенные различия в использовании персуазивных стратегий и тактик на всех уровнях организации текста.

Поскольку исследование опирается на изолированные тексты рекламных объявлений, мы не можем сделать обоснованных выводов об их оригинальной графической презентации, вариабельности шрифтов или особенностях размещения на странице. Однако возможно говорить о частичной или полной капитализации как способе привлечь внимание реципиента и заострить его внимание на особенностях рекламируемого продукта. Ненормативная капитализация отдельных слов и целых участков текста характерна для рекламных объявлений всех тематических групп, встречается чаще всего в самом начале тестового сообщения, привлекая внимание к самому объявлению, или в самом конце, фиксируя название рекламируемого продукта.

RELAX, RECHARGE, UNWIND...You might be thinking to yourself, "What is there to do in a 21-square mile paradise? Well, you're in for a surprise…. Whether you seek adventure by land or by sea, you'll find it in Bermuda.

Фонетические стилистические приемы (аллитерация, рифма, особая ритмическая структура и т.д.) распределены по тематическим группам неравномерно, что прямо связано как с особенностями рекламируемых продуктов, так и с целевой аудиторией. Менее всего языковые игры с фонетической структурой текста характерны для социально-политической рекламы, что объясняется, очевидно, «серьезностью» рекламируемого контента. Реклама транспортных средств может отличаться особой ритмической структурой, но для нее не характерны проявления звуковых повторов или использование рифм, что соотносится с целевой аудиторией данного вида рекламы: финансово обеспеченные люди не склонны к положительной реакции на «легкомысленные приемы». Чаще всего фонетические стилистические приемы встречаются в рекламе товаров для детей, пищевой продукции и косметических товаров.

Outlast all day Lip color, from easy, breezy, beautiful Cover Girl.

Фонетические игры также нехарактерны в рекламе товаров для здоровья, но встречаются в объявлениях, рекламирующих товары для ухода или контактные линзы. Вероятно, в этом случае тематика объявления становится ближе к тематике рекламы товаров индустрии красоты, что отражается на языковой организации.

Crest Spinbrush Pro. A better spin on clean (on everyday products).

Самым характерным приемом на морфологическом уровне является употребление сравнительных и превосходных форм прилагательных и наречий, носящее чаще всего нормативный характер. На базе исследованного материала можно сказать, что данный прием наиболее характерен для рекламы транспортных средств с целью презентации характеристик автомобиля, т.е. самого рекламируемого продукта, а также для рекламы косметических и парфюмерных товаров с целью эмфатической презентации эффектов применения рекламируемого товара.

To be the greatest exploration vehicle of all time…you need intelligent 4 wheel drive.

Использование сравнительных и превосходных степеней нехарактерно для социальной и политической рекламы, а также редко встречается в промокламе кино- и телепродукции.

На исследуемом нами материале не удалось сделать окончательных выводов по поводу того, для каких тематических групп рекламных текстов более всего характерно ненормативное словообразование, поскольку этот прием не является частотным. Нами были выявлены лишь отдельные примеры использования окказионального словообразования в рекламе парфюмерных и косметических товаров, пищевых продуктов и путешествий и отдыха. При этом авторские неологизмы либо обыгрывают название продукта, реализуя мнемонические персуазивные стратегии, либо создают позитивный ассоциативный ряд, воздействуя на адресата эмоционально.

Flock to Florida, hang ten in Hawaii, cruise in California... whichever sun-sational trip you take, you'll get discounts of up to 25% off Alamo's great rates, so you can have a cool time in a hot place.

Языковые игры на лексическом уровне в рекламных текстах являются наиболее распространенным способом реализации персуазивных стратегий с целью воздействия на реципиента. Использование положительно окрашенной лексики, игры с идиоматическими выражениями, в том числе и их декомпозиция, использование лексических стилистических приемов усиливают коммуникативное воздействие рекламных объявлений любой тематики. Наиболее частотной оказывается лексика с общеположительным значением (*great, marvelous, wonderful, etc.*), но ее дистрибуция в объявлениях разных тематических групп весьма неравномерна, являясь максимальной в рекламе парфюмерно-косметических товаров и продуктов питания и минимальной в рекламе транспортных средств, политической рекламе и рекламе кино- и телепродукции. Объявления разной тематики содержат лексику различных семантических полей, которые могут быть как общими для нескольких тематических групп, так и сугубо индивидуальными и типичными только для одной тематической группы. Так, например, положительно окрашенные лексемы семантических полей "tasty" и "wholesome" по вполне понятным причинам свойственны только рекламе пищевых продуктов, лексемы с компонентом значения "freedom" встречаются только в политической рекламе, а лексика семантического поля "creativity" свойственна исключительно рекламе детских товаров. В то же время положительная оценка, выраженная лексемами семантического поля "adventure", встречается в рекламе детских товаров, туристической отрасли и автомобилей, оценка "reliable" свойственна политической рекламе и рекламе транспортных средств, семантические поля "luxury" и "comfort" являются общими для рекламы транспорта и путешествий, а лексика семантического поля "attractive" типична для рекламы товаров для поддержания красоты и рекламы туристической отрасли.

Положительные коннотации могут быть окказиональными, и тогда нейтральная или даже негативная оценка превращается в положительную, как в следующем примере.

The Jewel Quest phenomenon continues with all-new addictive puzzle fun.

Нами были выделены также несколько групп объявлений, для которых характерно употребление лексики с отрицательными оценочными коннотациями. В рекламе товаров для здоровья подобная лексика служит для реализации рациональных персуазивных стратегий, предупреждая потребителя о возможных рисках употребления продукта.

People with COPD taking Advair may have a higher chance of pneumonia. Advair may increase your risk of osteoporosis and some eye problems.

В рекламе кино- и телепродукции лексемы с отрицательными коннотациями реализуют эмоциональные стратегии, стратегии провокации, вызывая у зрителя повышенный интерес к предлагаемому продукту.

A shattered romance. A scandalous lawsuit. A savage murder. A suspenseful new case for Victorian detective William Monk.

В политической рекламе отрицательно окрашенная лексика зачастую обслуживает стратегии манипуляции, вызывая у адресата повышенную тревожность и снижая критичность восприятия.

Smear campaigns…mud slinging…twisting the truth. Why do politicians resort to such underhanded tactics? Do they think it really helps their campaign?

Использование разговорной лексики, которое носит контактоустанавливающую функцию, детерминировано не столько тематикой рекламных объявлений, сколько целевой аудиторией, на которую рассчитан рекламируемый продукт. Поэтому частотность ее использования варьируется как в зависимости от тематических групп рекламных объявлений, так и внутри этих групп относительно того, кому предназначен продукт. Так, например, ее использование более вероятно в рекламе автомобилей экономкласса, а не премиум-класса, в рекламе телепередач для молодежи, но не в рекламе документальных фильмов, в рекламе товаров для мужчин, а не для женщин.

Canadian Club. Damn right your dad drank it.

Использование многочисленных стилистических приемов наиболее характерно для тех групп рекламных объявлений, где использование эмоциональных стратегий преобладает над использованием рациональных стратегий. Наиболее характерными для большинства тематических групп являются такие стилистические приемы, как эпитеты, в том числе и метафорические, собственно метафоры, а также сравнения различного характера. Преобладание этих стилистических приемов объясняется тем, что они обслуживают сразу две группы стратегий – эмоциональные и оценочные, а также играют не последнюю роль в реализации стратегий манипуляции, создавая в сознании реципиента привлекательный образ продукта и устанавливая ассоциативные связи с имеющимися в его сознании концептами, которые воспринимаются, как желательные.

Light as air and so incredibly soft. Smooths to a silky powder. Feels like you're wearing nothing at all. Estee Lauder. Ideal Matte.

Похожий механизм установления связи рекламируемого продукта с желательными концептами реализует прием антитезы, который противопоставляет положительные свойства рекламируемого товара негативу ситуации, в которой от этого товара отказались. Это объясняет его частое употребление в текстах различной тематики. Интересно то, что в рекламных объявлениях, которые реализуют стратегии провокации, прием антитезы приводит к противоположному эффекту – положительные и отрицательные концепты сливаются, вызывая эффект необычности и новизны, привлекающий внимание адресата.

In Darkness there can be light. / In Misery there can be beauty. / In death there can be life. / Pan's Labrynth.

Как уже было сказано, использование стилистических приемов характерно для эмоциональных персуазивных стратегий, поэтому наиболее часто они встречаются в рекламе теле- и кинопродукции, косметических товаров и пищевых

продуктов. Нами были выделены примеры таких стилистических приемов, как гипербола, градация, каламбур, лексические повторы, парадокс и т.п.

Организация текста рекламного объявления на синтаксическом уровне определяется как общими стратегиями рекламы, так и частными персуазивными стратегиями, детерминированными тематикой конкретного объявления. Наличие в тексте односоставных предложений, именных и эллиптических конструкций, синтаксических повторов и параллельных конструкций, реализующих стратегии привлечения внимания, императивных конструкций, обслуживающих интенционально-волевые стратегии, восклицательных предложений, создающих необходимый адресанту эмоциональный фон, типично для всех рекламных объявлений, вне зависимости от их тематической направленности. В равной степени часто во всех рекламных объявлениях присутствуют паузы-многоточия, реализующие стратегию создания эмоционального напряжения.

Bermuda ... A short trip to the perfect holiday.

Вопросительные конструкции также свойственны рекламным текстам любой тематической направленности, но типология этих вопросов варьируется в зависимости от реализуемой коммуникативной задачи [6, с. 151; с. 317].

Для объявлений, рекламирующих отдых и туризм, наиболее типичными являются вопросы медитативного характера разных структурных типов, приглашающие адресата к размышлению, а также создающие ту или иную эмоциональную тональность высказывания. То же самое можно сказать и об объявлениях, рекламирующих продукты питания. В объявлениях, рекламирующих парфюмерную и косметическую продукцию, преобладают медитативные вопросы одного структурного типа – специальные, а в объявлениях, рекламирующих фильмы и телепередачи, медитативные вопросы создают интригу, поскольку запрашивают информацию, которой не владеет адресат.

The mystery of the Bermuda Triangle remains… Why do more ships and planes vanish in the Bermuda Triangle -- without a trace -- than anywhere -- else on earth?

Для объявлений, рекламирующих лекарства и иные товары для здоровья, наиболее характерными являются информативные «ли-вопросы», отсекающие целевую аудиторию от тех, кто изначально не заинтересован в рекламируемом товаре. В большинстве случаев такие вопросы имеют эллиптическую структуру.

Muscle aches? Nothing is proven more effective or longer lasting than Advil.

Риторические вопросы чаще всего встречаются в социальной и политической рекламе, возможно потому, что именно для этого типа объявлений наиболее характерно использование стратегий манипуляции.

Использование личных местоимений в рекламных объявлениях четко взаимосвязано с их тематикой. Для всех тематических групп типично употребление местоимений второго лица, поскольку одной из основных стратегических задач является установление контакта с адресатом, а вот обращение к местоимениям первого лица (и соответствующим притяжательным местоимениям) зависит от типа рекламируемого продукта. Местоимение “we”, придающее личностные черты адресанту, чаще всего встречается в рекламе туристической отрасли, а также рекламе пищевых продуктов, парфюмерии и косметики. Использование этого местоимения несвойственно рекламе теле- и кинопродукции и политической рекламе, потому что в объявлениях этой тематики образ автора рекламного текста не связан с образом рекламируемого продукта. Определенная «обезличенность» свойственна также рекламе лекарственных средств и транспортных средств. Что касается местоимения “I”, то его использование сильно ограниченно. Отдельные объявления в тематической группе «путешествия» используют это местоимение в рамках стилистического приема персонификации рекламируемого товара, а в тематических группах «товары для здоровья» и «продукты питания» это местоимение создает образ потребителя, успешно использующего рекламируемый товар.

I am the endeavor you didn’t know you wanted. …I’m Colorado.

Arthritis pain? It’s a part of my life. So I keep Advil close by.

Логично было бы предположить, что объявления от первого лица должны также встречаться в политической рекламе, но исследованный нами материал не позволил выявить таких примеров. Однако эта группа объявлений одна из немногих, где встречаются местоимения третьего лица. Кроме того, местоимения третьего лица также характерны для рекламы детских товаров, адресатом которых являются не сами дети, а их родители, и пищевых продуктов для детей.

Большая часть рекламных объявлений всех тематических групп имеет сказуемые только одной временной группы – Present Simple, что объясняется тем, что информация о рекламируемом продукте преподносится как универсальная истина, не зависящая от временных рамок. Использование грамматических времен других групп – перфектов, будущих времен – часто встречается только в политической рекламе, вынужденной отражать реалии существующего мира, а составные глагольные модальные сказуемые характерны для рекламных объявлений отдыха и путешествий в рамках реализации интенционально-волевых стратегий непрямого «подталкивания».

Исследованный нами материал также оказался недостаточным для того, чтобы сделать однозначные выводы о том, как тематика объявления влияет на длину и структуру предложения. Однако мы можем отметить, что длинные сложносочиненные предложения чаще всего встречались в рекламных объявлениях тематической группы «путешествия», для которой также наиболее характерно употребление большого количества однородных членов. Сложноподчиненные предложения характерны для политической рекламы, а простые – для рекламы пищевой продукции.

Структура большинства рекламных объявлений предполагает среднюю длину сообщения в 4 – 6 предложений. Отклонения от этой цифры в сторону уменьшения длины высказывания характерны для тех видов рекламы, которые делают основной упор на использование эмоциональных или мнемонических стратегий, что характерно для рекламы пищевых и косметических товаров. Отклонения в сторону увеличения объема высказывания свойственны рекламным текстам, задействующим рациональные или манипулятивные стратегии, что свойственно, например, политической рекламе и, в меньшей степени, рекламе отдыха и путешествий.

Таким образом, можно прийти к выводу, что все рекламные объявления вне зависимости от их тематики и рекламируемого продукта характеризуются общностью основной персуазивной стратегии, подталкивая адресата к совершению определенных действий, необходимых и желательных для автора рекламного сообщения. При этом используемые адресантом второстепенные персуазивные стратегии отличаются вариабельностью и детерминируются тематикой рекламного объявления, особенностями рекламируемого товара и целевой аудиторией рекламного сообщения. Эти различия находят свое выражение в разнообразии языковых приемов на всех уровнях организации текста, отражающих конкретные персуазивные тактики. Различные приемы используются во взаимодействии и взаимозависимости, аккумулируя эффект персуазивного воздействия, необходимый для адресанта.

Библиографический список

1. Смирнова И.В. Использование языковых средств речевой манипуляции для реализации персуазивной стратегии в текстах программ испанских политических партий. *Вестник Российского университета Дружбы народов.* Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014; № 2: 78 – 84. Available at: https://rucont.ru/efd/403317
2. Борисова С.С. *Персуазивные стратегии в аналитических жанрах медиатекста (на материале немецкого языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Орел, 2016.
3. Синельникова Л.Н. Признаки дискурсивной матрицы гуманитарного пространства нового века. *Политическая лингвистика.* 2009; № 3 (29): 56 – 68.
4. Голоднов А.В. *Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы)*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 2003. Available at: http://cheloveknauka.com/lingvopragmaticheskie-osobennosti-persuazivnoy-kommunikatsii
5. Хартунг В.Ю. Некоторые особенности реализации персуазивных стратегий в частных рекламных объявлениях (на материале английского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики,* Тамбов: Грамота. 2018; № 11 (89) Ч. 1: 186 – 190
6. *Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник*. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука, 2003.

References

1. Smirnova I.V. Ispol’zovanie yazykovyh sredstv rechevoj manipulyacii dlya realizacii persuazivnoj strategii v tekstah programm ispanskih politicheskih partij. *Vestnik Rossijskogo universiteta Druzhby narodov.* Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i special’nost’. 2014; № 2: 78 – 84. Available at: https://rucont.ru/efd/403317
2. Borisova S.S. *Persuazivnye strategii v analiticheskih zhanrah mediateksta (na materiale nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Orel, 2016.
3. Sinel’nikova L.N. Priznaki diskursivnoj matricy gumanitarnogo prostranstva novogo veka. *Politicheskaya lingvistika.* 2009; № 3 (29): 56 – 68.
4. Golodnov A.V. *Lingvopragmaticheskie osobennosti persuazivnoj kommunikacii (na primere sovremennoj nemeckoyazychnoj reklamy)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003. Available at: http://cheloveknauka.com/lingvopragmaticheskie-osobennosti-persuazivnoy-kommunikatsii
5. Hartung V.Yu. Nekotorye osobennosti realizacii persuazivnyh strategij v chastnyh reklamnyh ob`yavleniyah (na materiale anglijskogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki,* Tambov: Gramota. 2018; № 11 (89) Ch. 1: 186 – 190
6. *Kul’tura russkoj rechi: `enciklopedicheskij slovar’-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryaeva i dr. Moskva: Flinta; Nauka, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 81-22 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00351

***Tsebrovskaya T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),*
E-mail: tatyana.tsebrovskaya@gmail.com

CORREALTION OF CONCEPTS OF "HASHTAG-ETHNEM" AND "DME-HASHTAG" IN THE INTERNET DISCOURSE. The article focuses on correlation of the concepts of "a hashtag-ethneme" (HE) and "a derogatively marked ethnonym-hashtag" ("DME-hashtag") in the Internet discourse of the modern English language. The researcher has studied 326 DME-hashtags from social networks and microblogs with open access such as Facebook, Instagram and Twitter (2010-2018) as well as foreign media "New York Times" and "NBC News" based on methods of geographically stratified and ethnically stratified sampling. Relevance of the research is attributable to the reinforcing influence of the Internet technologies on human life, creation of new forms of interaction on the Internet that offer instant communicative exchange between the producer and the recipient of a message. Innovative nature of the research is determined by the fact that such concepts of the up-to-date linguistic reality as "a derogatively marked ethnonym-hashtag" and "a hashtag-ethneme" have been described and defined for the first time. Specific attention has been paid to intralinguistic and extralinguistic factors that contribute to the emergence of DME-hashtags and HEs in the language. The author concludes that the producer takes an active position in the process of emergence and establishment of DME-hashtags and HEs, while the recipient acts as a co-dependent observer. The author develops and presents 5 functions of DME-hashtags and HEs in the language.

Key words: **DME, derogatively marked ethnonym, ethnonym, racial slur, hashtag-ethnem, DME-hashtag, Internet-discourse.**

***Т.А. Цебровская**, канд. филол. наук, ст. преп., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Симферополь,*
E-mail: tatyana.tsebrovskaya@gmail.com

КОРРЕЛЯЦИЯ ПОНЯТИЙ «ХЭШТЕГ-ЭТНЕМА» И «ДМЭ-ХЭШТЕГ» В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Статья посвящена корреляции понятий «хэштег-этнема» (ХЭ) и «дерогативно маркированный этноним-хэштег» («ДМЭ-хэштег») в Интернет-дискурсе современного английского языка. Материалом послужили 326 ДМЭ-хэштегов и ХЭ из социальных сетей и микроблогов "Facebook", "Instagram" и "Twitter" (в период с 2010 по 2018 годы), а также зарубежных СМИ "New York Times" и "NBC News" с опорой на методы территориально-стратифицированной и этнически стратифицированной выборки. Актуальность исследования обусловлена усиливающимся с каждым годом влиянием Интернет-технологий на жизнь человека, созданием новых форм взаимодействия в Интернете, которые предлагают мгновенный коммуникативный обмен между продуцентом и реципиентом сообщения. Новизна исследования определена тем, что впервые описаны и даны определения таким понятиям новейшей языковой действительности, как «дерогативно маркированный этноним-хэштег» и «хэштег-этнема». Особое внимание уделено интралингвистическим и экстралингвистическим факторам, способствующим возникновению ДМЭ-хэштегов и ХЭ в языке. Автор приходит к выводу о том, что продуцент занимает активную позицию в процессе появления и становления ДМЭ-хэштегов и ХЭ, в то время как реципиент выступает созависимым наблюдателем. На основе проведенного исследования представлена авторская разработка 5 функций ДМЭ-хэштегов и ХЭ в языке.

Ключевые слова: **ДМЭ, дерогативно маркированный этноним, этноним, расовое оскорбление, хэштег-этнема, ДМЭ-хэштег, Интернет-дискурс.**

Внимание исследователей к лингвистическим особенностям функционирования Интернет-дискурса определяется усиливающимся с каждым годом влиянием Интернет-технологий на жизнь человека, созданием новых форм взаимодействия в Интернете, которые предлагают мгновенный коммуникативный обмен между продуцентом и реципиентом сообщения.

Изучение языка этнорасового неприятия в социальных сетях и микроблогах («Facebook», «Instagram», «Twitter») требует опоры на общие положения межкультурной коммуникации, социолингвистики, этнолингвистики, семасиологии, лингвокультурологии. Междисциплинарный характер исследования определил необходимость использования социокультурного подхода, объединяющего общетеоретический, социально-научный и конкретно-эмпирический уровни познания. Представляется важным применение методов территориально-стратифицированной и этнически стратифицированной выборки. Краеугольным камнем для эмпирического обоснования понятий «хэштег-этнема» и «ДМЭ-этнема» служит выборка из американских Интернет-порталов, а также статей из таких средств массовой информации США, как *"New York Times"* и *"NBC News"*. Выбор метода этнически стратифицированной выборки обусловлен разной этнической принадлежностью представителей изучаемой страны.

Эмпирической основой исследования стали 326 ДМЭ-хэштегов и ХЭ из публикаций пользователей сети Интернет с открытым доступом, которые отобраны из таких социальных сетей или микроблогов, как «Facebook», «Instagram» и «Twitter» (в период с 2010 по 2018 гг.) и зарубежных СМИ "New York Times" и "NBC News" с опорой на методы территориально-стратифицированной (в зависимости от региона проживания) и этнически стратифицированной (в зависимости от этно-расовой принадлежности) выборки.

Труды отечественных ученых А.Г. Аврамовой (использует понятие «электронный дискурс») [1, с. 119 – 126], Е.Н. Галичкиной [2] и П.Е. Кондрашова [3] («компьютерный дискурс»), Е.И. Горошко [4, с. 165 – 175], Л.М. Зайнуллиной [5, с. 492 – 498], М.С. Рыжкова [6, 7], Ф.О. Смирнова («электронная коммуникация») [8], Л.Ю. Щипициной («компьютерно-опосредованная коммуникация») [9] и других вносят вклад в исследование Интернет-дискурса.

Цель данной статьи состоит в изучении взаимосвязи между понятиями «хэштег-этнема» и «ДМЭ-хэштег» в Интернет-дискурсе.

Нами отобраны для анализа ХЭ и ДМЭ-хэштеги для номинации афроамериканцев, выходцев из стран Азии, коренных племен, евреев и других этнорасовых групп, проживающих на территории Соединенных Штатов, Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Канады, Австралии и Новой Зеландии. Всего исследовано 326 ДМЭ-хэштегов. Общее количество записей в социальных сетях и микроблогах с использованием данных хэштегов по состоянию на декабрь 2018 года превышает 3 000 000.

1. Особенности понятий «дерогативно маркированный этноним-хэштег» и «хэштег-этнема» в Интернет-дискурсе

Если дискурс предполагает «употребление языка», анализ любого аспекта языка в действии [10, с. 86], то, вслед за Л.М. Зайнуллиной, определяем Интернет-дискурс как «объект когнитивно-прагматической парадигмы лингвистического знания, направленный на изучение мыслительно-речевых основ киберкоммуникации» [5, с. 492]. Имея ряд сходств с разговорной речью, он «является своего рода хранилищем коллективного сознания» [11, с. 52]. И.Н. Загоруйко выделяет следующие особенности Интернет-дискурса:

1) относительная анонимность;

2) специфическое межличностное восприятие вследствие отсутствия невербального компонента коммуникации;

3) добровольность контактов;

4) ограниченность эмоциональной составляющей общения;

5) стремление к девиантному поведению [12, с. 59].

Сложности, связанные с применением цензуры и соблюдением политической корректности в Интернет-дискурсе на данном этапе развития Интернет-коммуникаций, способствуют возникновению новых явлений языковой действительности, как, например, этнорасовые оскорбления в виде хэштегов. В рамках данного исследования, используем термин «дерогативно маркированный этноним-хэштег» (ДМЭ-хэштег), используемый в виде хэштега в Интернет-дискурсе для обозначения представителей различных этнорасовых групп с целью оскорбления их чести и достоинства.

Помимо ДМЭ-хэштегов, в Интернет-дискурсе выделяем хэштеги, образованные от дерогативно маркированных словосочетаний, которые являются оскорбительными по этнорасовому признаку. Используем понятие «хэштег-этнема» (ХЭ) для обозначения этнически и/или расово мотивированного высказывания с резко отрицательным аффективным компонентом в виде хэштега в Интернет-дискурсе. В отличие от ДМЭ-хэштега, «хэштег-этнема» имеет генерализированное значение и определяет любое пейоративное этнорасовое суждение со знаком хэштега в Интернет-дискурсе.

2. Классификация хэштег-этнем по этнорасовому признаку

Мы выделили 44 ХЭ современного английского языка, разделив их на три группы:

- для оскорбления представителей негроидной расы: *#whitesupremacy* [13]. По состоянию на июль 2018 года, в «Instagram» размещено 223 000 записей с указанным хэштегом. Менее частотные производные ХЭ, образованные от *"whitesupremacy"*, включают *#whitesupremacist* и *#whitesupremacists* («сторонник(и) превосходства белых»), *#whitesupremacyisreal* («превосходство белых – реально»), *#whitesupremacyatwork* («превосходство бе-

лых на практике»), *#whitesupremacistcountry* («страна сторонников превосходства белых»), *#whitesupremacyisareligion* («превосходство белых – это религия»), *#whitesupremacyisthesystem* («превосходство белых – это система»), *#whitesupremacyatitsfinest* («превосходство белых в лучшем виде»);

– *#whitepower* («власть белых»);

– *#blackhaters* (*букв.* «ненавидящие черных»);

– *#whiteprivilege* («исключительное право белых»);

– *#whiteexcellence* («превосходство белых»), *#whiteexcellencemovement* («движение в поддержку превосходства белых»);

– *#poc* – 500 000 записей с данным хэштегом в *Instagram*. *POC* является акронимом от *"Person of Color"* («цветной»);

· для оскорбления представителей европеоидной расы: *#blacksupreme* и производные (по состоянию на июль 2018 года, более 22 000 публикаций в «Instagram»): *#blacksupremacy*, *#blacksupremacist* и *#blacksupremacists*, *#blacksupremepower*, *#blacksupremepromo*, *#blacksupremefamily*, *#blacksupremacyallday*, *#blacksupremeanniversary*; образованные орфографическим и фонетическим искажением с морфемами *"black" и "supreme"*. Так, *#blacksupremist* и *#blacksupremisist* образованы орфографическим и фонетическим искажением от *supremacist*. Способ образования *#blacksuprem* – орфографическое искажение от *"supreme"*; образованные при помощи стилистических приемов: игра слов "*supremacist"* («сторонник превосходства») и "*superman"* («сверхчеловек») в ХЭ *#blacksupreman* («сторонник черного превосходства») [14].

1. Для оскорбления коренных народов США. В 2013 году было размещено сообщение против представителей коренных народов США: *"With a last name like that, I don't think you will ever expect a GOOD tip. #cheap #jerk #indian"* [15].

2. Для оскорбления евреев. В 2013 году менеджер ресторана «Пэди», штат Дэлавер, разместил в «Instagram» и «Facebook» ряд фотографий, которые сопровождались ХЭ, оскорбляющими честь и достоинство евреев, а также коренных народов США. На одной из фотографий – счет посетителя с еврейской фамилией и сообщение: *"What do you expect from a last name like that? #cheap #jew"* [15].

По состоянию на июль 2018 года, опубликовано более 2,7 миллионов записей с ХЭ, содержащими морфему *"rac"*. Из них более 1,5 миллионов записей – с ХЭ *#racism*, 700 000 записей с ХЭ *#racist*, *#racists*, *#racistjokes* и *#racistamerica*. Некоторые публикации в социальных сетях за 2018 год, которые сопровождаются ХЭ *#racist: "Black Americans don't sleep as well as white Americans"*; *"Dear white women…"*; *"Congrats, Nigga! U graduated"*; *"I slapped a crying child and called him a Nigger, and I'm a bad guy"* [14, 16].

Антирасистские хэштеги с морфемами *"anti"* и *"rac"* насчитывают около 100 000 записей: *#antiracism* (75 000), *#antiracist* и *#antiracists* (23 500), *#antiracismweek* (127), *#antiracismcampaign* (113), *#antiracismwork* (111) [14]. Статистические данные подтверждают, что дерогативно маркированные этнорасовые оскорбления получили новый виток развития в виде ХЭ в Интернет-дискурсе благодаря свободному Интернет-пространству, слабо подверженному практике цензуры.

Выявлено, что в 2016 году в социальных сетях «Facebook», «Instagram», «Twitter» и на телевидении расово мотивированные хэштеги получили широкое распространение: *#blacksupremacy*, *#blackpower*, *#blackexcellence*. *#BlackLivesMatter* используется движением афроамериканских активистов против насилия и расизма и входит в список десяти наиболее популярных хэштегов, затрагивающих острые социальные проблемы. Усилия одноименного общественного движения называют *"the most important Civil Rights effort of the digital age"* [17].

Расово мотивированные хэштеги в защиту прав и свобод афроамериканцев возникают как реакция на получившие широкое распространение ХЭ, например, *#Gobacktoafrica*, переместившаяся из Интернет-пространства в реальную жизнь, в частности в школы США, в виде надписей со знаком хэштега на стенах [18].

Статистический анализ 37 ХЭ (100%) определил, что 20 ХЭ (54%) используются для оскорбления представителей негроидной расы; 15 ХЭ (40,5%) предназначены для представителей европеоидной расы; 2 ХЭ (5,5%) – для евреев и коренных народов США.

3. Функции ДМЭ-хэштегов и хэштег-этнем в новейшей языковой картине мира

С точки зрения этносоциологии и языкознания, опирающихся на междисциплинарный подход, ДМЭ-хэштеги и ХЭ определяют характер этнорасового взаимодействия в обществе через резко отрицательный аффективный компонент, апеллирующий к аксиологической стороне языка.

В соответствии с классификацией Интернет-неологизмов В.Ф. Хайдаровой, относим ДМЭ-хэштеги и ХЭ к неологическим единицам, которые вошли «в активный фонд языка Интернета из жаргонов, развивающихся в Интернете субкультур» [19, с. 239].

Соответствие пяти базовым функциям языка позволяет относить ДМЭ-хэштеги и ХЭ к явлениям новейшей языковой действительности. ДМЭ-хэштеги и ХЭ выполняют

1) номинативную языковую функцию – указывает на реципиента ДМЭ-хэштегов и ХЭ, в некоторых случаях также определяют их продуцента;

2) когнитивную функцию как орудие познания, обобщения и осмысления социально-исторического опыта;

3) коммуникативную – выступают средством обмена информации в языковой картине мира;

4) прагматическую как инструмент воздействия на адресата речи при помощи оскорбления, высмеивания, унижения реципиента;

5) экспрессивную функцию – определяют субъектно-ориентированные аксиологические суждения об общественно и культурно значимых элементах действительности.

4. Экстралингвистические и интралингвистические факторы эмергенции ДМЭ-хэштегов и хэштег-этнем в языке

В соответствии с разработанной А. Мейе классификацией лингвистических изменений, состоящей из трех групп, рассмотрим первую группу – факторы, определяемые структурой языка (интралингвистические) и вторую группу – психологические, социальные, исторические и другие условия существования языка (экстралингвистические) [20]. Коммуникативный потенциал языковой личности относим к интралингвистическим факторам, оказывающим влияние на возникновение ДМЭ-хэштеги и ХЭ. Экстралингвистические факторы: 1) строгие нормы политкорректности в офлайн-общении; 2) ситуация общения; 3) вид общения: межличностный (личная переписка в социальных сетях) или массовый (размещение публикации, содержащей ДМЭ-хэштеги и ХЭ, в открытом доступе); 4) интенции продуцента; 5) воспитание и образование продуцента, определяющие (не)толерантное отношение к представителям иных культур; 6) этимологический анализ ХЭ и ДМЭ-хэштегов выявляет такой экстралингвистический фактор, как функционирующие в данный период времени стереотипные установки и нормы общения, которые определяют отношение носителей английского языка к другим этносам и расам и, как результат, степень распространения ХЭ и ДМЭ-хэштегов на территории США, Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, а также в других странах англоязычного мира.

Итак, в процессе изучения корреляции понятий «хэштег-этнема» и «ДМЭ-хэштег» в Интернет-дискурсе субъектно-ориентированный подход позволил определить, что хэштег-этнемы и ДМЭ-хэштеги выступают вербальной формой выражения этнорасового неприятия в Интернет-дискурсе. Исходя из вышеизложенного, определены 5 функций ДМЭ-хэштегов и ХЭ в языке, интра- и экстралингвистические факторы, способствовавшие их возникновению. Выявлено, что наиболее активную позицию в процессе появления и становления ДМЭ-хэштегов и ХЭ занимает продуцент, в то время как реципиент выступает созависимым наблюдателем.

В ходе исследования проведен лексический, этимологический и морфемный анализ ДМЭ-хэштегов и ХЭ, что позволило нам впервые дать определения таким понятиям новейшей языковой действительности, как «дерогативно маркированный этноним-хэштег» (ДМЭ-хэштег) и «хэштег-этнема» (ХЭ).

Частотность использования ДМЭ-хэштегов и ХЭ Интернет-дискурса в социальных сетях и микроблогах обосновывает необходимость дальнейшего углубленного изучения их этимологических и морфологических особенностей, а также свидетельствует о перспективности данного направления исследования.

Принятые сокращения

1. *ДМЭ-хэштег* – дерогативно маркированный этноним-хэштег.
2. *ХЭ* – хэштег-этнема.

Библиографический список

1. Аврамова А.Г. Электронный дискурс в зеркале оппозиции устный / письменный. *Вестник МГУ. Лингвистическая и межкультурная коммуникация.* 2004: 119 – 126.
2. Галичкина Е.Н. *Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций).* Диссертация … кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
3. Кондрашов П.Е. *Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 2004.
4. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе.* 2006; № 4: 165 – 175.
5. Зайнуллина Л.М. О специфике исследования интернет-дискурса. *Вестник Башкирского университета.* 2012; № 1: 492 – 498.
6. Рыжков М.С. *Речевые стратегии участников синхронного интернет-дискурса.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2014.
7. Рыжков М.С. Трансакция как единица когнитивно-прагматического моделирования интернет-дискурса. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике.* 2008: 640 – 642.
8. Смирнов Ф.О. *Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ярославль, 2004.
9. Щипицина Л.Ю. *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2011.
10. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса.* Москва, 2003.

11. Агапова С.Г. Интернет-дискурс: основные жанры и особенности их исследования. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2016; № 4: 52 – 58.
12. Загоруйко И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве. *Вестник КГУ*. 2012; № 3: 56 – 60.
13. *Hashtags for Racism in Instagram, Twitter, Facebook, Tumblr, Ello*. Available at: https://top-hashtags.com/hashtag/racism/
14. *Instagram*. Available at: https://www.instagram.com/
15. *Padi Restaurant in Trouble over Racial Slurs and Offensive Posts on Social Media*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/padi-racial-slur-social-media_n_3155924.html
16. *Twitter.* Available at: https://twitter.com/
17. *Let's Talk about Race: BlackLivesMatter Hashtag Actually Sparkling Dialogue.* Available at: http://www.nbcnews.com/news/nbcblk/let-s-talk-about-race-blacklivesmatter-hashtag-actually-sparking-dialogue-n631136
18. *Racial Episodes Escalate on Campuses.* Available at: https://www.nytimes.com/video/us/100000004762191/racial-episodes-escalate-on-campuses.html
19. Хайдарова В.Ф. Социальные предпосылки возникновения неологических единиц в языке Интернета. *Язык. Культура. Коммуникация: материалы научно-практической конференции*. 2009; Ч. 2: 239 – 244.
20. Мейе А. *Сравнительный метод в историческом языкознании*. Москва, 1954.

References

1. Avramova A.G. `Elektronnyj diskurs v zerkale oppozicii ustnyj / pis'mennyj. *Vestnik MGU. Lingvisticheskaya i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2004: 119 – 126.
2. Galichkina E.N. *Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i russkom yazykah (na materiale zhanra komp'yuternyh konferencij)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2001.
3. Kondrashov P.E. *Komp'yuternyj diskurs: sociolingvisticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2004.
4. Goroshko E.I. Internet-kommunikaciya: problema zhanra. *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse*. 2006; № 4: 165 – 175.
5. Zajnullina L.M. O specifike issledovaniya internet-diskursa. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; № 1: 492 – 498.
6. Ryzhkov M.S. *Rechevye strategii uchastnikov sinhronnogo internet-diskursa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2014.
7. Ryzhkov M.S. Transakciya kak edinica kognitivno-pragmaticheskogo modelirovaniya internet-diskursa. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*. 2008: 640 – 642.
8. Smirnov F.O. *Nacional'no-kul'turnye osobennosti `elektronnoj kommunikacii na anglijskom i russkom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yaroslavl', 2004.
9. Schipicina L.Yu. *Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2011.
10. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
11. Agapova S.G. Internet-diskurs: osnovnye zhanry i osobennosti ih issledovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2016; № 4: 52 – 58.
12. Zagorujko I.N. Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve. *Vestnik KGU*. 2012; № 3: 56 – 60.
13. *Hashtags for Racism in Instagram, Twitter, Facebook, Tumblr, Ello*. Available at: https://top-hashtags.com/hashtag/racism/
14. *Instagram*. Available at: https://www.instagram.com/
15. *Padi Restaurant in Trouble over Racial Slurs and Offensive Posts on Social Media*. Available at: http://www.huffingtonpost.com/2013/04/25/padi-racial-slur-social-media_n_3155924.html
16. *Twitter.* Available at: https://twitter.com/
17. *Let's Talk about Race: BlackLivesMatter Hashtag Actually Sparkling Dialogue.* Available at: http://www.nbcnews.com/news/nbcblk/let-s-talk-about-race-blacklivesmatter-hashtag-actually-sparking-dialogue-n631136
18. *Racial Episodes Escalate on Campuses.* Available at: https://www.nytimes.com/video/us/100000004762191/racial-episodes-escalate-on-campuses.html
19. Hajdarova V.F. Social'nye predposylki vozniknoveniya neologicheskih edinic v yazyke Interneta. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2009; Ch. 2: 239 – 244.
20. Meje A. *Sravnitel'nyj metod v istoricheskom yazykoznanii*. Moskva, 1954.

Статья поступила в редакцию 22.02.20

УДК 7.097 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00352

***Kadieva Kh.M.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kadieva00@inbox.ru*
***Buleiko N.A.**, Cand of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: natalyabuleiko@gmail.com*

INTERVIEWERS OF DAGESTAN TELEVISION. The article describes the style and manner of conducting television programs by Dagestan journalists who work in the genre of interviews to show the place the interviewer's profession occupies on Dagestan TV. Gaining a complete understanding of the situation for today, the authors analyze journalists' different approaches and methods of work. The systematic observation results of the leading television projects in the format of studio interviews on the channels of the RGVK "Dagestan" (Republican State Broadcasting Company), GTRK "Dagestan" (State Television and Radio Broadcasting Company) and NNT (Our national television) are presented. The differences between the two groups of interviewers are considered: 1) engaged in the field of journalism; 2) specialists in other fields. Experienced interviewers and those who are only trying themselves in the genre of interviews have become objects of the research.

Ke ywords: **conversation, interview, interviewer, journalist, interlocutor.**

***Х.М. Кадиева,** магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kadieva00@inbox.ru*
***Н.А. Булейко,** канд. истор. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: natalyabuleiko@gmail.com*

ИНТЕРВЬЮЕРЫ НА ДАГЕСТАНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ

В данной статье описаны стиль и манера ведения телепередач журналистов Республики Дагестан, работающих в жанре интервью, с целью показать, какое место занимает профессия интервьюера на дагестанском ТВ. Для более полного отображения положения на сегодняшний день авторы анализируют разные подходы и методы работы журналистов. Приводятся результаты систематических наблюдений за ведущими телепроектов в формате студийного интервьюирования приглашённых гостей на каналах РГВК «Дагестан», ГТРК «Дагестан» и ННТ. Рассматриваются различия между двумя группами интервьюеров: 1) работающие в сфере журналистики; 2) специалисты в других областях. Объектами исследования стали и опытные интервьюеры и те, кто только пробует себя в жанре интервью.

Ключевые слова: **беседа, интервью, интервьюер, журналист, собеседник.**

В настоящее время традиционная журналистика претерпевает значительные изменения. На телевидении стали больше уделять внимание зрелищности, а не содержанию, так как руководство каналов ориентировано на повышение рейтингов. Но дагестанское телевидение в силу объективных причин (стремление вести открытый диалог со своей аудиторией и небольшого финансирования) делает ставку на интервью. Интервью нельзя назвать зрелищным жанром. Его привлекательность заключается в возможности получить информацию из первых уст, пообщаться с интересными людьми, порассуждать о проблемах республики.

Успех интервью зависит от профессионализма ведущего, его искренней заинтересованности, компетентности в обсуждаемой теме, тщательной подготовке к каждому интервью, умения импровизировать в кадре, установки контакта с собеседником. Профессиональные и личностные качества интервьюеров переплетаются. А. Михальская, например, выдвигает следующие требования к телеинтервьюерам: обаяние, артистизм, дружелюбие, искренность, объективность, заинтересованность, увлечённость [1]. С этим нельзя не согласиться, так как при отсутствии данных качеств журналисту трудно провести интервью, которое вызовет интерес у зрителей.

Теоретики журналистики не раз подчёркивали, что хороших интервьюеров на ТВ очень мало. На российском телевидении профессиональным интервьюером принято считать Владимира Познера, на Украине Дмитрия Гордона, в США –

Ларри Кинга. На региональном дагестанском ТВ дефицит хороших специалистов ощущается острее.

Телеинтервьюеров Республики Дагестан условно можно разделить на 2 группы: 1) интервьюеры из журналистской среды; 2) интервьюеры, не имеющие специального образования, но состоявшиеся специалисты в определённой области: актёрство, менеджмент, юриспруденция и другие.

К первым мы можем отнести журналистов РГВК «Дагестан» Заура Газиева, Хамис Шамилову, ГТРК «Дагестан» Ильмана Алипулатова и телеканала ННТ Ханжана Курбанова.

И. Алипулатов, З. Газиев, и Х. Шамилова много лет работают в жанре интервью. На данный момент каждый из них имеет свою авторскую программу.

Заур Газиев ведёт передачу «Аутодафе» в РГВК «Дагестан». Тематика выпусков не ограничивается какой-то областью, в студию приходят разные гости: спортсмены, психологи, работники сферы культуры, предприниматели и другие. Вначале З. Газиев использовал конфронтационный стиль, подавлял своих собеседников, часто ставил их в неудобное положение, а порой и насмехался. М. Лукина описывает этот способ в своей книге «Технология интервью»: «Конфронтационный стиль проявляется, когда журналист не доверяет своему источнику и в каждом событии ищет двойной смысл. Его вопросы часто бывают нелицеприятными, и собеседник ждет подвоха. Такой назойливый, «лезущий во все дыры» журналист-скептик» [2, с. 13].

Сейчас журналист пересмотрел свои взгляды и склонен больше к партнёрской манере ведения интервью. В его выпусках всегда заметна и сама личность журналиста. Он размышляет, комментирует, ведёт полноценный диалог с гостями, позволяя иногда и им задавать вопросы: «Хотя вопросы здесь задаю я. Но здесь можно всё», – подчёркивает З. Газиев.

Стиль Ильмана Алипулатова, ведущего аналитического интервью «Акценты», также можно отнести к партнёрскому, тем не менее это иной формат общения с приглашёнными, большая часть которых – люди из различных государственных структур. Программа носит общественно-политический характер. И. Алипулатов хорошо разбирается в обсуждаемых вопросах, стремится получить конкретный ответ, несмотря на то, что его гости пытаются порой уйти от ответов и выставить свою деятельность в наилучшем свете.

Хамис Шамилова в своих интервью всегда играет роль внимательного слушателя. Она лишь мягко задаёт тон беседе и направляет собеседников, позволяя им больше рассказывать о том, что хочется. Долгое время она вела портретное интервью «Вдохновение», гостями которой были творческие люди и деятели культуры. После недолгого перерыва она вернулась на экраны с новой передачей «Интервью» с Хамис Шамиловой». В ней она также продолжает общаться с людьми творческих профессий, однако формат изменён на более современный: записи проходят порой не в студии, а в различных учреждениях города. Манеру ведения бесед Х. Шамилова не изменила.

В 2016 году на канале РГВК «Дагестан» Ханжан Курбанов вёл программу в жанре интервью «Кунацкая», в которой поднимались темы духовной и культурной жизни Дагестана. Позже он перешёл на канал ННТ, где продолжил вести аналогичную программу «Наша Кунацкая». Передача начинается с того, что Х. Курбанов разговаривает с гостями как старый добрый знакомый, рассматривая фотографии из жизни собеседника. Они общаются между собой, обсуждают то, что знакомо и ведомо им двоим. Эта часть занимает около 5 – 8 минут. Во второй части начинается непосредственно само интервью. В ней Х. Курбанов иногда забывает о госте, готовя очередную реплику, заглядывая в свои записи. Порой он неэмоционален, мало говорит и больше слушает, плохо раскрывает своих собеседников. Чаще приглашённые раскрываются зрителю лишь в конце программы при блицвопросах, которые весьма удачно сформулированы интервьюером.

Сегодня на канале ГТРК «Дагестан» пробуют свои силы в качестве интервьюеров выпускники отделения журналистики ДГУ Назира Алиева, Патима Магомедова, Тамила Куруглиева.

Ведущая утренней программы «Местное время. Суббота» на канале ГТРК «Дагестан» Назира Алиева довольно уверенно держится в кадре. В рамках этой передачи она проводит мини-интервью с несколькими гостями, которые появляются в студии по очереди. Длительность интервью от 5 до 10 минут.

Она очень открытая, веселая, часто улыбается и смеётся. Говорит бодрым, заинтересованным тоном. Её позитивный настрой передается и собеседникам. Н. Алиева внимательна к гостям, умеет слушать и слышать.

Это неотъемлемое качество телеинтервьюера, о котором ещё писал Г. Кузнецов: «Постоянная тренировка своей способности слушать и слышать – как в студии, так и в любых случаях межличностного общения, в любом житейском разговоре – необходима интервьюеру в ещё большей степени, чем актёру» [3, с. 126 – 127].

Патима Магомедова имеет хороший опыт работы на телевидении. Она вела различные ток-шоу, авторскую передачу о национальной кухне «Горячий поднос», программу «Топ-модель в Дагестане», а не так давно совместно с Назирой Алиевой они стали авторами и ведущими первого реалити-шоу «Возвращение».

В эфире программы «Актуальный разговор» П. Магомедова очень уверена, расслаблена. Она дружелюбна, улыбчива, задаёт вопросы в ясной и неторопливой манере. П. Магомедова вовлечена в беседу, её реплики всегда к месту, умеет поддержать диалог. Однако не всегда ей удаётся удержать позицию интервьюера, который направляет разговор. Порой ответы её собеседников превращаются в длинные монологи длинною в 5 – 6 минут.

Тамила Куруглиева ведет «Актуальное интервью» в ГТРК «Дагестан». В своих интервью она несколько сдержана, но держится уверенно. Она спокойна, просто и конкретно формулирует вопросы. Её стиль подчинён задачам и целям информационного интервью. Т. Куруглиева внимательно слушает, в её взгляде видна заинтересованность. Она старается задавать уточняющие вопросы, особенно если гость начинает прибегать к сложным формулировкам и использовать профессионализмы.

Ко второй группе интервьюеров мы относим Тельмана Раджабова и последующих интервьюеров. По образованию Т. Раджабов менеджер организации, сегодня, поняв, что не обладает специальными знаниями, учится в магистратуре на кафедре электронных СМИ ДГУ. В своём информационном интервью «Подробности» на канале РГВК «Дагестан» он выглядит неуверенным в себе и малокомпетентным журналистом. Он часто заглядывает в записи, делая это не органично, а так, словно подсматривает в книгу, отвечая у доски. Языковой барьер, который проявляется в использовании слов-паразитов, перегруженности лишними словами вопросов мешает ему быть вовлечённым в разговор, задавать уточняющие вопросы и отходить от строго намеченного порядка вопросов.

Юлия Майорова имеет актёрское образование, работает в Государственном республиканском русском драматическом театре имени М. Горького. В 2018 году она стала ведущей телепрограммы «Здоровье» на канале РГВК «Дагестан» в жанре информационного интервью, в студию которой приходят люди, имеющие отношение к медицине. У неё поставленная речь, и она очень естественно ведёт себя перед камерой. Тем не менее Ю. Майорова ещё не научилась тактично прерывать собеседника, задавать уточняющие вопросы и направлять разговор. Случается, что ответ гостя превращается в выступление со сложными и непонятными для зрителей терминами.

«В кресле собеседника не всегда может оказаться человек, который умеет вовремя «остановиться». Здесь всё в руках интервьюера. Он должен владеть ситуацией, подводить интервьюируемого к нужному ответу и завершить беседу», – писал об этом А. Колесниченко [4, с. 62 – 63].

Информационные интервью очень распространены на дагестанском телевидении. Телепрограмма «Принцип счастья» на канале ННТ тоже сделана в этом формате. Её ведущий Эльнар Надыршин. Он окончил хореографическое отделение колледжа культуры и был солистом республиканского ансамбля «Лезгинка». Сейчас работает заместителем директора в Государственном республиканском театре имени М. Горького.

Э. Надыршин в прошлом был ведущим на каналах «РУТВ» и «МТВ-столица». Он очень дружелюбен и располагает своих гостей к себе. Несмотря на имеющийся опыт работы в кадре, ведущий зачитывает вопросы с планшета, при этом запинается, как-то напряжён и не уверен. Но в глазах видна заинтересованность и желание слушать человека.

Ещё один человек из мира искусства среди дагестанских интервьюеров – это Алихан Магомедрагимов. Он имеет актёрское образование, играет небольшие роли в фильмах, а также занимается продюсированием. В 2017 году А. Магомедрагимов начал вести телепередачу «За кулисами» на канале ННТ. В основном в студию приходят люди, чья деятельность связана с театром. Формат подразумевает портретные интервью, однако называть их таковыми очень сложно в виду неумения ведущего раскрывать своих собеседников.

Вопросы А. Магомедрагимова не имеют точной формулировки, часто он задаёт их невпопад, порой превращая в длинные монологи. Кроме того, у ведущего ярко выраженный акцент, к которому добавляется косноязычие в виде несогласованных выражений. Вдобавок высказывания гостей интервьюер иногда комментирует непонятными словами вроде «опля». Его интервью напоминают не работу профессионала, а «беседу на кухне». Тем не менее, в кадре А. Магомедрагимов очень уверен и свободен.

«Ведущему не следует забывать, что, публично оценивая культуру партнёра по диалогу, он и сам остаётся объектом оценки аудитории, перед которой демонстрирует свою собственную культуру. Свобода поведения перед камерой обнаруживает не только наши достоинства, но и наши пороки. Иными словами, задай вопрос, и я скажу тебе, кто ты» [5, с.154], – пишет С. Муратов, обращая внимание на то, как важно телеинтервьюеру, как и любому ведущему в кадре, следить за своей речью.

Мухаммад Рамазанов – один из ведущих программы «Онлайн-диалог» на канале ННТ. Он имеет юридическое образование и занимается юридическим консультированием. Выпуски с его участием часто помечаются словами «юридическая помощь». Это информационные интервью. С приглашёнными он беседует о законодательстве, юридической стороне некоторых бытовых вопросов и поднимает темы развития институтов гражданского общества.

Смотреть и слушать эти выпуски для простого обывателя очень скучно и неинтересно. Человеку, который незнаком с юридическими терминами, мало что понимающему в системе законотворчества, уловить смысл этих диалогов очень сложно. А информационное интервью предполагает, что гость благодаря вопросам журналиста разъясняет зрителям сложные термины и явления.

М. Рамазанов сам очень хорошо знает предмет, ведёт беседу с гостем на равных, видна его экспертность в сфере юриспруденции. Но он забывает о главной задаче интервьюера – сделать так, чтобы понятно и интересно было и зри-

телям. Ведь совершенно неважно, насколько познавательной беседой была для самого журналиста, если аудитория «остаётся ни с чем».

На дагестанском телевидении профессия телеинтервьюера очень популярна. И начинающие, и опытные журналисты являются ведущими постоянных передач в жанре интервью, некоторые из них имеют формат авторской передачи и связаны непосредственно с личностью самих интервьюеров. Это проявляется и в тематике передач, и в выборе гостей и стиле ведения программы.

Сегодня и начинающие журналисты могут позволить себе выйти за рамки «как надо» и внести немного творчества в свою деятельность. Однако не все дагестанские интервьюеры в полной мере пользуются этим преимуществом. Некоторые так и сидят со скучным и безынициативным выражением лица, строго следуя намеченному порядку вопросов, не всегда составленных ими.

Тем не менее, эта профессия в республике развивается, и есть те, кого можно отнести к числу профессионалов. Они не только умеют раскрыть собеседника, тему, проблему, но и их личность всегда видна на экране. Они не просто те, кто задают вопросы, они полноценные участники разговора, потому что даже когда молчат, интересны и собеседникам, и зрителям.

Библиографический список

1. Михальская А.К. *Основы риторики*. Москва: Просвещение, 2004.
2. Лукина М.М. *Технология интервью*. Москва: Аспект Пресс, 2003.
3. Кузнецов Г.В. *ТВ журналист*. Москва: Издательство Московского университета, 1980.
4. Колесниченко А.В. *Практическая журналистика*. Москва: Издательство Московского университета, 2008.
5. Муратов С.А. *Телевизионное общение в кадре и за кадром*. Москва: Аспект-Пресс, 2003.

References

1. Mihal'skaya A.K. *Osnovy ritoriki*. Moskva: Prosveschenie, 2004.
2. Lukina M.M. *Tehnologiya interv'yu*. Moskva: Aspekt Press, 2003.
3. Kuznecov G.V. *TV zhurnalist*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1980.
4. Kolesnichenko A.V. *Prakticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2008.
5. Muratov S.A. *Televizionnoe obschenie v kadre i za kadrom*. Moskva: Aspekt-Press, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.02.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00353

Alparslan A.M., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: ahmetmuhammet.alparslan@yandex.com*

THE EXPRESSION OF RELATIONS OF PRECEDENCE IN RUSSIAN AND TURKISH (BASED ON MATERIAL FROM COMPLEX SENTENCES). The article discusses the language means of expressing temporary constructions of precedence in Russian and Turkish. Based on numerous examples, their differences and similarities are revealed. Special attention is paid to the formation of temporary categories in both languages. The necessity of a diversified approach to the analysis of temporary systems is emphasized. In order to compare the Russian and Turkish languages, it is necessary to give a common characteristic for each language. In this regard, features of the syntax of the complex sentence of the Russian language are analyzed and the grammatical structure of the Russian and Turkish languages is taken into account. In addition, features of the expression of different times in Russian and Turkish are described. A comparative analysis of the two languages is performed.

Key words: **syntax, temporary constructions, expression of temporal relations, time difference, expression of precedence, complex sentences, conjunctions, modal content.**

А.М. Алпарслан*, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ahmetmuhammet.alparslan@yandex.com*

ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕДШЕСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ)

В статье рассмотрены языковые средства выражения временных конструкций предшествования в русском и турецком языках. На основе многочисленных примеров выявлены их различия и сходства. Отдельное внимание уделено вопросу формирования временных категорий в обоих языках. Подчеркивается необходимость разностороннего подхода к анализу временных систем. Для того чтобы сопоставить русский и турецкий языки, необходимо каждому из них дать общую характеристику. В связи с этим анализируются особенности синтаксиса сложного предложения русского языка и учитывается грамматический строй русского и турецкого языков. Кроме того, описываются особенности выражения разновременности в русском языке, затем – в турецком. Далее выполняется сравнительный анализ двух языков.

Ключевые слова: **синтаксис, временные конструкции, выражение временных отношений, разновременность, выражение предшествования, сложные предложения, союзы, модальное содержание.**

Временные отношения, отражаемые в предложении, передают сведения о каких-либо фактах или новостях, произошедших в разные временные периоды. Обычно (но не всегда) в придаточной части содержатся сведения-ориентиры, которые характеризуют вторую часть с точки зрения предшествования, следования или временного совпадения [1, с. 284].

Очередность событий (одновременно или нет, следование, совпадение или предшествование) – это основные семантические элементы, передающие временные характеристики. Если брать во внимание так называемый термин, то в их рамках могут быть представлены сведения особой характеристики, например, указание на одновременность (полную или частичную), на наличие или отсутствие временного интервала и его длительность, на ограниченность, прерывистость, повторяемость, опережение, преждевременность, внезапность. В данном случае нас интересует выражение предшествования. Этот термин образуется при участии союза и других грамматических и неграмматических факторов. Главная роль в таком случае принадлежит союзной системе. Согласно У.С. Шаммасовой, «в конструкциях с отношением разновременности сам союз выполняет функцию квалификатора: он однозначно определяет, какова временная последовательность ситуаций, соотнесенных в рамках сложного предложения» [2, с. 997], в котором союзы с особым специализированным значением противопоставлены союзам с универсальным (неспециализированным) значением, обозначающим временные отношения в наиболее общем виде. Вследствие этого в русском языке различают два вида временных конструкций, выражающих предшествование:

1) предложения с семантически нейтральными союзами (союзы недифференцированного значения) («пока», «когда», «как»);

2) предложения с союзами, которые являются однозначными квалификаторами (союзы дифференцированного значения) («прежде чем», «с тех пор как», «как только»).

Союз в предложениях первого вида указывает только на факт временной сопоставимости. Категорическое определение одновременности и очередности – необязательная часть этих конструкций, которая выявляется и конкретизируется исходя из сопоставления видо-временных значений сказуемых-глаголов, а что касается неглагольных предложений – исходя из таких их семантических признаков, которые показывают характер развития положении во времени. В процессе разграничения значений одновременности и очередности влияют также лексические конкретизаторы и контекст. При рассмотрении предложений второго вида функция квалификатора основного временного признака принадлежит союзу: этот признак содержит его лексическую семантику.

Выражение предшествования в русском языке

В книге «Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов» под редакцией Н.А. Метс отношения предшествования

характеризуются так: «Предложения со значением предшествования сообщают о таком временном соотношении между двумя событиями, когда явление, названное в главной части, предшествует явлению, названному в придаточной. Отношения предшествования выражаются союзами *до того как, перед тем как, прежде чем, пока не*» [3, с. 239 – 240]. В «Книге о грамматике» Ф.И. Панков отмечает: «Отношения предшествования в русском языке выражаются в рамках как простого, так и сложного предложения. В сложном предложении для выражения отношений предшествования употребляются союзы *до того как, прежде чем, перед тем как, пока не, до тех пор пока не, пока*, реже – *когда*» [4, с. 231]. Отнесенность предложения к простому или сложному, а также принципы, лежащие в основе данного разделения, – это главный камень преткновения в теориях турецких ученых.

Если необходимо разновременное предложение построить с отрицательным смыслом, то конструкция построения будет представлена в обратном виде, например: *Никуда не поеду, прежде чем не закончу работу*.

Союзы *«прежде чем», «перед тем как»* между собой объединены признаком формальности, что выделяет предложения с их применением из предложений с союзом *«пока не»*. Чтобы обозначить ожидаемые ситуации, предстоящие позиции придаточного предложения, может использоваться инфинитивная конструкция, например: *До того как сделать карьеру, актер был врачом. Прежде чем выступить перед народом, ему надо было поговорить с наставником*.

Такая конструкция возможна, если в главном и придаточном предложениях речь идет об одном и том же лице.

Союз *«до того как»* передает значение предшествования в более общем виде, например: *Учитель входил и здоровался, но до того как разрешить классу присесть, внимательно осматривал каждого ученика*.

На постоянство действий в предложении указывают лексические конкретизаторы («непосредственно», «как раз», «в самый последний момент», «в последнюю секунду» и пр.), например: *Артист спокойно выходил на сцену непосредственно перед тем, как поднимали занавес* [5, с. 98].

Информация с отсутствием временного промежутка (непосредственное временное соприкосновение действий) передается союзом «до того, как» в сочетании с лексическим конкретизатором «вплоть», например: *Он был отзывчивым человеком вплоть до того, как смог достигнуть признания современников.*

Союзы «прежде чем» и «перед тем как» не требуют использования указаний на временной отрезок для передачи предшествования, например: *Водителю необходимо, прежде чем завести автомобиль, пристегнуть ремень безопасности*.

В предложениях, где отношение предшествования не осложняется дополнительным значением, союз *«прежде чем»* является синонимом союзам *«до того как»* и *«перед тем как»*, например: *До того как пастух рассмотрел, что это такое, он понял по приближающемуся гулу, что это движется большая техника*.

Союз «пока не» также используется для выражения предшествования, выделяя конечную границу действий в главной части, например: *Толпа не расходилась, пока не зажгли праздничные огни.* Действия, которые происходят в главной части предложения, длятся до события в придаточной части: *Он читал книгу, пока не узнал развязку.* В обоих предложениях два действия соприкасаются во времени, однако то, что указано в главной части, реализовано раньше, так как имеет признак длительности действия.

Протяженность и длительность действия можно выделить лексическими конкретизаторами союзов *«до тех пор, пока не»*, например: *День ждали, пока не стали съезжаться все гости.*

В главной части используют глаголы, содержащие в своей семантике значение ограниченной длительности, например: Они стояли, пока не село солнце.

Союз *«как вдруг»* в предложениях предшествования придает непредсказуемость и неожиданность дальнейшим действиям, например: *Она долго всматривалась в его строгие черты лица, как вдруг он тепло улыбнулся.*

Для предложений с союзом *«как вдруг»* характерна внезапность наступления следующих действий, которые описаны во второй части предложения, например: *Он уже засыпал, как вдруг вспышка света озарила комнату.*

Выражение предшествования в турецком языке

В понимании термина «сложное предложение» различия наблюдаются и в теориях российских и турецких ученых. Например, А.В. Поселенова отмечает, что в турецком языке нет сложных предложений, которые бы были аналогичны русским сложным предложениям. Существенное отличие также наблюдается в русском и турецком языке и в порядке слов и частей сложных предложений [6, с. 54].

Анализ турецких работ позволяет выделить основные критерии выделения сложных предложений. Например, Мехмет Хенгирмен относит к сложным те предложения, в которых сказуемых больше одного, и оно выражено спрягаемой частью речи, и если предложение содержит более одного суждения [7, с. 354]. Атилла Озкырымлы относит к категории сложных предложений те, в структуре которых есть основное суждение и несколько вспомогательных, которые раскрывают и дополняют его [8, с. 233]. Дубовик Е.Л., исходя из этих мыслей ученых, пишет, что на основании данных подходов можно выделить два критерия установления сложных предложений: 1) формальный критерий – наличие двух и более сказуемых; 2) семантический критерий – наличие двух и более суждений [9, с. 42].

В турецком языке предложения предшествования относятся к сложным предложениям с оборотами «после того как» – *dıktan sonra* и «до того как / перед тем как» – *madan önce*. В области синтаксиса здесь в предложениях властвует закон предшествования, определяющий определяемое (подлежащее – прямое дополнение – сказуемое (S-O-V)). Фактически придаточное предложение является предшествующим главному, так как на первом месте стоит подчиненный элемент, а на втором – подчиняющий.

Хотя слова *«önce», «evvel», «sonra»* путем прибавления суффиксов используются в роли существительного и прилагательного, в турецкой грамматике им уделяется больше внимания в качестве наречия и послелогов. Примерами использования этих слов в качестве наречия времени могут служить следующие предложения:

– Gelmeden ***önce*** dükkana uğrayın. – ***Перед тем как*** прийти, зайдите в магазин. (В этом примере слово ***önce,*** используемое в качестве наречия времени, в переводе на русский язык является оборотом сложного предложения «до того как»);

– Az ***sonra*** gelecektir. – ***Скоро*** он подойдет.

Как было указано выше, в турецком языке отношения предшествования также могут выражаться путем использования сложных предложений с оборотами «после того как» – dıktan sonra и «до того как / перед тем как» – madan önce. Например:

– Ödevimi ***bitirdikten sonra*** arkadaşlarımla gezmeye çıkacağım. – ***После того*** как я закончу домашнее задание, я выйду погулять с друзьями.

– Uyu***madan önce*** dişlerini fırçala. – ***Перед тем*** как лечь спать, почисти зубы.

Здесь модель оборота сложного предложения строится по схеме «основа глагола» + аффиксы «-madan», «-meden» + придаточное слово «önce» для выражения действия, которое должно предшествовать главному или «основа глагола» + аффиксы «-ikten», «-ıktan» + придаточное слово «sonra» для обозначения действия, которое совершится после главного.

Стоит упомянуть о важности согласования аффиксов в турецком языке. Выбор аффикса (-dık или -tık) зависит от концепции закона гармонии согласных: «Если слово заканчивается на глухую согласную, то присоединяющееся окончание или суффикс также должен начинаться с глухой согласной, а если слово заканчивается на звонкую согласную, то присоединяющаяся конструкция также должна начинаться со звонкой согласной».

Чтобы правильно определиться с выбором аффикса (-tık/-dık; -dik/-tik; -duk/-tuk; -dük/-tük), необходимо учитывать закон гармонии гласных на «4», который гласит:

- за негубными гласными a, ı может следовать только негубный гласный ı;
- за негубными e, i следует только нагубный i;
- за губными o, u следует только губный гласный u;
- за губными ö, ü – только губный ü.

К негубным гласным относят: a, ı, e, i.

Чтобы сделать правильный выбор относительно аффиксов -tan/-ten, следует использовать правило, которое указывает на то, что если глагол в форме инфинитива имеет суффикс -mak, то используется аффикс -tan. Если же глагол в форме инфинитива имеет суффикс -mek, то используется аффикс -ten [10, с. 32].

Форма глагола при этом не меняется, это не влияет ни на лицо, ни на число. Стоит запомнить, что форма *«после того как»* не может изменяться по лицам и числам. Рассмотрим несколько предложений:

- Derslerini yaptıktan sonra onlar gezmeye gittiler. – После того как они сделали уроки, они пошли гулять.
- Film baktıktan sonra duş aldım. – После того как я посмотрел фильм, я принял душ.

Стоит обратить внимание на особенности использования оборота «до того как / перед тем как». Для этого, как и для предыдущего, имеется определенная формула: основа глагола + аффиксы -madan/-meden + вспомогательное слово önce. Чтобы определиться с использованием аффикса, следует использовать закон гармонии гласных:

- если в турецком слове последний слог имеет гласную (a, ı, o, u), то приписываемый суффикс или окончание должен иметь букву «a»;
- если в турецком слове последний слог имеет гласную (e, i, ö, ü), то приписываемый суффикс или окончание должны иметь букву «e».

Форма «до того как» также не может изменяться по лицам и числам, то есть во всех лицах и числах используется одна форма глагола.

Рассмотрим это правило в предложениях:

- Doktora gitmeden önce kendimi çok kötü hissediyordum. – Я очень плохо себя чувствовал до того, как ходил к врачу.
- İstanbul'a taşınmadan önce seni tanımıyordum. – Я тебя не знал до того, как я переехал в Стамбул.

В турецком языке по отношению к слову «önce» даются такие значения времени и последовательности, как «сначала», «начальный», «ранее», «в прошлом». Хотя в словаре не говорится о значении места, но приводится следующий пример: «bu duraktan önceki durak» («остановка перед этой остановкой»), что говорит о том, что слово «önce» также употребляется и в значениях места, последовательности. Оба слова могут менять категорию в рамках, приведенных в словаре, и в других значениях. Лейла Карахан отмечает, что слово *«önce»* выпол-

няет в словосочетании разные функции. Оно выполняет эти функции с окончаниями и без в таких примерах, как *«önce»* (сначала), *«öncesi»* (до), «önceki» (предыдущий), *«önceleri»* (ранее, раньше), и, находясь внутри группы слов, в таких примерах, как *«bunun öncesi»* (до этого), *«çok önce»* (намного раньше), *«iki gün önce»* (два дня назад), *«gelmeden önce»* (до прихода). Слово *«önce»* в предложении *«öncekini bilmiyorum»* (я не знаю предыдущего) и в словосочетании *«bunun öncesi»* (до этого) при помощи падежных окончаний *önce* используется в качестве существительного. Это же слово с окончанием «-ki» в таких словосочетаниях, как *«önceki iş»* (предыдущая работа), выполняет функцию прилагательного [11, с. 40].

К тому же *«önce»* может выступать в качестве послелога связи. Это слово в примере *«Önce iyice inceledim, sonra da bunu hemen yapmaya karar verdim»* (Сначала я хорошенько исследовал, а потом сразу же принял решение сделать это) является послелогом связи, связывающим предложения, придавая значение «сначала – после». Зейнеп Коркмаз, говоря о послелогах в грамматике турецкого языка, в первую очередь рассматривает слово «evvela» в качестве связующего предложения и приводит следующие примеры [12, с. 1135].

– Evvelâ bunu yapabilmeniz için işin açılması, genişlemesi, cemiyetin ve hayatın yaratıcı vasıflarını kazanması lâzım. Sonra böyle de olsa hayatı yine serbest bırakamazsın (Сначала, чтобы вам удалось сделать это, дело должно открыться, расшириться, а общество и жизнь должны приобрести творческие особенности. Потом, даже если так все и пойдет, вы все равно не сможете оставить жизнь) [там же, с. 1098].

– Öncelikle eski metinler sağlıklı bir tarama ve fişlemeden geçirilmelidir (Сначала старые тексты должны подвергнуться процедуре сканирования и маркировки) [там же, с. 1100].

Семантический принцип имеет приоритет при определении сложных предложений вне зависимости от того, является ли данная предикативность потенциальной или развернутой. Исходя из этого, простые предложения (с точки зрения русского языка), которые осложнены герундиями, инфинитивами, а также причастными или деепричастными оборотами, относятся турецкими учеными к сложным предложениям. В тюркологии сложное предложение характеризуется термином «yargı», что переводится как «суждение». Наибольшие споры вызывают предложения, осложненные инфинитивными формами глаголов – относятся ли они к сложноподчиненным предложениям в турецком языке, так как с этим понятием связано и объяснение термина «girişik cümle» (сложноподчиненное предложение). Следует отметить, что все ученые сходятся в одном: в сложном предложении придаточная часть подчиняется главной и выполняет функцию члена главного предложения [9, с. 42 – 43].

Сравнение временных систем русского и турецкого языков

Существенным отличием турецкого языка от русского также является распределение времен на темпоральной оси.

Штанов считает, что необходимо учитывать, что, несмотря на все сходства и различия временных категорий, люди, говорящие на разных языках, совершают фактически одинаковые речемыслительные процессы, а динамичная и статичная картины окружающего нас мира имеют объективный характер. Целостность картины мира и ее составных компонентов обеспечивается системой взаимосвязей (корреляций). Взаимосвязь этой системы и окружающей нас действительности носит объективный характер, формируя при этом глубинную содержательную составляющую.

Ученый добавляет, что деление темпоральной оси на определенные точки или отрезки, которые и обеспечивают различия временных систем языка, определяются особенностями языкового и речевого отражения идеи «времени», которые, в свою очередь, обусловлены спецификой восприятия этой идеи представителями конкретной лингвокультуры. Таким образом, выражение категории «время» как такого не влияет на темпоральную ось.

Наиболее явно это можно увидеть на примере «переходных времен» или того, как отражаются частные темпоральные характеристики в рамках конкретного категорического времени. Например: «[Завтра] Али будет смотреть новый фильм Семиха Капланоглу» – «[Когда вы завтра придете], Али будет смотреть новый фильм Семиха Капланоглу». Что касается первого примера, то здесь в предложении указано сказуемое, отражающее факт будущего, т.е. оно показывает нам область категорического будущего времени: [Yarın] Ali, Semih Kaplanoğlu'nun yeni filmini izleyecek.

Наличие во втором примере дополнительного придаточного предложения помимо категорического темпоратива «завтра», которое задает темпоративный фон для другого, в нашем случае аксионально-динамического действия, способствует выводу о невозможности использования в турецком языке формы категорического будущего времени, хотя русскоязычные версии не имеют формальных отличительных особенности: Yarın [geldiğinizde] Ali, Semih Kaplanoğlu'nun yeni filmini izliyor olacak. [13, с. 111 – 112].

Эти предложения раскрывают актуальность рассматриваемого анализа на примере случаев объективной модальности, когда содержательная и смысловая разница наиболее очевидна. Однако первый вариант, предложенный в качестве пилотного, может видоизменяться и по суждениям субъективной модальности:

– Завтра Али будет смотреть новый фильм Семиха Каплпноглу, [обещание – Yarın Ali, Semih Kaplanoğlu'nun yeni filmini izleyecek, [söz]!

– [Как говорит его друг], завтра Али будет смотреть новый фильм Семиха Каплпноглу. – [Arkadaşına göre] yarın Ali,Semih Kaplanoğlu'nun yeni filmini izleyecekmiş.

Разность модального содержания демонстрирует нам, что, несмотря на формальную идентичность в русском языке, в турецком языке в каждом отдельном случае используется своя форма, и это подтверждают вышеизложенные примеры.

Сложность, но при этом и абстрактность «времени» как явления отражается в понятийно-незначимых формах. Однако стоит отметить ту точку зрения, которая утверждает, что на определенном этапе образования языков временная категория имела сигнификативно значимые выражения. Этот факт подтверждается, к примеру, наличием в турецком языке глагола «imek» (ныне вспомогательного), который действует в поле категорического прошедшего времени и наиболее вероятным образом проявляется в названиях. Пример: В то время Мехмет был в Измире. – O zaman Mehmet İzmir'de idi [там же, с. 113 – 114].

Изучая выражения разновременности в русском и турецком языках, стоит обратить внимание на трактовку данной особенности Р.О. Якобсоном, который выделял то, что в языках имеются выражения с указанием «относительного времени», для которого необходимо использовать определенный «порядок» (таксис) в предложении. Ученый пишет: «Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения (в отличие от времени, характеризующего сообщаемый факт по отношению к факту сообщения)» [14, с. 101]. Независимый таксис делится на три типа: предполагающий, допускающий и исключающий зависимый таксис. Зависимый таксис выражает разные виды отношений к независимому глаголу – предшествование, одновременность, прерывание, уступительная связь и т.д. В связи с этим, рассматривая различия и сходства во временных системах языков, следует отметить, что у носителей разных языков имеется принципиальный образ составных частей абстрактной категории «время», однако методы выражения этих образов могут обладать значительными различиями. Итак, у носителей разных языков существует образ, в нашем случае – категории прошедшего времени, но в то же время внутри этой категории могут образовываться разнообразные взаимосвязи, которые по разным причинам, исходящих из особенностей формирования каждого конкретного языка, в разных языках могут выражаться грамматически посредством специальной морфемы (соответствующей формой глагола или временного аффикса), а также вспомогательного модального глагола. При этом в прочих языках соответствующая взаимосвязь в данной категории может существовать без своего уникального форманта и передаваться от главного форманта категории прошедшего времени в определенном контексте или ситуативным образом. Все эти сложные временно-языковые переплетения вовсе не означают, что такая взаимосвязь для носителей этого языка деактуализирована, однако природа происхождения языка и его особенности делают достаточным лишь указание на взаимосвязь без использования дополнительных средств. Например:

– Вчера я не читал, так как я был вместе с друзьями.

– Когда вчера Иван пришел с школы, я не читал книгу, так как я был вместе с друзьями.

Как в первом, так и во втором случае используется выражение «не читал книгу» с глагольной частью, которая выражается в виде отрицательной формы глагола «читать» в прошедшем времени – «не читал». Тем не менее контекст, с помощью которого взаимосвязь между действием данного субъекта в прошлом и настоящем уточняется с точки зрения характера этого действия, говорит нам о том, что в первом случае рассказывается о действии, которое уже закончилось к настоящему моменту. Во втором примере мы имеем дело с имперфектными отношениями, то есть с действием, которое не закончено к определенному моменту прошлого времени. Контекст в русском языке компенсирует совпадение двух формантов, которые отражают разные взаимоотношения, при этом в турецком языке каждое взаимоотношение имеет свой своеобразный формант – в одном случае аффикс [-dı], во втором – [-yordu]:

– Dün ben kitap okuma[dım], çünkü arkadaşlarımla birlikteydim.

– Dün İvan okuldan döndüğü zaman ben kitap okumu [yordum], çünkü arkadaşlarımla birlikteydim. [13, с. 112 – 113].

В данной статье рассмотрены различные выражения предшествования в русском и турецком языках. Основной вывод, который можно сделать, – это то, что ситуация, описываемая в главной части, находится на темпоральной оси перед ситуацией, описываемой в придаточной части.

Сопоставительный анализ выражения отношений предшествования в турецком и русском языках выявил, что в обоих языках временные конструкции, выражающие предшествование, обозначаются сложными предложениям с союзными оборотами. Выражение предшествования с использованием союзов в русском языке имеет множество особенностей, которые тонко отображают нюансы временных отношений. Мы обратили внимание на особенности правописания союзов и использование лексических конкретизаторов в русском языке. В отличие от русского, в турецком синтаксисе выражение отношений разновременности опирается на определенную модель построения сложного предложения, а также передается с помощью слов-послелогов. Полисемия и употребление в качестве

других частей речи некоторых союзов в турецком языке является особенностью выражения предшествования.

Помимо этого мы затронули тему формирования временных категорий в разных языках и установили, что выражение времени обусловлено особенностями восприятия этого понятия носителями языка. Каждый язык обладает своими языковыми средствами передачи разновременности. В статье рассмотрены случаи объективной и субъективной модальности в турецком и русском языках, раскрывающие специфику метода выражения концепта времени. Подчеркивается смысловая разница схожих по виду конструкций и важность контекста.

Изучая особенности грамматики турецкого языка, в частности выражение временных отношений, и сопоставляя их с русским языком, можно сделать вывод, что для оптимального понимания языка и его структуры необходимо знать основы словообразований. Также для раскрытия темы о разновременности в сложноподчиненных предложениях можно отметить не только важную роль форм образования сложных предложений, но и правила образования необходимой формы слова. При этом стоит учитывать, что нет возможности ограничиться одним универсальным правилом, так как одно правило тесно взаимодействует с другим, как, например, закон гармонии гласных и согласных присутствует во всех формах образования слов.

Библиографический список

1. *Синтаксис*: практическое пособие по русскому языку как иностранному. Санкт-Петербург: Златоуст, 2016.
2. Шаммасова У.С. Таксис предшествования в разноструктурных языках в контрастивном аспекте. *Вестник Башкирского университета*. Уфа, 2016: 996 – 1002.
3. *Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов*. Под редакцией Н.А. Метс. Москва, 1985.
4. Панков Ф.И. Выражение временных отношений. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Под редакцией А.В. Величко. Москва: Издательство Московского университета, 2009: 209 – 235.
5. Векшин Н. *Грамматика русского языка*. Москва: Огни, 2016.
6. Поселенова А.В. Сложные предложения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. *European Journal of Literature and Linguistic*. 2015; № 3: 53 – 56.
7. Hengirmen M. *Türkçe Dilbilgisi*. Engin Yayınevi, Ankara, 2015.
8. Özkırımlı A. *Türk Dili: Dil ve Anlatım. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*. Istanbul, 2006.
9. Дубовик Е.Л. Сложное предложение в синтаксическом строе турецкого языка. *Веснік БДУ*. Серия 4: Филология. Журналистика. Педагогика. 2008; № 1: 41 – 45.
10. Гениш Эйюп. *Грамматика турецкого языка. Фонетика, морфология, этимология, семантика, синтаксис, орфография, знаки препинания*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008; Т. 1.
11. Karahan Leyla. "Sonra, Önce" Kelimelerinin Edat Kategorisi İçindeki Durumu. *Uluslar Arası Türklük Araştırmaları Sempozyumu*, 25 – 27 Nisan, Erzurum, Dil Araştırmaları. Ankara, 2007; Sayı: 1: 39 – 48.
12. Korkmaz Z. *Türkiye Türkçesi Grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları*. Ankara, 2009.
13. Штанов А.В. Модальность временных глагольных форм как важная составляющая предикативного содержания текста в переводе. *Филологические науки в МГИМО*: сборник научных трудов. 2002; № 9: 100 – 114.
14. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя*. Москва, 1972: 95 – 113.

References

1. *Sintaksis*: prakticheskoe posobie po russkomu yazyku kak inostrannomu. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2016.
2. Shammasova U.S. Taksis predshestvovaniya v raznostrukturnyh yazykah v kontrastivnom aspekte. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. Ufa, 2016: 996 – 1002.
3. *Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka dlya zarubezhnyh prepodavatelej-rusistov*. Pod redakciej N.A. Mets. Moskva, 1985.
4. Pankov F.I. Vyrazhenie vremennyh otnoshenij. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Pod redakciej A.V. Velichko. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2009: 209 – 235.
5. Vekshin N. *Grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Ogni, 2016.
6. Poselenova A.V. Slozhnye predlozheniya na nachal'nom `etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *European Journal of Literature and Linguistic*. 2015; № 3: 53 – 56.
7. Hengirmen M. *Türkçe Dilbilgisi*. Engin Yayınevi, Ankara, 2015.
8. Özkırımlı A. *Türk Dili: Dil ve Anlatım. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*. Istanbul, 2006.
9. Dubovik E.L. Slozhnoe predlozhenie v sintaksicheskom stroe tureckogo yazyka. *Vesnik BDU*. Seriya 4: Filologiya. Zhurnalistika. Pedagogika. 2008; № 1: 41 – 45.
10. Genish `Ejyup. *Grammatika tureckogo yazyka. Fonetika, morfologiya, `etimologiya, semantika, sintaksis, orfografiya, znaki prepinaniya*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008; T. 1.
11. Karahan Leyla. "Sonra, Önce" Kelimelerinin Edat Kategorisi İçindeki Durumu. *Uluslar Arası Türklük Araştırmaları Sempozyumu*, 25 – 27 Nisan, Erzurum, Dil Araştırmaları. Ankara, 2007; Sayı: 1: 39 – 48.
12. Korkmaz Z. *Türkiye Türkçesi Grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları*. Ankara, 2009.
13. Shtanov A.V. Modal'nost' vremennyh glagol'nyh form kak vazhnaya sostavlyayuschaya predikativnogo soderzhaniya teksta v perevode. *Filologicheskie nauki v MGIMO*: sbornik nauchnyh trudov. 2002; № 9: 100 – 114.
14. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya*. Moskva, 1972: 95 – 113.

Статья поступила в редакцию 02.03.20

УДК 801.52 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00354

Bilalova Kh.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: khadizha@inbox.ru*

ADJECTIVES AS NOUNS IN THE LEZGIAN LANGUAGE (WITH COMPARATIVE DATA FROM THE ENGLISH LANGUAGE). The article explores the use of adjectives as nouns in Lezgian and English. In the Lezgian language, however, they can assume a greater variety of forms than is possible in English, partly as a result of the loss of inflectional endings in English; e.g. Lezgian [adj.] *акьуллу – ak'ulludi, ak'ulludaz, ak'ulludan, ak'ullubur, ak'ulluburuv, etc.* versus English [adj.] *intellectual – an intellectual, intellectuals, any intellectual's*. Similarly, there are syntactic properties in which substantivized adjectives behave just like nouns. With regard to this phenomenon, specific language mechanisms for forming the meanings of substantivised adjectives are highlighted. The article also provides a classification of types of substantivisation in the Lezgian language. The investigation leads to a hypothetical conclusion that breaks with traditional concepts of rigid word-classes in favor of a theory of degrees of 'adjectiviness' and 'nouniness'.

Key words: **substantivisation, adjectives, nouns, substantivized adjectives, predicative substantivisation, quasi-substantivisation, anaphoric use.**

Х.А. Билалова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: khadizha@inbox.ru*

УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КАЧЕСТВЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ (С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматриваются случаи субстантивного употребления прилагательных в лезгинском и английском языках. Для субстантивированных прилагательных в лезгинском языке, однако, характерно большее разнообразие форм, чем это возможно в английском языке, отчасти в результате потери флективных окончаний в английском языке; например, лезгинский [прил.] *акьуллу – акьуллуди, акьуллудаз, акьуллудан, акьуллубур, акьуллубурув* и т.д. по сравнению с английским [adj.] *intellectual – an intellectual, intellectuals, any intellectual's*. По аналогии с существительными, субстантивированные прилагательные повторяют синтаксические характеристики, свойственные данной части речи. В связи с этим выделяются специфические языковые механизмы формирования значений субстантивированных прилагательных. В статье также приводится классификация типов субстантивации в лезгинском языке.

Исследование приводит к гипотетическому выводу в пользу существования теории степеней ‘прилагательности’ и ‘существительности’ в противовес традиционным представлениям о наличии жестких границ между частями речи.

Ключевые слова: **субстантивация, прилагательные, существительные, субстантивированные прилагательные, предикативная субстантивация, анафора.**

It is well known that substantivisation is one of the most productive ways of word formation in different languages, even in languages of different structural types, such as, say, Russian and English. The characteristic of substantivisation as a language universal allows us to speak about the prevalence of this method of word formation in the Lezgin language. The universal nature of this phenomenon, in our opinion, is due to the fundamental openness of the language system, which is manifested in the instability of the boundaries between classes of linguistic elements, no matter what they are formed on.

In this study the focus is on adjectives used as nouns in the Lezgian language with ad hoc contributions from the English language.

In both languages adjectives can occupy the modifier slot in the noun phrase without further syntactic or morphological marking taking place inside the noun phrase. Following Rießler, such syntactic licensing means that the relationship between dependent and head is encoded purely structurally in terms of designated positions [1, p. 8]. The adjective obligatorily precedes the noun but is not marked otherwise, as in the following examples: ***иер*** *руш* – *‘a* ***pretty*** *girl’;* ***иер*** *рушар* (pretty girl-PL) – *‘****pretty*** *girls’.*

The bare adjective in both languages may not normally be used alone as a noun since the notion has no proper internal incidence. What limits the notion and gives it form and thus supplies it with the necessary internal incidence is the articles *–a* and *–the* in English and the substantivizing suffixes *–di* and *–bur* in the Absolutive case singular and plural in Lezgian respectively. Under the actualizing force and influence of the mentioned units these words become capable of expressing, not just a qualification, but the totality of the objects so qualified. Moreover, they can appear in any argument position, like other nouns: ***Экуьда*** *(S)* ***буьркьуьдаз (O)*** *рехъ къалурда* (Лезги чIалан словарь). ‘*A sighted one* will show the way to *a blind man’. They used force to banish* ***the natives (O)*** *from the more fertile land* (Collins COBUILD).

Our analysis of the Lezgian language data shows that depending on the functions performed by substantivized adjectives, there are three types of substantivisation: 1) genuine substantivisation; 2) quasi-substantivization; 3) predicative substantivisation.

In Lezgian grammar, one can distinguish thematic groups of nouns for which substantivized adjectives are a productive means of their expansion. Any adjectival form that can become the name of a person or express a generalized abstract meaning is substantivized in the syntactic function typical of a noun. Thus, these are: a) names of persons characterized by a specific feature; b) names of abstract concepts.

а) Чаз Расул Аллагьди … *азарлудал* кьил чIугун … эмирнавайди я (Къ. Меджидов). – Allah tells us to visit *the sick* (one).

б) Бадеди вичин хтулаз вич къекъевей *шеки-ширвандакай*, дуьньядин *кIуьцурудакай* … суьгьбетар ийиз башламишна (Альманах). – The grandmother began to tell her grandson about the places she had been, about *the good* and *the bad* in the world.

Thus, Lezgian adjectives are easily substantivised if they refer to people. According to The Lezgian Language Dictionary in the vast majority of cases it is adjectives describing features and qualities of people that are used as nouns [2]. This is especially clear in such a folklore genre as proverbs and sayings where substantivisation of adjectives is widely represented:

Чlехиди рахадайла *гъвечIида* яб це. – When *the elderly* speak, *the young*, listen.

Вичин вилевай тар такуна, *масадан* вилевай чIар аквазва. – You see the speck in your brother’s eye, but you do not notice the log in your own eye.

Мукьвал алай къунши яргъал алай *мукьадалай* хъсан я. – A close neighbour is better than a distant *relative*.

Гишинди фуахъ къекъведа, *тухди* – бахтунихъ. – *The hungry* seek bread, and *the well-fed* seek happiness.

The proverbs presented here reflect the most productive category of substantivized adjectives – animate nouns referring to people. In addition, proverbs are a characteristic genre where substantives are the most common means of expressing the subject.

Adjectives in the Lezgian language are also substantivized when they denote an abstract entity, resulting in the formation of substantives with a generalized qualitative meaning: *иерди* ‘the beautiful’, *цIийиди* ‘the new’, *куьгьнеди/искиди* ‘the old’ и т.д.

This group substantives act as an abstract form of impersonal objectness. Due to the indefinite and unspecified nature of their significate, they are considered only as a singularity, which does not have a number opposition in the form of a plurality. The singularity here is represented as a complex that cannot be divided as its parts lack specificity. There are some illustrations in point:

*И*кI хьайила, я *писди*, я *хъсанди* дагълара акун тавуна амукьдач (Къ. Меджидов) – In case this happens in the mountains everything is completely exposed: *the bad* (things) and *the good* (things).

Ignorance of people brings fear, fear of *the unknown*. (Collins COBUILD).

Except that *the unreal* seemed more real to me ... (Subtitles of movies/series)

The Lezgian and English languages differ in the distribution of substantivized adjectives referring to abstract things over semantic classes of countability / uncountability. In the Lezgin language, these substantivizations can appear in both singular and plural forms; however they cannot have distinct countability status depending on a number. In addition, the plural form here acts as a nonsemantic function, since it attaches to abstract names without changing the meaning of the word. For instance:

*И*нсанриз *багьабур* (valuable-PL) ужуз авуна, *и*нсанриз *ужузбар* (valueless-PL) “багьа” (Къ. Меджидов). – They have devalued everything valuable to people and made everything valueless in their eyes important.

In our opinion, this is due to the fact that when expressing number, these words become similar to the category of abstract nouns. As you know, in English, *s*-plurals do not occur in abstract names, in contrast to the Lezgian language, where both number forms are used.

Table 1

Number inflection of abstract nouns

Singular	Plural
whiteness (BrE) *лацувал (Lezg)*	- лацувилер
ignorance (BrE) *тийижирвал (Lezg)*	- *тийижирвилер*
weakness (BrE) *къуватсузвал (Lezg)*	- *къуватсузвилер*

However, in the case of English, it is impossible to equate these substantivized adjectives to uncountable abstract nouns. The explanation is that the formers are characterized by the ultimate indivisibility of the complex, while the latters allow relative splitting in order to clarify single or multiple manifestations of what is conveyed by the content of an abstract noun. For example, abstract nouns can take lexical-grammatical means specifying the number (e.g. *a bit, a piece, a stroke*) which is unacceptable for the substantivized adjectives. You can say *many pieces of delicacy*; *a bit of justice, a stroke of brilliance*, but *a piece of the general*, *a bit of the worst* and similar combinations are not the norm for the English language. Moreover, if we look at substantivized adjectives from a semantic point of view, we can see that they differ from abstract nouns in this sense. It can be observed in the OED that *goodness* is either ‘the goodness of persons or things’ whereas *the good* (neut .adj., abstract) is ‘good in itself’ [3, p. 36]. In other words, they rather denote an amorphous non-numerical notion in which adjectival force is still felt.

As it is known, substantivisation is also accompanied by a change in the morphological and syntactic nature of the word. In the anaphoric use, a linguistic unit cannot be classified as a noun although it takes the position of a noun and often takes the valence properties and morphological indicators of this word-class. Nevertheless, it may have potential for developing to a fully lexicalized item. Quasi-substantivisation is based on omission; it is simply an elliptical noun phrase in which the missing noun can either be added by world knowledge or by the antecedent that was previously mentioned in the context:

– Гьихьтин чехир? *Чlулавди*, я *лацуди*? Къиметар сад я (М. Гьажиев). – What kind of wine? *A red one* (lit. black) or *a white one*? The prices are the same.

Being context-dependent the semantics of these linguistic units consists of their primary meaning and the context that supplies their referents. The context sufficient to identify their semantics is “a fragment of the text with the unit chosen for analysis, which is necessary to determine the meaning of this unit and consistent with the general meaning of this text” [4, с. 238], within which the original unit is used in its direct meaning and new function. Thus, we can see a kind of expansion of the original lexical meaning of the word due to the newly acquired semantic and grammatical features, as well as the earlier or subsequent context; there is an overlap of grammatical and semantic potencies of different parts of speech within a single word. This type of substantivisations can claim a certain position in the system of means of conveying the concept of substantialness.

Adjectives of the Lezgian language can be used predicatively, i.e. in the function of the nominal part of the predicate that identifies or classifies the subject, for example: *И* шешел *кьезил* я ‘This bag is *light’***.** The nominal complement of the compound predicate allows the use of the substantivized adjective equally: *И* шешел *кьезилди* я ‘This bag is *light’* with the only difference that in the first case it is only reported that the object has this property, which itself acts as a predicate, and in the second “along with the property, as it were, the object to which it is assigned is repeated. The focus is, therefore, on the property which seems inherent in the object. For Gadjiev there is a kind of identity of the substance that expresses this characteristic and the substance that carries it” [5, с. 62].

In this regard, of interest to the study is the fact that in the Lezgian language for all units that can be substantivized, substantivisation is a necessary precondition for

their predicative use. For instance, relative adjectives can be used predicatively only in the substantivized form. We may contrast *гъулцин* стол *'a linden* table*'* with 'атIа стол *гъулцинди* тир' 'that table was made of *linden'*. Hence, we share the viewpoint expressed by Alpatov: "If some lexemes act as a particular part of the sentence only in combination with a transpositor (a special grammatical indicator that signals a total or partial transition from one class to another), then such a function should not be considered typical for these lexemes" [6, с. 38]. In other words, if a new function is marked with a special formal tool, then the function's exponent is the formal tool, not the lexeme in itself.

An independent adjective in the Lezgian language, like any other substantivized unit, performs the function of a free member of the syntagma. Its stem specifies the properties or attributes (qualitative or relative) of a noun referent, while its suffixal formants *-di, – bur* have a morphological load: they act as substantivizing suffixes. Pointing to the referent, these suffixes act as its substitutes, repeating it along with its property, for example: Ич *гъвечIиди* я 'The apple is *small-it'*, Ичер *гъвечIибур* я 'The apples are *small-they'* [5, с. 62]. Predicative substantivized adjectives agree in number with the subject (which is their functional specificity), unlike plain adjectives, which do not take the plural morpheme suffix in the similar position, cf.: Ич *гъвечIи* я 'The apple is *small'*; Ичер *гъвечIи* я 'The apples are *small'*. According to some sources, this is the only case of agreement in the Lezgian language [7, p. 112].

With regard to substantivizing affixes, there is an opinion in the literature on the Lezgian language that they belong to the disappeared class exponents [8; 9; 10; 11]. Hence, it can be assumed that in the pralezgian language, the sign of substantivisation for adjectives in singular was class determinants that expressed the implied referent, i.e., the substantivizing suffixes were indicators of the grammatical class of the implied name. This point of view is quite reasonable, if we take into account the common position in Dagestan linguistics that every inflection genetically goes back to a significant unit, which eventually passes into the morphological inventory of the language. It is proposed in Rizakhanova that Lezgian substantivizing inflections *–di; –bur* functionally correspond to the articles *a* and *the* in English [12, с. 146]. Cf.: The city is building new housing for *the elderly*. (Times, Sunday Times (2018)) – 'Шегьерди *кьуьзуьбуруз* цIийи кIвалер ицигзава'. He must have supposed she haunted the attic floor like a ghost or *a lunatic* (Waters, Sarah / The Night Watch). – 'Адаз ама къавук яшамишзавай хъен я *кимиди* яз аквазвай хьтин тир'. To place an article alongside is to give form to the significate; without the article the significate remains vague, formless.

Thus, at the morphological level, substantivisation involves the acquisition by the substantive of the main morphological properties of the noun – the categories of number and case, so that transposed lexemes occur in the noun paradigm by taking its grammatical formants. However, the case exponent is not attached directly to the stem (except for the Absolutive case index), but to the substantivizing affix, thereby exhibiting a tendency towards agglutination.

An adjective that has undergone substantivisation becomes a carrier of a completely different semantics, other than its original meaning; it acquires a new functional status and passes into a special lexical and grammatical category. All the forms ending in *-di* have one thing in common: they are the result of the syntactic reduction of the head of a noun phrase, for example: *кIаниди* 'a beloved (one)' (someone who is beloved) instead of *кIани* кас 'a beloved person', и кIарасар *заланбур* я 'this firewood is *heavy'* < и кIарасар *залан кIарасар* я 'this firewood is *heavy firewood*', etc. It is generally assumed that substantivisations have the advantage of being short and compact and thereby support language economy.

Table 2

The declension paradigm of Lezgian *игриди* 'fake'

Case	Singular	Plural
Abs.	*игри-ди*	*игри-бур*
Erg.	*игри-да*	*игри-бур-у*
Gen.	*игри-да-н*	*игри-бур-у-н*
Dat.	*игри-да-з*	*игри-бур-у-з*
Adess.	*игри-да-в*	*игри-бур-у-в*
Adel.	*игри-да-вай*	*игри-бур-у-вай*
Addir.	*игри-да-вди*	*игри-бур-у-вди*
Subess.	*игри-да-к*	*игри-бур-у-к*
Subel.	*игри-да-кай*	*игри-бур-у-кай*
Subdir.	*игри-да-кди*	*игри-бур-у-кди*
Postess.	*игри-да-хъ*	*игри-бур-у-хъ*
Postel.	*игри-да-хъай*	*игри-бур-у-хъай*
Postdir.	*игри-да-хъди*	*игри-бур-у-хъди*
Superess.	*игри-да-л*	*игри-бур-а-л*
Superel.	*игри-да-лай*	*игри-бур-а-лай*
Superdir.	*игри-да-лди*	*игри-бур-а-лди*
Iness.	*игри-да*	*игри-бур-а*
Inel.	*игри-дай*	*игри-бур-ай*
(Lezgian substantivised adjectives can form all eighteen cases according to the second type of nominal declension)		

Linguists today have varying notions about the process of substantivisation: there have been numerous corpora analyses in order to compare and investigate adjectives that are used as nouns with the aim of classifying their linguistic status, i.e. whether they can be attributed to inflection, word-formation or syntax. It is safe to say, however, that in essence substantivisation in the compared languages is a phenomenon that is intermediate between word formation and syntax – syntactical formation. While various theories may choose to interpret this definition broadly or more narrowly, the basic notion of substantivisation, to our mind, is the formation of an occasional syntactic form of the noun phrase as a consequence of the syntactic reduction of this constituent core whose referential attribution is clear from the context. Hence, we will say that the classes of adjectives and nouns converge upon each other, and that this is manifested by the possibility of elements displaying adjectival and nominal features at the same time in different proportions.

Библиографический список

1. Rießler M. Adjective attribution. *Studies in Diversity Linguistics 2*. Berlin: Language Science Press, 2016.
2. *Лезги чIалан словарь. А – КI. I ктаб. Л – Я. II ктаб.* Махачкала: ДГУ, 2003 – 2005.
3. Aschenbrenner A. *Adjectives as nouns, mainly as attested in Boethius translations from Old to Modern English and in Modern German.* München: Herbert Utz Verlag, 2014.
4. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь.* Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998 – 2000.
5. Гаджиев М.М. *Синтаксис лезгинского языка. Простое предложение.* Махачкала: Дагучпедгиз, 1954; Ч. 1.
6. Алпатов В.М. Предисловие. Из истории изучения частей речи. Принципы типологического описания частей речи. Знаменательные части речи в японском языке. *Части речи. Теория и типология,* Москва: Наука, 1990: 3 – 50.
7. Haspelmath M. *A grammar of Lezgian.* Berlin – New York: Mouton de Gruyeter, 1993.
8. Шаумян Р.М. Следы грамматических классов (родов) в агульском языке. *Язык и мышление*. Москва, 1936, Т. VI – VII: 220 – 227.
9. Гаджиев М.М. Следы грамматических классов в лезгинском языке. *Уч. зап. ИИЯЛ*. 1958; Т. V: 217 – 226.
10. Мейланова У.А. Еще раз о категории грамматического класса в лезгинском языке. *Проблемы сравнительно-исторического исследования морфологии языков Дагестана.* Махачкала, 1992: 87 – 92.
11. Гайдаров Р.И. *Система имени прилагательного в лезгинском языке. Спецкурс*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
12. Ризаханова З.З. *Сопоставительное исследование частеречных признаков прилагательного в английском и лезгинском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.

References

1. Rießler M. Adjective attribution. *Studies in Diversity Linguistics 2*. Berlin: Language Science Press, 2016.
2. *Lezgi chlalan slovar'. A – KI. I ktab. L – Ya. II ktab.* Mahachkala: DGU, 2003 – 2005.
3. Aschenbrenner A. *Adjectives as nouns, mainly as attested in Boethius translations from Old to Modern English and in Modern German.* München: Herbert Utz Verlag, 2014.
4. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998 – 2000.
5. Gadzhiev M.M. *Sintaksis lezginskogo yazyka. Prostoe predlozhenie.* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954; Ch. 1.
6. Alpatov V.M. Predislovie. Iz istorii izucheniya chastej rechi. Principy tipologicheskogo opisaniya chastej rechi. Znamenatel'nye chasti rechi v yaponskom yazyke. *Chasti rechi. Teoriya i tipologiya,* Moskva: Nauka, 1990: 3 – 50.
7. Haspelmath M. *A grammar of Lezgian.* Berlin – New York: Mouton de Gruyeter, 1993.
8. Shaumyan R.M. Sledy grammaticheskih klassov (rodov) v agul'skom yazyke. *Yazyk i myshlenie*. Moskva, 1936, T. VI – VII: 220 – 227.
9. Gadzhiev M.M. Sledy grammaticheskih klassov v lezginskom yazyke. *Uch. zap. IIYaL*. 1958; T. V: 217 – 226.
10. Mejlanova U.A. Esche raz o kategorii grammaticheskogo klassa v lezginskom yazyke. *Problemy sravnitel'no-istoricheskogo issledovaniya morfologii yazykov Dagestana.* Mahachkala, 1992: 87 – 92.
11. Gajdarov R.I. *Sistema imeni prilagatel'nogo v lezginskom yazyke. Speckurs*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
12. Rizahanova Z.Z. *Sopostavitel'noe issledovanie chasterechnyh priznakov prilagatel'nogo v anglijskom i lezginskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.02.20

УДК 008 651.926 266.2 811.581 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00355

Wang Xinyuan, *postgraduate, Higher School of Translation and Interpreting, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yuan921116@126.com*

BICHURIN AND ITS RESEARCH OF SYNOLOGY. The article tells about Nikita Yakovlevich Bichurin, the great Russian scientist in the history of the study of sinology. In Russia Bichurin is called the founder of Russian sinology, he achieved great success in such aspects as writing a Russian-Chinese dictionary, books about China, translating the classics of Confucianism, studying history and geography in the border areas of China, as well as in the study of its culture and teaching the Chinese language. He changed the opinion of the culture of China, its history in the society of that time. His rich scientific achievements had a profound impact on the cultural circles in Russia and in Europe, having traveled as a missionary translator, as a result Bichurin had a huge impact on the development of sinology in Russia and in the world, not only of his time, but also in nowadays. He made an outstanding contribution to the development of China's relations with other countries.

Key words: **missionary-translator, Nikita Yakovlevich Bichurin, translation, adoption, Academic achievements.**

Ван Синьюань, *аспирант, Высшая школа перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: yuan921116@126.com*

Н.Я. БИЧУРИН И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СИНОЛОГИИ

В данной статье рассматривается учение великого русского ученого Никиты Яковлевича Бичурина. В историю изучения синологии в России Бичурин вошел как ее основатель, он добился огромных успехов в таких аспектах, как написание русско-китайского словаря, книг про Китай, перевод классики конфуцианства, изучение истории и географии в пограничных территориях Китая, а также в исследовании его культуры и обучении китайского языка. Он изменил представление о культуре Китая, его истории в обществе того времени. Его богатые научные достижения оказали глубокое влияние на культурные круги в России и в Европе. Будучи миссионером-переводчиком, Бичурин оказал огромное влияние на развитие синологии в России и в мире не только своего времени, но и текущего. Он внёс выдающийся вклад в развитие связей Китая с другими странами.

Ключевые слова: **миссионер-переводчик, Никита Яковлевич Бичурин, перевод, научное достижение.**

История международных отношений во многом определяется деятельностью людей. За всю историю российско-китайских отношений многие российские синологи внесли существенный вклад в продвижение и укрепление двухсторонних отношений. Российские китаисты играют важную роль в процессе распространения информации о китайской культуре в России.

Известный русский синолог Никита Яковлевич Бичурин является выдающимся, эпохальным человеком, известным китаеведом. Он получил имя "отца русской синологии".

Никита Яковлевич Бичурин (1777 – 1853) – сын святого отца Якова Данилова. Когда Бичурину был девять лет, под влиянием семьи он поступил в Казанскую духовную семинарию, во время учёбы выделялся своим трудолюбием и тягой к знаниям, по окончании семинарии Бичурин продолжил в ней работать учителем грамматического класса. В монашество он был пострижен 18 июля 1800-го года под именем Иакинфа. С этого момента он начал свою религиозную жизнь, и поэтапно получал повышение в службе, работая архимандритом в Свято-Троицкой Александро-Невской лавре. Бичурин быстро продвигался по церковной карьерной лестнице, 25 августа 1801 года был рукоположен в иеромонахи, и уже 7 ноября получил в свое управление Казанский Иоанновский монастырь [1, с. 33]. Но в 1803-м году из-за нарушения правил он был отправлен в Тобольск учителем в семинарию, потеряв своё священнослужение. В 1807-м году глава посольства в Китае Юрий Александрович Головкин, проезжая мимо этой семинарии, был поражен талантом Бичурина и рекомендовал назначить Бичурина начальником Девятой Пекинской миссии, что послужило переломным пунктом в жизни нашего героя. В сентябре 1807-го года миссия под руководством Бичурина отправилась в Китай, и в январе следующего года прибыла в Пекин. И к тому времени он начал свою деятельность исследования синологии в Китае.

Поездка в Китай Бичурина и его миссии происходила во время особенных исторических условий, поэтому у поездки была своя специфика.

Только прибыв в Китай, Бичурин хотел «проводить православные мероприятия среди албазинцев, которые в 1801-м году перешли на сторону Китая» [2, с. 505]. Но на самом деле он не очень увлекался церковными мероприятиями, а наоборот, проявил активность в других делах. Например, спустя небольшое время после своего прибытия в Китай он уже ходил в традиционных китайских одеждах, гулял на улицах и по гостям, чтобы узнать настоящую ситуацию в Китае. В 1810-м году он отправил губернатору в Иркутске много информации про Китай, в том числе об отношении правительства династии Цин к России, Великобритании и другим странам, о позиции европейских миссионеров в Китае, а также коммерческой обстановке, особенно много рассказал про экспортную торговлю в прибрежных районах. В 1813-м году Бичурин передал план города Пекина и ряд коллекций минералов губернатору в Иркутске. Правительство в то время дало Бичурину следующую характеристику: «...он восстановил наши церковные деятельности, остановившие в какое-то время, а также придал деятельность миссионеров новую цель» [3, с. 647].

В ноябре 1816-го года Бичурин написал длинное письмо генеральному управлению по православным делам, в котором критиковал российскую православную миссию, прибывавшую в Пекине более 100 лет. По его мнению, миссия за сто лет не привнесла никакой пользы для науки и государства. Он отметил, что книги, переводимые с китайского или с монгольского языков, были некачественными, в них он нашёл не только недостоверные факты, но и необработанные тексты. Для того чтобы более глубже изучать Китай и совершенствовать свои книги и перевод по истории, географии и других сферам, он попросился остаться в Китае на десять лет, поэтому Бичурин писал в то время: «У меня недостает ни суммы, ни времени. Я перевожу китайскую историю, которая требует очень много посторонних справок. Сверх сего занимаюсь географиею, как древнею, так и новейшею, Китая, Монголии, Зенгории (Джунгарии), Могули, или Малой Бухары (Вост. Туркестан. – А.Х), и Тибета. Ныне исполнилось четыре года, как один живописец пишет у меня ландкарты. План Пекина, вновь снятый, занял его более года» [4, с. 27 – 29]. С этого времени он изменил свою главную цель работы – от собрания политической информации до научного исследования. В течение тринадцати лет он написал более 17 книг, включая переводы.

В январе 1822-го года Бичурин вернулся в Санкт-Петербург. Из-за того что «много в его поведении не соответствовало своей религиозной роли» [2, с. 300], его заключили под арест в Валаамский монастырь, но это не повлияло на его научную деятельность, он по-прежнему изучал китайский язык. Поэтому после освобождения из монастыря Бичурин получил работу в Азиатском департаменте. В 1830-м году он участвовал в Кяхтинской делегации, занимался собранием российско-китайского торгового состояния. Но он продолжал изучение востоковедения до своей кончины в 1853-м году.

За всю жизнь Бичурин написал много произведений и сделал много переводов, общее количество составляет более 100 книг. В том числе 6 словарей: «Словарь русско-китайского языка» и «Словарь русско-монгольского языка»; «Летопись Китайской империи» («Цзычжи тунцзянь ганму», 资治通鉴纲目), «Сышу или Четырекнижие с пространным толкованием», «Описание Пекина», «География Китайской империи, заключающая землеописание Китая, Кореи, Маньчжурии, Монголии, Цзюньгарии, Вост. Туркестана, Хухунора и Тибета.», «Описание Тибета в настоящем состоянии», «Об укреплении Жёлтой реки», «История первых четырёх ханов из дома Чингис-ханова» и т.д. Кроме всех этих книг, он еще и опубликовал много статей. Все его труды стали ключевыми для синологов во всем мире в изучении и исследовании истории, географии в Китае и в средней Азии.

Сфера синологического исследования Бичурина очень широка. Во-первых, являясь историком и этнологом в изучении Китая, он отказался от популярной в то время на Западе мысли: китайская культура основывается на египетской и вавилонской. Он отметил, китайская культура родилась и развивалась в среднем течении Хуанхэ. Он резко критиковал мнение европейских миссионеров, пытавшихся найти несуществующее сходство между китайскими мифами и историями в Библии. По мнению Бичурина, у китайцев своя культура, и он раскрыл её особенности. Он также опровергал мнение германских ученых, которые думали, что племя в Тяньшань является потомком германцев [5, с. 53]. Бичурин в достаточно полном объёме изучал историю средней Азии, особенно историю монгольского народа. В советское время А.Ю. Якубовский отметил, что читатели в книгах Бичурина могут «получить полную картину по вопросу о сложении монгольского государства и завоеваниях Чингис-хана» [6, с. 42]. Сегодня много учёных думают, что хотя произведения о Монголии Бичурин писал на основе китайских исторических источников, но из-за того, что он там был и вёл исследование, у него много важной информации из первых рук.

Во-вторых, как экономист и географ, он исследовал экономику в Китае, в том числе сельское хозяйство, аграрный строй, кустарную промышленность, торговлю, налоговое обложение, финансы и так далее. В своей книге «Китай, его жители, нравы, обычаи, просвещение» автор описал характер кредита, причины определения суммы процента, у него глубокие знания о товарно-денежном обращении в Китае. Особенно его книга «Статистическое описание китайской империи» считается очень важным экономическим произведением (в ней также

содержится информация о политике и китайских организациях). Бичурин уделял большое внимание точности переводов географических названий. По его мнению, обычно думают, что ошибки в транскрипциях несущественные, негрубые, но на самом деле это может вызвать огромный беспорядок в истории и географии.

В третьих, будучи лингвистов и переводчиком, он очень ценит качество перевода грамматики китайского языка и классических книг. Его переводов очень много, все остальные значительно уступали им. Бичурин уделял много внимания китайскому и монгольскому языкам, и это ему помогло в преодолении языкового барьера и изучении насыщенной китайской истории и культуры, создало очень хорошие условия для глубокого изучения Китая.

Кроме вышесказанных сфер деятельности, Бичурин ещё уделял внимание общественным и государственным организациям, организационной структуре вооруженных сил, Уголовному кодексу в Китае. С точки зрения идеологии, он написал брошюры о конфуцианстве, даосизме и буддизме.

Много произведений Бичурина хранится в Институте востоковедения Российской академии наук, в Санкт-Петербургской национальной российской библиотеке и в Республиканском национальном архиве Татарстана. Его наследие охватывает переведенные книги, словари, статьи и записи. Тематика его трудов очень широкая, охватывает, например, области истории, географии, закона, религии, национальности, торговли и др.

Какие особенности в синологическом исследовании Бичурина? Во-первых, в его исследовании нет национальной дискриминации и предубеждения в религии. Наоборот, он пытается объективно показать жизнь китайцев и их древнюю блестящую культуру. В своих произведениях он дал высокую оценку китайской культуре, стремился развенчать замечания о том, что католические миссионеры, западные учёные и реакционные литераторы называют Китай варварским государством, утверждая, что это казуистика для разграбления и ведения колониальной политики в Китае. Он написал в своей книге «Китай. Его жители, нравы, обычаи, просвещение»: «Въ такомъ государствѣ, безъ сомнѣнія, есть много любопытнаго, еще неизвѣстнаго намъ; есть много хорошаго, поучительнаго для Европейцевъ, кружащихся въ вихрѣ разныхъ политическихъ системъ. Въ Европѣ до сего времени полагали Китай въ Азіи не по одному географическому положенію, но и въ отношеніи къ гражданскому образованію – разумѣя подъ образованіемъ одно варварство и невѣжество: но сами не могли примѣтить своего заблужденія по сему предмету» [7, с. 36].

Во-вторых, он широко пользуется китайскими источниками: «По исторической части, в которой заключается и политическая, я неуклонно следовал Китайской истории (Сия История издана в восьми больших томах под названием Цзычжы тхун-цзянь ган-му с собственноручными замечаниями государя правления Кхан-си.)». По полноте и количеству цитирования и перевода исторических источников Китая он намного обогнал синологов в Западной Европе. По мнению Бичурина, «в Китае много есть вещей, которые в сочинениях, правительством изданных, изложены со всею ясностью, полнотою и отчетливостью» [8, с. 170.] И поэтому он уделял большое внимание анализу и исследованию исторических источников Китая. Наряду с исследованием Китая, он представлял китайские книги всему миру, вызывая их интерес к Китаю и Востоку. Много синологов дали высокие оценки материалам, цитированным Бичуриным. По их мнению, произведения Бичурина не основываются на предубеждении и источниках, собранных другими путешественниками. Он написал книги, посмотрев реальность своими глазами. Именно благодаря этому он указал на ошибку во многих материалах, исправил немало неправильных взглядов западных синологов, защитил научность в востоковедении. Бичурин писал: «Уже два столетия, как в Европе пишут о Китае, но при всем том и ныне нередко в отношении к одному и тому же предмету писатели противоречат друг другу и в повествовании, и в суждении» [9]. Как он указывал, причиной является следующее: «Ныне пишут критики с различною целью, и нередко такие люди, которые несовершенно знают обсуждаемый предмет, а поэтому часто и самая критика их по большей части ошибочна» [9]. Это приводит к тому, что «иногда за истину принимали мнения совершенно ложные» [9]. Неправильное понимание и определение вызывают неправильный вывод. Поэтому он предлагал учить китайский и монгольский языки, обладать информацией из первых уст, выступал против того, чтобы быть тенью европейских учёных. В 1844 г. в одной из своих статей Бичурин писал: «Очень неправо думают те, которые полагают, что западные европейцы давно и далеко опередили нас в образовании, следовательно, нам остается только следовать за ними... Если слепо повторять, что напишет француз или немец, то с повторением таких задов всегда будем назади, и рассудок наш вечно будет представлять в себе отражение чужих мыслей, часто странных и нередко нелепых» [10, с. 170]. Для решения одного вопроса он обычно долго проверяет, обдумывает и ведёт долгое исследование. В связи с этим в 1842 г. в журнале «Маяк» пишут: «Нельзя не гордиться тем уважением и авторитетом, каким наши синологи пользуются в Западной Европе, несмотря на насмешки русских журналистов, нередко осыпающих их тяжкие и неблагодарные труды язвительными замечаниями» [9, с. 7].

В третьих, у Бичурина свой образ исследования Китая. По его мнению, необходимо начать с освоения языка, после этого начинать читать и изучать исторические источники в оригинале. На этой основе провести анализ и рассуждение, только после чего можно будет сделать какие-либо выводы, считал он. В его трудах есть не только новые и обоснованные мысли, но и умение, по мнению некоторых ученых, использовать статистические и иные данные: «Следственно, употребить для пользы наук и чести Отечества необыкновенные сведения свои о стране замечательной, мало известной и доныне, по большей части дурно и неверно описываемой» [11, с. 115 118]. Он исследует центральное китайское правительство того времени, а также изучает ситуацию в Тибете, Монголии, Джунгаре, Туркестане и других странах в Центральной Азии. С помощью полученных данных в этих странах возвращается к изучению Китая, чтобы получить информацию из другого источника. Кроме этого, он уделял внимание историческому отношению между Китаем и другими странами. И все это сделало его работы более системными и целостными. Николай Васильевич Кюнер – российский и советский востоковед, историк и этнограф, так отмечает: «Замечательный труд Н.Я. Бичурина «Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена» давно уже сделался, в связи с богатством содержания и систематичностью изложения, настольной книгой для всех исследователей происхождения и истории народов, выступавших с глубокой древности на обширной территории Средней Азии» [12]. Поэтому можно считать его труды энциклопедией.

Кроме роли учёного, Н.Я. Бичурин являлся ещё социальным деятелем. Он очень сдружился с декабристами и великим русским писателем А.С. Пушкиным. И это повлияло на его научные мысли. Его труды отражали позиции прогрессивных сил в общественной жизни страны, имели большое значение для российского общества и жизни.

Конечно, в его исследованиях тоже существуют недостатки, обусловленные, по-нашему мнению, 2 причинами: одна связана с низким уровнем науки в то время. Вторая объясняется его личными воззрениями, так как социальный характер участников коммуникации, в том числе самого переводчика (как устного, так и письменного), социальная значимость каждого перевода, условия процесса коммуникации, а также многие другие факторы влияют на процесс перевода и его результат [13, с. 18]. Например, в его трудах образ Китая во времена династии Цин представляется почти идеальным. В книге «Китай в гражданском и нравственном состоянии» автор отмечает, что все граждане перед законом равны. Но исторические примеры свидетельствуют, что законодательство того времени является орудием для обеспечения прав императора. Это доказывает существование неравенства в Китае в эпоху династии Цин. Н.Я. Бичурин также отмечает, что у каждого человека есть право владеть землёй. Но в то время император ввёл аннексию на землю, её скупали крупные землевладельцы и влиятельные чиновники. Это привело к тому, что большая часть крестьян не имели средств купить себе земли. Мы выяснили, что в работах российского синолога не содержится фактов, связанных с контрабандой опиума, которая нанесла серьёзный вред стране и народу.

Но, в общем, исследование синологии Бичурина внесло вклад в развитие востоковедения во всем мире. Его труды очень авторитетные, поэтому были переведены на разные языки, такие как французский, японский, китайский, монгольский, испанский и так далее. Долгое время все учёные, изучающие Китай и Среднюю Азию, брали примеры из его книг. Надо сказать, что это оказало сильное влияние на Россию. Очень высоко оценивал труды Н.Я. Бичурина В.Г. Белинский. В своих обзорах русской литературы он выделял его работы в качестве «примечательных» [14, с. 21], которые, скорее всего, были особо заметны как «самое утешительное и отрадное явление» [14, с. 60]. Он писал: «Почтенный отец Иакинф показывает нам более Китай официальный, в мундире и с церемониями» [14, с. 156]. А.А. Петров отмечает: «Эти труды знаменитого китаеведа заслуживают большого научно-исторического интереса и имеют большой удельный вес при изучении истории китаеведения в России и выяснении исторических путей его развития» [15, с. 140].

В исследование Китая, с одной стороны, Бичурин внес выдающийся вклад, его влияние продолжается до сегодняшнего дня. Но, с другой стороны, в его трудах также есть недостатки, однако, по нашему мнению, можно сказать, что Н.Я. Бичурин в значительной мере способствовал общению Китая со всем миром.

Библиографический список

1. Денисов П.В. *Слово о монахе Иакинфе Бичурине*. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2007.
2. Скачков П.Е. *Очерки истории русского китаеведения*. АН СССР. Институт востоковедения. Институт Дальнего Востока. Москва: Наука, 1977.
3. Коростовец И. *Китайцы и их цивилизация*. Москва: Книга по Требованию, 2011.
4. *АВПРИ (Архив внешней политики Российской империи). Главный архив*. 1810 – 1823; IV, Д. 1, Л: 27 – 29.
5. Думань. Бичурин – один из основателя востоковедения в России. *Исторический вопрос*. 1953: № 8: 53.
6. Якубовский А.Ю. *Из истории изучения монголов периода XI – XIII вв. Очерки по истории русского востоковедения*. Москва, 1953: 42.
7. Бичурин Н.Я. *Китай: Его жители, нравы, обычаи, просвѣщеніе*. Санкт-Петербург. Императорская академия наук, 1840.
8. Бичурин Н.Я. *Статистическое описание Китайской империи*. Москва: Восточный дом. 2002.

9. Бичурин Н.Я. О статистическом описании Китайской империи. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1842; № 5. Available at: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/Bicurin/O_Kit_stat_1842/text.htm
10. Погодиный М.П. *Москвитянин*. 1844; Ч. II, № 3.
11. Полевой Н.А. *Московский телеграф*. 1828; № 8: 115 – 118.
12. Бичурин Н.Я. *Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена*. Москва – Ленинград: АН СССР, Институт этнографии имени Миклухо-Маклая, 1950.
13. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Общая теория перевода. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2018; № 1: 28.
14. Белинский В.Г. *Полное собрание сочинений*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1958; Т. XIII, Т. VII, Т. VII.
15. Петров А.А. Рукописи по китаеведению и монголоведению. *Библиография Востока*. Москва: Институт востоковедения академии наук СССР, 1936; Выпуск 10.

References

1. Denisov P.V. *Slovo o monahe Iakinfe Bichurine*. Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2007.
2. Skachkov P.E. *Ocherki istorii russkogo kitaevedeniya*. AH CCCP. Institut vostokovedeniya. Institut Dal'nego Vostoka. Moskva: Nauka, 1977.
3. Korostovec I. *Kitajcy i ih civilizaciya*. Moskva: Kniga po Trebovaniyu, 2011.
4. *AVPRI (Arhiv vneshnej politiki Rossijskoj imperii). Glavnyj arhiv*. 1810 – 1823; IV, D. 1, L: 27 – 29.
5. Duman'. Bichurin – odin iz osnovatelya vostokovedeniya v Rossii. *Istoricheskij vopros*. 1953: № 8: 53.
6. Yakubovskij A.Yu. *Iz istorii izucheniya mongolov perioda XI – XIII vv. Ocherki po istorii russkogo vostokovedeniya*. Moskva, 1953: 42.
7. Bichurin N.Ya. *Kitaj: Ego zhiteli, nravy, obychai, prosvrъschenie*. Sankt-Peterburg. Imperatorskaya akademiya nauk, 1840.
8. Bichurin N.Ya. *Statisticheskoe opisanie Kitajskoj imperii*. Moskva: Vostochnyj dom. 2002.
9. Bichurin N.Ya. O statisticheskom opisanii Kitajskoj imperii. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya*. 1842; № 5. Available at: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/Bicurin/O_Kit_stat_1842/text.htm
10. Pogodinyj M.P. *Moskvityanin*. 1844; Ch. II, № 3.
11. Polevoj N.A. *Moskovskij telegraf*. 1828; № 8: 115 – 118.
12. Bichurin N.Ya. *Sobranie svedenij o narodah, obitavshih v Srednej Azii v drevnie vremena*. Moskva – Leningrad: AN CCCP, Institut `etnografii imeni Mikluho-Maklaya, 1950.
13. Garbovskij N.K., Kostikova O.I. Obschaya teoriya perevoda. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2018; № 1: 28.
14. Belinskij V.G. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1958; T. XIII, T. VII, T. VII.
15. Petrov A.A. Rukopisi po kitaevedeniyu i mongolovedeniyu. *Bibliografiya Vostoka*. Moskva: Institut vostokovedeniya akademii nauk SSSR, 1936; Vypusk 10.

Статья поступила в редакцию 29.02.20

УДК 811.111 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00356

Ivchenko O.S., *MA student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: olegivchenko11@mail.ru*
Khomutnikova Ye.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Sociology, Social Work and Youth Outreach Organization, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

THE FUNCTIONING OF *ELF* AS A LEXEME IN "THE LORD OF THE RINGS" BY J.R.R. TOLKIEN. The researchers investigate the semantic and stylistic aspects of the lexical system of "The Lord of the Rings" by J.R.R. Tolkien. The study includes lexicographical and extralinguistic overview of "elf" as a notion which is verbalized in peculiarities of its functioning in the novel under study. Our work is based on the analysis of the "elf" lexeme usage catalogue that consists of 458 uses. The article includes the analysis of two aspects of the selected lexical unit, namely the functioning of the lexeme *elf* as a tool of verbalization for the notion of "elf" and the functioning of this lexeme as a stylistic device in "The Lord of the Rings". It is also attempted, based on the analysis of the lexeme semantics, to provide a more relevant definition for *elf* as a word. *Elf* is chosen as an object of the study due to high frequency of its use within the novel and a significant impact that elves from "The Lord of the Rings" eventually made on the image of elves in the world culture.

Key words: **fantasy, lexeme, semantics, stylistic devices of literary text.**

О.С. Ивченко*, магистрант, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: olegivchenko11@mail.ru*
Е.А. Хомутникова*, канд. филол. наук, доц., Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ «ELF» В РОМАНЕ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИЕНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»

В статье рассматриваются семантические и стилистические особенности лексической системы произведения Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец». Исследование включает в себя лексикографический и экстралингвистический обзор понятия «elf», которое вербализуется в особенностях функционирования данной единицы в изучаемом романе. Лексема «elf» была выбрана нами в качестве объекта исследования ввиду частотности её использования в произведении и большого влияния эльфов из «Властелина Колец» на образ этих персонажей в мировой культуре. Работа основана на анализе картотеки употреблений лексемы «elf» в произведении «Властелин Колец», которая насчитывает 458 употреблений. Статья включает в себя анализ двух аспектов выбранной лексической единицы: функционирование лексемы «elf» как средства вербализации понятия «эльф» и функционирование лексемы «elf» как стилистического средства в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец». В статье предпринята попытка на основе анализа семантики лексемы в романе дать более актуальное толкование слова «elf».

Ключевые слова: **фэнтези, лексема, семантика, стилистические средства художественного текста.**

Тема нашего исследования – функционирование лексемы «elf» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец». На сегодняшний день существует большое количество работ, целью которых является изучение жизни и творчества Джона Рональда Руэла Толкиена. Опубликованная ещё в середине 1950-х гг., трилогия «Властелин Колец» в течение нескольких лет приобрела культовый статус и произвела настоящий фурор в англоязычном обществе, особенно в США, где на фоне пацифистских движений того времени идеи, высказанные в произведении, были с восторгом встречены молодежной аудиторией. Роман и по сей день пользуется огромной популярностью.

Актуальность работы заключается в том, что, несмотря на огромное количество научных трудов, касающихся творчества Толкиена, лингвистических исследований данного романа недостаточно. На наш взгляд, семантические и стилистические особенности лексической системы произведений Толкиена нуждаются в детальном рассмотрении, так как большая часть исследований творчества данного писателя носит литературоведческую или переводоведческую направленность. Наиболее активно роман Дж. Толкиена исследовался с литературоведческой точки зрения такими учеными, как Р.И. Кабаков [1], О.Л. Кабачек [2], Н.Н. Мамаева [3].

Наше исследование было проведено на материале обширного количества употреблений Толкиеном лексемы «elf» в романе. Цель работы – исследовать функционирование лексемы «elf» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец». Задачи исследования: определить место романа «Властелин Колец» в творчестве писателя; дать характеристику жанра фэнтези и исследовать влияние романа «Властелин Колец» на его развитие; предоставить лексикографический и экстралингвистический обзор понятия «elf»; собрать картотеку употреблений лексемы «elf» в романе «Властелин Колец»; проанализировать функционирование лексемы «elf» как средства вербализации понятия «эльф» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец»; рассмотреть функционирование лексемы «elf» как стилистического средства в данном произведении.

В работе были использованы следующие методы исследования: контекстуальный анализ лексических единиц, метод семантической реконструкции, метод компонентного анализа и описательный метод.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Существует множество исследований жизни Толкиена, к тому же к концу жизни он оставил достаточно писем, черновиков, снабдив их комментариями, что облегчало работу биографам. На наш взгляд, наиболее удачными из изданных трудов на эту тему являются такие труды, как книга «Джон Р.Р. Толкиен. Биография» Хамфри Карпентера, которая является первой и одной из наиболее известных и авторитетных биографий писателя, и книга читателя и поклонника работ Толкиена, Майкла Уайта, под названием «Джон Р. Р. Толкиен. Биография». Эти авторы не просто описывают жизнь великого писателя, но и пытаются проникнуть в его характер. Биография Дж. Р.Р. Толкиена позволяет лучше понять причины, по которым «Властелин Колец» получился настолько самобытным произведением. Опыт участия в боевых действиях, без всякого сомнения, оказал огромное влияние на формирование пацифистских взглядов писателя, которые, в свою очередь, определили проблематику будущего произведения. Пристальный интерес профессора к лингвистике и созданию искусственных языков послужил, по сути, основой материала легендариума. История любви Толкиена и его жены легли в основу сюжета о Берене и Лутиэнь Тинувиэль, который далее был передан во «Властелине Колец». В представленных примерах отражена лишь малая доля влияния насыщенного событиями и переживаниями жизненного пути Толкиена на событийное и идейное содержание романа. «The Lord of the Rings» является главным произведением автора, выпущенным при его жизни, хотя сам Толкиен считал своим opusmagnum произведение «Сильмариллион», которое было издано лишь посмертно.

2. Материал включенных в работу исследований жанра фэнтези (и в частности – эпического фэнтези) позволяет с уверенностью констатировать, что «Властелин Колец», по сути, является основополагающим произведением для этого жанра. В этом романе Толкиен заложил незыблемые основы жанра «фэнтези», используемые с малыми изменениями и по сей день [4].

3. В нашей работе предпринята попытка дать экстралингвистическую и лексикографическую характеристику лексемы «elf». Понятие эльфов или подобных им существ присутствовало в мифологии германских и кельтских народов как минимум со времен Высокого Средневековья и претерпело множество изменений с течением времени, что ко временам Толкиена вызвало неясность в определении лексемы «elf». Проведя комплексный этнографический анализ, Толкиен вывел собственное определение, которое приобрело значительную популярность в массовой культуре. Однако нами было обнаружено, что в современных толковых словарях эта дефиниция не отражена.

4. Наша картотека насчитывает 458 употреблений лексемы «elf». Картотека составлена методом сплошной выборки из романа «The Lord of the Rings» [5]. Основываясь на данных, представленных в словарях, в картотеку, помимо исследуемой лексической единицы «elf», нами также были включены случаи употребления единиц “elves” (форма множественного числа), “elven” и “elvish” (производные прилагательные) как форм лексемы “elf”, а также сложные слова, в составе которых присутствует указанная лексема. Во избежание включения в картотеку описаний индивидуальных особенностей отдельного персонажа, не относящихся к расе эльфов в целом, анализ контекстов употребления имен героев романа, являющихся эльфами, не проводился.

5. Проведенный анализ функционирования лексемы «elf» как средства вербализации понятия «эльф» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец» позволил выявить следующие семантические группы, которые состоят из 143 употреблений.

Группа, включающая лексему «elf» и её формы «elves», «elvish», «elven» в качестве языковых средств, вербализующих эльфов. В контекстном окружении лексемы «elf» и её формы «elves», «elvish», «elven» актуализируют разнообразные семы, характеризующие непосредственно эльфов как расу. Эту группу мы разделили на две семантические подгруппы.

Семантическая подгруппа единиц, включающая характеристики физиологии и внешнего вида эльфов и содержащая такие семы, как, например, «eyes», «hair», «height» и т.д. (всего 102 употребления). Толкиен выделяет светлые глаза эльфов, их высокий рост, мягкий, мелодичный голос, красоту, легкость, использование светлых тонов в одежде.

Например: «*Legolas turning to speak to Gimli looked back and the Dwarf saw before his face the glitter in the Elf's bright eyes»; «Aragorn smiled. 'Keen are the eyes of the Elves,' he said»; «The air was very still, and the dell was dark, and the Elflady beside him was tall and pale».*

Семантическая подгруппа единиц, включающая в себя описание способностей и характера эльфов, содержащая в себе такие семы, как «wisdom and passion for knowledge», «love for music and dancing», «love for laughter» (всего 41 употребление).

Например: «*Tinu´viel the elven-fair,// Immortal maiden elven-wise//, About him cast her shadowy hair// And arms like silver glimmering»; «Of this stream the Silvan Elves made many songs long ago, and still we sing them in the North, remembering the rainbow on its falls, and the golden flowers that floated in its foam»; « 'No more, no more!' cried the Elves laughing. 'You have eaten enough already for a long day's march'».*

Также в эту группу было включено несколько случаев употребления исследуемых лексем в целях оптимизации не помещенных в отдельные подгруппы единиц: эльфы у Толкиена неохотно участвуют в политике, являются весьма искушенными воинами, живут в полной гармонии с природой.

Анализ функционирования лексемы «elf» в качестве языкового средства, вербализующего эльфов в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец», позволяет выделить более 11 сем, характеризующих эльфов, что дает основание для предложения новой словарной дефиниции слова «elf». Следует отметить, что Дж. Р.Р. Толкиен в своем произведении наделил эльфов свойствами как существ из германо-скандинавской мифологии (любовь к свету, музыке и танцам, тяга к знаниям, магические свойства голоса, любовь к природе и т.д.), так и Туата из кельтских сказаний (изысканность в одежде, красота, высокий рост, участие в войнах и др.). Учитывая, что в современной литературе, а также кинематографе и видеоиграх образы эльфов на сегодняшний день почти всегда основываются именно на эльфах, Дж. Р.Р. Толкиена (А. Сапковский – «Ведьмак», А. Пехов – «Хроники Сиалы», Р. Сальваторе – «Тёмный эльф», Э. Каннингем – «Песни и мечи» и др.), нам представляется целесообразным утверждать, что в большинстве современных академических словарей представлено неполное определение слова «elf» [6, 7, 8]. Например, сема «маленький», присутствовавшая в дефинициях, предоставленных во всех рассмотренных толковых словарях, при компонентном анализе лексемы «elf» во «Властелине Колец» нами не была обнаружена вовсе. В большинстве случаев дается значение из английского фольклора. Для получения более детальных данных требуется дополнительное крупномасштабное исследование признаков эльфов из других произведений, однако нами, тем не менее, предлагается внести в словари ещё одну, более актуальную на сегодняшний день дефиницию: «*Elf – a supernatural anthropomorphous creature belonging to the genre of fantasy, usually described as wise, immortal, having magical appearance, being in harmony with nature and proficient in arts, craftsmanship and, optionally, war and magic*» [9].

6. Рассмотрение функционирования лексемы «elf» как стилистического средства в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец» позволило выделить случаи употребления исследуемой лексемы в контекстах, из которых выделить характеристики эльфов не представляется возможным. Такие примеры мы определили в разряд стилистических средств романа. На наш взгляд, можно выделить две группы контекстов, в которых реализуются стилистические свойства изучаемых нами лексических единиц (315 употреблений).

Лексема «elf» и ее формы могут функционировать в составе повествовательных, вопросительных и отрицательных предложений, тропов, выступать в роли дополнения, определения, обстоятельства и т.п. Например:

– в составе сравнения: *«Out of the shadows the hobbits peeped, gazing back down the slope: little furtive figures that in the dim light looked like elf-children in the deeps of time peering out of the Wild Wood in wonder at their first Dawn»;*

– в роли определения: *«Red with his own living blood his hand shone for a moment, and then he thrust the revealing light deep into a pocket near his breast and drew his elven cloak about him»;*

– в составе вопросительного предложения: *«What of the Three Rings of the Elves?»*

Как видно из представленных примеров, в случаях употребления, включенных в эту группу, вычленение контекстных сем неосуществимо. Данная тематическая группа содержит 268 употреблений.

Появление лексической единицы «elf» и её форм в составе сложных слов также можно отнести к стилистическим особенностям текста романа. Такие слова участвуют в создании неологизмов, характерных для этого текста. В данных случаях контекстуальные семы актуализируются имплицитно через наименования предметов, характерных для мира эльфов. Например: «*'Yet here we are – and nicely caught in the net,' said Legolas. 'Look!' 'Look at what?' said Gimli. 'There in the trees.' 'Where? I have not elf-eyes'»; «'I don't know,' said Frodo quietly, 'but I think not. It is hard even for friendly eyes to see these elven-cloaks: I cannot see you in the shadow even at a few paces»; «The elven-sheath glittered as he grasped it, and the bright blade of Andu´ril shone like a sudden flame as he swept it out».* В первом из представленных примеров подразумевается, что эльфийские глаза обладают крайне острым зрением, однако напрямую это не указывается. Во втором примере дается указание на мастерство эльфов в изготовлении одежды, а в третьем – тесную связь эльфов со светом. Всего в эту группу включено 47 употреблений.

Выход «Властелина Колец» Джона Рональда Руэла Толкиена, несомненно, является одним из важнейших событий в англоязычной и мировой литературе. Разработанные автором образы оказывают прямое влияние на современные язык и культуру. Наше исследование включает в себя анализ лишь одной лексемы, обозначающей представителей только одной расы из этого культового романа. Мы считаем, что работа в данном направлении может быть продолжена и направлена на изучение особенностей функционирования других лексических единиц, введенных в речевой обиход напрямую или опосредованно в связи с выходом романа «Властелин Колец».

Библиографический список

1. Кабаков Р.И. Творчество Дж. Р.Р. Толкина как литературоведческая проблема. *Палантир.* 1997; 4: 8 – 12.
2. Кабачек О.Л. Феномен Дж. Р.Р. Эпопея Толкиена «Властелин Колец» как роман-посвящение. *Сказка и фантастика в творческом развитии читателей-детей,* Москва, 1993: 39 – 79.
3. Мамаева Н.Н. Творчество Толкиена как продолжение традиций английской литературной сказки. *Дергачевские чтения-2000: Русская литература: национальное развитие и региональные особенности.* Екатеринбург, 2001; № 2: 381 – 384.
4. Хомутникова Е.А., Медведевских С.А., Чалых Н.А. Отражение деформации современной антропоцентрической картины мира в англоязычном жанре фэнтази. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1: 360 – 362.
5. Tolkien J.R. R. *The Lord of the Rings,* Harper Collinse-books, 2004.
6. *Cambridge Online Dictionary,* https://dictionary.cam bridge.org.
7. *Collins Dictionary,* https://www.collinsdictionary.com.
8. Klein E.A. *Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*, Amsterdam – London – New York, 1966.
9. Ивченко О.С., Хомутникова Е.А. Семантика лексической единицы «elf» в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец». *Вестник Курганского государственного университета*. 2019; № 1: 154 – 158.

References

1. Kabakov R.I. Tvorchestvo Dzh. R.R. Tolkina kak literaturovedcheskaya problema. *Palantir.* 1997; 4: 8 – 12.
2. Kabachek O.L. Fenomen Dzh. R.R. `Epopeya Tolkiena «Vlastelin Kolec» kak roman-posvyaschenie. *Skazka i fantastika v tvorcheskom razvitii chitatelej-detej,* Moskva, 1993: 39 – 79.
3. Mamaeva N.N. Tvorchestvo Tolkiena kak prodolzhenie tradicij anglijskoj literaturnoj skazki. *Dergachevskie chteniya-2000: Russkaya literatura: nacinal'noe razvitie i regional'nye osobennosti.* Ekaterinburg, 2001; № 2: 381 – 384.
4. Homutnikova E.A., Medvedevskih S.A., Chalyh N.A. Otrazhenie deformacii sovremennoj antropocentricheskoj kartiny mira v angloyazychnom zhanre f`entazi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1: 360 – 362.
5. Tolkien J.R. R. *The Lord of the Rings,* Harper Collinse-books, 2004.
6. *Cambridge Online Dictionary,* https://dictionary.cam bridge.org.
7. *Collins Dictionary,* https://www.collinsdictionary.com.
8. Klein E.A. *Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language,* Amsterdam – London – New York, 1966.
9. Ivchenko O.S., Homutnikova E.A. Semantika leksicheskoj edinicy «elf» v romane Dzh. R.R. Tolkiena «Vlastelin Kolec». *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 1: 154 – 158.

Статья поступила в редакцию 29.02.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00357

Shi Feng, *MA student, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: shifengvictory@gmail.com*
Xu Pei, *senior lecturer, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China)*

THE STUDY OF THE CONCEPT OF NATURE IN THE "FOREST NEWSPAPER" OF BIANKI. V.V. Bianki is a representative of Russian children's literature on nature. The world depicted in his works not only clearly reflects the natural features of Russia, but also conveys an awareness of nature and love for her to the Russian people. Children's literature is work for adults, adapted for children's perception and performs educational and aesthetic functions. Building a natural image and understanding of natural values forms a concept that reflects the national cultural specificity with which the writer relates to nature. During the reading process, children are brought up in harmony with Russian nature and care for it, natural and sincere emotions are formed in relation to their native land.

Key words: **V.V. Bianki, children's literature on nature, concept, nature, natural value, national culture.**

This article is a project of the Heilongjiang Provincial Philosophy and Social Sciences Foundation: A Comparative Study of National Identity in Russian and Chinese Folk Literature (19WWB059) and Supported by the Fundamental Research Fundation for Universities of Heilongjiang Province (Project No: LGYC2018JC067) Intermediate Results of a Comparative Study of the Concept of People in Chinese and Russian literature.

Ши Фэн, *магистрант, Харбинский научно-технический университет. г. Харбин, E-mail: shifengvictory@gmail.com*
Сюй Пэй , *доц., Харбинский научно-технический университет. г. Харбин*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА ПРИРОДЫ В "ЛЕСНОЙ ГАЗЕТЕ" В.В. БИАНКИ

Статья представляет собой проект Фонда философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян: сравнительное изучение национальной идентичности в русской и китайской народной литературе (19WWB059) при поддержке Фонда фундаментальных исследований университетов провинции Хэйлунцзян (проект № LGYC2018JC067), промежуточные результаты «Сравнительного исследования концепта «человек» в китайской и русской литературе».

В.В. Бианки является представителем детской русской литературы о природе. Мир, изображённый в его произведениях, не только ярко отражает природные особенности России, но также передаёт осознание природы и любовь к ней русскому народу. Детская литература – это произведения для взрослых, адаптированные для детского восприятия и выполняющие воспитательные и эстетические функции. Построение естественного образа и понимание природных ценностей формирует концепт, который отражает национальную культурную специфику отношения писателя к природе. Дети в процессе чтения воспитываются в согласии с русской природой и заботой о ней, возникают естественные и искренние эмоции в отношении родной земли.

Ключевые слова: **В.В. Бианки, детская литература о природе, концепт, природа, природная ценность, национальная культура.**

Термин «концепт» возник в научной литературе лишь в середине XX века, но его употребление замечено еще в 1928 году в статье С.А. Аскольдова «Концепт и слово». Под «концептом» автор понимал «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, с. 267]. А. Вежбицкая – первый современный ученый, который взял идеи в качестве основного объекта исследования после С.А. Аскольдова. По словам А. Вежбицкой, каждый концепт происходит из идеального мира, имеет название и отражает понимание реальности мира, и это понимание подвержено определенным культурным ограничениям». Современные ученые лингвокогнитологии и лингвокультурологии делают разные акцент на определении понятий, кроме того, существует разница в определении понятий, но, проанализировав различные понятия термина «концепт», можно сказать, что концепт является продуктом народов, отмеченный этнокультурными специфическими чертами.

Природа в детской литературе имеет важные образовательное значение и ценность. Она не только конкретно-объективная среда, в которой существуют люди, но и, опираясь на эмоции и гуманизм, она также определяет сосуществование человека и природы. «Лесная газета» – это большая книга публициста и писателя Бианки, обладающая высокой познавательной ценностью и своей увлекательностью стимулирующая детей на изучение природы. Её можно назвать «Лесной энциклопедией». Может показаться, что это энциклопедический интеллектуальный труд для детей, но он также имеет уникальное эстетическое значение и ценность, который умело использует рассказы о птицах и животных, развивая в детях гуманистические качества. Автор использует множество лите-

ратурно-художественных методов, таких как метафора, антропоморфизм, контраст и т.д., для изображения загадок природы, показывая особый жизненный уклад животных и растений в природе, подчеркивая высокую ценность природы для человека и выделяя особенности природопонимания в картине русского национального мира.

Определения природы в словарях

Согласно Большому энциклопедическому словарю слово природа [2]:

1) в широком смысле — все сущее, весь мир в многообразии его форм; употребляется в одном ряду с понятиями материя, универсум, Вселенная;

2) объект естествознания;

3) совокупность естественных условий существования человеческого общества.

Согласно Толковому словарю Ожегова [3] слово природа:

1. Всё существующее во Вселенной, органический и неорганический мир. Мёртвая природа (неорганический мир: не растения, не животные). Живая природа. (органический мир).

2. Весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку. Охрана природы. Взаимоотношения человека и природы.

3. Места вне городов (поля, леса, горы, водные пространства). Любоваться природой. На лоне природы. Выезжать на природу (прост.).

4. Перен., чего. Основное свойство, сущность (книжн.).

Согласно определению природы в приведенных выше словарях, основное понятие природы включает в себя следующие значения: примитивное, врожденное и оригинальное, взаимосвязанное с человеком, но противоположное его деятельности. Поэтому природа – это самая важная вещь в мире, которая отличается от среды обитания человека, но тесно связана с людьми.

В очерках Бианки природа не только обеспечивает место истории, но также формирует уникальное когнитивное пространство в человеческом сознании. Из контура каждого природного объекта можно полностью представить природный концепт В.В. Бианки.

Образ природы в “Лесной газете”

Широко известное слово «природа», упоминаясь в фильмах, картинах и литературных произведениях, обычно ассоциируется с зелеными горами, чистыми водами, различной флорой и фауной. «Лесная газета» – это уникальная работа для детей. Книга разделена на четыре тома и двенадцать месяцев, где перед читателем «Лесной газеты» возникает картина непрерывного движения, непрерывной смены сезонных явлений в жизни животных и растений. «Лесная газета» – книга для ознакомления детей с жизнью природы преимущественно средней полосы Советского Союза. В сезонном и круглогодичном изменении картины природы юный читатель знакомится с основными биологическими закономерностями и взаимосвязями [4, с. 8].

В.В. Бианки переводит язык природы на человеческий. Он рассматривает природу не просто как среду обитания животных и растений. Хотя написано о борьбе между елью, осиной и белой березой, мелкой сосной и собакой; правила между матерями кроликов и т.д., но в контексте – гумананные посылы. Злоба и доброта, жадность и эгоизм, дружба и любовь, слабость и сила. В разделах и статьях “Лесной газеты” поле и река считаются частью природы; исследуются животные и растения в родной среде обитания, они равны и сосуществуют в природе, становясь ее неотъемлемой частью.

(**1**) **Лес**

1. Лес как защитник земли. В русской литературе 20-го века лес воспринимался как символ морали и этики. Больше внимания уделялось исследованию и углублению понимания культурной ценности русского леса. В статье “Зелёный друг” читаем:

“Не стало леса вокруг полей, – кинулись на них ветры далёких пустынь – суховеи. Не стало леса по берегам рек, прудов и озёр, – начали водоёмы сохнуть, поползли овраги на поля” [5]. Таким образом В.В. Бианки выделил ценность лесов.

2. **Лес как поле битвы**. Когда-то леса защищали племена восточных славян от таких народов, как персы и тюрки. Поэтому там, где был лес, были и сражения. В «Лесной газете» (разделы “*Весна*”, “*Лето*” и “*Осень*”) разные деревья: ели, березы и тополя, упоминаются во многих местах сражений. В статье «Война в лесу» автор пишет: *«Нашей редакции было известно, что как только сойдет снег в лесу, пустыня эта перестанет быть пустыней и превратится в поле битвы».*

Автор часто затрагивает эту тему – от еловой «оккупации» открытых пространств и до «ожесточенного вторжения» в эти места елей, травы и тополей, вплоть до окончательной победы ели, отражающей особенности русской воинственности.

3. **Лес как опасная зона.** В сказках лес часто изображается как место, полное смертельной опасности и ужаса. В «Лесной газете» лес – это место, где собираются животные, где они сражаются, где выживает сильнейший. Особенно опасно в лесу ночью.

Из статьи «**Таинственный Ночной Разбойник»: «***В лесу появился таинственный ночной разбойник. Жители леса в тревоге. Каждую ночь исчезает несколько молодых зайчат*».

Хотя лес дал россиянам много богатств, для них он все еще очень опасен. Эта сложная и противоречивая психология русского народа по отношению к лесу является воплощением антиномии в русском национальном характере.

(**2**) **Поле**

1. Поле как источник радости. Когда мы говорим о поле, оно ассоциируется у нас в первую очередь с образом кормильца. Автор в «Лесной газете» описывает ликование и радость полевой флоры и фауны, потому что только получив от неё достаточно еды и сырья, вы сможете жить спокойно. Из статьи «*Праздник»:* «*Если бы картошка умела петь, вы бы услышали сегодня самую веселую из всех песен. Сегодня великий картошкин праздник: ее повезли в поле. Зазеленела и свежая травка в лугах. И вот уж колхозных ребят будит в избах на рассвете громкое ржанье, мычанье, блеянье: пастухи начали выгонять в луга стада коров и овец*».

Земля – это символ человеческого счастья, а Бианки, хорошо разбираясь в деталях, на примере поля показывает человечеству это счастье.

2. Поле как место деятельности. Россия – это страна с огромными территориями и богатыми ресурсами, расположенная в основном в северных широтах, из-за чего зимы длинные и холодные, а время для ведения сельского хозяйства очень короткое. Поэтому все сельскохозяйственные работы должны быть проведены быстро, иначе период роста урожая и сезон его сбора будут пропущены.

Из статей «Начались полевой работы» и «Курица-курортница»*:* «*На полях день и ночь грохочут тракторы. Ночью они работают в одиночку, а с утра к каждому трактору самовольно прикрепляется стайка грачей*».

Сельское хозяйство в первой половине XX века являлось экономической основой жизни россиян и определяло производство, и жизненный уклад. Поэтому будь то сев весной или сбор урожая осенью, на поле слышен смех, и можно разглядеть занятые фигуры людей и животных.

(**3**) **Море**

1. Место обитания птиц. «*Круглый год гуляет наше море, играют в нём весёлые дельфины, ныряют в него чёрные бакланы, над ним реют белые чайки».*

Будь то Северный Ледовитый океан, Каспийское море или другие моря, птицы зависят от моря, о чем и пишет автор.

2. Место рождения жизни. Возникновение и развитие людей и их социальных экосистем взаимосвязаны в историческом плане с морями. Это не только порождает жизнь, но и культуру. Из статьи «Чёрное море»: «*Тогда начнется гонка: косяк за косяком ринутся рыбы вверх по течению, толкаясь и давя друг друга, помчатся метать икру там, где сами когда-то родились из икринок*». В Черном море много мигрирующих рыб, и всякий раз, когда приходит пора, они начинают нереститься и зачинают следующее поколение.

(**4**) **Животные**

1. Звери как пример храбрости. В статьях «Великое переселение птиц на родину» и «Заяц на дереве» автор описывает храбрость и упрямство животного, что связано с окружающей средой России, в то же время характеристики России как воинственной нации отражены через животных. «*Но ничто не может остановить густые толпы крылатых странников; через туманы и все препятствия они летят на родину, к своим енздам* («Заяц на дереве»).

Когда река разлилась, кролик столкнулся с трудностями и препятствиями на пути. Но даже если бы он был при смерти, у него все еще была бы надежда на жизнь. То же самое относится и к россиянам: они никогда не боятся трудностей и всегда стараются преодолеть все препятствия.

2. Усердный человек. Существует взаимопомощь, будь то животные одного вида или нескольких. В статье «Сосунки в снегу» автор пишет: «*Так уж повелось у зайчих: всех зайчат общими считать. Где бы ни повстречала зайчиха зайчат, она их накормит. Всё равно, свои они ей или чужие*». Дружба между животными распространена в русской культуре.

(**5**) **Растения**

1. Отважный человек. «*Замерли травы, кусты и деревья. Замерли, но не умерли.Под мёртвым покрывалом снега они таят могучую силу жизни, силу расти и цвести*» («Лес зимой»). Как только дерево почувствует, что зима приближается, оно выбросит свои листья, чтобы сохранить драгоценную энергию для поддержания жизни в обственном теле. Конечно, они также имеют средства защиты от холода, то есть мягкие снежные покровы, которые не разрушат их, какой бы холодной зима ни была. Боевой дух русского народа не только отражается на животных, но и оказывает огромное влияние на растения.

2. Свободный человек: «*Хорошо живётся ряске, вольно, ничто её к месту не привязывает. Проплывёт мимо утка, ряска к утиной лапе прилипнет. И перелетит на утке в другой пруд*»(«*Интересное растение*»).

4. Природная ценность в “Лесной газете”

Разные национальные культуры, обычаи, религии и языки имеют разные чувства и понимание природы. У России огромная территория и богатые природные ресурсы. Ее уникальная природная среда породила необычные идеи и особую языковую культуру россиян. Природа является основой человеческого существования. Чтобы выжить и развиваться лучше, люди должны понимать и осваивать различные природные явления и законы. Леса, поля, реки и горы, тесно связанные с повседневной жизнью, являются не только важным пространством для деятельности россиян, но и символами жизни, счастья и воли, а также важной частью природы. Концепт природы в работах Бианки полностью отражает

важную роль, которую природа играет в его жизни: национальная картина мира, основанная на природе, является краеугольным камнем выживания и развития россиян.

4.1 Природа является основой человеческой жизни

Леса являются наиболее важной частью природной среды России, поэтому леса играют важную роль в формировании российской личности. Лес не только предоставляет базовые гарантии, такие как одежда, еда, жилье и транспорт для русских, но густые леса дают людям силу, смелость и удивление, а богатые ресурсы в лесах также внушают людям уверенность и вдохновляют на смелые приключения. В лесах слишком много мелких существ. Под елью найдено гнездо муравья. Розовые дождевые черви высверливаются из почвы. Появляются новые грибы. На местах птицы поют свободно, звери бегают безбоязненно, а растения поют вместе со всеми песни; природные богатые ресурсы воспитывали поколение за поколением, они не основа человеческой жизни, но и ее счастливый домашний очаг.

Поле – это проекция национальной жизни России и стремление к лучшей жизни русского народа. Поля не могут быть отделены от растений, а животные и растения, живущие на полях, прикреплены к полям. «Лесная газета» описывает множество сцен о полях в текстах «Начались полевые работы », «Праздники», «Голос в поле»: птица-чайка последовала за трактором, чтобы собрать дождевых червей, картофель был перенесен на поле для посева, в поле шум травы – во всем угадывается гармоничная картина, люди и земля свободны и представляют собой единый организм, который нуждается в любви и уважении.

4.2 Природа – защитный барьер для жизни человека

Леса имеют особое и важное значение для жизни славян, они обеспечивают основу для жизни и развития человека и являются естественным защитным барьером для людей. Каждое лето жители леса должны строить дома для своих семей, они полны жителей в верхних и нижних рощах, активны на земле, под водой, на ветвях, в траве. При жизни природа – это среда обитания животных и растений, которые используют натуральное сырье для строительства своих гнезд и воспитания следующего поколения.

4.3 Природа является источником всех вещей

Еще в первобытную эпоху Россия опиралась на природу, чтобы создать предметы первой необходимости. Географически юг России близок к Средиземному, Каспийскому, Азовскому морям и крупнейшему озеру – Каспийскому морю. Это место, где встречается человеческая цивилизация, и это также центр цивилизованного транспорта. Леса, реки, поля и горы являются наиболее важными частями природы, местом рождения жизни и основой всех вещей. Несомненно, Россия – это «лесная нация» с богатыми лесными ресурсами и долгой историей лесной культуры. В то же время лес также является домом для размножения растений и животных, и это защитное место для следующего поколения. Природа создает все естественные защитные барьеры для животных и растений: будь то река в Черном или Каспийском море, рыба плавает, чтобы размножаться и воспроизводить следующее поколение. Реки рождают жизнь и являются колыбелью русской истории и культуры. Являясь важной частью природной среды, горы предстают не только символом мужества, но и естественным защитным барьером, из которого происходят все вещи.

Российская флора и фауна также обладает настойчивостью, смелостью и сильной личностью, часто демонстрируя мужество перед лицом трудностей и ведя войну. Это именно то богатство, которое природа приносит россиянам: огромные земли, густые леса, долгие холодные зимы, а также множество гор и рек оказывают огромное влияние на характеристики русского национального характера. Поэтому природа не только приносит нам неисчерпаемые ресурсы, но и оказывает большое влияние на формирование характеристик русского народа.

Детская литература о природе несёт как научный, так и художественный смысл. «Лесная газета» – художественное средство, воспитывающее в детях любовь к природе, понимание природных явлений и, используя научные факты, побуждает изучать мир и защищать природу. Данная статья даёт краткий обзор детской литературы о русской природе; анализирует природу и её изменение в течение года через взгляд автора. Животные и растения, как и люди, имеют свою жизнь и свои мысли. Мы должны научиться защищать их. На основе анализа флоры и фауны строится картина мира, исследуются тайны природы и отражается русская национальная культура.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: Антология*. Под редакцией В.П. Нерознака. Москва: Academia, 1997.
2. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/bes
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
4. Гроденский Г. *Бианки Виталий: критико-биографический очерк*. Москва: Детская литература, 1966.
5. Бианки В. *Лесная газета*. Available at: http://bianki.lit-info.ru/bianki/proza/lesnaya-gazeta/index.htm

References

1. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost': Antologiya*. Pod redakciej V.P. Neroznaka. Moskva: Academia, 1997.
2. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/bes
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
4. Grodenskij G. *Bianki Vitalij: kritiko-biograficheskij ocherk*. Moskva: Detskaya literatura, 1966.
5. Bianki V. *Lesnaya gazeta*. Available at: http://bianki.lit-info.ru/bianki/proza/lesnaya-gazeta/index.htm

Статья поступила в редакцию 02.03.20

УДК 81.374.822 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00358

***Gao Yanjun**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yantszyun.gao@mail.ru*

ABOUT SOME DIFFERENCES IN DICTIONARY ENTRIES OF THE SAME TYPE OF BILINGUAL DICTIONARIES CREATED IN RUSSIA AND CHINA. The article reveals a number of differences in the dictionary entries of Russian-Chinese dictionaries, which were created in Russia and China through comparative analysis. They are "Russian-Chinese Dictionary", containing about 120 thousand lexical units, edited by Z.I. Baranova and A.V. Kotov, published in 2010 by "Zhivoy Yazyk" publishing house, and "Large Russian-Chinese Dictionary", with a volume of 157 thousand lexical units, reissued in Beijing in 2015 by "Shangwuyinshuguang" publishing house. The specification of the differences in the dictionary entries of Russian-Chinese dictionaries, which were created in Russia and China, is not only theoretical, but also practical. It is shown that these differences are caused, in particular, by different addressing of the dictionary and different metalanguage (description language), which is used by lexicographers in Russia and China.

Key words: **Russian-Chinese dictionary, bilingual lexicography, dictionary entry.**

***Гао Яньцзюнь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yantszyun.gao@mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ РАЗЛИЧИЯХ СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ ОДНОТИПНЫХ ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ, СОЗДАННЫХ В РОССИИ И КИТАЕ

В статье через сравнительный анализ выявляется ряд различий в словарных статьях русско-китайских словарей, созданных в России и Китае. Это содержащий около 120 тысяч лексических единиц «Большой русско-китайский словарь» под редакцией З.И. Барановой и А.В. Котова, опубликованный в 2010 г. издательством «Живой Язык», и «大俄汉词典» （修订版）(«Большой русско-китайский словарь») объемом в 157 тысяч лексических единиц, переизданный в Пекине в 2015 г. издательством «Шанъу Иньшугуан». Конкретизация черт различия в словарных статьях русско-китайских словарей, созданных в России и Китае, имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Показывается, что эти различия обусловлены, в частности, разной адресацией словаря и разным метаязыком (языком описания), который используется лексикографами России и Китая.

Ключевые слова: **русско-китайский словарь, двуязычная лексикография, словарная статья.**

В научной литературе отмечается, что «история двуязычной лексикографии насчитывает тысячелетия. Почти исключительно это – история чисто практической деятельности в данной области. На протяжении тысячелетий никакой теории собственно и не было <…>. В XX в. начинают появляться уже собственно лингвистические работы, посвященные различным аспектам двуязычной лексикографии, на материале различных пар языков. Это осмысление частных аспектов данной дисциплины продолжается и поныне <…>» [1, с. 62]. Как известно, основные положения российской теории двуязычной орфографии, на которые автор данной статьи опирается в своем исследовании, заложены Л.В. Щербой в предисловии к «Русско-французскому словарю»1939 г. и статье «Опыт общей теории лексикографии», а затем развиты целым рядом советских языковедов [1, с. 110 – 156].

Цель данной статьи – выявить некоторые конкретные черты различия словарных статей в монодирекциональных (имеющих одного адресата [2, с. 9]) русско-китайских словарях XXI в., один из которых создан для русскоязычных пользователей, другой – для носителей китайского языка.

Материалом для исследования послужили следующие русские и китайские словарные статьи с заглавными лексическими единицами-существительными (*Бог, Герой*), прилагательными (*благородный, ближайший*) и глаголами (*болеть, говорить*):

1. **«Бог** *м* 上帝shàng dì, **天主**tiān zhǔ ; **神**shén ; ~ в ойны́ 战神 ◇ ~ зна́ет! **天知道**!; сла́ва бо́гу! 谢天谢地!» [3, с. 27] / **«Бог** [бох], *-а,* **古呼格** боже, **复** -и, -ов [阳] 〈宗〉上帝，天主，神. христиа́нский ~ 基督教的上帝. ~ и Гре́ции 古希腊的诸神. ~ воины́ 战神. ~ веселья **酒神**. ~ лиры и свирели 诗神. Карманный бог помилует. <旧，俗语> 孔方兄救命 （指行贿免祸）. ◇ **Бог дал** (**或привёл**) <旧> 不期而遇，居然有机会（见面）. Думал найти вас в Грузии, а вот где Бог дал свидеться. 我本想在格鲁吉亚能找到您，不料却在这里遇见了. **Бог его** (**或 тебя, её, вас, их**) **знает** (**或 ведает**) 1) **天知道**. Бог её знает, как эта труба расположится здесь. 2) 对某种事务表示非常高兴、愤怒或不理解的心情. Бог вас знает, что у вас за голова. 您竟长了这么个不开窍的脑袋**»** [4, с.].

2. «**Герой** *м* **1**. 英雄 yīng xióng **2**. (*действующее лицо*) [男]主角nán zhǔ jué; 主人公zhǔ rén gōng; ~ рома́на 小说的主人公. ◇ Геро́й Сове́тского Сою́за 苏联英雄; Геро́й Социали́стического Труда 社会主义英雄; **~ский** 英雄的, 英勇的» [3, с. 74] / «**Герой** , *–я* [阳] ❶ 英雄；古希腊罗马神话中具有神奇力量的英雄. национа́льный ~ 民族英雄. ~ труда́ 劳动英雄. ~ фро́нта 战斗英雄. пасть ~ем 英勇捐躯. Присво́ить зва́ние ~я 授予英雄称号. ❷ *чего* 众所瞩目的人物；为人所崇敬、赞赏与模仿的人物；某个时代某个阶层的代表人物**.** ~ дня 风云人物. ~ газе́тной хроники 报纸上的新闻人物. ❸ (文学作品、小说、戏剧中的) 主人公，主角. ~ рома́на 小说的主人公. ~ трагедии悲剧的主角. ◇ **Геро́й не моего романа** <口语> 不是我所喜欢的人. **Геро́й Советского Союза** 苏联英雄 （苏联一种荣誉称号）. **Геро́й Социалистического Труда** 社会主义劳动英雄 （苏联一种荣誉称号）. **Город-геро́й** 英雄城市（苏联一种荣誉称号）» [4, с. 337].

3. «**Благоро́д||ный 1.** 高尚[的] gāo shàng [de], 高贵[的] gāo guì [de] ; (*воспитанный*) 优雅[的] ; ~ный посту́пок 高尚行为 ; **~**ное де́ло борьбы за мир 争取和平的光明正大的事业 ; ~ный челове́к 高贵的人 **2**. (*аристократический*) 贵族的guì zú de ; ~ное происхожде́ние 贵族出身 ◇ ~ные металлы 贵金属 ; ~ный газ 惰性气体 ; ~ный му́ж **君子** ; **~ство** *с* **1**. 高尚 gāo shàng ; 优雅yōu yǎ ; **2**. (*аристократизм*) 贵族出身 ; 贵族习气» [3, с. 25] / «**Благоро́дный** ; *-ден, -дна* [形] ❶ 高尚的，光明正大的 (副 благородно). ~ челове́к 高尚的人. ~ посту́пок 高尚行为. ~ ая цель 高尚目的. ~ое дело борьбы за освобожде́ние благородно争取解放的高尚事业. ❷ 优美的，卓越的，(副 благородно). ~ая красота́ 美丽大方. ~ая простота линий 线条朴素优美. ❸ [只用长尾] <旧>贵族的~ое происхожде́ние 贵族出身. ~ое собра́ние 贵族俱乐部. ❹ [用作名词] благородный, ~ого [阳] ; благородная, ~ой [阴] 贵族. ❺ 稀有的，贵重的. ~ые металлы 贵金属. ~ые газы 稀有气体，惰性气体. ◇ **благородная шпинель** <矿> 贵尖晶石. **благородным образом** (**或 манером**) 悄悄地，体面的 Теперь только остаётся улизнуть благородным манером. 现在只有悄悄的溜走了» [4, с. 105].

4 «**Ближа́йш||ий 1.** 最近的zuì jìn de；~ее почтовое отделение 在最近的邮局 ; в ~ем будущнм 在最近的将来 ; **2**. (*первоочередной*) **当前的**dāng qián de; ~ие зада́чи **当前的任务 3**. (*Непосредственный*) 直接的zhí jiē de ; ~ий повод 直接的原因 **4**. (*более точный*) 较接近的jiào jiē jìn de, 更准确的gèng zhǔn què de ; ~ее определение 较接近的定义» [3, с. 26] / **«Ближа́йший**, *-ая, -ее* [形] ❶ близкий的最高级. ~ друг (或помощник) 最亲密的朋友(助手). ~ дом 最近的一所房子. ~ее от нам почтовое отделе́ние 离我们最近的邮局. ~ие дни 日内，最近几天. в ~ем будущем 在最近的将来. ~родственник 近亲. ❷首要的，最迫切的. ~ие зача́ди 最迫切的任务. ~ие це́ли 最主要的目的 ❸ 直接的，最接近的. ~ повод (**或** ~ая причина) 直接原因呢，近因. ~нача́льник 顶头上司. при ~ем уча́стии *кого* 在…直接参加下. ❹ 更精确的，更接近事物本质的. ~ее определе́ние предмета 更加接近事物本质的定义. при ~ем изуче́нии 经过进一步的研究. при ~ем рассмотре́нии经过更仔细的观察. получить ~ее представле́ние (或понятие) *о чём* 对…有了更明确的观念（概念）» [4, с. 108].

5 «Боле́||ть I несов. 1. (хворать) 有病yǒu bìng, 害病hài bìng, 生病shēng bìng, 患病huàn bìng ; ~ть тифом 他害了伤**寒病** ; он ~ет скарлатиной 他生了猩红热 ; ребёнок ~ет уже больше года 孩子已经**病了一年多了** 2. (переживать) 伤心 shāng xīn ; он ~ет за порученное дело 他为**他的任务担心**» [3, с. 27] / «Боле́ть[1] , -ею, -еешь [未] ❶ (чем 及无补语)有病，害病，患病. ~ тифом 害伤**寒病**. Серьёзно ~ 病的不轻，**病得很**严**重**. ~ неизлечимой боле́знью 病入膏肓. Он боле́ет уже месяц 他已经**病了一个月了**. ❷ <转> о ком-чём 及 за кого-что 替...担心，为...操心；关心. ~ за больного 为**病人担心** ❸ <转，口语> за кого-что (替参加比赛**的运**动员**等**) 着急，狂热**的捧**场. ~ за свою команду 为**自己的**队**着急**. ◇ Болеть душой (或**сердцем**) <口语> 1）感到惊慌不安. 2）*за кого-что, о ком-чём*为…担心，操心. **Я** болею душой за вас. 我为**您担心**. Я не о себе душой болею, а о народе. 我关心的不是自己，而是人民. » [4, с. 116].

6 «Говори́ть, сказать 1. *тк. несов.* 会说话huì shuō huà ; ребёнок ещё не говорит 小孩子还**不会**说话 ; ~ по-русски 说**俄国**话 2. (*сообщать*) 说shuō，说出shuō chū ; ~ правду 说**真**话 ; иначе говоря 换**句**话说 ; не говоря ни слова 一句话**也不**说 3. *тк. несов.* (*обсуждать*) 讨论tǎo lùn ; ~ о работе 讨论**工作** 4. *тк. несов.* (*беседовать*) 谈话tán huà，交谈jiāo tán ; ~ с товарищем 跟朋友谈话 5. *тк. несов. перен.* (*свидетельствовать о чём-л.*) 说明shuō míng, 表明biǎo míng ; данный факт говорит о многом 这**个事**实**表明了很多事** 6. *тк. несов.* (*проявляться*) 现出xiàn chū 7. *тк. несов. безл.* 听说tīng shuō, 据说jù shuō; говорят, что он уехал 听说**他已**经**走了** ◇ что (как) ни говори 无论**如何** ; само за себя говорить 用不着解释 ; что и ~ 不用说，**自然** ; ~ на разных языках 各说**各的** ; что вы говорите? 真的有这**种事情**吗？; ~ся *несов.*: как говорится 正如通常所说**的**» [3, с. 78] / «Говори́ть, *-рю, ришь*; *-рённый* (*-ён, -ена*) [未] ❶ 说话. ~ гро́мко 高声说话. ~ медленно 说**的慢** ❷ *что* 说…话；**致辞**. ~ правду说**真**话. ~ ложь 说谎. ~ сказки 讲**故事**. ❸ （电台）**在播音**. Говори́т Пекин. 这**里是北京广播**电视**台**. ❹ 会说话；**会**讲 (某种语**言**). Ребёнок ещё не говори́т. 小孩还**不会**讲话. ❺ 交谈，谈话 . ~ с товарищем 与同志聊天. ~ между собо́й 彼此交谈. ❻ *о ком-чём* 谈论；传说. Об этом говорит весь го́род. 全城都在议论这**件事**. Не говори с косым о кривом. <俗语> 不要在斜眼人前议论**独眼的人**；别**在和尚面前**骂秃**子**. ❼ （在作品，文件，文章中）写道，叙述道. В своей книге автор говори́т о но́вых открытиях. 作者在自己的作品中叙述了新发现. ❽ [一般只用未] <转> *чему* 对（**理智、感情等**）发**生作用**，**激起**（**某种思想、感情等**）Этот го́род как-то осо́бенно говори́ть моему сердцу. 这**个城市不知怎么的是我感到非常亲**切. ❾ <转> *кому* 使感觉**到**. Какое-то странное предчувствие говорило ему, что …一种奇怪的预**感告**诉**他**… ❿ 说明，证**明**. Факты говорят, что он прав. 事实证**明他是**对**的**. ⓫ <转> *в ком* 从（某人言行中）表露出. В нём говорит собственник. 从他身上表露出一种私有者的特征. ◇ Говорить дело 说**正**经**的** <…> || 完 **сказать**, *скажу*, *скажешь*; *сказанный*（用于2解）» [4, с. 359].

Словарная статья различает объясняемое (левую часть) и объясняющее (правую часть) [5, с. 20]. Сопоставляемые русские и китайские словарные статьи имеют некоторое сходство в структуре и типографском оформлении, обусловленное тем, что и российские, и китайские лексикографы, очевидно, имеют общие представления об устоявшемся в XX в. в европейской лексикографии наборе компонентов словарной информации. Однако эти статьи различаются по целому ряду параметров.

Во-первых, в словарной статье русского словаря, в отличие от китайского, в статьей с заглавной лексической единицей-существительным может быть приведено отыменное прилагательное, а в статьей с заглавной лексической единицей-прилагательным – отыменное существительное: «**Герой** <…>; **~ский** 英雄的, 英勇的» [3, с. 74]; «**Благоро́д||ный** <…>; **~ство** *с* **1**. 高尚 gāo shàng ; 优雅yōu yǎ <…>» [3, с. 25]. В китайском словаре существительное и прилагательное, даже если в русском языке они имеют общий корень, разведены по разным статьям: «**Герой** <…> крепость-герой 英雄要塞» [4, с. 337]; «**Геройский** <…> ~ поступок 英勇的行为 [4, с. 337].

Во-вторых, в русском словаре, в отличие от китайского, китайские толкования заголовочной единицы всегда имеют транскрипцию на пиньинь: «**Герой** *м* **1**. 英雄 yīng xióng **2**. (*действующее лицо*) [男]主角nán zhǔ jué; 主人公zhǔ rén gōng; ~ рома́на 小说的主人公 <…>» [3, с. 74].

В-третьих, в китайской статье после заголовочной единицы-существительного через запятую следует ее окончание в родительном падеже единственного числа, что говорит о том, что она склоняется («**Герой**, *-я* <…>» [4, с.337]). Если формы данной единицы в других падежах во множественном числе затруднительны для понимания, то приводятся их окончания («**вре́мя** , **二、三、六格**-*мени*, **五格**-менем, **复**-мена́, -мён, -мена́м <…>» [5, с. 224]). Род заглавного слова пишется на китайском языке и заключается в квадратные скобки («**Герой** , *-я* [阳] <…>» [4, с. 337]). В русском словаре род заглавной лексической единицы пишется курсивом без указания падежа.

В-четвертых, существенны различия грамматических характеристик глаголов, представленные в обоих словарях. В отличие от русского словаря, где указывается лишь вид глагола, в китайском после заглавного слова приводятся окончания глагола первого и второго лица единственного числа настоящего времени. Если образование причастия от заголовочного слова может вызвать затруднение, то приводится его окончание. Далее дается вид глагола, который в квадратных скобках пишется по-китайски («**Говори́ть**, *-рю*, *ришь*; *-рённый* (*-ён*, *-ена*) [未] <…>» '«**Говори́ть**, *-рю*, *ришь*; *-рённый* (*-ён*, *-ена*) [несовершенный вид] <…>»'[4, с. 359]). Другой вид глагола в русском словаре приводится сразу после заголовочного слова, в китайском – в конце словарной статьи, например: «**Говори́ть**, сказать 1. <…>» [3, с. 78] / «**Говори́ть**, *-рю*, *ришь*; *-рённый* (*-ён*, *-ена*) [未] <…> 完 **сказать**, *скажу*, *скажешь*; *сказанный* (用于2解）» [4, с. 359].

В-пятых, в русском словаре указываются возвратные глаголы на *-ся (-сь)*, имеющие общую семантику с заголовочной единицей. В китайском словаре такие формы вообще не приводятся: «**Говори́ть**, сказать <…> **~ся** *несов.*: как говорится 正**如通常**所说的» [3, с. 78] / «**Говори́ть**, *-рю*, *ришь*; <…>» [4, с. 359].

В-шестых, в китайском словаре, в отличие от русского, имеются стилистические пометы, которые выделяются угловыми скобками: «**Благоро́дный** <…>

<旧>贵族的 <…>» ‘«**Благоро́дный** <…> <старое слово> аристократический <…>»’[4, с. 348].

Кроме того, словарные статьи в русских и китайских словарях различаются типографским оформлением:

а) в отличие от китайского словаря, в русском синонимы пишутся курсивом в круглых скобках («**Боле́||ть** I *несов.* 1. (*хворать*) <…> 2. (*переживать*) <…>» [3, с. 27]);

б) в отличие от китайского словаря, в заголовочной единице русского словаря на границе неизменяемой и изменяемой частей слова ставится знак «||», причем далее неизменяемая часть заменяется тильдой «~» («**Ближа́йш||ий** <…> ~ее почтовое отделение <…>» [3, с. 26]). В китайской словарной статье знак «||» не используется, и тире иногда заменяет как неизменную часть русского слова, так и все слово (**«Ближа́йший**, <…> в ~ем будущем 在最近的将来. ~ родственник 近亲 <…>» [4, с. 108]);

в) русские идиоматические выражения с толкуемой лексической единицей в русском словаре пишутся стандартным шрифтом, а в китайском – полужирным («Говори́ть, <…> ◇ что (как) ни говори 无论如何； само за себя говорить 用不着解释；<…>» [3, с. 78] / «Говори́ть, <…> ◇ говорить дело 说正经的 <…>» [4, с. 359]);

г) в китайском словаре каждое значение в толковании обозначается стандартными арабскими цифрами (❶ ... ❷ ... <…>), а в русском – полужирными арабскими цифрами (**1**. **2**. **3**. <…>) («**Говори́ть**, сказать **1**. *тк. несов.* 会说话huì shuō huà <…> **2**. <…>» [3, с. 78] /**«Говори́ть,** <…> ❶ 说话. ~ гро́мко 高声说话. ~ медленно 说的慢 ❷ *что* 说…话 <…>» [4, с. 359]);

д) омонимы в русском словаре обозначаются римскими цифрами (I, II, III), а в китайском – арабскими в виде надстрочного знака (**а^{1}, а^{2}, а^{3}**) («**Боле́||ть** I. <…>» [3, с. 27] / «**Боле́ть**^{1} , <…>» [4, с. 116]).

Кроме описанных различий, обращает на себя внимание и то, что в китайской словарной статье содержится больше энциклопедической информации, чем в русской: «**Албази́н** <…> 17世纪俄国人在黑龙江左岸的寨城，根据尼布楚条约拆毁» ‘«**Албази́н** <…> Это город-крепость, который русские в 17 веке построили на левом берегу реки Хэйлуньцзян, и был разрушен согласно договору Нибуцу»’[4, с. 337]. По-видимому, этим объясняется то, что в китайской статье заглавная лексическая единица обычно имеет больше толкований, чем в русской.

Итак, проведенный анализ показывает, что основные различия словарных статей в современных русско-китайских словарях, созданных в России и Китае, обусловлены особенностями адресата, для которого этот словарь создавался, то есть общей ориентацией составителя словаря либо на носителя русского языка, либо на носителя китайского языка. Что касается различий в оформлении русских и китайских словарных статей, то они связаны с существующей в той и другой стране лексикографической традицией.

Библиографический список

1. Садиков А.В. *Двуязычная лексикография: Опыт построения общей теории*. Москва: ЛЕНАНД, 2019.
2. Берков В.П. *Двуязычная лексикография*: учебник. Москва: Астрель; АСТ Транзиткнига, 2004.
3. Баранова З.И., Котов А.В. *Большой русско-китайский словарь. Около 120000 слов и словосочетаний*. Москва: Живой язык, 2010.
4. 大俄汉词典/黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所编. 修订版. 北京：商务印书馆，2001 2015. 重印. *Большой русско-китайский словарь*. Подготовлен Институтом словаря в Центре изучения русского языка и литературы Хэйлунцзянского университета. Издание пересмотрено и дополнено. Пекин: Шанъу Иньшугуан, 2001, 2015.
5. Шимчук Э.Г. *Русская лексикография*: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.

References

1. Sadikov A.V. *Dvuyazychnaya leksikografiya: Opyt postroeniya obschej teorii*. Moskva: LENAND, 2019.
2. Berkov V.P. *Dvuyazychnaya leksikografiya*: uchebnik. Moskva: Astrel'; AST Tranzitkniga, 2004.
3. Baranova Z.I., Kotov A.V. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'. Okolo 120000 slov i slovosochetanij*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2010.
4. 大俄汉词典/黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所编. 修订版. 北京：商务印书馆，2001 2015. 重印. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Podgotovlen Institutom slovarya v Centre izucheniya russkogo yazyka i literatury H`ejlunczyanskogo universiteta. Izdanie peresmotreno i dopolneno. Pekin: Shan`u In'shuguan, 2001, 2015.
5. Shimchuk `E.G. *Russkaya leksikografiya*: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskih fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.

Статья поступила в редакцию 26.02.20

УДК 811.512.154 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00359

Abdina R.P., *Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: rabdina@mail.ru*
Beloglazov P.Ye., *Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru*
Kaskarakova Z.Ye., *Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskaskarakova@mail.ru*
Kyzlasov A.S.*., Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru*
Subrakova V.V., *Cand. of Sciences (Philology), Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: subrakova@mail.ru*

THE MODERN STATE OF KACHYN AND KYZYL DIALECTS OF THE KHAKASS LANGUAGE (REPORT ON THE SCIENTIFIC EXPEDITION OF THE LANGUAGE SECTOR AT KHAKASS RESEARCH INSTITUTE OF LANGUAGE, LITERATURE AND HISTORY IN 2019). The article describes the results of the language expedition of researchers from the language sector of the Khakass Research Institute of Language, Literature and History made in Shirinsky and Ordzhonikidze Districts of the Republic of Khakassia. The main purpose of the expedition is to collect new data on the Kyzyl and Kachin dialects of the Khakass language, namely, registering the language materials of the Kachin and Kyzyl dialects and conducting a survey to find out the language situation in the villages of compact residence of speakers of the above-mentioned dialects. The research is based on the survey, some aspects of the existence of Kachin and Kyzyl dialects of the Khakass language are identified. A comparative analysis of data from previous expedition 2013 on the results of the comparative analysis it can be concluded about the problems of functioning and development of the Khakass language in the areas of study.

Key words: **Khakass language, language situation, survey, Kyzyl dialect, Kachin dialect.**

Р.П. Абдина, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сект. языка ГБНИУ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru*
П.Е. Белоглазов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сект. языка ГБНИУ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru*
З.Е. Каскаракова, *канд. филол. наук, ст. ауч. сотр. сект. языка ГБНИУ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskaskarakova@mail.ru*
А.С. Кызласов, *канд. филол. наук, зав. сект. языка ГБНИУ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru*
В.В. Субракова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сект. языка ГБНИУ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: subrakova@mail.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КАЧИНСКОГО И КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (ОТЧЕТ НАУЧНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ СЕКТОРА ЯЗЫКА ХАКНИИЯЛИ ЗА 2019 Г.)

Статья посвящена описанию результатов языковой экспедиции научных сотрудников сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в Ширинский и Орджоникидзевский районы республики. Основной целью экспедиции был сбор современных данных по кызыльскому и качинскому диалекту хакасского языка, а именно фиксация языковых материалов качинского и кызыльского диалектов и проведение анкетирования по выявлению языковой ситуации в селах компактного проживания носителей вышеназванных диалектов. На основе анкетирования выявлены

некоторые аспекты существования качинского и кызыльского диалектов хакасского языка. Был проведен сравнительный анализ данных с данными предшествующей экспедиции 2013 г. По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод о проблемах функционирования и развития хакасского языка в исследуемых районах.

Ключевые слова: **хакасский язык, языковая ситуация, анкетирование, кызыльский диалект, качинский диалект**.

В течение ряда лет сектором языка ХакНИИЯЛИ проводятся языковые экспедиции по диалектам хакасского языка. Диалектологическая экспедиция 2019 г. является продолжением этой работы. Объектом исследования были намечены северные диалекты республики. Основной целью экспедиции являлся сбор современных данных по кызыльскому и качинскому диалектам хакасского языка. Хакасский язык является многодиалектным. Несмотря на относительную малочисленность его носителей в нем в настоящее время выделяется четыре территориальных диалекта: качинский, сагайский, кызыльский и шорский. Названия диалектов восходят к известным с дореволюционного времени самоназваниям этнических групп (субэтносов) хакасов: *хаастар* – «качинцы» (проживают в Ширинском, Усть-Абаканском и Алтайском районах), *сагайлар* – «сагайцы» (Аскизский и северная часть Таштыпского районов), *хызыллар* – «кызыльцы» (Орджоникидзевский район и некоторая часть Ширинского района), *шорлар* – «шорцы» (Таштыпский район). Число Хакасских субэтносов больше, чем названо выше: на территории Хакасии и по настоящее время живут также *пилтірлер* – «бельтыры» и *хойбаллар* – «койбалы». Однако в языковом отношении бельтыры и койбалы утратили многие свои специфические особенности, и их диалекты, как считают хакасские диалектологи, слились с соседними крупными диалектами: бельтырский с сагайским, койбальский с качинским. В целом хакасские диалекты и говоры разделяются на две достаточно различные группы: 1) группа шипящих диалектов, к которой относятся качинский, кызыльский, шорский диалекты, а также койбалъский говор, 2) группа свистящих диалектов, куда относится сагайский диалект и бельтирский говор. В лексическом отношении указанные диалекты хакасского языка имеют как немало общего, так и довольно много отличий, которые проистекают не только из разного фонетического, фономорфологического и морфологического оформления общих лексем, но и из различий на лексемном уровне. Представим основные фонетические особенности качинского и кызыльского диалектов хакасского языка.

I. *Качинский диалект*

В области согласных:

1) наличие согласных ч во всех позициях в слове, например: *чегедек* – ‘безрукавка’ (вм. лит. *сигедек*), *пычарға* – ‘кроить, делать выкройку’ (вм. лит. *пызарға*). Как отмечает Д.Ф. Патачакова, чередование *с – ч* происходит в тех словах, где *с* восходит к древнему ч, то есть при определенных фонетических условиях в качинском диалекте восстанавливается древний ч [1];

2) наличие в некоторых словах начального звонкого *б* вместо глухого *п* в литературном языке;

3) в единичных случаях можно наблюдать соответствие *г – ң*.

В области гласных:

1) слабовыраженная губная гармония в многосложных словах, например: *чўстўктіг* – ‘с перстнем’ (вм. саг *чўчтўгтўг*);

2) образование долгих гласных в словах, оканчивающихся на *х, г/к* при присоединении аффиксов, начинающихся с гласного, например: *маймаам* – ‘моя обувь’ (вм. лит. *маймағым*);

3) употребление долгих гласных и в основе, и в аффиксах слов, например: *ээмек* – ‘кольцо из проволоки для изготовления сережек’ (вм. лит. *эмек*).

Как отмечает Д.Ф. Патачакова, «в отличие от аффиксальных, образование долгих гласных основы прослеживается лишь путем сопоставления хакасских слов с древнетюркскими, монгольскими, а также со словами других современных тюркских языков» [1, с. 15]. Например, современное качинское *сиир* – ‘сухожилие’ в древнетюркском имело форму *сіңір*, слово *ээмек* при сопоставлении в монгольском языке имело форму *егемек*.

II. *Кызыльский диалект*:

1) наличие согласных фонем *ш/ж* и *щ* в корневых словах вместо *с/з* в литературном языке, например: *шекпен* – ‘национальное летнее пальто из тонкого сукна’ (вм. лит. *сикпен)*;

2) переход *и* в *е (э)*, например: *эдек* – ‘подол, пола одежды’ (вм. лит. *идек*).

При создании хакасского литературного языка за основу был взят качинский диалект. Этот выбор был связан с доминирующим положением качинцев в среде интеллигенции во время появления в 1926 г. хакасской письменности. Однако на сегодняшний день произошли изменения в соотношении носителей диалектов хакасского языка. Как отмечает В.Г. Карпов, «… в последние десятилетия произошло расхождение между литературным хакасским языком, базированном на качинском диалекте хакасского языка, и языком, на котором говорит большинство хакасов-сагайцев» [2, с. 28]. На сегодняшний день соотношение численности хакасских субэтносов складывается в пользу сагайцев, которые в количественном соотношении превосходят все остальные субэтносы, вместе взятые. Следует также отметить, что среди качинцев и кызыльцев наблюдается самый высокий процент не владеющих родным хакасским языком и считающих родным русский язык: «…за прошедшие десятилетия XX века качинцы более интенсивно подвергались языковой ассимиляции с русскими и в большом количестве выезжали за пределы Хакасии, что привело как к численному сокращению представителей качинского диалекта, так и говорящих среди качинцев. Поэтому в настоящее время «идет стихийный процесс сагаизации хакасского литературного языка» [2, с. 030].

В целом следует отметить, что в настоящее время в Республике Хакасия хакасский язык является республиканским государственным языком и выполняет ограниченные дополнительные функции в таких социальных сферах, как образование, культура, СМИ и некоторых других. Диалектные различия, присутствующие в речи носителей хакасского языка, проявляются в фонетическом оформлении высказываний и лексических предпочтениях. Они продолжают оставаться объектом научных исследований и ресурсным источником развития лексической системы хакасского языка.

В ходе достижения экспедиционной цели решались следующие задачи: фиксация языковых материалов качинского и кызыльского диалектов и проведение анкетирования по выяснению языковой ситуации в селах компактного проживания носителей вышеназванных диалектов.

Социолингвистическое анкетирование по выявлению языковой ситуации проводилось в основном путем опроса, фиксация языковых материалов – путем записи разговорной речи на электронные носители в непринужденной беседе, при связном рассказе о каких-либо событиях, при рассказывании биографии, а также произведений устного народного творчества. Языковой материал в настоящее время находятся в обработке, происходит его перевод в текстовый редактор, затем будет произведен их анализ при помощи специальных лингвистических методов.

Экспедиционная группа охватила в основном все населенные пункты, в которых проживает коренное население: аал М-Кобежиков, д. Трошкино, д. Топаново, д. Марчелгаш, д. М-Спирин, с. Целинный, с. Фыркал, д. Кагаево, с. Устинкино, с. Черное Озеро, д. Белый Балахчин, с. Новомарьясово, д. Горюново, д. Конгарово.

В ходе проведенной экспедиции научными сотрудниками сектора языка Хакасского НИИЯЛИ было опрошено более 60 информантов, владеющих качинским и кызыльским диалектами хакасского языка в возрасте от 32 до 90 лет.

Самые пожилые информанты зафиксированы в с. Новомарьясово Орджоникидзевского района (Ботина Мария Андреевна, 1929 г. р.), в с. Черное озеро Ширинского района (Янгулова Пелагея Андреевна, 1928 г. р., Кагаева Мария Романовна, 1935 г. р.), в аале Малый Кобежиков (Хызыл аал) Ширинского района (Чустеев Иван Георгиевич, 1939 г. р.), в аале Трошкин Ширинского района (Трошкина Галина Федоровна, 1932 г. р., Трошкин Юрий Игнатьевич, 1938 г. р., Арыштаева Вера Иосифовна, 1935 г. р.), в аале Топанов Ширинского района (Кичеева Варвара Михайловна, 1931 г. р., Кокова Любовь Яковлевна, 1935 г. р.), в д. Кагаево Орджоникидзевского района (Тайдонова Мария Степановна, 1932 г. р.), в с. Устинкино Орджоникидзевского района (Ачисова Кристина Григорьевна, 1934 г. р.). От них записана разговорная речь на качинском и кызыльском диалектах хакасского языка: рассказы о быте семьи, воспоминания о родственниках, об истории рода и т.д. В Орджоникидзевском районе было записано много рассказов о хайджи – сказителях хакасских героических эпосов. На сегодняшний день в исследуемых районах не осталось живых носителей этого жанра хакасского фольклора. Экспедиция 2019 г. в северные районы показала, что там на сегодняшний день проживают люди, бывшие очевидцами исполнения алыптыҕ – нымахов. В Ширинском районе нам удалось записать несколько охотничьих историй и сказок, а также некоторые рецепты от простудных заболеваний от жителя аала Малый Кобежиков (Хызыл аал) Чустеева Александра Тимофеевича 1948 г. р., бывалого охотника и таежника. Он также рассказал интересные сведения о ранних отношениях между качинцами и кызыльцами, называя представителей кызыльского диалекта термином *эмооллар*. В этом же аале мы зафиксировали рассказы о жизни деревенских жителей в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы. Как сообщалось выше, собранный языковой материал в настоящее время обрабатывается при помощи различных лингвистических методов.

Основной целью социолингвистического анкетирования было выявление языковой ситуации в селах компактного проживания носителей вышеназванных диалектов. Анкетируемым респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов. Представим основные из них: «Знаете ли Вы хакасский язык?», «Знают ли Ваши дети хакасский язык?», «Какой язык вы считаете «родным» для себя?», «Хотели ли бы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык?», «На каком языке вы общаетесь на работе с коллегами?», «На каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей?», «На каком языке вы общаетесь в общественных местах, магазине и т.д.?», «К какой национальности вы себя относите?», «Ваши дети изучают хакасский язык?», «На каком языке вы чаще всего общались в детстве?», «К какой национальности вы себя относите?» т.д. Данные, полученные в результате анкетирования респондентов – носителей качинского диалекта, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Данные, полученные в результате опроса качинцев

Знаете ли Вы хакасский язык?	%
Свободно говорю, пишу и читаю	66,7
Говорю, но не могу писать, читать	13,3
Понимаю разговорную речь, но не говорю	16,7
Не говорю и не понимаю	3,3
Знают ли Ваши дети хакасский язык?	
Свободно говорят, пишут и читают	10,0
Говорят, но не могут писать, читать	10,0
Понимают разговорную речь, но не говорят	33,3
Не говорят и не понимают	46,7
Какой язык вы считаете «родным» для себя?	
Только хакасский язык	63,3
Хакасский и русский язык в равной степени	36,7
Только русский язык	0,0
На каком языке вы чаще всего общались в детстве?	
Только на хакасском языке	50,0
На хакасском и русском языке в равной степени	43,3
Только на русском языке	6,7
На каком языке вы общаетесь на работе с коллегами?	
На хакасском языке	33,3
На хакасском и русском языке в равной степени	50,0
На русском языке	16,7
На каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей?	
На хакасском языке	50,0
На хакасском и русском языке в равной степени	36,7
На русском языке	13,3
На каком языке вы общаетесь в общественных местах, магазине и т.д.?	
На хакасском языке	26,7
На хакасском и русском языке в равной степени	70,0
На русском языке	3,3
К какой национальности вы себя относите?	
Хакасы	100,0
Русские	0,0
Ваши дети изучают хакасский язык?	
Да	53,3
Нет	46,7
Хотели ли бы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык?	
Да	70,0
Скорее всего, да, чем нет	23,3
Скорее всего, нет, чем да	0,0
Нет	3,3
Затрудняюсь ответить	3,3

Как сообщалось выше, сектором хакасского языка проводятся регулярные экспедиции по районам республики с целью сбора языкового материала и с целью выявления языковой ситуации по степени витальности хакасского языка. Предшествующая экспедиция в северные районы Республики Хакасия была проведена в 2013 году. Представим основные результаты предыдущей экспедиции: «…Около 96,4% опрошенных нами качинцев заявили, что родным языком для них является хакасский. 3,6% респондентов считают родным хакасский и русский языки. Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 96,4% респондентов свободно разговаривают на родном языке (представители первой и второй групп); 3,6% говорят на родном диалекте, но не могут писать и читать» [3, с. 336]. Приведем сводные данные по двум экспедициям:

Таблица 2

Сводные данные ответов по уровню владения родным языком носителей качинского диалекта за 2013 и 2019 гг.

Знаете ли Вы хакасский язык?	2013 г.,%	2019 г.,%
Свободно говорю, пишу и читаю	96,4	66,7
Говорю, но не могу писать, читать	3,6	13,3
Понимаю разговорную речь, но не говорю	0	16,7
Не говорю и не понимаю	0	3,3

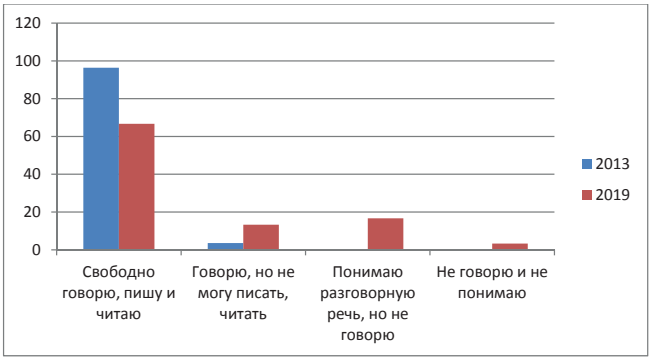


Рис. 1. Сравнительные результаты ответов на вопрос о знании хакасского языка

Данные по 2013 г. На вопрос «Знают ли ваши дети хакасский язык?» респонденты ответили таким образом. Свободно говорят, пишут и читают 46,4% детей; говорят, но не могут писать и читать 21,4%; понимают разговорную речь, но не говорят 25,%; не говорят и не понимают 7,1% детей [3, с. 337].

Таблица 3

Сводные данные ответов по уровню владения родным языком детей за 2013 и 2019 гг.

Знают ли Ваши дети хакасский язык?	2013 г., %	2019 г., %
Свободно говорят, пишут и читают	46,4	10,0
Говорят, но не могут писать, читать	21,4	10,0
Понимают разговорную речь, но не говорят	25,0	33,3
Не говорят и не понимают	7,1	46,7

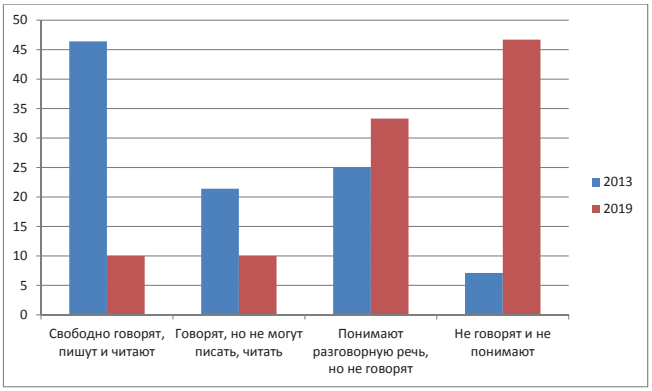


Рис. 2. Сравнительные результаты ответов на вопрос о знании хакасского языка детьми

По 2013 г. Половина опрошенных (50,%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 35,7% применяют в этом случае два языка. В остальных случаях (14,3%) дома разговаривают только на русском языке [3, с. 337].

Таблица 4

Сводные данные ответов по уровню использования родного языка в общении за 2013 и 2019 гг.

На каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей?	2013	2019
На хакасском языке	50,0	50,0
На хакасском и русском языке в равной степени	35,7	36,7
На русском языке	14,3	13,3

Как показывают результаты, эти данные практически не изменились.

Представим данные, полученные в результате анкетирования респондентов – носителей кызыльского диалекта хакасского языка

Таблица 5

Результаты опроса кызыльцев

Знаете ли Вы хакасский язык?	
Свободно говорю, пишу и читаю	40,0
Говорю, но не могу писать, читать	25,0
Понимаю разговорную речь, но не говорю	25,0
Не говорю и не понимаю	10,0
Знают ли Ваши дети хакасский язык?	
Свободно говорят, пишут и читают	10,0
Говорят, но не могут писать, читать	15,0
Понимают разговорную речь, но не говорят	40,0
Не говорят и не понимают	35,0
Какой язык вы считаете «родным» для себя?	
Только хакасский язык	50,0
Хакасский и русский язык в равной степени	35,0
Только русский язык	15,0
На каком языке вы чаще всего общались в детстве?	
Только на хакасском языке	50,0
На хакасском и русском языке в равной степени	15,0
Только на русском языке	30,0
На тувинском языке	5,0
На каком языке вы общаетесь сегодня дома с членами семьи?	
На хакасском языке	15,0
На хакасском и русском языке в равной степени	40,0
На русском языке	45,0
На каком языке вы общаетесь на работе с коллегами?	
На хакасском языке	0,0
На хакасском и русском языке в равной степени	15,0
На русском языке	85,0
На каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей?	
На хакасском языке	5,0
На хакасском и русском языке в равной степени	40,0
На русском языке	55,0
На каком языке вы общаетесь в общественных местах, магазине и тд?	
На хакасском языке	0,0
На хакасском и русском языке в равной степени	15,0
На русском языке	85,0
К какой национальности вы себя относите?	
Хакасы	100,0
Русские	0,0
Ваши дети изучают хакасский язык?	
Да	25,0
Нет	75,0
Хотели ли бы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык?	
Да	85,0
Скорее всего, да, чем нет	10,0
Скорее всего, нет, чем да	0,0
Нет	5,0
Затрудняюсь ответить	0,0

Представим сравнительные данные с экспедицией, проведенной сотрудниками сектора языка ХакНИИЯЛИ в 2013. «Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 83,3% респондентов свободно разговаривают на родном языке (представители первой и второй групп); 16,7% говорят на родном диалекте, но не могут писать и читать» [4, с. 369].

Таблица 6

Сводные данные ответов по уровню владения родным языком носителей кызыльского диалекта за 2013 и 2019 гг.

Знаете ли Вы хакасский язык?	2013,%	2019,%
Свободно говорю, пишу и читаю	83,3	40,0
Говорю, но не могу писать, читать	16,7	25,0
Понимаю разговорную речь, но не говорю	0	25,0
Не говорю и не понимаю	0	10,0

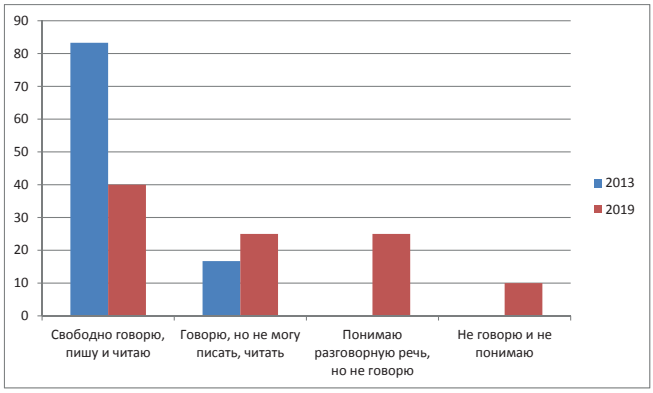


Рис. 3. Сравнительные результаты ответов на вопрос о знании хакасского языка носителей кызыльского диалекта

По 2013 г. На вопрос «Знают ли ваши дети хакасский язык? респонденты ответили таким образом. Свободно говорят, пишут и читают 8,3% детей; говорят, но не могут писать и читать 25,%; понимают разговорную речь, но не говорят 41,7%; не говорят и не понимают 8,3% детей» [4, с. 369].

Таблица 7

Сводные данные ответов по уровню владения родным языком детей за 2013 и 2019 гг.

Знают ли Ваши дети хакасский язык?	2013 г.	2019 г.,%
Свободно говорят, пишут и читают	8,3	10,0
Говорят, но не могут писать, читать	25,0	15,0
Понимают разговорную речь, но не говорят	41,7	40,0
Не говорят и не понимают	8.3	35,0

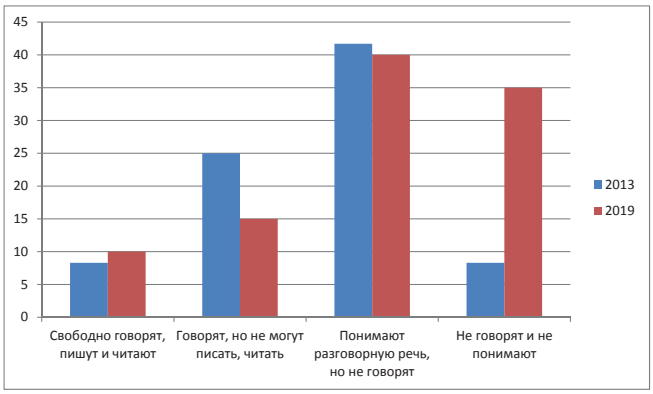


Рис. 4. Сравнительные результаты ответов на вопрос о знании хакасского языка детьми

По 2013 г. Большинство из опрошенных (41,7%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 33,3% применяют в этом случае оба языка. В остальных случаях (25%) дома разговаривают только на русском языке. На вопрос «На каком языке вы говорите в кругу своих родных, друзей, соседей? респонденты ответили таким образом. Только на хакасском языке – 8,3%, на хакасском и русском языках 50%, только на русском языке – 41,7% опрошенных. В семьях, где один из родителей хакас, а другой – русский, хакасский язык также не используется. На вопрос «На каком языке вы говорите на работе с коллегами?» респонденты ответили таким образом. На хакасском и русском языках – 16,7%, только на русском языке – 41,7% опрошенных. В общественных местах 16,7% кызыльцев говорят на русском и хакасском языках, только на русском языке общаются 83,3% опрошенных» [4, с. 370].

Как показывают процентные данные, в кызыльском диалекте значительно снизилось функционирование языка, как в семейном быте, так и в другом общении.

Таким образом, научная экспедиция сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, предпринятая в 2019 г. в Ширинский и Орджоникидзевский районы республики, выявила критиче-

ское положение кызыльского и качинского диалектов хакасского языка. Как показали результаты, уровень владения хакасским языком у носителей качинского диалекта по сравнению с данными 2013 года в среднем понизился на 30%, у носителей кызыльского диалекта – на 40%; резко снизилось функционирование хакасского языка у носителей кызыльского диалекта. На вопрос «Почему Вы не общаетесь на хакасском языке» мы получали ответ «Не с кем». В молодых семьях хакасский язык практически не используется как язык общения. За весь период экспедиции во всех населенных пунктах Ширинского и Орджоникидзевского районах нам удалось выявить только семь семей, где разговаривают на хакасском языке.

Библиографический список

1. Патачакова Д.Ф. О роли диалектов в формировании национальных особенностей хакасского языка. *Хакасская диалектология.* 1992:14 – 18.
2. Карпов В.Г. *Прошлое, настоящее и будущее хакасского языка*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 2008.
3. Кызласов А.С. Каскаракова З.Е., Белоглазов П.Е. О современном состоянии качинского диалекта хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6: 335 – 337.
4. Кызласов А.С., Каскаракова З.Е. О языковой ситуации в кызыльском диалекте хакасского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 6: 369 – 370.

References

1. Patachakova D.F. O roli dialektov v formirovanii nacional'nyh osobennostej hakasskogo yazyka. *Hakasskaya dialektologiya*. 1992:14 – 18.
2. Karpov V.G. *Proshloe, nastoyaschee i buduschee hakasskogo yazyka*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008.
3. Kyzlasov A.S. Kaskarakova Z.E., Beloglazov P.E. O sovremennom sostoyanii kachinskogo dialekta hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6: 335 – 337.
4. Kyzlasov A.S., Kaskarakova Z.E. O yazykovoj situacii v kyzyl'skom dialekte hakasskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 6: 369 – 370.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00360

Vlasova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vkvlasovy@yandex.ru*

THE SYMBOLISM OF THE RED COLOUR (BY THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE). The article is dedicated to the symbolic expression of the red color designation in the British and American English. Color is associated with the perception of the surrounding world, is used in all areas of human life, being studied from different points of view, medicine, advertising, science, etc., and, nevertheless, against the background of existing results, there are many opportunities for the study of color in linguistics. Being one of the strongest factors affecting the psycho-emotional state of people and having the ability to create associations, color can symbolize concepts and things. Therefore, it has a special significance in the formation of symbolic representations. The article deals with the symbolic expression of the color. It reveals the ways of identifying symbolic meanings of the red color, among which the main ones are allonyms and semantic indicators. The conclusion is made about the exclusiveness of national cultures united by one language, in which the same colors, with all the symbolic similarity, can acquire different symbols.

Key words: **Symbol, red colour, semantic indicators, allonyms, fantasy.**

Е.А. Власова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vkvlasovy@yandex.ru*

СИМВОЛИКА КРАСНОГО ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена символическому выражению цветообозначения red в британском и американском вариантах английского языка. Цвет связан с восприятием окружающего мира, используется во всех областях жизнедеятельности человека, подвергаясь изучению с различных точек зрения в медицине, рекламе, науке и т.д., тем не менее на фоне уже имеющихся результатов существует много возможностей для исследования цвета в лингвистике. Являясь одним из сильнейших факторов, воздействующих на психо-эмоциональное состояние людей и обладая способностью создания ассоциаций, цвет может символизировать понятия и вещи. Поэтому ему принадлежит особое значение в формировании символических представлений. В данной работе цвет рассматривается в его символическом выражении. Статья раскрывает способы выявления символических значений цветообозначения red, среди которых основными являются аллонимы и семантические индикаторы. Делается вывод об исключительности национальных культур, объединенных одним языком, в которых одни и те же цвета при всей символической схожести могут обретать разную символику.

Ключевые слова: **символ, красный цвет, семантические индикаторы, аллонимы, фантастика.**

Цвет, носящий универсальный характер, является одним из основных концептов культуры. Он окружает нас повсюду и, как следствие, является общеупотребительным и частотным. Часто именно цвет определяет психическое, физическое и эмоциональное самочувствие человека, его восприятие окружающего мира. Нет такой области знаний и деятельности человека, где бы не использовался цвет, поэтому материал по изучению цвета огромен. Ученые всех областей занимались и продолжают заниматься исследованиями, связанными с цветообозначениями, – физики, психологи, этнологи, историки и т.д. В языковедении исследования, которые бы носили именно больше лингвистический характер, появились сравнительно недавно. Но именно в языке цвет проявляет все свое разнообразие и богатство, являясь отражением восприятия цветового мира человеком.

Как известно, в природе существуют только световые волны, которые, попадая в глаза человека, преломляются и превращаются в цвет. Индивидуальность человека дает индивидуальные особенности восприятия цвета, что делает его больше психическим явлением. В результате воздействия на психику и эмоции человека цвет порождает различные ассоциации, которые могут символизировать абстрактные понятия и предметы. Поэтому цвет играет особую роль в формировании цветовых символов, которые находятся в зависимости от индивидуальной, групповой и коллективной ментальностей, прослеживают связь с народным мировидением, определенным историческим временным отрезком, отражают национально-культурные особенности явлений действительности. Безусловно, все эти особенности цветовых символов отражаются в таких пластах лексики, как фразеологизмы, пословицы, поговорки и т.п. Но наиболее яркое свое воплощение они находят на страницах художественного произведения. Все это делает данное исследование цветообозначений с точки зрения реализации их символического потенциала актуальным.

Научная новизна заключается в выборе материала (рассматриваются произведения авторов двух разных культур, связанных одним языком), а также в методике исследования (посредством аллонимов и семантических индикаторов). Несмотря на то, что даже если две культуры объединяет один общий язык, они никогда не будут совпадать полностью в силу того факта, что каждая культура содержит в своем составе не только интернациональные элементы, но и национальные. Поэтому мы не можем рассматривать язык в отрыве от быта, истории, географии, традиций, уклада жизни того или иного народа. Сравнение на этом фоне проявления языковых особенностей в двух вариантах английского языка (британского и американского) и, как следствие, двух ментальностей, является интересным и актуальным.

Целью исследования является рассмотрение функционирования цветообозначения red с точки зрения его символической нагрузки в произведениях английских и американских авторов-фантастов. Фантастика является очень популярным направлением среди читателей, кроме того, данный вид литературного направления способствует неограниченному полету творчества и воображения писателя. Все это определило наш выбор вида литературы. Поставленной задачей исследования является нахождение способов обнаружения символических значений цветообозначения red в британском и американском вариантах английского языка.

Материалом исследования послужили 400 прилагательных, реализующих определенную символику (190 у английских писателей и 210 у американских), что составляет примерно половину от всех случаев употребления цветообозначения red. Этот факт говорит о том, что и американские, и английские писатели исполь-

зуют наименования цвета не просто в качестве описательной функции, но и для выражения более глубокого символического смысла, с целью придания высказыванию большей выразительности и передачи определенного посыла.

Хорошо известно, что символ включает в себя два значения – прямое и переносное, или абстрактное. При этом ни одно из этих значений не превалирует над другим. Символ многогранен, обладает образностью, многозначностью, универсальностью, сложностью содержания. Но для нашей работы в первую очередь важен тот факт, что символы способны кодировать культуру нации, передавать ее понимание мира. Наличие общей окружающей действительности на контрасте с индивидуальными историческими, географическими, бытовыми особенностями развития нации привело к тому, что символ объединил в себе общечеловеческое, интернациональное и индивидуальное, глубоко национальное. Символы не статичны, они меняются со временем, утрачивая или приобретая новые значения; какие-то значения продолжают сохраняться. Но, так или иначе, каждая эпоха и историческое развитие нации способствуют зарождению новых символов.

В представленном исследовании символ рассматривается именно в связи языка и культуры как способ социокультурного кодирования информации. Также следует отметить, что символическое значение слова может возникать в конкретном тексте одного или нескольких авторов, а может привноситься в текст непосредственно из культуры. При этом часто именно в литературе можно заметить изменяемость символа, когда он с определенной частотностью употребляется для передачи нового символического значения, еще не вошедшего в словари символов.

Как и большинство цветов, красный цвет имеет двойственную символику и в британской, и в американской культурах. Символизируя любовь, вожделение, красоту, радость и величие, красный цвет может обозначать войну, агрессию, злобу и опасность. Все это ярко проявляется в британизмах и американизмах, а также в устойчивых сочетаниях, употребляемых в обоих вариантах английского языка: *red day – счастливый, праздничный день; the red carpet treatment – прием важного посетителя или гостя со всеми почестями; red as a cherry/rose – здоровый, румяный; red light – красный свет – сигнал опасности; a red herring – информация,которая вводит в заблуждение; to see red – прийти в ярость; red-blooded (амер.) – активный, энергичный; to be in the red (брит.) – иметь финансовые проблемы, задолжать*.

Определение символических значений указанного наименования цвета происходило посредством выявления в связанном с ним контексте определенных индикаторов, несущих подтверждающее значение той или иной символики.

Таким образом, в ходе исследования была обнаружена реализация следующих символических значений цветообозначения red в произведениях английских и американских авторов:

Английские авторы: «Агрессия, опасность», «Любовь, страсть», «Радость, праздник», «Отличие в обществе, величие», «Красота, элегантность», «Злоба», «Смерть, страдание».

Американские авторы: «Агрессия, опасность», «Любовь, страсть», «Отличие в обществе, величие», «Красота, элегантность», «Злоба», «Смерть, страдание».

Рассмотрим несколько отрывков в качестве образца способа обнаружения символики цветообозначения:

(1) *"All right, but I warn yeh… we'll send up green sparks, right… if anyone gets in trouble, send up red sparks, an' we'll all come an' find yeh—so, be careful… "Hagrid! Look! Red spark, the others are in trouble!"* [1].

В данном отрывке цветообозначение red реализует символическое значение "опасность" посредством таких семантических индикаторов, как *get in trouble (попасть в беду), to warn (предупредить, предостеречь), be careful (быть осторожным)*. Под семантическим индикатором понимается уточняющее слово или словосочетание, которое проясняет смысл многозначного слова, реализуемого в данном контексте благодаря наличию общего семантического признака. Исследование также показало, что символика определенного цветообозначения может выявляться другими наименованиями цвета, находящимися с ним в одном контексте. При этом они могут иметь аналогичную символику либо противоположную, контрастируя с символикой рассматриваемого цветообозначения, тем самым подтверждая ее. И в данном отрывке как раз представлен пример этого, когда отрицательная символика красного цвета прослеживается на противопоставлении положительной символики цветообозначения green – «открытый путь, разрешение» (по контексту зеленая ракета выстреливается при положительном окончании поисков) [2, с. 108].

(2) «*Then Lyra took one of those little red fruits. With a fast-beating heart, she turned to him and said, "Will..."*

And she lifted the fruit gently to his mouth…

… they were brimming with happiness…

…and I wanted to tell you the same and now I know what I must have felt all the time: I love you, Will..."

The word love set his nerves ablaze. All his body thrilled with it, and he answered her in the same words, kissing her hot face over and over again, drinking in with adoration the scent of her body and her warm, honey-fragrant hair and her sweet, moist mouth that tasted of the little red fruit» [3, с. 416 – 417].

В произведении речь идет о юной девушке по имени Лира, которая скрывается от церковнослужителей, стремящихся убить ее, т.к. в соответствии с пророчеством должен был наступить конец света, если эта девушка влюбится и вступит в сексуальные отношения с юношей. На протяжении книги рассказывается о взрослении героев и развитии их чувств. И кульминационный момент наступает в представленном отрывке, где Лира подносит сочный красный фрукт ко рту Уилла, и они поддаются порыву нахлынувших на них чувств. ЦО red реализует здесь символику «Любовь, страсть» через семантические индикаторы *like (нравится), love (любить), kissing (целуя), a hot face (пылающее лицо), gently (нежно), a fast-beating heart (бешено бьющееся сердце), happiness (счастье), adoration (обожание), his body thrilled (он весь затрепетал),* и аллоним *ablaze (возбужденный).* Аллонимами – это слова, совпадающие с рассматриваемым словом по части речи, которые находятся в одном контексте с ним и способствуют раскрытию его значения посредством общей семантической схожести. Помимо этого, символика ЦО red выявляется через интертекстуальную отсылку на сюжет грехопадения Адама и Евы, что имплицитно подтверждается контекстом *(she lifted the fruit to his mouth (она поднесла фрукт к его рту)*.

(3) « *Breasts like earthworks. A huge pillar of a neck overtopped by a pasty white moon of a face, in which blinked eyes so large and so dark that they seemed to be bottomless tarns… The arms that held the hymnal were slabs… He felt a sudden red lust and eagerness for her that made him feel shaky…*» [4, с. 26].

В данном отрывке описывается женщина, которую стрелок увидел у церкви. Символика ЦО red в значении «страсть» выявляется в данном отрывке посредством семантических индикаторов *lust (вожделение, страсть), eagerness (пыл, тяга)*. Имплицитным подтверждением является гипертрофирование форм тех частей тела женщины, которые обычно вызывают сексуальное влечение со стороны мужчин, даже тогда, когда они не склонны рассматривать женщину как сексуальный объект *(Breasts like earthworks (груди, как земляные насыпи), eyes so large (огромные глаза), the arms were slabs (руки походили на два горбыля))*.

(4) «All round the clearing of the Wargs fire was leaping. But the wolf-guards did not leave the trees. Maddened and angry they were leaping and howling round the trunks, and cursing the dwarves in their horrible language, with their tongues hanging out, and their eyes shining as red and fierce as the flames» [5].

Отрицательная символика красного цвета «Злоба» выявляется через аллонимы *maddened (обезумевший), angry (злой), fierce (разъяренный),* а также семантические индикаторы *cursing (проклиная)* и *the wolf (волк)*, т.к. одной из символик волка является зло, жестокость, коварство [6].

После выявления символических значений цветообозначения red были выделены все аллонимы и семантические индикаторы, способствующие их определению, и приведены к одному общему семантическому понятию-множителю.

Так, *pleasant, lovely, gorgeous, delightful, pretty, glory, charm* были сведены к общему понятию *beauty* на основании перекрестных толкований.

Pleasant – enjoyable or beautiful in a way that makes you feel pleased;

Lovely – very attractive, beautiful;

Gorgeous – very beautiful;

Delightful – very pleasant or beautiful;

Pretty – beautiful or good-looking in a fairly ordinary way with a nice face;

Glory – great beauty;

Charm – the quality of being pleasant, beautiful or attractive.

Таким образом, было обнаружено, что у английских авторов выделенные символики реализуются следующими семантическими множителями:

«Агрессия, опасность» – *threat, fear, light, death*; «Любовь, страсть» – *love, pleasant, beauty*; «Радость, праздник» – *entertainment, pleasant*; «Красота» – *beauty, light*; «Злоба» – *anger*; «Смерть, страдание» – *death, pain, unpleasant*; «Отличие в обществе, величие» – *religion, magnificence, beauty, supernatural*.

У американских авторов – это:

«Агрессия, опасность» – *threat, fear, pain, death*; «Любовь, страсть» – *eagerness, pleasant, beauty*; «Красота» – *beauty, magnificence*; «Злоба» – *anger*; «Смерть, страдание» – *death, pain, threat*; «Отличие в обществе, величие» – *entertainment, beauty*.

Также было установлено, что и у английских и у американских авторов в одном контексте довольно часто встречаются несколько различных цветообозначений, которые помогают раскрывать символику исследуемого цвета. При этом у англичан цветообозначения *white, green, gold (golden)* встречаются в контекстах как с положительной, так и отрицательной символикой, в то время как у американцев это происходит, в основном, только с цветом *yellow*.

Проведенное исследование показало реализацию цветообозначением red разноплановой символики – положительной и отрицательной. Следует отметить, что у авторов обеих культур, английской и американской, доминирует отрицательная символика в значении «война, агрессия, опасность». Символическое значение «радость, праздник» были обнаружены только у английских авторов, что является подтверждением того, что, несмотря на общность языка, национальная культура всегда самобытна и уникальна. Что касается остальных символических значений, то в ходе исследования было установлено, что все они реализуются примерно в равном объеме у американских и английских писателей. Основными способами определения символических значений цветообозначений являются аллонимы и семантические индикаторы. Наличие других наименований цвета в одном контексте, а также различных стилистических приемов служит

вспомогательным средством для выявления символики рассматриваемого цветообозначения. Данный подход к исследованию лексико-семантического пласта языка вносит вклад в последующее развитие лингвокультурологии и страноведения, а также когнитивной лингвистики в целом. Практическая же значимость работы определяется допустимостью использования заданного подхода к изучению лексики в рамках контекста. Перспективы дальнейшего исследования видятся в рассмотрении символического потенциала цветонаименований конкретных авторов, а также литературных жанров.

Библиографический список

1. Rowling J. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Available at: http://artefact.lib.ru/library/books/rowling/1_Harry_Potter_and_the_Sorcerer's_Stone.rar
2. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
3. Pullman P. *The Amber Spyglass*. New York: Dell Laurel-Leaf Books, 2003.
4. King St. *The Gunslinger.* Available at: http://artefact.lib.ru/library/books/king/The_Gunslinger.zip
5. Tolkien J.R.R. *Hobbit.* Available at: http://artefact.lib.ru/library/books/tolkien/The_Hobbit.rar
6. Соловьева М. *Символика волка.* Available at: https://www.bez-granic.ru/index.php/sim/602-symbolysm-of-wolf.html

References

1. Rowling J. *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Available at: 'http://artefact.lib.ru/library/books/rowling/1_Harry_Potter_and_the_Sorcerers_Stone.rar
2. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: FAIR-PRESS, 1999.
3. Pullman P. *The Amber Spyglass*. New York: Dell Laurel-Leaf Books, 2003.
4. King St. *The Gunslinger.* Available at: http://artefact.lib.ru/library/books/king/The_Gunslinger.zip
5. Tolkien J.R.R. *Hobbit.* Available at: http://artefact.lib.ru/library/books/tolkien/The_Hobbit.rar
6. Solov'eva M. *Simvolika volka.* Available at: https://www.bez-granic.ru/index.php/sim/602-symbolysm-of-wolf.html

Статья поступила в редакцию 09.03.20

УДК 821 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00361

Davletukaeva K.D., *senior teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia) E-mail: kamila.dauletukaeva@mail.ru*

SPECIFICS OF THE GENRE, METHOD AND STRUCTURE OF THE POEM "SISTER OF THE SEVEN KNIGHTS" BY M. MAMAKAEV. The article examines the main trends in the development of the lyre-epic genre of the poem in the newly written professional literatures of the North Caucasus of the second third of the twentieth century based on the material of Chechen literature and, specifically, the poem "Sister of the seven knights" by M.A. Mamakaev. The author characterizes the degree of study of the problem in scientific literature and the scientific novelty of this work, problems and challenges of the time in professional national literatures of the 1930s. The aim of the analysis of correlation between realistic and romantic tendencies in his early poems, caused by the need for the identification of ethnic cultural code, to clarify priorities nationality traditional folk character in a revolutionary modernization of the spiritual sphere of life of the individual and society, the actualization and transformation of signs search for updated values and ideals, the ratio in this process of tradition and innovation. As a result of the conducted research, the author concludes that the main attitudes and searches of Mahomet Mamakayev are important in ideological, artistic and aesthetic terms for developing promising principles and directions for the development of national literature.

Key words: **Chechen literature of twentieth century, lyre-epic genres, poem, ethnic, folklore, author, new written literature.**

К.Д. Даулетукаева*, ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: kamila.dauletukaeva@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ЖАНРА, МЕТОДА И СТРУКТУРЫ ПОЭМЫ М. МАМАКАЕВА «СЕСТРА СЕМИ ВИТЯЗЕЙ»

В статье рассматриваются основные тенденции развития лиро-эпического жанра поэмы в новописьменных профессиональных литературах Северного Кавказа второй трети XX века на материале чеченской литературы, а именно, поэмы М.А. Мамакаева «Сестра семи витязей», характеризуется степень изученности проблемы в научной литературе и научная новизна данной работы, оценивается концептуальные идеологические, духовно-нравственные, эстетические причины доминирования поэтических жанров в фольклорной устной поэзии и особенности адаптации этих форм к запросам, задачам и вызовам своего времени в профессиональных национальных литературах 1930-годов. Ставится цель анализа соотношения реалистических и романтических тенденций в ранних поэмах М.А. Мамакаева, вызванных потребностью идентификации этнического культурного кода, уточнения приоритетов традиционного национального, народного характера в условиях революционной модернизации духовной сферы жизни личности и социума, актуализации и трансформации признаков поиска обновленных ценностей и идеалов, соотношения в этом процессе традиций и новаторства. В результате проведенного исследования делается заключение о важности основных установок и исканий Магомета Мамакаева в идеологическом и художественно-эстетическом плане для выработки перспективных принципов и направлений развития национальной литературы.

Ключевые слова: **чеченская литература XX века, лиро-эпические жанры, поэма, этнос, фольклор, автор, новописьменная литература.**

Вопросы теории и истории лиро-эпических жанров в фольклоре и литературах Северного Кавказа на протяжении последних десятилетий освещались в диссертационных исследованиях Очировой В.У. (Москва, 1990), Алакаевой Л.Н. (Майкоп, 1997), Казиевой А.М. (Карачаевск, 1998), Узденовой Ф.Т. (Нальчик, 1999); Баталовой Ф.К. (Майкоп, 2003); Бутаевой А.М. (Махачкала, 2003); Пхешховой З.М. (Карачаевск, 2004); Хунаговой Б.Д. (Майкоп, 2004). При этом вне большого исследовательского поля оставались особенности жанра поэмы в литературе вайнахов – чеченцев и ингушей, хотя фольклорное лиро-эпическое наследие этих народов изучено достаточно обстоятельно в трудах Мальсагова З.К. (Владикавказ, 1933), Танкиева А.Х. (Элиста, 1978), Мунаева И.Б. (Москва, 1981), Х. Туркаева, Т. Джамбековой, О. Джамбекова и других. Непосредственно отдельные аспекты наследия выдающегося чеченского поэта, прозаика, ученого, одного из основоположников национальной профессиональной литературы Магомета Мамакаева (1910 – 1973) освещены в работах Чентиевой М. (1964, 1967), Туркаева Х. (1965, 1978, 1983, 2006), Мусаева Х.М. (1985), Джамбекова О.А. (2002), Исмаиловой М.В. (2007). Вместе с тем жанр поэмы в его творчестве рассмотрен учеными крайне бегло.

Исходя из этого, научная новизна данной работы состоит в характеристике жанровой и эволюционной природы и исторического опыта чеченской поэмы XX века на материале творчества Магомета Мамакаева. Впервые в научный оборот вводятся произведения, находившиеся вне внимания ученых, но представляющие значимость в аспекте чеченской литературы XX века, разработки ряда теоретических вопросов и особенностей творческой индивидуальности автора в жанре поэмы.

В ряду ранних произведений М. Мамакаева наиболее глубокой установкой на связь с исторической, духовной и поэтической традицией отличается его поэма «Сестра семи витязей» (1932). «В поэмах «Любовь Непсы» («Непсин безам», в русском переводе – «Сестра семи витязей»), «Кровавые горы» («Цlий хуьйдина лаьмнаш»), «Песнь бессмертных» («Майрачийн илли»), созданных в 1920-х годах, опираясь на устно-поэтические традиции народа, состоялось становление философской и эстетической системы Магомета Мамакаева» [1, с. 379]. Начинающий поэт, но к этому времени уже получивший образование в Коммунистическом университете трудящихся Востока имени И.В. Сталина и на Высших литературных курсах в Москве, в этот период уже работал секретарем Урус-Мартановского окружкома ВКП(б), заместителем редактора газеты «Грозненский рабочий», в 1931 – 1934 гг. – в Чеченском обкоме ВКП(б), в 1930 – 1934 гг. совмещал партийную работу с должностью директора Чеченского НИИ языка, литературы и истории.

Поэтому несколько неожиданным для молодого Магомета Мамакаева, тогда политического функционера, выглядит обращение в художественном творчестве не к злободневным проблемам современности либо освещению революционных тенденций предшествовавшего периода, а интерес к несколько условной

старине, любовно-«рыцарской» проблематике, романтизированной истории. Но, вероятно, это объяснялось именно типичным для того времени своеобразным дефицитом этой проблематики в официальной, чрезмерно идеологизированной и политизированной установке развития культуры и искусства.

Таким способом Магомет Мамакаев, вероятно, подсознательно, на интуитивном уровне пытался восстановить, воссоздать начинавший утрачиваться генетический культурный код. Этот мнимый «уход» автора от остроты проблем и конфликтов современности, на наш взгляд, – его «компенсация» намечавшегося тогда духовно-нравственного вакуума, форма и способ реализации своей, построенной на традиционных основах системы духовно-философских ориентиров и констант. Одновременно в этом движении Магомета Мамакаева наблюдалась и попытка интеграции традиционных исторических этно-ментальных ценностей с комплексом таких «новых» ценностей эпохи и социума, как, например, категории коллективизма, интернационализма, патриотизма (в которых, по большому счету, и не было глубокого конфликта с более «патриархальными» национально-ориентированными ценностями).

Для чеченского писателя в тот период был актуален поиск идеологии, альтернативной «официальному курсу», которая заключалась в возрождении и утверждении идеалов, построенных на традициях, свидетельствующих о подлинной витальности, то есть глубинной жизнеспособности нации. По нашему мнению, это говорит о глубине и серьезности мировоззрения молодого Магомета Мамакаева – его неравнодушном отношении к героике исторического прошлого своего этноса (в противовес тогдашней склонности «сбрасывать» это прошлое с «парохода современности»), патриотизме (а не только коммунистическом интернационализме). В итоге в этом лиро-эпическом тексте проявилось серьезное понимание автором баланса общечеловеческих и национально-этнических ценностей, доминирования категорий вечного над временным. Поэтому «Сестра семи витязей» больше, чем подобные ей тексты этой поры, выдержала «испытание временем» и все более приобретает признаки актуальности в современную эпоху.

Собственно говоря, поэма Магомета Мамакаева «Сестра семи витязей» входит в десятку первых выдающихся произведений чеченской профессиональной литературы. Кроме того, это и один из первых ярких образцов национальной поэмы. Хотя, будучи созданной еще в юношеский период творчества писателя и носящей отпечаток «пробы пера», стадии учения, эта поэма имеет признаки определенной зрелости, глубины и цельности содержания и формы, актуальности тематики. Магомету Мамакаеву чужда прямая подражательность, его поэма имеет явные элементы оригинальности и новизны (при плотном «участии» в ней комплекса явлений фольклорного и литературного интертекста). Являясь по преимуществу лиро-эпическим произведением, поэма Магомета Мамакаева «Сестра семи витязей» несет в себе и признаки драматургии (как драмы, так и трагедии). Это объясняется динамизмом и напряженностью фабулы, большим присутствием в произведении элементов диалогизма и монологизма. Что касается художественного метода поэмы, то в ней можно заметить взаимодействие как реализма, так и романтизма. «Романтические поэмы …по своему содержанию …ближе к жизни личности и несут в себе элементы лиризма…» [2, с. 221].

Сюжетной основой произведения оказывается достаточно распространенная любовно-приключенческая и героико-драматическая линия, которая наполняется множеством дополнительных смыслов, связанных с постижением особенностей национального народного характера, острым чувством исторического времени и пространства, темами страдания, любви и чувства свободы, национальной этики и психологии. По охвату проблематики и фактологии, по своей информационной природе поэма М. Мамакаева является не просто исторической, любовной, приключенческой либо бытописательной эпопеей. Этот текст, несмотря на свою компактность, имеет весьма развернутый и разветвленный синтетический характер. Действительно, вся система тематики и проблематики произведения сконцентрирована главным образом в поле любовно-семейной, семейно-бытовой истории, затем – более глубокой духовно-нравственной проблематики, включающей в себя понятия долга, чести, достоинства, ответственности личности и человека перед своим родом и этносом. Вместе с тем имеющий место в поэме внутри личностный и межличностный конфликт заострен и признаками социально-политической, сословной, межродовой борьбы.

Это сравнительно небольшое произведение может быть вообще квалифицировано нами как некоторая развернутая метафора чеченской истории – ее политической, социально-семейной реальности, ментальности, культуры. В этом произведении можно обнаружить известную условность жанра поэмы, где очевидны признаки такого вида интертекстуальной связи, как стилизация. Источниками и образцами для этого оказываются два типа, два уровня источников: с одной стороны, это источники фольклорного плана: легенды, предания, чеченские героико-эпические песни илли, «уникальное в художественном отношении явление, социально насыщенное, со сложным сюжетным развитием, своеобразной композицией, с яркими образами и богатым поэтическим языком. Основными жанрообразующими элементами илли наряду с социально-историческими условиями явились… идейно-эстетические каноны изображения героев, событий и описания природы» [3, с. 16]. С другой стороны, в этой юношеской поэме М. Мамакаева заметны интертекстуальные связи с русской поэмой периода романтизма: В.А. Жуковского, А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Так, ранним поэмам А.С. Пушкина «Цыганы», «Бахчисарайский фонтан», «Кавказский пленник» были присущи такие основополагающие элементы жанра поэмы, как соединение эпического и лирического начала, выраженные признаки историзма, этнографизма, «экзотизма». Кроме того, такая дефиниция жанра, как «южные поэмы», имеет прямую генетическую связь и с «восточными» поэмами Дж. Байрона в общем тренде европейского внимания к Востоку, начиная с «турецких» сцен «Мещанина во дворянстве» Мольера, «Персидских писем» Ш.Л. Монтескье, «Западно-восточного дивана» И.В. Гете. Романтический компонент этих поэм русских авторов проявился в их духе выражения конфликта мечты и реальности, свободы, стихийной силы и протеста, утверждении духовно-творческой силы личности, воспроизведение сильных страстей и эмоций, характеров, дикой природы. Для этого жанра «характерны универсализм и вариативность эстетического и художественного мышления, острое чувство времени, жажда новизны», «подвижность жанровой структуры, диалектика взаимодействия героя с миром, проблема личности, …активный поиск в области психологической характеристики героя, его этической позиции» [4, с. 11].

Эти компоненты жанра романтической поэмы в комплексе с духом национального фольклора были активно реализованы М.А. Мамакаевым в поэме «Сестра семи витязей». Однако важно понимать, что для Магомета Мамакаева этот «угол зрения» в поэме не был «экзотичным», наоборот, – был естественным и органичным. Но само понимание им сути «экзотического» контекста европейской и русской «восточной» и «южной» поэмы придает его первому крупному опыту характер некоего «бинокулярного» зрения. Благодаря этому писатель и смог создать не однолинейное и не схематичное произведение, имеющее такие существенные черты, как хорошо спланированный сюжет и фабула, сбалансированный конфликт и система образов, пропорциональность структуры и композиции, разработанный комплекс изобразительно-выразительных средств, особая тональность и ритмика.

Но мы полагаем, что этот романтический элемент заметно усиливает и расширяет границы метода мамакаевской поэмы, наполняя ее особыми эмоциональными и образными красками, обогащая иными смысловыми и ценностными акцентами и доминантами, присущими не только социалистическому реализму, но и романтизму. То обстоятельство, что поэма обращена к довольно условному историческому периоду и контексту, дает в ней автору возможность в ряде случаев более свободно оперировать как художественным вымыслом, так и, при необходимости, некоторыми приемами, близкими «эзопову языку».

Анализируемый нами текст включает в свою структуру десять достаточно компактных разделов. Начало поэмы представляет собой довольно традиционную информационно-композиционную форму расширенного авторского Посвящения, содержащую в себе развернутую преамбулу поэмы, характеризующую главные черты ее замысла, состава, предназначения. Основная часть поэмы состоит из цепи отдельных эпизодов-этапов сюжета, имеющей типологическое единство и одновременно неповторимость и своеобразие, в конечном счете формулирующих ту или иную философскую, этическую, эстетическую проблему*: «Горцев судьбу и участь горянок / Сделал я темой стихотворенья... / О невозвратной дали годов / Этот рассказ мой, отчие горы*». Перевод с чеченского В. Щепотева [5, с. 12].

Емкое, лапидарное и одновременно онтологически расширительное вводное слово автора сочетает в себе признаки эпики и лиризма, не замыкаясь на жизни отдельной личности, рода, а раздвигая границы повествования до истории племени, всего этноса. Поэма имеет глубоко национальный характер, уникальный поэтический язык, построенный на контрасте света и тени, несущий в результате большую смысловую нагрузку. В поэме М. Мамакаева присутствуют как трагически либо оптимистические параллели, бинарные оппозиции (мотивы жизни – смерти, радости – горя, добра – зла, любви – ненависти, детства – старости, реки – гор, дома – дороги), так и явления отрицательного параллелизма. Образы окружающего ландшафта вырастают до символики Вселенной, Космоса. Сюжету поэмы «Сестра семи витязей» присуща притчеобразность и одновременно поэтичность.

При этом этническая история как бы проецируется, налагается поэтом на основную природную канву национальной картины мира. Первая глава поэмы начинается с пейзажа, включающего в себя как природные (ущелье, скалы), так и антропогенные (замок) объекты. Четырехстопный дактиль русского перевода Виктора Щепотева задает размеренный повествовательный темпоритм этого стихотворного текста, нацеливая читателя на его восприятие в качестве жанра народного предания либо легенды, в центре которого заключен топонимический элемент, побуждающий автора и читателя к диалогу с прошлым: *«Замок семи храбрецов» ему имя – / Памятник славы Дзумсы боевой. / Если бы не были стены немыми, / Много про век рассказали бы свой».* Перевод с чеченского В. Щепотева [5, с. 12].

Наименование Дзумсы (ныне – Зумсой, село в Итум-Калинском районе ЧР) как символического образа славного чеченского тейпа, выразителя национального самосознания, в дальнейшем многократно появится в поэме. Отметим, что употребляемая в русском переводе лексема «замок», на наш взгляд, не вполне эквивалентно передает суть одного из главных символов поэмы М. Мамакаева, обозначающих традиционное для чеченской истории строение – многофункциональную башню в горах, бывшую одновременно и оборонительным, и жилым сооружением. Романтизированная история чеченской семьи воссоздана автором

как своеобразная и многогранная форма жизни, задуманная и осуществленная им самим как эпос, передающий живое дыхание истории и современности. *«И о селениях, стертых войною, / И о походах и вдовьих слезах, / Даже о том, что Аргун волною / Смыт, поведали б в ярких словах»*. Перевод с чеченского В. Щепотева [5, с. 12]. Важное место в поэме занимает образ автора-повествователя, фиксирующего внимание читателя на духовно-нравственных корнях повествования, выделяется его заинтересованная, глубоко патриотичная жизненная позиция: *«Я ж, восхищенный искусством высоким / Предков, создавших, могучий, тебя, / Нынче пишу эти бледные строки, / Каждый твой камень замшелый любя»*. Перевод В. Щепотева [5, с. 12].

Искусство средневековых чеченских зодчих, сфокусированное в уникальных сооружениях, Магомет Мамакаев характеризует как оплот национальной свободы, стойкости и героизма: *«Горд я тобой, как эмблемой отчизны, / Споривший с трудной судьбою века, / В горы Теболта врагам ненавистным / Путь запиравший надежней замка»*. Перевод В. Щепотева [5, с. 12]. Чеченский писатель создает осязаемый, наполненный звуками и запахами, точными деталями быта, зримый образ традиционного, национального жилища: *«Стлался к ступеням дым осени стылой, / Птицы вились над тобой чуть видны, / Бликами частыми солнце кропило / Мшистые камни зубчатой стены»*. Перевод В. Щепотева [5, с. 12]. В поэме заметно множество интертекстуальных связей, в частности в процитированной строфе – образ Дыма, который ассоциируется с дымом Отечества. Впервые в мировой литературе этот символ встречается в «Одиссее» Гомера, когда ее герой был готов умереть, но лишь бы «видеть хоть дым, от родных берегов вдалеке восходящий» (имеется в виду дым от очагов родного для него острова Итака). В дальнейшем этот образ дыма над родным очагом неоднократно появится и в русской литературе, например, в стихотворении «Арфа» Г.Р. Державина: «Отечества и дым нам сладок и приятен». Вариации на тему этой строки помещали в свои стихи поэты пушкинской поры Константин Батюшков, Петр Вяземский. А.С. Грибоедов в комедии «Горе от ума» вложил это словосочетание в уста Чацкого. Это словосочетание дало название одному из романов Константина Паустовского – «Дым Отечества» (1944).

Образ традиционной чеченской башни наполняется в поэме все более динамичным смыслом и содержанием, она показана в разное время суток, в разных функциональных, изобразительных, образных ипостасях и коннотациях, с применением эпитетов, метафор, гипербол: «*Плыл свет луны над тобою ночами, / В выступах горных скрывавшей свой лик. / Ты ж для несметных врагов с их мечами / Был словно барса убийственный клык*». Перевод В. Щепотева [5, с. 17].

Использованная автором лексема «барс» многократно появляется в поэме «Сестра семи витязей», став еще одним ее лейтмотивом как символ силы и смелости дикого животного. История замка-башни-крепости наполняется целой серией связанных с ней славных исторических эпизодов. Конкретные новеллистические фрагменты включены в канву исторического стилизованного прошлого, связанного с еще более широким авторским миром. «Его стилю свойственны, прежде всего, предметность и лиризм, разговорные интонации, певучесть народной речи» [6, с. 2].

Лирический компонент поэмы М. Мамакаева прослеживается в глубоком отражении таких признаков внутреннего мира личности, человеческой индивидуальности, как страсть, страдание, эмоция, любовь, предательство. Человеческие характеры раскрываются через призму острых конфликтов и противоречий между мудростью, терпением, стремлением не совершать роковых ошибок и – гневом, своеволием, завистью. Г. Апресян в журнале «Дружба народов» отмечал, что «исторические судьбы вайнахов, их национальная жизнь, их сегодняшние достижения – все определяет национальное своеобразие поэзии М. Мамакаева и находит свое выражение в характерной переплавке народно поэтических традиций, мотивов и интонаций, в картинах природы Чечено-Ингушетии, в образе Аргуна, воспетого чеченцами так же, как Волга – русскими, Днепр – украинцами, Арагва – грузинами, Севан – армянами» [7, с. 247].

Библиографический список

1. Ахьмадан Муса (Муса Ахмадов). Мамакаев Мохьмадан философех а, эстетикех а. *Философия и эстетика Магомета Мамакаева*. Собрание сочинений в 5 т. Грозный: Дош, 2012; Т. 4.
2. Квятковский А.П. Поэма. *Поэтический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
3. Джамбеков О.А. *Жанровые и поэтические особенности чеченских героико-исторических песен илли*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп. 2007.
4. Ветшева Н.Ж. *Жанр поэмы в эстетике и творчестве арзамасцев*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Томск, 1984.
5. Мамакаев М.А. *Земля Мартана*. Перевод с чеченского В. Щепотева. Москва: Советский писатель, 1971.
6. Мусаев Х.М. *Творчество М.А. Мамакаева и проблемы социалистического реализма в чеченской советской литературе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1985.
7. Апресян Г. *Певец Аргуна*. Дружба народов. 1959; № 6.

References

1. Ah'madan Musa (Musa Ahmadov). Mamakaev Moh'madan filosofeh a, `estetikeh a. *Filosofiya i `estetika Magometa Mamakaeva*. Sobranie sochinenij v 5 t. Groznyj: Dosh, 2012; T. 4.
2. Kvyatkovskij A.P. Po`ema. *Po`eticheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
3. Dzhambekov O.A. *Zhanrovye i po`eticheskie osobennosti chechenskih geroiko-istoricheskih pesen illi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop. 2007.
4. Vetsheva N.Zh. *Zhanr po`emy v `estetike i tvorchestve arzamascev*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 1984.
5. Mamakaev M.A. *Zemlya Martana*. Perevod s chechenskogo V. Schepoteva. Moskva: Sovetskij pisatel', 1971.
6. Musaev H.M. *Tvorchestvo M.A. Mamakaeva i problemy socialisticheskogo realizma v chechenskoj sovetskoj literature*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1985.
7. Apresyan G. *Pevec Arguna*. Druzhba narodov. 1959; № 6.

Статья поступила в редакцию 24.02.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00362

Korobkova T.V., *senior teacher, Aktobe Regional State University by K. Zhubanov (Aktobe, Kazakhstan), E-mail: korobkovavasya@mail.ru*

THE FEAR, WHICH IS GIVING RISE TO COURAGE … (ON THE MATERIAL OF THE CYCLE OF THE "PLAGIARISM" BY V.A. P'EZUCH). The article studies peculiarities of Russian mentality, reflected in the cycle of the famous Russian writer V.A. P'ezuch "Plagiarism". The research is based on literary analysis and concludes that fear is the dominant feature of cycle heroes. Various fears of P'ezuch's heroes have nothing to do with existential fears, most often they are born as social, domestic conditions. The ambivalent features of the Russian character are largely due to the presence of various types of the fear in the Russian man. The heroes of V.A. P'ezuch being afraid do unpredictable actions and demonstrate their best qualities. The author of the article proves that fear, according to V.A. P'ezuch, is a protective reaction of an ordinary person in order to preserve his internal world, as a whole Russian spirituality in a very difficult society.

Key words: **national character, fear, horror, ambivalent character traits, dominance, self-isolation, spirituality.**

Т.В. Коробкова, *ст. преп., Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, г. Актобе, E-mail: korobkovavasya@mail.ru*

СТРАХ, РОЖДАЮЩИЙ СМЕЛОСТЬ… (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА В.А. ПЬЕЦУХА «ПЛАГИАТ»)

Статья посвящена особенностям русской ментальности, отраженным в цикле известного российского писателя В.А. Пьецуха «Плагиат». На основе литературоведческого анализа делается вывод о том, что страх является доминирующей чертой героев цикла. Различные страхи пьецуховских героев не имеют ничего общего с экзистенциальными страхами, чаще всего они рождаются социальными, бытовыми условиями. Амбивалентные черты русского характера во многом объясняются присутствием различных видов страха у русского человека. Герои В.А. Пьецуха, боясь, совершают непредсказуемые поступки и демонстрируют свои лучшие качества. Автор статьи доказывает, что страх, по его мнению, – это защитная реакция обычного человека, чтобы сохранить свой внутренний мир, в целом русскую духовность в очень непростом обществе.

Ключевые слова: **национальный характер, страх, ужас, амбивалентные черты характера, доминирование, самоизоляция, духовность.**

Русский национальный характер, особенности ментальности россиян на протяжении последних столетий изучаются как в рамках философских учений (работы Н.А. Бенедиктова, Н.А. Бердяева, В. В. Вейдле, Д.С. Лихачева, Н.О. Лосского), так и рассматриваются в произведениях русской художественной литературы. Феномен противоречивого русского характера, доминирующие его черты и факторы, их сформировавшие, все чаще привлекают внимание российских писателей.

Что движет русским человеком, когда он совершает, по мнению тех же иностранцев, самые непредсказуемые поступки? Почему в одном и том же индивидууме могут синтезироваться, кажется, самые амбивалентные черты характера (доброта и неожиданная жестокость, лень и удивительная работоспособность, героизм, мужество, но в то же время холопская трусость, страх перед сласть имущими и смирение и т.д.). Все эти вопросы еще в начале XIX века были поставлены в творчестве русских писателей: А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др.

«Копанием» в русской душе занимался и недавно ушедший из жизни известный российский писатель В.А. Пьецух. Русский человек, его непредсказуемая натура «во всем многообразии ее воплощений» стали объектом «исследования» в произведениях писателя [1]. Живя подолгу в Тверской глубинке, изучая «русака» от земли, В.А. Пьецух создает удивительные образы, раскрывающие суть характера русского народа. Не стал исключением и цикл «Плагиат», в котором автор предлагает свою «модель» современного ему русского человека.

Анализ цикла показал, что к одной из доминирующих национальных черт русского характера В.А. Пьецух относит чувство страха, которое зачастую перерастает в холопство.

По своей сути, страх – одно из сильнейших душевных состояний. Несмотря на то, что чувство страха не относится к ведущим составляющим национального характера, и о русских чаще всего говорят как о смелых, решительных, иной раз даже бесшабашных людях, тем не менее, данное чувство присуще и русскому человеку.

Наука на сегодняшний день насчитывает свыше двухсот видов страха, некоторые из них передаются на генетическом уровне, и поэтому страх способны испытывать практически все люди [2, 3, 4]. Выделяя ситуационный в (какой-то неожиданный момент) и личностный (не поддается контролю), психологи делят страх на три группы: биологический, социальный, экзистенциальный [5 – 8].

Очень многое в поведении, поступках русского человека можно объяснить, если серьезно учитывать, какую роль играет состояние страха в жизни русского народа. Страх во все времена двигал и изменял русскую историю. Веками русский народ испытывал это чувство: языческие страхи переплетались с ужасами перед бесчинством крепостников, коммунистов и современной тоталитарной системы. Нередко, что удивительно, страх побуждает русского человека действовать, демонстрировать свои лучшие качества, противостоять кому/чему-либо, единодушно выступать против захватчиков, что недоступно пониманию иностранцев, привыкших рационально планировать свою жизнь.

Страхи русского человека не всегда конкретны, так, по наблюдениям Б.П. Вышеславцева, русские боятся бедности, ещё больше – труда, но страшнее всего для них некое «горе», под которым понимается «не внешняя судьба греков, покоящаяся на незнании, на заблуждении», у русских «это собственная воля или, скорее, какое-то собственное безволие». Как следствие появляется страх разбитой мечты [9, с. 113].

Традиционно русские представляются смелыми, мужественными. Об отчаянном бесстрашии русских сложено много историй. Во все времена стереотипно было мнением: у русских людей перед лицом опасности отсутствует чувство страха. Но тщательное изучение данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что все же различные страхи, наряду со смелостью, присущи русскому человеку: страх перед Всевышним, государством, вышестоящими и любой властью и т.п. Различного рода страхи вполне объяснимы с религиозной, социальной и исторической точек зрения [10].

В цикле «Плагиат» В.А. Пьецух наделяет чувством страха как доминирующей чертой практически все основные образы. Осмысление причин, рождающих страх в русском человеке, способствует пониманию не только пьецуховских героев и мотивации их поступков, но и авторской позиции в целом. Испытывая своих героев страхом, создатель цикла раскрывает не только внутренний мир каждого персонажа, но и воспроизводит картины всей российской жизни 1980 – 2000-х годов прошлого столетия.

Страх во всех его проявлениях выделяется автором в «Плагиате» как доминирующая, наряду с духовностью, черта русского национального характера. Страх никогда не выделялся русскими писателями как ведущая черта русского человека. Для русской классической литературы это было несвойственно. В противовес этому в цикле В.А. Пьецуха страх, который постоянно испытывают персонажи, занимает центральное место.

Для создания словесного портрета страха писатель вводит в текст произведения ряд авторских слов и фразеологизмов. В.А. Пьецух довольно часто использует слово *пугательный* («предметы смотрели пугательно» [11, с. 5], «пугательно далекая Ухтомка» [11, с. 15], «пугательные идеи» [11, с. 44]), что создает эффект устойчивости ощущения испуга.

Созданные В.А. Пьецухом авторские фразеологизмы расширяют знание о русском народе: «офутляриться совершенно…» [11, с. 46], «это же чистый Афган, с такой бабой спать…» [11, с. 52]. В контексте рассказа «Наш человек в футляре» фразеологизм *«офутляриться совершенно…»* воспринимается как синоним к слову «самоизоляция». Для главного героя, Серпеева, испытывающего постоянный страх перед бытом, доносами и арестами, душевной черствостью, «офутляривание» – единственная возможность не растратить свою духовность, не потерять свое «я».

Знание истории СССР позволяет раскрыть суть второго фразеологизма. В годы войны Советского Союза и Афганистана, называемого в народе Афганом, служба в войсках вызывала негативную реакцию. Поэтому логично понимание высказывания как страх перед войной, близкой смерти, опасения за своих детей и мужей. В связи с этим смысл фразеологизма в том, что как и все неизвестное, необъяснимое, знахарку Татьяну Абрамовну из рассказа «Колдунья» в народе боялись, как войны в Афганистане.

Страх героев в цикле передается посредством таких слов, как пугать, бояться, опасаться, испуг, ужасаться. Ощущение страха создается при помощи различных фразеологизмов, которые автор виртуозно вводит в полотно художественного текста: «пугался не на шутку» [11, с. 7], «боялись их как огня» [11, с. 6], «как черной оспы, боится городового» [11, с. 10], «до смерти напугался» [11, с. 14], «прикусил язык» [11, с. 18], перепугался до – извините – недержания мочи [11, с. 37], весь сразу мягчал и «покрывался холодным потом» [11, с. 45], «его обуял такой ужас, что он захлебнулся воздухом» [11, с. 54].

В экспрессивном отношении чувство страха у героев цикла очерчено широко, как бы по нарастающей: от «опасности» и «боязни» до кульминационного «ужаса». В рассказах довольно часто используется слово «ужас», которое в словарях трактуется следующим образом: «Чувство сильного страха, доходящее до подавленности, оцепенения» [12]. Хочется отметить, что появляется это сильнейшее чувство страха у персонажей в основном в незначительных бытовых ситуациях: услышал неожиданную новость, муж угрожает жене ножом, проснулся после жуткого запоя и т.д. Даже первоначально воспринимаемая как нечто высокое фраза из рассказа «Наш человек в футляре»: «Серпеев весь пропитался *таким ужасом* перед жизнью», говорит лишь о конкретных бытовых страхах рядового учителя [11, с. 46]. В.А. Пьецух как будто специально принижает страхи героев, показывая, что они не столь существенны, и рождает их «корявая» российская действительность.

Довольно часто В.А. Пьецух создает эффект страха не определенным словом, а лишь изложением события, которое вызывает естественное чувство страха за героев. Например, в рассказе «Детство» повествуется о том, что «военный летчик Сергей Ковалев раза два в неделю гонялся с ножом по улице за своей Клавдией Ковалевой» [11, с. 9]. Вполне естественно испытать страх, увидев подобную картину.

Рассказы о «дикой драке с применением рубящего оружия», о том, что «ребенок обварился кипятком» и повесилась многодетная мать, ставятся В.А. Пьецухом в ряд «ужасного и неслыханного» («Детство») [11, с. 9].

Лютикова из рассказа «Демонстрация возможностей» и Сашу Петушкова из «Крыжовника» в некоторые моменты объединяет боязнь потери материального положения. Лютиков всю жизнь копит деньги на подержанный автомобиль, экономит на себе, а после покупки боится, что купил не тот автомобиль. Петушков же испугался угроз со стороны бандитов, которые разорили бы его, если бы он не свернул свою предпринимательскую деятельность.

У Саши Петушкова («Крыжовник») и Серпеева («Наш человек в футляре») страх растет в процессе осознания последствий их поступков: комсомольский работник, очнувшись на автобусной остановке после «загула» с золотодобытчиками, в ужасе осознает, что его карьере пришел конец, а учитель словесности умирает, ожидая ареста за то, что учил детей «душе».

Страх проявляется у героев «Плагиата» и как физические ощущения: «весь пропитался таким ужасом перед жизнью» [11, с. 46], «его обуял такой ужас, что он захлебнулся воздухом и на несколько секунд прекратил дышать» [11, с. 54], «весь сразу мягчал и покрывался холодным потом» [11, с. 45].

Нужно отметить, что экзистенциальный страх, связанный с христианскими устоями, не присущ героям цикла В.А. Пьецуха. Рожденные бытовыми и социальными ситуациями приземленные страхи пьецуховских героев вполне объяснимы и понятны.

Страх, по В.А. Пьецуху, т. е. по-русски, далек от трусости и малодушия. Страх – это защитная реакция обычного человека, сохранившего душу, сердце, свой внутренний мир в очень непростом обществе. Удивительно, но именно страх толкает героев «Плагиата» на непредсказуемые, противоречащие общественным нормам, порой необъяснимые с разумной точки зрения поступки, например, учитель Серпеев («Наш человек в футляре») хоть и боится проверяющую, все же ведет урок, тематически не соответствующий учебной программе. Он боится всего на свете, знает, что его могут административно наказать или уволить с работы, но он упорно продолжает вести урок.

В.А. Пьецух показывает, что именно государственная машина СССР была причиной страхов простого народа, который постоянно боялся голодомора, доносов, арестов, гонений, лагерей и расстрелов. Яркими примерами являются сцены из рассказов «Наш человек в футляре», «Отрочество», «Демонстрация возможностей», «Крыжовник». И лишь опустившихся на дно жизни бомжей, которым уже

нечего терять, ничем не испугать: «– А чего нам бояться? – Дальше только Камчатка, но там теплей» [11, с. 56].

В цикле много примеров, когда страхи рождаются у простых людей социально-политическими условиями страны Советов. Так, в «Истории города Глупова в новые и новейшие времена» иносказательно рассказывается о том, каким образом был подавлен заговор против правительства: «Армейские ищейки, …, в течение недели раскрыли организацию заговорщиков, произвели многочисленные аресты, и, в конце концов, партия была частью перевешана, частью же навечно сослана на каторжные работы…» [11, с. 91]. Вполне естественен ужас, который охватил жителей Глупова. Следующий пример иллюстрирует отношение к интеллигенции: преподаватель гимназии решился возразить градоначальнику Стрункину, что «человеческое счастье – это гораздо сложнее, нежели полагают господа революционеры». После чего Стрункин «всех мудрствовавших лукаво, то есть главным образом преподавателей глуповской гимназии … сослал на лесоразработки» [11, с. 102]. Таким образом, исподволь у людей возникает чувство страха, оно вытекает из всего художественного полотна цикла.

Следствием страхов пьецуховских героев становится появление других чувств, порой, кажется, необоснованных. Страх перед непонятными силами может рождать угрозу или агрессию. Именно этот случай наблюдаем в рассказе «Колдунья», когда муж немного побаивается жену-знахарку, а страх рождает в нем тоску («канючит … на тоскливой ноте»), что выливается в новые угрозы с его стороны. Ругаясь, муж пытается запугать Татьяну Абрамовну, таким образом вуалируя собственный страх [11, с. 52]. Одновременно с тоской суеверный страх рождает озлобленность у местных жителей, которые, становясь «смелыми» лишь под влиянием алкоголя, ее проявляют. Так, пьяный бригадир Вася Мордкин угрожает «давно припасенным осиновым колом» [11, с. 51], а пьяные подростки смотрят в сторону колдуньи «с откровенной злобой» [11, с. 52].

Очень часто в «Плагиате» чувство тоски и тревоги заменяют страх, если речь идет о моменте ожидания чего-либо плохого. В цикле В.А. Пьецуха тоска героев как бы вытекает из страха, она представляется как невозможность что-либо изменить, противопоставить, например, в рассказе «Утро помещика» главный герой Илья Помещик «захандрил» (затосковал) после того, как приезжие чужаки пообещали, что будут грабить дачи: «– Да мы и будем грабить, кому ж еще…» [11, с. 34].

Подобным же образом страх рождается в душе героя «Демонстрации возможностей», затосковавшего после покупки заветного «Жигули»: «…на душе у него было как-то тускло, кисло, и в голову лезли разные больные мысли [11, с. 41].

Угроза и страх ощущаются в цикле как нечто материальное, осязаемое: бандиты, обещавшие Илюше Помещику грабежи, оставляют после себя в воздухе «что-то тягостное, отравленное» [11, с. 34], а учитель Серпеев «пропитался ужасом» как некоей субстанцией [11, с. 46].

Герои цикла являются яркой иллюстрацией философским изысканиям о самобытности русского характера. В «Плагиате» показано, как измельчали души людей за минувший век, что накопительство, пошлость, холопство отвоевали частички «русской души». Но наперекор всему, она жива! Вспомним Серпеева из рассказа «Наш человек в футляре», которого ужасает сама мысль о жизни. Он боится всего, практически без исключения. Герой кажется закрытым и отгороженным от всех. Но при вдумчивом чтении выясняется, что он зачастую боится не за себя. Так, он «боится звуков ночи», потому что «у него не было сил, если что, поспешить на помощь» [11, с. 45]. Серпеева тяготят страхи, из-за которых он бросил бы работать, но он боится, что его учеников обидят «шалопаи-учителя».

Герой блаженствует от чтения «светлой литературы» (*духовной и нравственной*), любовь к которой старается привить ученикам. Ради этого учитель не боится менять школьную программу, проводить занятия со школьниками на дому. «Офутлярившийся» Серпеев, несмотря на весь набор своих страхов, смелее и решительнее многих героев «Плагиата».

Так, герой из рассказа «Детство» молчал, когда его обвиняли в антисоветчине, а жители города Глупова предпочитают лучше промолчать, чем быть засаженными в сумасшедший дом за крамольные речи («История города Глупова в новые и новейшие времена»).

Скрытым и первостепенным для понимания образа Серпеева видится не слово «страх», а слово «душа». В постижении русского человека, русской ментальности понятие «душа» играет важнейшую роль. Учитель литературы учит детей душе. Это и есть основная идея рассказа. Не истребить, а сохранить, наполнить души детей вечным и духовным – вот самое главное. Если каждый маленький человек сохранит кусочек русской души, то она не затрется, не потеряется в современной погоне за материальными благами.

Серпеев живет литературой, для него это неиссякаемый источник духовности. В.А. Пьецух, который утверждает, что «настоящая литература озабочена и печется об одной-единственной субстанции – о душе», передает свои мысли посредством героя [11, с. 24]. Русская литература, по словам писателя, про то, «что совесть нужно иметь», поэтому только в ней спасение русской души [11, с. 92].

Таким образом, воссоздавая в цикле «Плагиат» такие исконные черты русского национального характера, как противоречивость, склонность к чрезмерности и бунту, свободолюбие, жестокость и душевная ранимость, мягкость, и смелость, тяготение к пьянству, лень и работоспособность, любовь порассуждать и безалаберность, отсутствие чувства ответственности, В.А. Пьецух особо выделяет страх и холопское преклонение перед власть держащими. Писатель выводит эти черты как специфически национальные. Анализ цикла показал, что пресмыкание не изживается никакими системами российского государства, а чувство собственного достоинства порой полностью отсутствует.

При этом в произведении чувство страха, живущее в русском человеке, даже несколько выпячивается. Страх – это защитная реакция любого интеллигентного человека, страх потери духовности, попытка сохранить свой внутренний мир. Страх движет русским человеком, рождает поступки-протесты, порой неожидаемые от самого заурядного обывателя. Страх пьецуховских героев также противоречив, как и все в русском характере. Зачастую ужас, испытанный персонажами, приводит к смелым и решительным действиям.

Страх проявляется на разных уровнях, начиная от «животного» интуитивного, свойственного любому человеку, до страха социального, рожденного общественным строем, государственностью. Именно государственная машина заставляет героев В.А. Пьецуха «офутляриваться», ограждаться от общества и государства. Автор цикла видит в этом выход для Человека, именно самоизоляция, в которой многие увидят страх, поможет сохранить духовное начало, присущее русскому народу. Эта мысль, пожалуй, и есть духовное завещание В.А. Пьецуха.

Библиографический список

1. Черненко Ж. Пьецух – Чехов для бедных. *Московская правда*. Available at: http://old.mospravda.ru/issue
2. Айке Д. Страх. Концепции фрейдистского психоаналитического направления. *Энциклопедия глубинной психологии*. Москва: ЗАО МГ Менеджмент, 1998.
3. Вилюнас В.К. *Психология эмоциональных явлений*. Москва, 1976.
4. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*. Собрание сочинений. Москва: Педагогика, 1983.
5. Карвасарский Б.Д. *Неврозы*. Москва: 1980.
6. Кемпински А. Страх. *Психические состояния.* Санкт-Петербург, 2000.
7. Мамонтов С.Ю. Страх. *Практика преодоления*. Санкт-Петербург, 2002.
8. Щербатых Ю.В. *Психология страха: Популярная энциклопедия*. Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2007.
9. Вышеславцев Б.П. Русский национальный характер. *Вопросы философии*. 1995; № 6.
10. Наранхо Клаудио. *Энеа-типологические структуры личности Самоанализ для ищущего*. Под общей редакцией В. Зеленского Перевод с английского А.А. Рунихина. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
11. Пьецух В.А. Плагиат. Москва: НЦ ЭНАС, 2006.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Издательство «Азъ», 1992.

References

1. Chernenko Zh. P'ecuh Chehov dlya bednyh. *Moskovskaya pravda*. Available at: http://old.mospravda.ru/issue
2. Ajke D. Strah. Koncepcii frejdistskogo psihoanaliticheskogo napravleniya. *`Enciklopediya glubinnoj psihologii*. Moskva: ZAO MG Menedzhment, 1998.
3. Vilyunas V.K. *Psihologiya `emocional'nyh yavlenij*. Moskva, 1976.
4. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij*. Sobranie sochinenij. Moskva: Pedagogika, 1983.
5. Karvasarskij B.D. *Nevrozy*. Moskva: 1980.
6. Kempinski A. Strah. *Psihicheskie sostoyaniya.* Sankt-Peterburg, 2000.
7. Mamontov S.Yu. Strah. *Praktika preodoleniya*. Sankt-Peterburg, 2002.
8. Scherbatyh Yu.V. *Psihologiya straha: Populyarnaya `enciklopediya*. Moskva: Izdatel'stvo `EKSMO-Press, 2007.
9. Vysheslavcev B.P. Russkij nacional'nyj harakter. *Voprosy filosofii*. 1995; № 6.
10. Naranho Klaudio. `Enea-tipologicheskie struktury lichnosti Samoanaliz dlya ischuschego. Pod obschej redakciej V. Zelenskogo Perevod s anglijskogo A.A. Runihina. Voronezh: NPO «MOD`EK», 1995.
11. P'ecuh V.A. Plagiat. Moskva: NC `ENAS, 2006.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Az`», 1992.

Статья поступила в редакцию 24.02.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00363

***Korsunskaya A.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Military Institute of Physical Culture (St. Petersburg, Russia), E-mail: akulik1@yandex.ru*

UNKNOWN ARCHIVAL SOURCE: ABOUT THE BOOK OF O.A. OHAPKIN "SOUL OF THE CITY". Leningrad samizdat of 1960-80s is one of the most complex, controversial and least studied areas of modern literature. First of all, this is due to the fact that in the official press poets of uncensored literature were practically not presented, so personal archives at present remain the main source of texts and necessary information to the researcher. In 2019, a previously unknown lyric book, "The Soul of the City" was discovered in Ohapkin's personal archive. The texts that make up the book are dedicated to the poet's friends and like-minded. For the analysis of the lyrical book "Soul of the City", the study of the history of the text and publication, as well as the study of a new archive source in general, is of particular importance.

Key words: **O.A. Ohapkin, personal archive, lyrical book "Soul of the City", uncensored literature, integrity of literary heritage, Leningrad samizdat, artistic time and space.**

***А.Г. Корсунская**, кан. филол. наук, лаб., Военный институт физической культуры, г. Санкт Петербург, E-mail: akulik1@yandex.ru*

НЕИЗВЕСТНЫЙ АРХИВНЫЙ ИСТОЧНИК: О КНИГЕ О.А. ОХАПКИНА «ДУША ГОРОДА»

Ленинградский самиздат 1960 – 80-х гг. является одной из наиболее сложных, спорных и наименее изученных областей современного литературоведения. Прежде всего, это связано с тем, что в официальной печати поэты неподцензурной литературы практически не были представлены, поэтому личные архивы в настоящее время остаются основным источником текстов и необходимых исследователю сведений. В 2019 году в личном архиве Охапкина была обнаружена ранее не известная лирическая книга «Душа города». Тексты, составляющие книгу, посвящены друзьям и единомышленникам поэта. Для анализа лирической книги «Душа города» особое значение имеет исследование истории текста и публикации, а также изучение в целом новонайденного архивного источника.

Ключевые слова: **О.А. Охапкин, личный архив, лирическая книга «Душа города», неподцензурная литература, целостность литературного наследия, ленинградский самиздат, художественное время и пространство.**

О.А. Охапкин (1944 – 2008) – русский поэт последней трети XX века, представитель неподцензурной литературы. Историкам литературы советского периода он известен, прежде всего, тем, что в 1960 – 1970-е гг. входил в окружение И.А. Бродского. В конце 1960-х гг. наряду с В. Кривулиным, К. Кузьминским, Б. Куприяновым, А. Ожигановым и др. участвовал в литобъединении Г. Семёнова при Союзе писателей. В начале 1970-х был участником неофициального салона Кузьминского, позже религиозно-философского междугородного семинара, членом редколлегии самиздатского журнала «Община».

Поскольку Охапкин – поэт яркого философского-христианского сознания, путь в официальную литературу в 1960 – 1980-х гг. в советской стране для него был закрыт. Таким образом, Охапкин оказался среди писателей андеграунда, стал участником самиздата обеих столиц; одним из наиболее ярких поэтов неофициальной культуры 1960 – 1980-х гг. Стихи печатались в машинописных журналах «Обводный канал», «Часы», «37», в зарубежных русскоязычных журналах «Грани», «Время и мы», «Эхо», «Вестник РХД».

Именно у Охапкина сформировалось представление об эпохе, которой он принадлежал, как «бронзовом веке» русской культуры. Так, в письме к К. Кузьминскому от 16 сентября 1979 года он раскрывает свою «периодическую систему истории»: «Вот схема символического календаря истории нашей новой культуры, начиная с учреждения Сената в Санктъ-Петербурге:

I Оловянный век /Зима/ 1711 –1759 гг.
II Медный век /Весна/ 1760 – 1808 гг.
III Золотой век /Лето/
1809 –1857 гг.
IV Серебряный век / Осень/
1838 –1906 гг.
V Свинцовый век /Зима/ 1907 –1955 гг.
VI Бронзовый век /Весна/
1956 – 2004 гг.
VII Железный век /Лето/
2005 – 2053 гг.
VIII Платиновый век /Осень/
2054 – 2102 гг...» [1].

В письме от 19 июня 1978 г. он отмечает: «Надо бы это дело продолжить, т.е. собрать антологию Бронзового века. Сие мое название уже пошло в ход, и скоро в Австрии выйдет журнал под этим названием. Таким образом я окрестил наше время…» [1].

Это отражено в одноименной поэме «Бронзовый век» (1975 г.):

Бронзовеющий стих надыбав,
Я гляжу, как друзья на дыбах
Постаментов молчат и ждут
Послабленья. Напрасный труд.

Быстротечен их век и тесен
Круг назначенных Богом песен.
Все, чему суждено греметь,
Им придется в молчаньи петь.

Лишь тогда отдохнут от бронзы,
Как начнется эпоха прозы.
Эх, поэзия!.. Грезы, розы...
Русской лиры прямая медь [2].

Важным источником, значение которого трудно переоценить, является личный архив Олега Охапкина. У литературного наследия Охапкина непростая судьба. Состояние его личного архива отражает черты эпохи: малая доля текстов опубликована, часть произведений существует в рукописях в личном архиве, ряд текстов утрачен, ряд других рассредоточен по частным собраниям.

На настоящий момент известно о существовании сотен стихотворений, девяти лирических книг и нескольких поэм.

Лирические книги:
1. «Ночное дыхание» (1966 – 68 гг.);
2. «Возвращение мест» (1969 г.);
3. «Моление о Чаше» (1970 г.);
4. «Времена года» (1970 – 71 г.);
5. «Посох» (1971 – 72 гг.);
6. Душа города» (1970 – 1973 г.);
7. «Высокая цель» (1973 – 75 гг.);
8. «Возвращение Одиссея» (1976 – 80 гг.).
9. «Лампада» (1990 г.).

Из лирических книг при жизни поэта опубликованы №№ 3 и 8. Посмертно опубликована № 9 (2010). Не опубликованы – №№ 1, 2, 5, 7. Утрачены – №№ 4, 6. В личном архиве Охапкина был обнаружен неизвестный и на данный момент единственный источник, зафиксировавший замысел лирической книги Охапкина «Душа города» (позиция № 6 в представленном выше списке), до настоящего времени считавшейся утраченной [3].

Найденный архивный источник представляет собой проект книги, в основе которого, предположительно, лежит машинописная самиздатовская книга Охапкина. Этот проект, по-видимому, был создан в 1995 г. Кузьминским, державшим собственную типографию, о чем мы еще скажем позже.

Тексты, представленные в книге, созданы в период с 1970 по 1973 гг. Это девять стихотворений-посвящений, хронологический принцип расположения которых в книге не соблюдается, то есть их композиционное расположение является авторским.

Все девять текстов в разной степени содержат жанровые признаки послания. Восемь текстов адресованы современникам Охапкина: Дмитрию Бобышеву, Александру Ожиганову, Виктору Кривулину, Борису Куприянову, Петру Чейгину, Константину Кузьминскому, Иосифу Бродскому, Михаилу Шемякину. Один из текстов является обращением к самому себе («К своей душе»).

Семь текстов были опубликованы при жизни Охапкина в парижском издании стихотворений (1989 г.), два стихотворения имеются в рукописи 4, 5 («Ты ли, юность жестокая, душу его сокрушишь!», «Санктъ-Петербургъ») и были впервые опубликованы в «Аполлоне-77» в Париже (1977 г.).

На обложке – фотография Охапкина, сделанная Б.И. Смеловым в 1973 г., то есть в год создания последних по времени стихотворений книги. На нижнем поле фотографии размещена фамилия автора: О. ОХАПКИН. На титульном листе дается название книги «Душа города», под которым в круглых скобках указано: «Проект факсимильного издания» [3]. Также на титульном листе расположена иллюстрация, представляющая собой фотографию фрагмента скульптуры Шемякина «Метафизические сфинксы», и внизу листа отражены выходные данные: год издания – 1995, место издания – Брайтон-Битч, название типографии – «Подвалъ Навърху».

На обороте титульного листа указано: «Пробный тираж издания сделан для Автора в ночь на 8-е марта в собственной типо-лито-принтографии в количестве 6-ти ненумерованных копий» [3]. В личном архиве была, по всей видимости, обнаружена как раз одна из этих копий.

В оформлении проекта книги Охапкина используются фотографии известных скульптур Шемякина: «Кибела» (1992 г.), «Прошлое, настоящее, будущее: автопортрет» (1993 г.), «Метафизические сфинксы» (1994 – 1995 гг.). Учитывая годы создания книги Охапкина (70-е) и время появления скульптур Шемякина (90-е), можно утверждать, что оформление в дошедшем до нас виде анализируемого источника произошло ближе к 1995 году, то есть году разработки проекта.

Как выяснилось, Шемякин не знал о привлечении фотографий своих работ в качестве иллюстраций книги «Душа города», но тем не менее косвенно оказался с книгой все же связан. В 1978 г. Шемякин действительно проиллюстрировал одно из произведений Охапкина, это была посвященная ему лирическая поэма со сходным названием «Душа Петербурга» (1969 г.).

Копия первой страницы рукописи поэмы «Душа Петербурга» также включена в состав проекта книги Охапкина «Душа города»: она воспроизведена в анализируемом архивном источнике на следующей странице после оборота титульного листа и перед поэтическим текстом, посвященном Бобышеву.

Существует свидетельство о перепосвящении вышеназванной поэмы. Об этом говорится в письме поэта Шемякину от 04.01.1978 г., в котором и была отправлена упоминаемая рукопись с новым посвящением: «Милый Мишель! / … Немного ранее я было посвятил сию мелкую вещицу Кузьме, но он тут же меня сумел обидеть так, что я снял скороспелое посвящение и прекратил с ним общение... но запамятовал сказать ему о том, что посвящение снято. / У него, кажется, был черновой экземпляр поэмы. Во всяком случае, он не отдал мне многих моих стихотворений, в том числе и эту вещицу...» [4].

Кузьмой в письме Охапкин, скорее всего, называет Кузьминского, который являлся владельцем типографии «Подвалъ Навърху» на Брайтон-Битч. В «Антологии новейшей русской поэзии у Голубой Лагуны» Кузьминский воспроизводит фрагменты процитированного выше письма и рукописи поэмы, видимо, переданные ему Шемякиным. Необходимо отметить, что рукопись поэмы «Душа Петербурга» в архиве Охапкина отсутствует, так же, как отсутствует и рукопись или машинопись поэтической книги «Душа города». Ни самого машинописного экземпляра книги «Душа города», ни каких-либо её «следов» пока, к сожалению, нам обнаружить не удалось.

Вдова Кузьминского Эмма, проживающая в настоящий момент в штате Нью-Йорк, подтвердила, что в 1990-е гг. в типографии Кузьминского «Подвалъ Навърху» малым тиражом печатались книги для авторов. Однако о судьбе книги «Душа города» она, к сожалению, ничего не знает [5].

В известной «Антологии новейшей русской поэзии у Голубой Лагуны», составителем которой был Кузьминский, есть упоминание о книге Охапкина «Душа города»: в первый раз – в перечне известных лирических книг автора, во второй раз – в «Книге писем», в письме Асе Львовне Майзель от 22 августа 1998 года Кузьминский пишет: «...Засветился я везде и всяко, а вот стихами-прозой пока нет. Под 100 художников меня рисовали, с полтыщи фотографов, с полдюжины киношников – словом, «образ меня в современном искусстве», сделанный внаглую выставкой еще там, в 74-м, и даже макетом альманаха всё «посвящённое»... (правда, Охапкин, озлобившись, с “души города” посвящение снял...)» [6].

По свидетельству Кузьминского, лирическая книга «Душа города», так же, как и поэма «Душа Петербурга», изначально имела посвящение, обращенное к нему. Наличие в первоначальном варианте книги «Душа города» посвящения Кузьминскому отсылает к созданному им салону в Ленинграде начала 70-х, к тому кругу лиц, который был его ядром и которому адресованы тексты книги Охапкина. Эта близость Охапкина к Кузьминскому в 1970-е гг. может объяснить первоначальное посвящение книги Кузьминскому и причину разработки «проекта факсимильного издания» именно «Души города» в 1995 г. (несмотря на снятие посвящения).

Следует отметить, что в созданном Кузьминским проекте объединены три произведения Охапкина, посвященные ему в разное время – стихотворение, поэма, лирическая книга, а отражение в произведениях искусства его собственной личности и деятельности было Кузьминскому небезразлично.

Однако отсутствие посвящения Кузьминскому и выраженная в оформлении проекта шемякинская тема влечет расстановку уже иных смысловых акцентов (Ср., например, текст заключительного стихотворения «Сфинкс» и иллюстрации с фотографий скульптур Шемякина «Прошлое, настоящее, будущее: автопортрет» и «Метафизические сфинксы», между которыми неизбежно происходит возникновение смысловых параллелей).

Ужасный зверь!.. Прекрасное лицо
В нем женщину таит с глазами бездны.
Но львиные объятия железны,
И этой мощью замкнуто кольцо.

Двуполый образ — роковая смесь
Раздвоенных частей при двуединстве.
И в обоюдном двух начал бесчинстве [3]

Единая вина пред третьим есть... (ср. три лица в работе Шемякина «Прошлое, настоящее, будущее: автопортрет»)

Разгадки нет без третьего лица.
Зверь неспроста во образе двоится...
В лице, как видно, мать его таится.
В породе же сквозят черты отца.

Увы, Эдип!.. Сей сфинкс не твой ли рок?
Его черты искажены обманом.
Не стой же трепеща пред истуканом!
Над бездной он дает тебе урок! [3]

Можно сделать предположение, что книга Охапкина оказалась у Кузьминского на момент его эмиграции в 1976 г. Кузьминский, уже находясь в Америке, откопировал книгу, подготовил по своему усмотрению «проект факсимильного издания» и сделал шесть копий этого «проекта» книги в собственной типографии на Брайтон-Битч в 1995 г. Собственно факсимильное издание книги Охапкина «Душа города», по всей видимости, так и не состоялось.

По свидетельству Шемякина, Кузьминский, часто не спрашивая, по собственному желанию использовал работы поэта. В свою очередь, Охапкин вряд ли знал о замысле факсимильного издания «Души города» в таком виде, в каком он представлен в «проекте» Кузьминского: Охапкин не выезжал за рубеж, поэтому остается неясным, каким образом «проект» Кузьминского оказался в его личном архиве.

Библиографический список

1. Кузьминский К. *8 ПИСЕМ С ОТВЕТОМ. ОЛЕГУ ОХАПКИНУ. Антология новейшей русской поэзии у Голубой Лагуны*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
2. Охапкин О.А. *Бронзовый век*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm
3. *Личный архив О.А. Охапкина* (личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с её разрешения).
4. Кузьминский К. *О. ОХАПКИН. Антология новейшей русской поэзии у Голубой Лагуны*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm
5. Корсунская А.Г. Неизвестная книга Олега Охапкина «Душа города». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 453 – 456.
6. Кузьминский К. Письмо на деревню девушке. *Антология новейшей русской поэзии у Голубой Лагуны*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/pismo_na_derevnyu/pismo_na_derevnyu_devushke_17.htm

References

1. Kuz'minskij K. *8 PISEM S OTVETOM. OLEGU OHAPKINU. Antologiya novejshej russkoj po`ezii u Goluboj Laguny*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom2a/kuzminsky8.htm
2. Ohapkin O.A. *Bronzovyj vek*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm
3. *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).
4. Kuz'minskij K. *O. OHAPKIN. Antologiya novejshej russkoj po`ezii u Goluboj Laguny*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/tom4b/okhapkin2.htm
5. Korsunskaya A.G. Neizvestnaya kniga Olega Ohapkina «Dusha goroda». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 453 – 456.
6. Kuz'minskij K. Pis'mo na derevnyu devushke. *Antologiya novejshej russkoj po`ezii u Goluboj Laguny*. Available at: https://kkk-bluelagoon.ru/pismo_na_derevnyu/pismo_na_derevnyu_devushke_17.htm

Статья поступила в редакцию 08.03.20

УДК 81`25 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00364

Liu Jingpeng, *postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liudabao7777@gmail.com*

CAN WE TRUST OUR FRIENDS – AUTOMATIC TRANSLATION SERVICES (USING MOSCOW LINGUISTIC LANDSCAPE AS AN EXAMPLE)? The city's linguistic landscape is an important component of the urban landscape. It is a system of symbolic signs that distinguish one city from another. The linguistic landscape reflects the historical development of the city, its anthropogeographical characteristic. This means, that the linguistic landscape is a unique cultural phenomenon. Currently, the linguistic landscape is becoming an object of study in social and cultural studies, linguistics and other disciplines. In this article, we analyze it in terms of translation. In 2019, Russia and China have celebrated the 70th anniversary of the establishment of diplomatic relations. The cultural exchanges between Russia and China are on the rise with bilateral large-scale events being held regularly all over the two countries. Moscow sees more and more signs at mass transit stations, around business centers and tourists attractions being translated into Chinese. This brings a special charm to the historical city. The study analyzes bilingual materials from Moscow sightseeing attractions, train stations, airports, business districts, educational institutions. The ratio of correctly and incorrectly translated information is calculated, problems of translation are analyzed and options for improving the quality of translation and strategies for improving the linguistic landscape are proposed. A secondary analysis of the collected materials is also made in order to identify the most frequently used translation programs, assess the quality of translation, which may be of interest to translators from Chinese and into Chinese in terms of maintaining their professional level, as well as rational use of those favorable conditions provided by the digital era.

Key words: **linguistic landscape of the city, translation quality of translation services, struggle between translators and translation programs, types of translation errors.**

Лю Цзинпэн, *аспирант Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: liudabao7777@gmail.com*

МОЖНО ЛИ ДОВЕРЯТЬ НАШИМ ДРУЗЬЯМ–СЕРВИСАМ АВТОМАТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА ГОРОДА МОСКВЫ)

Лингвистический ландшафт города – важный составной элемент городского ландшафта, система символических знаков, отличающих один город от другого. В лингвистическом ландшафте отражен след исторического развития города, его антропогеографическая характеристика. Таким образом, лингвистический ландшафт является уникальным культурным феноменом. В настоящее время лингвистический ландшафт становится объектом изучения социологии, культурологии, лингвистики и других дисциплин. В данной работе мы рассматриваем его с точки зрения перевода. В 2019 году отмечалось 70-летие со дня установления дипломатических отношений между Россией и Китаем. Культурный обмен между двумя странами переживает подъем, регулярно проводятся крупные мероприятия, посвященные гуманитарному сотрудничеству между двумя странами. К примеру, в Москве вблизи достопримечательностей, в деловых центрах, на вокзалах, в аэропортах и т.д. появляется всё больше вывесок на русском и китайском языках, что придает этому прекрасному и древнему городу особый шарм. В исследовании проводится анализ двуязычных материалов, собранных в московских достопримечательностях, на вокзалах, в аэропортах, деловых районах, учебных заведениях, подсчитано соотношение правильно и неправильно переведенной информации, изучаются проблемы перевода, предлагаются варианты повышения его качества и стратегии по улучшению лингвистического ландшафта. В перспективе будет проведен вторичный анализ собранных материалов с целью выявления наиболее часто используемых программ для перевода, оценки его качества, что может представлять интерес для переводчиков с китайского языка и на китайский с точки зрения поддержания своего профессионального уровня, а также рационального использования тех выгодных условий, которые принесла цифровая эра.

Ключевые слова: **лингвистический ландшафт города, качество перевода переводческих сервисов, борьба между переводчиками и переводческими программами, типы переводческих ошибок**.

В ходе развития и преобразования внешней политики во всем мире лингвистический ландшафт стал визитной карточкой современных городов. Особенно ярко характерные черты многоязычной среды проявляются в многокультурных городах во время международного общения. Рассматривая данный вопрос с языковой точки зрения, можно заметить, что в ходе общения регулярно встречаются такие проблемы, как неточность изложения, ошибки в переводе, неполная передача смысла и др. При этом особенно много сложностей появляется в языковом общении между носителями китайского и русского языков.

Начиная с конца XVII – начала XVIII вв., контакты между Китаем и Россией стремительно набирали обороты. А уже в XX веке было написано большое количество трудов по китаеведению и подготовлено немало известных китаеведов [1, с. 55]. Стремление к изучению китайского языка в России непрерывно растет, что особенно видно в последние годы, где на фоне укрепления российско-китайского стратегического партнерского сотрудничества знание китайского языка играет ключевую и незаменимую роль в развитии двусторонних отношений [1, с. 55].

Москва – это одна из международных столиц. Известно, что одним из основных факторов на пути к развитию столицы являются ее культурные ресурсы, а именно общеупотребительный язык. Именно язык общения в городе является незаменимым драйвером развития столицы. В ходе процесса глобализации многоязычность городов только растет. К примеру, в Москве многоязычная среда проявляется в наименованиях компаний и предприятий, названиях улиц, обозначениях на указательных табличках в городе на иностранных языках, рекламе, переведенных меню в кафе и ресторанах, а также в объявлениях в метро и т.д.

Данная работа будет посвящена анализу языковых средств оповещения и предупреждения на иностранном языке в общественных пространствах города Москвы на основе собранных примеров. В работе будут проанализированы следующие аспекты: 1. Качество лингвистического ландшафта для представителей двух языков (китайского и русского) с точки зрения перевода. 2. Роль предупреждений и объявлений на иностранном языке в общественном пространстве города. 3. Причины возникновения ошибок при переводе. 4. Качество перевода объявлений на иностранный язык и способы улучшения техники перевода. 5. Возможность замены переводчика современными цифровыми программами перевода и вероятность увеличения скорости и качества перевода при помощи переводческих программ. 6. Вопрос о поддержке переводчика посредством специализированных программ перевода, рассмотренный на материале пары русского и китайского языков.

I. Результаты по анализу языкового материала № 1

Нами было собрано 45 примеров объявлений на китайском языке в общественных местах (см. приложение 1). После проведения анализа содержания переведенных текстов на наличие искажений или неправильной передачи информации было установлено: 42,2% объявлений переведены правильно, а 57,8% – с ошибками. Таким образом, уровень ошибочности в переводе объявлений превысил половину от собранного нами материала.

II. Результаты по анализу языкового материала № 2

Язык обозначений включает в себя различные объявления, указатели и плакаты, которые предназначены для донесения информации до посетителей общественных пространств, указания направления движения людей или предупреждения о наличии каких-либо предметов на их пути. Как отметил Лу Хефа в своей работе, всего существует три функции у подобных объявлений: информационная, экспрессивная и побудительная. Имеется достаточно много вариантов общественных обозначений. К ним могут относиться: временные и постоянные указатели, объявления о мероприятиях, проведении праздничных мероприятий, географические указатели, общественные указатели, агитационные объявления, предупредительные объявления, рекламные объявления, а также различные иконки и условные обозначения [2, с. 39 – 40]. Все это является мерами для обеспечения безопасности жителей города, для регуляции общественных действий, стимулирования и агитации людей, а также для повышения производственной эффективности и качества оказываемых услуг. Язык обозначений играет все большую роль в городском строительстве, туризме, производстве, торговле, политике и многих других аспектах жизни города. Язык обозначений не только обладает общественной и обслуживающей функцией, но определяет уровень городской культуры. Очевидно, что в условиях развития международного общения язык общественных обозначений является ключевым элементом города.

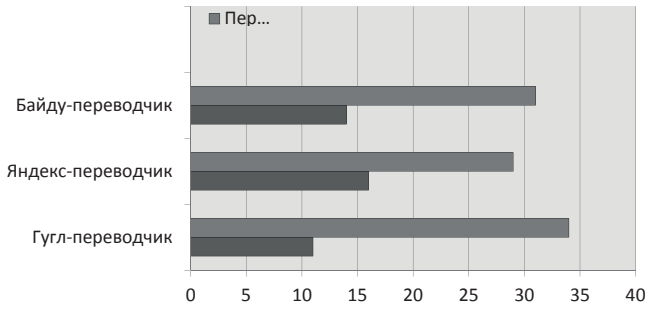
Обычно обозначения на иностранных языках встречаются в общественных пространствах, где их главной задачей является точная передача информации

для аудитории без ошибок в переводе. Аудитория, на которую рассчитана передача информации, обычно находится в движении, поэтому такая информация должна быть яркой и однозначной, а также должна быть понятна. Это повышает эффективность ее передачи. Во время перевода информации в объявлениях переводчик должен учитывать особенности и возможности языка перевода. Общественные обозначения и объявления затрагивают множество аспектов повседневной жизни горожан. Способов выражения такой информации достаточно много. Как и в других языках, информация на китайском языке может выражаться при помощи отдельных слов, словосочетаний, предложений или небольших статей. Любой язык является порождением уникальной культуры, а его применение выступает обобщенным отражением этой культуры. В условиях глобализации переводчики не должны ограничиваться только пониманием языка. Они должны учитывать особенности других этносов, а также понимать ключевые отличия культур других стран. Для того чтобы достичь максимальной коммуникационной эффективности, мы должны внимательно относиться к привычкам, традициям и культурным особенностям представителей других стран [3, с. 21 – 22]. Подводя итог вышесказанному, отметим, что базовая функция общественных обозначений заключается в передаче информации. Нами было собран материал из 45 примеров (см. приложение 1) перевода информационных обозначений, где на основе 26 ошибочно переведенных предложений была создана анкета для проведения анализа. Для проверки данной подборки было опрошено 50 человек в возрасте от 25 до 45 лет, не владеющих русским языком. Им было предложено понять изначальный смысл предложений на основе переведённого китайского текста с целью определить успешность выполнения базовой функции обозначений – передачи информации. Статистические данные показывают, что из всех 50 вариантов, предложенных в анкете, опрашиваемые смогли угадать изначальный смысл только в 61,5% случаев. Оставшиеся 38,5% предложений понять было невозможно. Таким образом, каждое третье информационное обозначение оказалось бесполезным.

III. Причины ошибочного перевода

Согласно мнению Н.К. Гарбовского и О.И. Костиковой, «сегодня, в эпоху стремительного совершенствования информационно-коммуникационных технологий, когда компьютер из помощника переводчика превращается в соперника, всё чаще в общественном сознании возникает вопрос: не является ли перевод той профессией, которая в ближайшее время исчезнет под натиском все более совершенных систем автоматического перевода в связи с всеобщей угрозой «технологической безработицы», которую влечет за собой четвертая промышленная революция» [4, с. 21]. По неполным статистическим данным, все большее применение в различных организациях получает автоматический перевод, что позволяет снизить себестоимость и увеличить скорость передачи информации на том или ином иностранном языке.

Нами был проведен анализ перевода 45 предложений с русского на китайский язык (см. приложение 1), который был получен при помощи электронных переводчиков Google, Яндекс и Baidu (百度). Степень ошибочности и верности перевода отображена на следующей диаграмме.



На данной диаграмме достаточно четко отображено, что процент правильно переведенной информации посредством электронных программ-переводчиков низкий. Наиболее точно информацию среди всех программ смог передать Яндекс-переводчик, однако точность передачи информации от общего объема текста составила 35%. После проведения анализа работы программ электронного перевода мы пришли к следующим выводам:

1. В настоящий момент программы электронного перевода не смогли достичь уровня развития, способного полностью заменить живого переводчика.

2. Программы электронного перевода неплохо справляются с переводом отдельных слов, однако в ситуации, когда слово обладает большим количеством значений, программа перевода оказывается не в состоянии определить наиболее подходящий вариант с учетом контекста ситуации.

3. По причине особенностей формирования словосочетаний и предложений на китайском языке, важности порядка слов в предложении, а также грамматических отличий двух языков программы электронного перевода не могут полностью передать изначальный смысл предложения.

4. В современной эпохе цифровых технологий возможно использование электронных программ перевода в качестве инструмента в помощь переводчику. Многие русско-китайские переводчики используют программу Яндекс-переводчик, поскольку в отличие от других программ она базируется на прямом переводе между китайским и русским языками, не прибегая к языку-посреднику.

4. Виды переводческих ошибок

Н.К. Гарбовский в своей книге «Теория перевода» резюмирует мысли Л. Бруни, Э. Доле, Баше де Мезириака и ряда других переводчиков касательно разновидностей переводческих ошибок: Первоначально все переводческие ошибки могут быть разделены на две большие группы. В основе этого деления лежит различие двух аспектов переводческой деятельности: восприятия, т.е. понимания оригинального текста – это герменевтический аспект перевода, и воспроизведения, т.е. порождения текста перевода, составляющего трансформационный аспект перевода.

Типология причин переводческих ошибок может быть представлена в следующем виде.

Причины ошибок восприятия:

1. Недостаточное владение языком оригинала.
2. Недостаточный когнитивный опыт (слабый уровень индивидуального познания окружающей действительности).
3. Невнимательное отношение к тексту:

– непонимание того, что автор говорит о предмете;

– неумение различить, чем стиль данного автора отличается от стиля других писателей, создающих литературные произведения на языке оригинала.

Причины ошибок в порождении переводного текста:

1. Недостаточное знание системы языка перевода:

– неумение найти семантически наиболее точный эквивалент;

– неумение выбрать наиболее уместный эквивалент с точки зрения оценочных коннотаций, стилистики и истории языка и общества;

2. Незнание законов построения высказываний на языке перевода:

– незнание закономерностей речевой коммуникации или пренебрежение ими;

– незнание законов ритмической организации текста [5, с. 107 – 108].

Мы полностью согласны с данными утверждениями. Более того, в приведенных примерах ошибочного перевода информации встречаются именно вышеперечисленные ошибки. Посредством идей, предложенных старшим поколением исследователей, мы можем определить разновидности ошибок перевода в лингвистическом ландшафте города. Вместе с этим необходимо дополнить уже существующую классификацию переводческих ошибок личными размышлениями, основанными на анализе языкового материала данной работы. Мы полагаем, что ключевая причина ошибок восприятия – это несовпадение родного языка переводчика и языка оригинального текста. В случае если родной язык переводчика совпадает с оригинальным текстом перевода, то вероятность искажения информации крайне мала. Более того, в условиях современной цифровой эпохи в случае если переводчик не совсем понимает некоторые отдельные слова или способ их употребления, то он может найти соответствующую информацию в больших базах данных. В случае если переводчик не является носителем языка оригинала текста, при переводе могут возникать 3 вида ошибок восприятия, которые описаны выше. Особенно важной причиной ошибок восприятия является второй пункт: «недостаточный когнитивный опыт». Важность его заключается в изначальной функции таблиц с обозначающей информацией, а именно качественной передачи ключевой информации. На подобного рода табличках используются самые базовые понятия, наиболее простые способы изложения информации, элементарная лексика и аббревиатуры. Все это помогает людям ориентироваться в городском пространстве и чувствовать себя комфортно. Однако когда фоновые знания переводчика, не являющегося носителем языка оригинального текста, недостаточны, может произойти непонимание им изначального смысла оригинального текста. Таким образом вероятность совершения ошибки при переводе заметно увеличивается (примеры ошибок изложены в приложении 1).

На наш взгляд, существуют следующие причины ошибок в порождении переводного текста**:** 1. Орфографические, возникшие по причине невнимательности переводчика. 2. Лексические ошибки и семантические. 3. Грамматические и морфологические причины, ошибочное управление, ошибочное употребление времен глаголов совершенного и несовершенного видов, а также действительного и страдательного залогов. 4. Стилистические. 5. Коммуникативные: культурные различия, ошибочные способы выражения.

На основе проанализированных примеров языкового материала, а также с учетом особенностей и различий российской и китайской культуры, языка и коммуникативных методов мы пришли к следующим положениям:

1. Качество письменного перевода табличек с обозначениями на китайский язык в Москве не соответствует нормам языка. По этой причине на многих из них теряется смысл обозначения, что не позволяет достичь качественного городского лингвистического пространства. Это не соответствует статусу Москвы как одной из международных столиц.

2. Сопоставительный анализ перевода в паре русского и китайского языков посредством электронных программ перевода показывает низкое качество перевода. Несмотря на то, что наилучшие показатели среди программ перевода показала программа Яндекс-переводчик, степень верной передачи информации исконного текста не превышает 1/3, что свидетельствует о том, что в настоящий

момент программы перевода не достигают уровня, достаточного для полной замены переводчика. Для начинающих переводчиков чрезвычайно важно разумно подходить к использованию программ автоматического перевода, поскольку чрезмерная надежда на помощь со стороны программы перевода способна вызвать полностью противоположный эффект, не только не оказав поддержку переводчику, но и ограничив границы его мышления, тем самым создавая условия для большего количества ошибок в переводе.

3. Для предотвращения появления ошибок необходимо заранее осуществить их классификацию.

4. С точки зрения перевода проблема лингвистического ландшафта (в паре русский – китайский языки) однозначно является новой и наиболее насущной. По этой причине было бы полезно воспользоваться методами изучения подобной проблемы на примере других языковых пар.

5. Правительство города должно своевременно озаботиться повышением качества лингвистического пространства, поскольку многоязычная среда не только влияет на имидж города, но и на его развитие.

6. В данной работе было собрано 45 примеров языкового материала с неправильным переводом. Для каждого из примеров нами был предложен собственный вариант перевода (см. приложение 1). Мы надеемся, что данные варианты перевода будут предоставлены соответствующим органам для улучшения информационных таблиц в городе на китайском языке, что только улучшит многоязычную среду города Москвы.

Библиографический список

1. 马腾飞 俄罗斯的汉语教育发展史及现状 现代教育管理. Ma T. *История и положение китайского образования в России. Управление современным образованием*, 2012: 55.
2. 吕和发 公示语的功能与特点与汉英翻译研究.术语标准与信息技术. Лу Х. Функции и особенности общественных знаков и исследование перевода в языковой паре китайский – английский. *Терминологические стандарты и информационная технология*. 2005; № 2: 21 – 35.
3. 戴宗显 吕合发 公示语汉英翻译研究-以2012年奥运会主办城市伦敦为例.中国翻译. Дай Ц., Лу Х. *Исследование перевода общественных знаков с английского на китайский на примере города-организатора Олимпийских игр Лондона в 2012 году*. 2005; Т. 26, № 26: 38 – 42.
4. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Перевод и общество. *Вестник Московского университета*. Серия 22. Теория перевода. 2018; № 1: 17 – 40.
5. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета, 2007.

References

1. 马腾飞 俄罗斯的汉语教育发展史及现状 现代教育管理.. Ma T. *Istoriya i polozhenie kitajskogo obrazovaniya v Rossii. Upravlenie sovremennym obrazovaniem*, 2012: 55.
2. 吕和发 公示语的功能与特点与汉英翻译研究.术语标准与信息技术. Lu H. Funkcii i osobennosti obschestvennyh znakov i issledovanie perevoda v yazykovoj pare kitajskij – anglijskij. *Terminologicheskie standarty i informacionnaya tehnologiya*. 2005; № 2: 21 – 35.
3. 戴宗显 吕合发 公示语汉英翻译研究-以2012年奥运会主办城市伦敦为例.中国翻译. Daj C., Lu H. *Issledovanie perevoda obschestvennyh znakov s anglijskogo na kitajskij na primere goroda-organizatora Olimpijskih igr Londona v 2012 godu*. 2005; T. 26, № 26: 38 - 42.
4. Garbovskiĭ N.K., Kostikova O.I. Perevod i obschestvo. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22. Teoriya perevoda. 2018; № 1: 17 – 40.
2. Garbovskiĭ N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.

Приложение 1

Оригинальный русский текст	1) перевод на китайский язык на вывесках	2) перевод через Гугл-переводчик на китайский язык	3) перевод через Яндекс-переводчик на китайский язык	4) перевод через Байду-переводчик на китайский язык	Оценка по результатам 1), 2), 3), 4)	Наш перевод
1. Банкомат	**银行自助柜员机**	自动**取款机**	自动**取款机**	自动**取款机**	□□□□	自助取款机／自动取款机
2. Берите на борт любые блюда и напитки из нашего меню	**所有的菜和饮料可以打包为吃在飞机。**	从我们的菜单上享用任何菜肴和饮料	从我们的菜单中选择任何菜肴和饮料	请从我们的菜单中选择各种食物和饮料。	□□□□	本店所有食物及饮品均可打包，带上飞机。
3. Большой Московский цирк	**大莫斯科国家马戏团**	莫斯科大马戏团	莫斯科大马戏团	莫斯科大马戏团	□□□□	莫斯科大马戏团
4. В верхней одежде в кабинет не входить!	**禁止穿外套进门！**	穿外套不要进入办公室！	不要穿外衣进入办公室！	穿上衣服不要进办公室！	□□□□	禁止穿外套入内！
5. В соответствии с постановлением правительства РФ от 19 января 1998 года 55, парфюмерно-косметические товары надлежащего качества возврату и обмену не подлежат!	**根据俄罗斯联邦政府1998年1月19日第55号法令，优质香水和化妆品不退不改。**	根据1998年1月19日俄罗斯联邦政府的法令55，优质香水和化妆品不予退货和换货！	按照1998年1月19日的俄罗斯联邦政府的法令55，香水和化妆品质量适当的产品不受返回和交换！	根据1998年1月19日俄罗斯联邦政府第55号决议，化妆品的质量不合格退换！	□□□□	根据1998年1月19日俄罗斯联邦政府出台的第55号决议，所有售出化妆品均不予退换！
6. Возьми в самолет	**带你**	坐飞机	上飞机	乘飞机	□□□□	可打包，带上飞机享用。
7. Вход в поликлинику для прибывающих из Китая	**从中国来的人**	来自中国的诊所入口	入口诊所为那些从中国抵达	中国来华人士的门诊部入口	□□□□	由中国如今人员专用入口
8. Вход через первый этаж	**通过第一层进入**	地下入口	通过一楼的入口	一楼入口	□□□□	入口在一层
9. Гардероб	**存衣室**	衣橱	衣柜	衣柜	□□□□	存衣室 / 存衣处
10. Детское питание	**儿童食品**	婴儿食品	婴儿食品	婴儿食品	□□□□	儿童食品
11. Дирекция	**行政办公楼**	首长级	执行局	经理处	□□□□	行政办公楼
12. Добро пожаловать в отеле Альфа!	**欢迎下榻阿尔法宾馆**	欢迎来到阿尔法酒店！	欢迎光临阿尔法酒店！	欢迎来到阿尔法酒店！	□□□□	阿尔法酒店欢迎您！
13. Добро пожаловать в офис сотовой связи	**欢迎来到移动通信办公室**	欢迎来到手机办公室	欢迎来到移动办公室	欢迎来到移动电话办公室。	□□□□	移动公司欢迎您！
14. Запрещенные предметы	**禁制品**	禁止物品	禁止物品	禁止物品	□□□□	违禁品
15. Индивидуальный пошив	**量身定制服务**	个性化剪裁	个性化剪裁	个人服装	□□□□	量身定制

16.	Искусство и дизайн	艺术与设计	艺术与设计	艺术与设计	□□□□	艺术与设计
17.	Использованные бахилы	二手鞋套	二手鞋套	使用过的巴林王国	□□□□	废弃鞋套
18.	Канцелярия	文具区	办公室	办公室	□□□□	文具区
19.	Касса	售票处	收银台	现金	□□□□	售票处
20.	Кинга отзывов	留言簿	评论书	评论之王	□□□□	留言簿
21.	Марки	集邮	邮票	品牌	□□□□	邮票
22.	Медицина	藥	药	医学	□□□□	医学
23.	Направление к выставочным павильонам	展馆方向	展馆方向	展厅方向	通往陈列馆的方向	□□□□	展馆方向
24.	Не нагромождайте вещи	不要堆积物品	不要堆积东西	不要堆东西	请不要乱堆东西。	□□□□	禁止堆放物品 / 请勿堆放物品
25.	Необходимые в полете медикаменты	飞机必备药品	机上基本药物	必要的飞行药物	飞行所需药品	□□□□	机上必备药品
26.	Нон-фикшн	非小说	非鱼	非芯片	non-fishki	□□□□	非小说类散文作品
27.	Обменный пункт	兑换处	交流处	交换站	兑换处	□□□□	换汇处
28.	Парковка	停车场	停车位	停车场	停车	□□□□	停车场
29.	Пеленальный столик для детей до 10 кг	鼠标右键即可保存	换桌子的孩子不超过10公斤	更改表儿童达10公斤	儿童10公斤以下的尿布桌	□□□□	母婴操作台（供10公斤以下儿童使用）
30.	Пластик	所料	塑胶制品	塑料	塑料	□□□□	塑料
31.	Подземный паркинг	地下停车场	地下停车场	地下停车场	地下停车场	□□□□	地下停车场
32.	Пожалуйста, не бросайте мусор или бумажные полотенца в унитаз	请不要往马桶里扔垃圾和纸巾	请不要在马桶上扔垃圾或纸巾	请不要扔垃圾或纸巾在厕所	请不要在厕所里扔垃圾或纸巾	□□□□	禁止往马桶内丢弃垃圾及卫生纸
33.	Положить вещи в контейнер	把物品放在箱子里	将东西放在容器中	把东西放在容器中	把东西放进集装箱里	□□□□	请把随身物品放在储存筐内
34.	Понедельник: выходной	周一：闭馆	星期一：休息日	周一关闭	星期一：休息日	□□□□	闭馆时间；周一
35.	Порядок прохождения досмотра	检查程序	筛选程序	通过检验的程序	检查程序	□□□□	安检流程
36.	Поставьте контейнер и ручную кладь на ленту	请把随身物品放在储存筐内和传送带上	将容器和手提行李放在胶带上	把容器和手提行李放在磁带上	把集装箱和手提行李放在纸带上	□□□□	请先把随身物品放在筐中，再放到传送带上
37.	Сервис Tax Free	Tax Free服务	税收免税	免税服务	Tax Free Service	□□□□	退税服务
38.	Скидка 40 на средства ухода за кожей	对护肤品四十折出售	护肤产品有40折优惠	40折扣皮肤护理产品	皮肤护理40的折扣	□□□□	护肤品全场6折
39.	Современный музей каллиграфии	现代书法馆	当代书法博物馆	当代书法博物馆	现代书法博物馆	□□□□	现代书法馆 / 当代书法博物馆
40.	Стекло	玻璃	玻璃杯	玻璃	玻璃	□□□□	玻璃
41.	Сувениры	礼物	土特产	纪念品	纪念品	□□□□	纪念品
42.	Туалет	洗手间	厕所	厕所	厕所	□□□□	洗手间
43.	Упаковка	包装	包装方式	包装	包装	□□□□	包装处
44.	Химический бар	化学吧	化学棒	化学棒	化学酒吧	□□□□	化学角
45.	Центр обслуживания клиентов	客户服务中心	客户服务中心	客户服务中心	客户服务中心	□□□□	客服中心

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00365

Nagiyeva I.S., *teacher, Baku Engineering University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

FIRST COMPARATIVE REPRESENTATION OF LEO TOLSTOY IN FRONTOF THE EASTERN COMMUNITY IN THE "FÜYUZAT" MAGAZINE. The great Russian thinker Leo Tolstoy, with his unique rich thinking and creativity, is read with great interest throughout the world. The Azerbaijani intelligentsia was also interested in this non-epigonic work, trying to study and present it to its readers. In the late XIX – early XX centuries, many newspapers and magazines published in our country included articles about L. Tolstoy or translations from his works. Various articles on the author's work, free philosophical heritage, his own approach to life and work were also published in the journal Füyuzat. In 1906, Ali Bey Huseynzade in his articles "Tolstoy" and "What is Tolstoy?" in a comparative and interesting way conveys feelings, literary and aesthetic values, religious and philosophical views of the world famous writer.

Key words: **A. Huseynzade, press, "Füyuzat" magazine, Leo Tolstoy, comparative literary analysis, Tolstoyanism, free literary and philosophical heritage, critical analysis.**

И.С. Нагиева, *преп., Бакинский инженерный университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ПЕРВОЕ СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЬВА ТОЛСТОГО ВОСТОЧНОМУ СООБЩЕСТВУ В ЖУРНАЛЕ "FÜYUZAT"

Великого русского мыслителя Льва Николаевича Толстого с его уникальным богатым мышлением и творчеством с большим интересом читают во всем мире. Азербайджанская интеллигенция также интересовалась этим неэпигоническим творчеством, пытаясь изучить и представить его своим читателям. В конце XIX – начале XX веков многие газеты и журналы, издаваемые в нашей стране, публиковали статьи о Л. Толстом или представляли переводы его работ. Различные статьи о творчестве автора, свободном философском наследии, его собственном подходе к жизни и творчеству были также опубликованы в журнале «Füyuzat». В 1906 году Али бей Гусейнзаде в своих статьях «Толстой» и «Что такое толстовство?» в сравнительном аспекте передает литературные и эстетические ценности, религиозные и философские воззрения всемирно известного писателя.

Ключевые слова: **А. Гусейнзаде, пресса, журнал «Füyuzat», Лев Толстой, сравнительно-литературный анализ, толстовство, свободное литературно-философское наследие, критический анализ.**

В 1906 – 1907 гг. при финансовой поддержке Гаджи Зейналабидина Тагиева под редакцией Али бека Гусейнзаде выходил журнал «Füyuzat», который запечатлел историю, отразив обширность и разнообразие своего уникального языка и тематики, что было необходимым как в Азербайджане, так и в восточном сообществе в целом. Этот журнал давал читателям возможность ознакомиться с мировой литературой, искусством, общественно-политическими процессами, основным механизмом экономических и научных достижений в развитых странах и т.д.

Благодаря ему восточные читатели впервые ознакомились с творчеством Льва Николаевича Толстого. Главный редактор журнала А. Гусейнзаде взял на себя все обязанности. Он представил Л. Толстого, великого русского писателя и философа, своим читателям. Его литературно-художественные произведения основывались на философских, религиозных идеях и представлениях об уникальном наследии Л.Н. Толстого. Поскольку восточный читатель еще не знал его, А. Гусейнзаде сравнил Л. Толстого с тремя разными поэтами и философами Востока.

Как и всех народов мира в конце XIX – начале XX веков, Лев Николаевич Толстой, гениальный русский поэт и философ, привлек внимание азербайджанской интеллигенции – просвещенных, реалистичных и романтичных критиков. Ф. Кочарли писал в своих заметках: «Шейх Саади, Хаджафи Хафизи у персов, Шекспир, Байрон у англичан, Жан-Жак Руссо и Виктор Гюго у французов, Гете и Шиллер немцев, Пушкин, Достоевский и Толстой у русских являются наиболее выдающимися для своих граждан и народов. Они показали свою преданность образованию и нравственности, процветанию и счастью, славе и силе своей родины. Этими сверхъестественными людьми гордятся народы ... Толстой, Шиллер, Гете и другие – их творчество не только для их народа, а для всего мира; они не только национальные поэты и писатели, но и общенародные деятели» [1, с. 5].

Это также было в центре внимания учителя жизни, гуманиста Али бека Гусейнзаде и фуюзатистов. Ранние рассказы Л. Толстого были впервые переведены на азербайджанский язык в 1882 году. Произведения Л. Толстого в конце XIX и начале XX веков широко освещались в газетах Азербайджана, таких как "Kaspi", "İttifaq", "Səda", "Təzə həyat".

Но раньше всех мыслитель, философ, художник, врач, поэт, прозаик, философ Али бек Гусейнзаде, известный своей способностью свободно читать на многих языках, хочет познакомить своих читателей с художественным мышлением, философским воззрением Л. Толстого. Так, в первом номере журнала "Füyuzat" Али бек Гусейнзаде написал «Что такое толстовство?» В своей статье он убедительно делится своими философскими мыслями о великом русском писателе. Здесь прослеживается отношение А. Гусейнзаде к Л. Толстому – особое уважение к его философским воззрениям, подходу к религиозной и светской науке.

В первом выпуске нового журнала одна большая статья была посвящена творчеству Л. Толстого. Это можно рассматривать как признак позитивного отношения Гусейнзаде к писателю. Говоря о творчестве известного художника слова, голос который является «выражением миллионов», Максим Горький также назвал его «самым сложным человеком среди людей XIX века» [2, с. 307]. Потому что нелегко понять и усвоить философию и религию Л. Толстого.

Ссылаясь на общий социально-политический, научный и культурный портрет мира в начале своей статьи «Что такое толстовство?», А. Гусейнзаде заявляет, что, поскольку члены семьи составляют ее структуру, нации также составляют человечество. Некоторые из этих стран подверглись политическим болезням (что подразумевает войны и политическую конфронтацию). Некоторые нации далеки от этой болезни и развили современный ум. Для каждой нации становится возможным восстать заново после периода кризисов и конфликтов.

Таким образом, нация всесторонне развивается, обогащается наука, культура и литература. Литератор предполагает, что русский народ был на пике этого периода интеллектуального развития. Российским ученым и писателям «того периода» завидовала вся европейская и американская публика. Причиной этому, конечно же, был Лев Толстой. Он – величайший писатель не только России, но и всего мира. Его произведения переведены на языки большинства народов, и миллионы экземпляров публикуются. Его труды читают с большим интересом, и его мысли поражают всю мировую культуру.

В то же время, подчеркивая важность великого мыслителя Л. Толстого в нашей стране сегодня, А. Гусейнзаде сравнивает и ценит величайших художников мира – Шекспира, Гете, Ж-Ж. Руссо, Виктора Гюго. Российские и европейские критики также сравнивают Л. Толстого с вышеупомянутыми знаменитостями. Гусейнзаде не поддерживает такие сравнения, поскольку они не могли быть полезны нам, восточным народам: в то время известные западные писатели, как и сам Толстой, были тайной для восточного человека – читателя «Фиюзат».

Автор настаивает на том, чтобы такие сравнения проводились с восточными мыслителями. Он предполагает, что Толстому нужно искать свои параллели в мусульманском мире, чтобы получить более точное представление о высоком положении и особой передаче его художественного мастерства. Из новых тюрков на ум приходит Намик Камаль бек, но его нельзя сравнивать с Толстым, потому что Н. Камала нет, но в то же время стихи Н. Камала горят огнем, а Толстой – милый писатель. По этой причине вместо сходства есть различие.

Литератор не видит другого представителя в тюркском мире, которого можно сравнить с Л. Толстым, и обращается к восточному миру: «Во всяком случае, это из-за разнообразия культур, поэтому я не вижу представителя тюркской культуры, которого можно сравнить с Толстым. Давайте рассмотрим иранских деятелей культуры: здесь есть три великих поэта, и если вы сравните их троих с Л. Толстым, возможно, вы получите более честное мнение об этом писателе. Эти три поэта – Фирдовси, Саади и Доктор Сенаи. Я смотрю на то, что важно обращать внимание на разницу не во внешнем виде, а – внутренней структуре произведения. Толстой не является одним из этих трех поэтов в отдельности. Но каждый из них взял кусок и подвел его итог» [3, с. 14].

Камал Талибзаде, исследовавший статью Гусейнзаде «Что такое толстовство?», который делит жизнь Толстого на три части и сравнивает каждую часть с восточными поэтами, пишет об общих и разных аспектах: «По словам Гусейнзаде, Толстой «якобы принимал участие в каждом из этих поэтов» и представил их в своей проповеди. После такого ненаучного сравнения в статье поясняются религиозные и философские взгляды писателя. Гусейнзаде не мог отделить творчество Толстого от его религиозно-философских воззрений, и он в основном сводит это вместе» [4, с. 292].

К сожалению, в определенные исторические времена не было четкого подхода к работе А. Гусейнзаде, в нашей литературе публике он был известен как поэт «буржуазной идеологии», и эта критика не была представлена должным образом. Либо его обвиняют в том, что он смешивает творчество Л. Толстого с его религиозными и философскими взглядами, либо – в проведении ненаучного сравнения статьи. Однако читатель, не обладающий детальными знаниями автора, пытается сравнительно сформировать мнение о Л. Толстом. Насколько правильно ожидать научной точности от статьи, которая полностью публицистична?

В отличие от Камала Талибзаде, известный литературовед Шамил Велиев написал о статье Али бека Гусейнзаде, где речь шла о богатом мышлении и творчестве Л. Толстого: «Гусейнзаде придерживался своей романтической художественной позиции, сначала исследуя подлинность научного и художественного мышления Толстого, его знания доисторических культурных ценностей человека и интерес к общественным событиям … Одной из причин его успеха в этом отношении было его стремление к сравнительно-историческому анализу. Он представил Л. Толстого читателям, сравнивая его с классическими мастерами слова Востока» [5, с. 184].

А. Гусейнзаде в статье «Что такое толстовство?» делит литературную жизнь писателя на три части. Первый период связан с Фирдовси, второй – с Сенаи, а третий – с Саади. А. Алмамедов написал комментарии относительно мнений Гусейнзаде о Л. Толстом: «Со многими доказательствами, которые Гусейнзаде сделал о Толстом, даже сравнениями с великими личностями Востока, с некоторыми из недостатков, которые он искал в его оценке, творчестве и деятельности, можно согласиться. Многих из них представляют особый интерес, поскольку Гусейнзаде говорил о них тогда, когда он был жив» [6, с. 84]. Разъяснение и сравнение проблем, когда Л. Толстой жил и творил, на наш взгляд, более прозрачно и недвусмысленно.

В связи с пиком деятельности Л. Толстого А. Гусейнзаде, рассматривая произведение писателя «Война и мир», относит его к русскому шедевру при обращении к Фирдовси. Если Фирдовси описывает борьбу и войну иранцев и туранцев, которые жили в периоды Кейкавуса и Афрасиаба, Толстой – войну между русскими и французами во время правлений Александра Первого и Наполеона. Оба произведения состоят из ряда конкретных событий. В обеих работах человек изо-

бражен как нация и народ, как индивид и личность. А. Гусейнзаде перечисляет достоинства обоих великих произведений и сравнивает их. Буквально, ключевой вопрос не в том, какие формы, жанры, языки, стили используют писатели. Важно следующее:

1) в обеих этих работах писатели иногда опускались до самых маленьких глубин народного духа и передавали его читателю в целом во всех его тонкостях;

2) оба автора прилагают большие усилия, чтобы исследовать, что такое добро и зло;

3) у обоих глубокий взгляд на жизнь;

4) оба автора написали глубокие и подробные исследования истории своих народов;

5) эти два великих произведения показывают, что они оба были патриотами.

Только в «Войне и мире» есть некоторые вещи, которые преобладают у Толстого, а в «Шахнаме» есть моменты (лирические отрывки), с помощью которых Фирдовси побеждает Толстого.

Размышляя о жизни Толстого, можно говорить о том, что новый подход к событиям отличает его от старения, как Гомера или Фирдовси. Его жизнь напоминает мыслителя Сенаи. Мы знаем, что произошло важное изменение в литературной жизни Сенаи, произошел серьезный кризис. Ранее Сенаи проводил свое время в столицах, королевских и аристократических собраниях, но однажды стал ненавидеть свою жизнь и произведения, которые он написал. Он сжег диван со стихотворениями, которые писал и собирал годами.

Он также хотел отречься от всего. Впоследствии в произведениях Сенаи, написанных без всякого ожидания чего-либо от Аллаха, отразится моральная красота, высветятся религиозные принципы и духовность. В то же время Сенаи подвергался упрекам духовенства того времени, когда они считали себя хранителями религии и секты. Его произведение «Хадига» считалось противоречащим исламским убеждениям. Али бек Гусейнзаде отмечает, что все эти явления также свойственны Толстому [1, с. 15]. А. Гусейнзаде прекрасно анализирует точку, в которой эти два великих писателя пересекают, и возраст, и параллели. Возможно, если бы произведения Толстого не были широко распространены в прессе, он собрал и сжег бы эти редкие творения, как Сенаи. И сегодня эти работы не могли быть в наших руках. После этой эволюции Толстой провел некоторое время в сомнениях и колебаниях. Гусейнзаде отмечает, что в этот момент Толстой хочет избавиться от своей жизни и умереть. «Но по какой-то причине он не умирает». Однажды ночью, написав письмо своей жене, писатель покинул дом, выражая свою благодарность ей за семейную жизнь в течение сорока восьми лет. «Все, что я делаю, это делают и пожилые люди», – написал он в своем гениальном письме в возрасте восьмидесяти двух лет. После этого Толстой медленно начинает искать путь, чтобы увидеть свое спасение в религии.

Он начал изучать религиозные книги других народов. Толстой подвергался критике и осуждению со стороны духовенства и, в конечном итоге, был исключен из Русской церкви из-за его попытки отвернуться от христианства того времени.

Следовательно, Толстой также считается непринятым, как и Сенаи, за его взгляды и суждения, а духовенство делает все возможное, чтобы распространить свои идеи. Следующая часть жизни писателя далеко не такая, как жизнь Сенаи. Это отмечает Гусейнзаде: «Пока, я думаю, что сходство между доктором Сенаи и Толстым завершено. Но сходство заканчивается здесь. После этого Толстой – уже не Сенаи. Сенаи не оставлял свои чувства до самой смерти» [1, с. 15]. В этом высказывании мы видим большую симпатию А. Гусейнзаде в отношении к Толстому.

Если обратить внимание на мысли Толстого в журнале «Фиюзат», мы можем свести их к следующему:

1. Литературный деятель должен настолько проникнуть в жизнь народа, чтобы уметь работать всеми конечностями тела: руками, суставами, пальцами, мозгом, потом.

2. Он должен работать, как земледелец, рабочий, грузчик, портной или башмачник.

3. Наконец, он должен усердно писать.

4. Все должно быть написано для народа.

А. Гусейнзаде с большим удовольствием описывает его, как он смешивается с народом, встает, как крестьянин, берет интервью у простых людей и пишет так, чтобы они могли его понять. По этим особенностям Гусейнзаде отмечает, что Саади похож на него. Потому что Саади также писал стихи в ясной и понятной форме для простых людей и имел большое влияние в восточном мире на всех, от малого до старого, все читали его, получая удовольствия от его произведений. Даже когда сам Саади был жив, его произведения распространялись по всему мусульманскому миру. Каждый грамотный или плохо образованный мусульманин имел «Гюлюстан» в своем доме.

В своем третьем сравнении А. Гусейнзаде указывает, что у Саади есть некоторые сходства с Толстым в некоторых аспектах. «Саади, как и сама жизнь, иногда гордится, иногда грустит и расстраивается, иногда беспокоится. Он дает советы счастливым людям, утешает бедных, и Толстой тоже такой» [1, с. 16].

Расим Мирза писал: «Автор представляет Толстого как писателя очень интересным и оригинальным методом сравнения и блестяще достигает своей цели. О Толстом – об этом гениальном представителе европейской литературы дает восточному мусульманскому читателю живое и полномасштабное воображение» [7, с. 149].

Из статьи можно сделать вывод, что сущность Толстого – это религиозность и патриотизм. В заключение приводится отрывок из литературной статьи, в которой подробно описывается буквальное и семантическое значение патриотизма. «Действительно, это истинный и благородный поступок патриотизма, но основу толстовства составляет религиозность».

Во втором номере «Füyuzat» А. Гусейнзаде опубликовал статью «Толстой» об образе жизни писателя и уровне религиозности. Гусейнзаде задает вопросы о Толстом, а затем начинает отвечать на них в продолжение статьи:

1. «Мы говорили, что основой проповеди Толстого являются религиозность и патриотизм». Что это за религиозность?

2. Пытается ли Толстой идти по пути одного из христианских проповедей?

3. Толстой хочет пророчествовать?

4. Если Толстой не пророчествует, он может хотя бы выпустить книгу, подобную Молле?

На эти вопросы даются ответы в разных частях статьи. Ответы на вышеуказанные вопросы последовательно отражаются следующим образом:

1. У Толстого есть уникальная проповедь, которая почти очищает нынешнюю православную религию и понимает христианство по-другому.

2. Нет, Толстой не следовал ни одной секте, поскольку мы знаем, что он был исключен из церкви.

3. Нет, Толстой не пророчествовал, но также очевидно, что он пытался создать новую секту. Идеи, которые возникают из этой секты, представлены в отдельности.

4. Мавлане Джалаладдину Руми говорит, что «он не пророк, но имеет книгу». Но у Толстого нет такой книги. Правда, у него есть статья «Что такое религия и в чем сущность ее?» Но если бы Шейх Бахаи видел эту статью или любое другое его произведение, он бы никогда не сказал: Толстой – автор книг. Владимир Ленин, написавший шесть больших статей о великом русском мыслителе, отметил в своей статье «Лев Толстой – зеркало русской революции»: «Толстой смешон, как пророк, открывший новые рецепты спасения человечества … Толстой велик, как выразитель тех идей и тех настроений, которые сложились у миллионов русского крестьянства ко времени наступления буржуазной революции в России» [8, с. 207]. Ленин, рассуждая о Толстом, который не симпатизирует религиозной эволюции, говорит, что его взгляды, как сектанта, смешны. Потому что идеи и философия жизни Толстого показывают, что он один из этих людей, и эта параллель – особая близость.

Критик Евгений Соловьев уже отметил, что Толстой предпочел бы идею «не противодействуй злу злом», вместо «не противодействуй злу», но это может быть сектантство. Но слова Толстого не содержат ни цитат, ни условий. Слово является окончательным. «Не противодействуй никаким способом! Вот и все!» [9, с. 22].

И Соловьев, и Али бек Гусейнзаде выражают свои истинные мысли по поводу аспекта секты Толстого. Как мы можем иметь «выгоды», если мы не боремся с людьми, которые угнетают людей, наслаждаются несправедливостью и приводят ее к уровню жизни? Когда мы читаем строки выше, эти мысли заставляют людей думать. На данный момент А. Гусейнзаде говорит о том, что Толстой здесь в пропасти. Он сползает вниз и не может найти дверь, из которой сможет выйти.

В письме британскому коллеге Толстой отмечает, что если злодей из африканского зулуса нападает на его дом и будет убивать ребенка на его глазах, он никогда не будет противодействовать этому. На самом ли деле Толстой так думал или нет – спорный вопрос.

Азер Туран, исследовав полные наблюдения и выводы А. Гусейнзаде о Толстом, оценил их следующим образом: «Статья Али бека о Толстом является одним из наиболее ценных исследований нашей литературной критики. В статье исследуется литературная личность и психологическое состояние бытия, решается проблема и исследуется сущность Толстого [10, с. 97]. Последняя статья в журнале «Füyuzat», посвященная великому русскому мыслителю, представила читателю ценную информацию. Заключительные идеи, которые выражают общий взгляд на творчество Толстого, можно сгруппировать следующим образом:

– Толстой велик, потому что он близок к простым людям, а не к тем, которые утверждают, что превосходят людей и пытаются донести свои идеи;

– Толстой велик, потому что у него есть смелость положить конец великим войнам, стремление к вечному миру между нациями и народами.

Как выясняется, ученый-критик А. Гусейнзаде в журнале «Füyuzat» не только ценит своих современников, но и утверждает «ценность и важность» классиков для современников, выдвигая их творчество на первый план. Результатом сравнительного анализа является понимание того, что Толстой умел создавать «русское шахнаме», которое объясняет А. Гусейнзаде. Его научные и философские взгляды вместе с литературным искусством писателя, считавшегося одним из мастеров мировых романов, были изучены и представлены читателям. А. Гусейнзаде внес свой вклад в исследование истории, современных событий, художественных традиций классической мировой литературы. Он не только комментирует свое отношение, но и анализирует комментарии других мыслителей и писателей.

А. Гуйсензаде впервые знакомит восточное общество с Л.Н. Толстым в журнале «Füyuzat». Статьи, опубликованные А. Гусейнзаде, охватывают сравнительный и всесторонний анализ идей, которые актуальны и в наши дни.

Библиографический список

1. Кочарли Ф. *Вклад в личность*. Баку. Писатель, 1978.
2. Горький М. *Собрание сочинений*, 1951; Т. 14.
3. *Фиюзат*. 1906; № 1.
4. Талибзаде К. *История азербайджанской литературной критики*. Баку, Восток-Запад. 2015.
5. Велиев Ш. *Фиюзатская литературная школа*. Баку, Наука, 1999.
6. Алмамедов А. Л. *Толстой и азербайджанская литература*. Баку, 1972.
7. Мирза Р. Дедушка тюркизма. Баку. 2000, 149 с.
8. Ленин В.И. *Собрание сочинений*: в 55 т. Москва, 1958; Т. 15.
9. *Фиюзат*. 1906; № 2.
10. Туран А. А. *Гусейнзаде*. Москва. Салам Пресс, 2008.

References

1. Kocharli F. *Vklad v lichnost'*. Baku. Pisatel', 1978.
2. Gor'kij M. *Sobranie sochinenij*, 1951; T. 14.
3. *Fiyuzat*. 1906; № 1.
4. Talibzade K. *Istoriya azerbajdzhanskoj literaturnoj kritiki*. Baku, Vostok-Zapad. 2015.
5. Veliev Sh. *Fiyuzatskaya literaturnaya shkola*. Baku, Nauka, 1999.
6. Almamedov A. L. *Tolstoj i azerbajdzhanskaya literatura*. Baku, 1972.
7. Mirza R. Dedushka tyurkizma. Baku. 2000, 149 s.
8. Lenin V.I. *Sobranie sochinenij*: v 55 t. Moskva, 1958; T. 15.
9. *Fiyuzat*. 1906; № 2.
10. Turan A. A. *Gusejnzade*. Moskva. Salam Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 81'272:81'23 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00366

***Nikulnikova Ya.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Kovalchook D.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: kovalchook2006@rambler.ru*
***Tarasova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: ikoni08@rambler.ru*

TRANSFORMATION OF A LANGUAGE NORM IN FICTION: A PRAGMATIC ASPECT. The article observes a current problem of the transformation of linguistic units of different levels in a literary text. The question of the appropriateness of including deviations from linguistic norms in a literary text remains debatable. Particular attention is paid to the fact that the author of a work of art submits the choice of certain language means, including non-literary ones, to some aesthetic purposes. In modern linguistics, the issue of aesthetic, pragmatic, functional motivation for deviations from general language norms is acute. The authors of the article analyze in detail examples of the use in the literary text of various kinds of deviations from literary norms, the expressive possibilities of transforming language units of different levels (phonetic, lexical, morphological, syntactic). This direction may be useful for specialists in the field of linguistics, literary criticism, cognitive linguistics, psycholinguistics and is promising for further development.

Key words: **language norm, language of fiction, norms of fiction, transformation of norms, motivation for deviations from general language norms.**

***Я.С. Никульникова**, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*
***Д.А. Ковальчук,** канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: kovalchook2006@rambler.ru*
***И.И. Тарасова**, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: ikoni08@rambler.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме трансформации языковых единиц разных уровней в художественном тексте. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о целесообразности включения отступлений от языковых норм в художественный текст. Особое внимание уделено тому факту, что автор художественного произведения выбор тех или иных языковых средств, в том числе и нелитературных, подчиняет некоторым эстетическим целям. В современной лингвистике остро стоит вопрос о эстетической, прагматической, функциональной мотивированности отступлений от общеязыковых норм. Авторы статьи подробно анализируют примеры употребления в художественном тексте различного рода отступлений от литературных норм, экспрессивные возможности трансформаций языковых единиц разных уровней (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического). Данное направление интересно специалистам в области языкознания, литературоведения, когнитивной лингвистики, психолингвистики и перспективно для дальнейшей разработки.

Ключевые слова: **языковая норма, язык художественной литературы, нормы художественной речи, трансформация норм, мотивированность отступлений от общеязыковых норм.**

Язык художественной литературы нередко ошибочно называют литературным языком. Сегодня большинство исследователей считает его функциональным стилем литературного языка. Для художественной речи свойственно использование широкого спектра языковых средств, не только входящих в литературную норму, но и просторечий, социальных и профессиональных жаргонизмов, диалектизмов и т.д. Отбор и использование таких средств писатель подчиняет особым, эстетическим целям.

В тексте художественных произведений различные средства языкового выражения складываются в стилистически и эстетически единую, оправданную систему, к которой неправомерно применять оценки нормативности/ненормативности, прилагаемые к конкретным функциональным стилям русского литературного языка [1].

Говоря о том, как в тексте художественной литературы сочетаются языковые средства, художественные тропы, стилистические приемы, которые использует писатель, как он преобразует понятия в символы и т.д., мы тем самым определяем предмет стилистики художественной речи. Максимально четко и последовательно принципы и методы данной научной дисциплины отображены в трудах Виноградова В.В., Бахтина М.М., Жирмунского В.М., Ларина Б.А., Винокура Г.О. и др.

Нормы языка художественной литературы настолько широки, что выходят отдельными сторонами за пределы литературного языка. Языку художественной литературы присущ синтез разговорных и книжных средств, органичное соединение форм устной и письменной речи. Важно отметить, что разговорная речь находит свое отражение в языке художественной литературы в своеобразном, препарированном виде, главным образом потому, что многие структурные качества разговорной речи, связанные с ее устной формой, неподготовленностью и непосредственностью общения говорящих, не способны быть перенесены в письменный текст художественной литературы в чистом виде. Общение автора и читателя является опосредствованным и односторонним, оно не имеет обратной связи.

В лаборатории писателя нормы художественной речи имеют индивидуальные черты, отображая его художественные взгляды и языковые вкусы, жанр и идею произведения. Если стиль официального документа в принципе безличен, стандартизован, шаблонен, то стиль художественного произведения индивидуа-

лен, оригинален и неповторим. Языковые шаблоны и штампы, встречающиеся в тех или иных литературных произведениях, свидетельствуют об их низком художественном качестве (если, разумеется, эти шаблоны и штампы не вводятся автором в художественных целях) [2].

Широта норм художественной речи и их индивидуально-творческое преломление вовсе не означают их неопределенность или необязательность. Если судить по тому, сколько труда писатель вкладывает в каждую фразу, в каждое слово (а ведь писатели наделены и знанием, и чувством языка), можно заключить, что нормы художественной речи не менее, а более строги, чем нормы других функциональных стилей. В принципе любое или почти любое слово может быть включено в художественный текст, но при непременном соблюдении одного условия: оно должно отвечать и коммуникативной, и эстетической целенаправленности произведения. А.С. Пушкин говорил о необходимости соблюдения «соразмерности и сообразности». Этим объясняется безуспешность попыток оценить язык литературного произведения лишь с позиции общеязыковой нормы. Непонимание этой истины приводит к дискуссиям о природе языка художественной литературы и к такому методу «критики по стилю», который сводится к оценке языка писателя лишь на основании вырванных из художественного целого произведения отдельных слов и выражений.

Диалектическая сложность и противоречивость самих норм языка художественной литературы порождает споры по коренным вопросам словесного искусства. Сама по себе большая концентрация внелитературных элементов в повествовании недостатком считаться не может, нужно учитывать лишь то, насколько мотивированно использование этих слов. Художественное повествование не должно превращаться «в ребус для читателей».

Сегодня особо остро ставится вопрос о эстетической, прагматической, функциональной мотивированности отступлений в художественном тексте от общеязыковых синтаксических норм [3]. Так, приведем пример из итальянского цикла стихотворений А. Вознесенского, где упоминается легендарная волчица, которая *«кормит ребенка высохшими сосцами, словно гребёнка с выломленными зубцами»*.

Основными признаками литературного языка являются его нормализация и кодификация. Исследования отечественных лингвистов второй половины XX века укрепили позиции русского литературного языка, способствовали росту речевой культуры. Наиболее богатые экспрессивные возможности открываются, конечно, на лексическом уровне. «Сейчас слова мертвы, и язык подобен кладбищу, но только что рожденное слово было живо, образно… Эта потеря формы слова является большим облегчением для мышления… но искусство не могло удовольствоваться этим выветрившимся словом», – писал В. Шкловский в статье «Воскрешение слова» [4].

В конце XIX века в рамках модернизма сформировалось вначале литературное направление предсимволизма (И.Ф. Анненский), а затем и старших символистов (Д.С. Мережковский, Г.Н. Гиппиус, Ф.К. Сологуб, В.Я. Брюсов и др.). Предсимволисты и символисты активно использовали прием смешения восприятий, или синестезии, когда зрительные ощущения описываются как слуховые, а слуховые – как вкусовые и т.п. Фактически речь здесь идет о нарушении лексической сочетаемости. Особенно ярко это явление можно наблюдать у самого И.Ф. Анненского: *эмалевых минут; как цепи розовых минут Между запиской и свиданьем; сумрак розовый струится; звенело солнце; услышу мрака дуновенье; тем ярче себя ж узнавал; желанье жить все ярче будит; Когда на бессонное ложе Рассыплются бреда цветы; Все глазами взять хочу я Из темнеющего сада; Возможность пить благоуханья Из чаши ливней золотых; упиваясь медным свистом.*

Такой же эффект неожиданности, парадокса создает оксюморон – еще более контрастное нарушение лексической сочетаемости, когда сочетаются слова с противоположным значением. Этот прием используют многие поэты: *«Фиолетовые руки / На эмалевой стене / Полусонно чертят звуки / В звонко-звучной тишине»* (В. Брюсов «Творчество»; синестезия и оксюморон); «*Все, что так нежно ненавижу и так язвительно люблю»* (В. Ходасевич). Особенно часто оксюморон встречаем в произведениях И. Северянина: *«благочестивый русский хулиган; в своей гордыне кроткий и гордый в кротости; трагичный юморист, юмористичный трагик; и солнечна была его тоска; безумствующий умник»*. И современные поэты используют оксюморон: «*хитрые шаги, чреватые успехом»* (Е. Евтушенко); «*Эмиграция – долгий срок заключения на свободе»* (М. Мерман).

Мастера художественного слова XX – XXI вв. нередко используют окказионализмы в своих произведениях. Мастером создания окказиональных слов – авторских неологизмов – является поэт-футурист В. Маяковский. Его стихи, и без того яркие и выразительные, щедро усыпаны множеством окказионализмов. Приведем несколько характерных и узнаваемых примеров:

«*голоштанный*» – в поэме «Владимир Ильич Ленин»;

«*дрыгоножество*» о балерине Кшесинской в той же поэме;

«*сердцелюдый*» – в поэме «Про это»;

«*испавлиниться*» встречаем в строках трагедии «Владимир Маяковский»;

«*молоткастый*» и «*серпастый*» – в «Стихах о Советском паспорте»;

в стихах различных лет находим «*задолицая*», «*мясомясой*» и «*быкоморда*» и, конечно же, знаменитое «*верблюдокорабледраконьи*» в «Пятом Интернационале».

Важно отметить, что способы образования окказионализмов поражают своим разнообразием. Так, у В. Маяковского мы можем встретить окказиональные грамматические формы, где несклоняемые существительные превращаются в склоняемые, существительные singularia tantum употребляются в формах множественного числа: *армии Ромеев и Джульетт, Пуанкаре – Пуанкарей, вслед за Бенуями; не имеющих поэзий, неразбери-любвей, мебелях*.

Многие поэты образуют формы степеней сравнения и краткие формы от относительных прилагательных и даже причастий: *ураганней, американистей, чайнее, сделаннее, запоминаемее* (В. Маяковский), *железней* (А. Блок), *отч и зряч* (М. Цветаева). Ср. также примеры из современных произведений:

«– Так ты, выходит, тот самый Жихарь, который…

– Тот самый, – сказал богатырь.

– Который, – подтвердил водяник. – Которее не бывает» (М. Успенский).

Среди лексических окказионализмов можно выделить следующие структурные разновидности:

– абстрактные существительные, которые были в моде уже у символистов. Легко образуются новые: *лунность* (С. Есенин); *глушизн, тружениче́ство, разводство, рьянство* (это все в 1 стихотворении М. Цветаевой), *захладелость* (Б. Пастернак), *альфонсизм* (И. Ильф и Е. Петров);

– бессуффиксные существительные: *треньк, вымах, фырк, рыд, звяк* (В. Маяковский), *ржавь, хмарь, сырь, мреть* (С. Есенин), *сонь* (И. Северянин), *порх* (М. Цветаева), *захолодь* (Б. Пастернак);

– отвлечённые и собирательные существительные, образованные с помощью суффикса –j(ё): *людьё, гостьё, дамьё, громадьё* (В. Маяковский) и др.;

– суффиксальные, а также префиксальные и конфиксальные образования: *напоэтился, перепонял, безматерьялье* (А. Чехов, письма), *обездарят, запесочат* (И. Северянин), *изласкало, распереграну́ло; «Расправабкиной техники скидывай хлам»* (В. Маяковский), *жизняночка и умиранка; полразговорца* (О. Мандельштам); *выдышаться, переуступка* (М. Цветаева), *«Кто иглы заслезил; рога истесав об ограды»* (Б. Пастернак), *водопадствовать, самолетствовать, кордильерствовать, океанствовать, горизонтствовать* (С. Кирсанов).

Часто можно встретить в художественном тексте примеры окказиональной трансформации фразеологизмов: *«Не знаю, решена ль загадка зги загробной»* (Б. Пастернак); *неразрывные враги* (М. Цветаева). Очень много примеров контаминации и других искажений фразеологизмов у Е. Ильфа и Е. Петрова: *продержимся впереди автопробега, снимая пенки, сливки и тому подобную сметану с этого высококультурного мероприятия; за баллотированного двух небаллотированных дают, не будьте божьей коровой, почем опиум для народа, кузнечики ковали свое маленькое счастье, терять нечего, кроме запасных цепей*. В 80-е годы грамматическую, лексическую, семантическую трансформацию фразеологизмов активно использовал А. Башлачев: «*И дышать полной грудью на ладан; Я тебя люблю, по колено мне трын-трава; Мне с моею милою – рай на шабаше»*. Или такое превращение избитой идиомы в развернутую метафору: «*Сожженной губой я шепчу, что, мол, я сгоряча, да в сердцах, я в сердцах. А в сердцах – да я весь, я в сердцах. И каждое бьется об лед, но поет, так любое бери и люби»*.

В сказе «Левша» Н.С. Лесков использует фонетические неправильности окказионального характера как средство характеристики персонажа. Писатель показывает причины появления таких новых слов под влиянием переосмысления иноязычных слов на основе народной этимологизации. Например:

«Подали мелкоскоп, и государь увидел, что возле блохи действительно на подносе ключик лежит».

«Мы на *буреметр* … смотрели: буря будет – потонуть можешь…».

«Перед каждым на виду висит *долбица умножения*».

«Подали ему ихнего приготовления горячий *студинг* в огне…».

«А граф *Кисельвроде* велел, чтобы обмыли левшу в бане, остригли в парикмахерской и одели в парадный кафтан с придворного певчего…».

Н.С. Лесков представляет в своем произведении переосмысленные слова иноязычного происхождения: *«микроскоп»* представляется «*мелкоскопом*», «*барометр*» осознаётся как «*буреметр*», «*таблица умножения*» осознаётся как «*долбица умножения*», т. к. очень трудно запоминалась, её приходилось долго зубрить, «*долбить*», «*пудинг*» осознаётся как «*студинг*» (от слова «*студень»*), граф *Несельроде* как *Кисельвроде*. Данный прием позволяет писателю создать форму «сказовости» художественного произведения, стилизировать повествование.

Подобные фонетические отклонения от норм имеют явно выраженный семантизированный характер, они вносят в речь персонажа дополнительные смысловые оттенки [5].

В качестве средства комического изображения персонажей писатели нередко используют и трансформацию норм в области словоизменения, в употреблении грамматических форм. Морфологические неправильности, как и фонетические, в большинстве случаев не затрагивают смысловую сторону речи и относятся к числу речевых отклонений несемантизированного типа. Однако в широком художественном контексте они нередко приобретают оттенок комической характеристики персонажа. Так, например, в комедии Д.И. Фонвизина «Бригадир» в общем контексте этого комедийного жанра слово *«негодница»*, употреблённое бригадиром применительно к своему сыну, воспринимается с явным комизмом:

«Люди станут говорить, что у эдакого-то бригадира, человека заслуженного, есть сын негодница» (Д.И. Фонвизин).

Комизм в данном случае порождается несоотнесённостью слова «*негодница*» по роду со словом «*сын*», что и характеризует бригадира в общем контексте как человека малообразованного, недостаточно владеющего русским языком, т.е. создает индивидуальный портрет персонажа.

В комедии «Бригадир» Д.И. Фонвизина комический оттенок создаётся и за счет неправильного образования и употребления форм глагола:

«Не изволите ли и вы проходиться?» (Д.И. Фонвизин).

В данном случае герой комедии употребляет глагольную форму *«проходиться»* в значении *«пройтись»*.

Для создания комической характеристики героев отклонения от норм русского словоизменения нередко использует А.С. Пушкин в «Капитанской дочке». Так, в репликах Андрея Карловича встречаем:

«Что такое ешовы рукавиц? Это, долшно быть, русска поговорк».

«Так он ещё помнит стары наши проказ?»

В этих примерах наблюдаем явление языковой интерференции.

Следуя пушкинской традиции, другой писатель – В.Я. Шишков – в своём историческом повествовании «Емельян Пугачёв» аналогичным образом изображает речь губернатора Оренбурга, показывая плохое знание им русского языка. В речи губернатора писатель сочетает фонетические и морфологические отклонения от норм русской литературной речи:

«А-а-а, паньмайт… О! Вот вам рюсская герой. Похвально, очшень похвально».

«Господа! У меня созрел в голова очшень лючший прожект» (В.Я. Шишков).

В речи губернатора-немца писатель выделяет морфологические отклонения от литературных норм *«рюсская герой», «созрел в голова», «очшень лючший»* вместе с фонетическими: *«паньмайт», «рюсская», «очшень», «лючший»* и другими. Подобные сочетания морфологических и фонетических отклонений В.Я. Шишков использует и для стилистически сниженной речи повстанцев, бунтующих крестьян:

«Среди крестьян началось брожение… Пьяные кричали:

– Не поддадимся хранчюзской образине.

– Братцы! Надо бучу зачинать. Сжегчи всё окаянное гнездо, шарахать хранчюза, чтоб утёк» (В.Я. Шишков).

В качестве речевых средств характеристики использует морфологические погрешности в речи своих героев и замечательный русский писатель Н.В. Гоголь. Так, дама в «Мёртвых душах» говорит «*ребёнки* плачут», в то время как в русском литературном языке во множественном числе используется только форма «*дети*». В другом произведении – в комедии «Ревизор» городничий склоняет неизменяемое иноязычное слово *инкогнито*:

«Он хочет, чтобы его считали инкогнитом» (Н.В. Гоголь).

В комедии «Женитьба» один из героев Н.В. Гоголя употребляет окказиональную глагольную форму *«обознакомились»*:

«С нами были и аглицкие офицеры, и сначала… было очень странно: не понимаешь друг, друга, – но потом, как хорошо обознакомились, начали свободно понимать» (Н.В. Гоголь).

А в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» герой использует глагольную форму «*одолжайтесь*»:

«Иван Никифорович даёт вам прямо в руки рожок свой и прибавит только:

– Одолжайтесь».

Морфологические неправильности как средство комической характеристики персонажа нередко встречаются и у Н.С. Лескова. Так, в рассказе «Воительница» в речи Домны Платоновны можно встретить многочисленные примеры трансформированных форм данного уровня:

«В доме у этого генерала роскошь такой: зеркала, лампы, золото везде…».

«Господи! – думаю, – уж не сделалось ли ей помрачение смыслов?».

«Помилуйте, – говорю, – ваше высокоблагородие, меня так и так сейчас обокрадено».

«Ведь вот, ты скажи, что с сердцов человек иной раз делает: сама назавтри к ней только грандеву пригласила, а сама её нынче же вон выгоняю».

«Всем ведь известно, какое лицо на бале бриллиантовое колью сфендрил».

В приведённых примерах, как видим, Н.С. Лесков сочетает фонетические погрешности *лампы, грандеву* с морфологическими, в частности, с употреблением слова *роскошь* в мужском роде (отсюда сочетание *«роскошь такой»*), с просторечными падежными формами *смыслов, сердцов*, с простонародной старой формой наречия *«назавтри»*. Вместо существительного «*колье*» употребляется форма *«колью»*; вместо глагольной формы «*обокрали*» употребляется причастная форма *«обокрадено»*, а также просторечно-жаргонное слово *«сфендрил»* в значении «*украл*» и т.п.

Поиск новых художественных средств затрагивает также сферу синтаксиса и пунктуации. В языке художественной литературы XX века активно используется парцелляция, именительный темы. Гораздо частотнее в это время становятся номинативные и эллиптические предложения: *«Ночь. Улица. Фонарь. Аптека»* (А. Блок); *«Двадцать первое. Ночь. Понедельник. Очертанья столицы во мгле»* (А. Ахматова). Намного активнее используется тире как авторский знак: *«Я рук не ломаю! Я только тяну их – Без звука! Как дерево – машет – рябина – В разлуку, Вослед журавлиному клину»* (М. Цветаева). Или: *»Отказываюсь плыть – Вниз – по теченью спин»* (М. Цветаева).

Однако любое отступление от языковой нормы в художественном тексте правомерно тогда, когда оправдывается эстетической задачей автора, является осмысленным, намеренным и не нарушает понимания между ним и читателем. Эстетические нормы допускают функционально мотивированное употребление в художественной литературе языковых средств книжной речи, литературно-разговорной речи и нелитературных средств – просторечных, диалектных, жаргонных, устаревших, различного рода отклонений, связанных с межъязыковой интерференцией. Иностильные и нелитературные средства выполняют в художественной литературе не коммуникативные, а различные эстетические функции изобразительно-художественную, социально-речевой характеристики персонажа, местной и этнической характеристики, исторической стилизации, сатирико-юмористического комизма. Эта мысль является принципиальной для понимания природы художественного творчества и текста. Адекватная интерпретация ненормативных явлений в художественных текстах возможна тогда, когда читатель способен осмыслить мотив их использования.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва, 1959.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 1981.
3. Нестеров М.Н. *Проблемы лингвостилистического изучения жанров художественной речи*. Брянск, 1982.
4. Шанский Н.М. *Анализ художественного текста.* Сборник статей. Москва, 1975.
5. Панина М.А. *Комическое и языковые средства его выражения.* Москва, 1996.

References

1. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 1959.
2. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 1981.
3. Nesterov M.N. *Problemy lingvostilisticheskogo izucheniya zhanrov hudozhestvennoj rechi*. Bryansk, 1982.
4. Shanskij N.M. *Analiz hudozhestvennogo teksta.* Sbornik statej. Moskva, 1975.
5. Panina M.A. *Komicheskoe i yazykovye sredstva ego vyrazheniya*. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 06.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00367

Ali Madaeni Avval, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran), E-mail: amadayen@ut.ac.ir*

Seyed Reza Hosseininejad, *Postgraduate Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran), E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com*

Seyed Hasan Zahraei, *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, University of Tehran (Iran), E-mail: hzahraee@ut.ac.ir*

CONSIDERATION OF THE PRODUCTIVITY OF SUFFIX *-ЕЦ* WITH THE MEANING OF THE PERSON, MOTOVATING ADJECTIVES IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPEARISON WITH THE PERSSIAN LANGUAGE. The article discusses the suffix *-ец*, as an active suffix, forming names with the meaning of a person in Russian in terms of productivity and construction of structures that express the meaning of the person. In Russian, these constructions are formed by adding

the suffix *-ец* to adjectives, nouns and verbs, each of which has its own conditions of formation and construction. The authors focus on considering the productivity of nouns with the meaning of a person in combination with the suffix *-ец*, motivating adjectives. The work shows active role of this suffix in the formation of nouns with the meaning of a person, motivating adjectives in Russian and the importance of adjectives in the formation of nouns with the meaning of a person in Persian. Using the comparative analytical method, the researchers try to translate examples presented in the Persian language to determine the similarities and differences in the transmission ways of this suffix in the Persian language. The article also discusses the female equivalents of some nouns in both languages.

Key words: **suffix, productivity, suffix *-ец*, the meaning of the person, Persian and Russian languages.**

Али Мадаени Аввал, *канд. филол. наук, доц., Тегеранский университет, г. Иран. E-mail: amadayen@ut.ac.ir*
Сейед Реза Хоссейнинеджад, *аспирант, Тегеранский университет, г. Иран. E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com*
Сейед Хасан Захраи, *канд. филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Иран. E-mail: Seyedrezahosseini69@yahoo.com*

РАССМОТРЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СУФФИКСА *-ЕЦ* В СОЧЕТАНИИ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА, МОТИВИРУЮЩИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, И СПОСОБЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье обсуждается суффикс *-ец* как активный суффикс, образующий имена со значением лица в русском языке с точки зрения продуктивности и построения конструкций, выражающих лицо. В русском языке эти конструкции образованы при помощи добавления суффикса *-ец* к прилагательным, существительным и глаголам, каждый из которых имеет свои условия образования и построения. Авторы сосредоточиваются на рассмотрении продуктивности существительных со значением лица в сочетании с суффиксом *-ец*, мотивирующие прилагательными. Следовательно, учитывая активную роль этого суффикса в образовании имён существительных со значением лица, мотивирующие прилагательными в русском языке, и важность прилагательных в образовании существительных со значением лица в персидском языке, будет рассмотрен суффикс *-ец* в русском языке. Затем сравнительно-аналитическим методом путем перевода примеров определяются сходства и различия способов передачи этого суффикса в персидском языке. В настоящей статье также рассматриваются эквиваленты приведённых существительных, обозначающих лиц женского пола, в обоих языках.

Ключевые слова: **суффикс, продуктивность, суффикс -ец, лицевое значение, персидский и русский языки.**

Словообразование или дериватология (от лат. derivatum – “произведенное, производное”) – раздел языкознания, изучающий структуру и семантику производных слов, способы их образования и объединения (группировки). Основным объектом рассмотрения в словообразования является производное слово (дериват) [1, с. 74].

Один из факторов, оказывающих влияние на суффиксальную ориентацию производящих слов, является их семантические особенности. Эта тенденция проявляется в наше время, например, в выборе суффикса *-ец* или *-анин (-чанин*) в географических наименованиях. Названия населенных пунктов (главным образом отечественных) дают производные чаще с суффиксом *-анин* (*-чанин*), а названия государств и другие географические наименования дают производные с суффиксом *-ец*. Под соотносительностью суффиксов мы понимаем такое явление, когда конечный суффикс производящего слова обусловливает употребление определенного суффикса в производном и тем оформляет семантическую соотносительность этих слов. Можно различать соотносительность суффиксов на два вида: параллельную и последовательную соотносительность. В параллельной соотносительности они сочетаются с одной и той же производящей основой: *лет-чик – лет-чица; маркс-изм – маркс-ист.* В последовательной соотносительности суффикс, замыкающий производящую основу, непосредственно присоединяет к себе корреспондирующий суффикс: *преподаватель – преподавательница; баскетболист – баскетболистка* [2, с. 15 – 16].

Мы считаем, что понятие продуктивности имеет тесную связь с понятием валентности морфем. Продуктивными называют такие единицы, которые в языке той или иной эпохи служат образцом для построения новых единиц. Когда речь идет о продуктивности отдельных элементов языка (например, морфем), то имеют в виду их продуктивность в образовании новых словоформ или слов, способность производить новые формы слова и новые слова.

Понятие продуктивности используется в словообразовании и его «можно в принципе применять как к целому типу, так и к любой составной части словообразовательной структуры слова», т.е. можно изучать продуктивность суффиксов, словообразовательных типов, способов словообразования.

Наиболее существенно для словообразования понятие продуктивности словообразовательного типа, потому что словообразовательный тип считается той схемой (формулой), по образцу которой в основном и происходит создание новых слов.

С точки зрения Милош Докулил, существует два вида производности в словообразовании: эмпирическую и системную. Рассмотрим эти виды продуктивности применительно к понятию «словообразовательный тип»:

– эмпирическая продуктивность характеризуется словообразовательным типом, по образцу которого в языке определённой эпохи производятся новые слова. Чтобы решить, продуктивен или нет какой-либо тип в тот или иной период времени, следует установить, служит ли он в этот период образцом для производства новых слов;

– системная продуктивность типа зависит от ограничений разного рода, налагаемых системой языка и регулирующих производство слов данного типа. Таким образом, системная продуктивность – понятие синхронного словообразования. Она зависит от внутриязыковых факторов.

Устанавливая эмпирическую продуктивность, различают два полюса: типы непродуктивные, замкнутые (т.е. не дающие новообразований; такие типы можно задавать списком производных слов данного типа) и типы продуктивные, открытые, незамкнутые (т.е. порождающие новообразования) [3, с. 328 – 329].

Наиболее продуктивным в обогащении лексики современного русского языка является морфологическое словообразование, т.е. создание новых слов на базе имеющегося в языке строительного материала путем закономерного сочетания морфем в слове.

Аффиксация является наиболее продуктивным способом образования слов, при котором новое слово создается присоединением к основе того или иного словообразовательного элемента. Существует три вида аффиксации: суффиксальный, префиксальный и суффиксально-префиксальный.

Суффиксальный способ словообразования прибавляется к производящей основе суффикса. Слова *земляк, землячка, землячество* образованы прибавлением суффиксов *-як-, -к-, -еств-* к производящим основам *-земл-, -земляк-* [4, с. 98]. Словообразовательные суффиксы разделяются на непродуктивные, при помощи которых в настоящее время новые слова не образуются, и суффиксы продуктивные, активно участвующие в современном словообразовании и в сочетании со словами разных частей речи образующие новые слова.

Существительные располагают следующими способами словообразования: суффиксацией (включая нулевую), префиксацией, субстантивацией, сложением, аббревиацией, а также смешанными способами: префиксально-суффиксальным и суффиксально-сложным, сращением в сочетании с суффиксацией. По грамматическому характеру мотивирующего слова выделяются суффиксальные существительные, мотивированные глаголами, прилагательными, существительными и другими частями речи (числительными, наречиями) [5, с. 140].

С целью изучения вопроса словообразования в русском языке и способов передачи существительных со значением лица в сочетании с суффиксом *-ец*, мотивирующих прилагательными в персидском языке, использовались примеры, приведённые в книге «Русская грамматика-1980» Н.Ю. Шведовой, как одного из исследований, в котором подробно рассматриваются суффиксы и их продуктивность. Познакомившись с ним, можно сказать, что с точки зрения продуктивности и частоты употребления число существительных со значением лица в сочетании с суффиксом *-ец*, мотивирующих прилагательными, намного больше, чем вышеуказанные существительные, мотивирующие существительными и глаголами. Поэтому в этой статье рассматривается продуктивный суффикс *-ец* только в тех случаях, когда он присоединяется к существительным со значением лица, мотивированным прилагательными.

Для того чтобы тщательно рассмотреть данный вопрос, мы перевели на персидский язык конструкции, взятые из книги Н.Ю. Шведовой, отобразили их в следующей таблице. Из таблицы видно, как выражаются эквиваленты упомянутых конструкций в персидском языке. В таблице приведено 61 существительное, которые разделили на 3 группы:

Первая группа: существительные, указывающие на личные и этические характеристики человека.

Вторая группа: существительные, указывающие на должность и профессию.

Третья группа: существительные, которые указывают на принадлежность человека к определённому гражданству, жителю какого-нибудь города, общественному течению, направлению или политическому сообществу.

№	Русское слово	Эквивалент в персидском языке	№	Русское слово	Эквивалент в персидском языке
1	*мертвец*	مرده [морде]	32	*посланец*	فرستاده [ферестаде]
2	*гордец*	متکبر [мотäкäбер]	33	вузовец	دانشجو [данешджу]
3	*наглец*	گستاخ [гостах]	34	гвардеец	پاسدار [пасдар]
4	*подлец*	فرومایه [фрумаейе]	35	*кубанец*	کوبایی [кубаи]
5	*эпикуреец*	عیاش [äяш]	36	*ленинградец*	لنینگرادی [ленигради]
6	*храбрец*	شجاع [шоджаэ]	37	*ялтинец*	یالتایی [ялтаи]
7	*мудрец*	حکیم [хäким]	38	*орловец*	اریولی [арюли]
8	*ленивец*	تنبل [тänбäл]	39	*горец*	کوه نشین [кухнешин]
9	*думец*	متفکر [мотäфäкер]	40	*кантианец*	کانتی [канти]
10	*самозванец*	ناخوانده [наханде]	41	*ленинец*	لنینیست [ленинист]
11	*остроумец*	شوخ طبع [шухтäбэ]	42	*челябинец*	چلیبیانسکی [члибянски]
12	*упрощенец*	تسهیل گر [täсхилгäр]	43	*бордосец*	بوردویی [бурдуи]
13	*оборонец*	مدافع [модафе]	44	*пражец*	پراگی [праги]
14	*оборванец*	لات [лат]	45	*ярославец*	یاروسلاولی [яруславли]
15	*балтиец*	بالتیکی [балтики]	46	*коломенец*	کولومنایی [кулуменаи]
16	*любимец*	عزیز [äзиз]	47	*сицилианец*	سیسیلی [сисили]
17	*поганец*	کثیف [käсиф]	48	*голландец*	هلندی [холанди]
18	*хитрец*	حیله گر [хилегäр]	49	*игарец*	ایگارکایی [игаркаи]
19	*глупец*	احمق [äхмäг]	50	*тбилисец*	تفلیسی [тефлиси]
20	*слепец*	نابینا [набина]	51	*олимпиец*	المپیکی [олампики]
21	*удалец*	دلاور [делавäр]	52	*республиканец*	جمهوری خواه [джомхуриха]
22	*приверженец*	طرفدار [тäрäфдар]	53	*динамовец*	دینامویی [динамуи]
23	студиец	دبیر هنرستان [дäбир хонäрестан]	54	комсомолец	کامسامول [камсамул]
24	кружковец	عضو محفل های کوچک [озве мäхфäлхаеэ кучäк]	55	армеец	ارتشی [äртеши]
25	просвещенец	کارمند آموزش عمومی [кармänд амузеше омуми]	56	толстовец	تالستویی [толстои]
26	мартеновец	متخصص کوره مارتن [мотäхäсесе куре маратон]	57	мариец	ماری الیی [мариэлии]
27	марафонец	دونده ماراتن [дäвänде маратон]	58	украинец	اوکراینی [украини]
28	партиец	عضو حزب [озве хезб]	59	забайкалец	زابایکالسکی [забаейкалски]
29	рабфаковец	دانشجوی دانشکده کار [данешджу данешкеде кар]	60	*ополченец*	فدایی [фäдаи]
30	деповец	کارمند تعمیرگاه [кармänд тämиргах]	61	американец	آمریکایی [амрикаи]
31	автозаводец	کارمند کارخانه اتومبیل سازی [кармänд кархане отомбилсази]			

В этой таблице показаны примеры существительных с суффиксом *-ец*, разделенных по трём группам, указанным выше.

Первая группа (№№ 1 – 21). Эквиваленты данной группы в персидском языке выражаются прилагательными, вопреки тому, что в русском языке – существительными. Это значит, что с точки зрения способов передачи между существительными, указывающими на личные и этические характеристики человека в двух языках, существует обратная связь.

Все упомянутые примеры, приведенные в таблице, являются существительными, называющими лицо мужского пола. Образование существительных женского пола от приведенных существительных незначительно применимо, и русскоговорящими людьми редко употребляется в своей речи.

Эквиваленты русских существительных, приведенных в таблице, в персидском языке могут указывать и на мужской, и на женский пол.

Например, можно употреблять слово متکبر *[мотäкäбер] (гордец)* для выражения мужского и женского пола. Когда указывается на мужчину добавляем слово مرد *[мäрд] (мужчина),* а когда указывает на женщину – слово زن *[зäн] (женщина):*

[Мäрд мотäкäбер фäряд зäд] ***مرد متکبر*** *فریاد زد.*

Гордец *кричал.*

[Зäн мотäкäбер фäряд зäд] ***زن متکبر*** *فریاد زد.*

Гордячка *кричала.*

В русском языке определяемое слово употребляется после определения, а в персидском языке, наоборот, определяемое слово употребляется перед определением. Как видите, в вышеуказанных примерах определяемые слова (مرد *[мäрд]* и زن *[зäн]*), в качестве существительных, ставятся перед определением (متکبر *[мотäкäбер]*).

Вторая группа (№№ 22 – 34). Эквиваленты этой группы в персидском языке выражаются существительными, как и в русском языке. Можно сказать, что с точки зрения способов передачи между существительными, указывающими на должность и профессию, в двух языках существует прямая связь.

Необходимо подчеркнуть, что всегда образуются существительные женского пола от существительных мужского пола данной группы, и часто употребляются русскоговорящими в своей речи. Эти существительные обычно образуются присоединением суффикса *-ка* к существительным мужского пола: *марафонец – марафонка, вузовец – вузовка.*

Как обсуждалось выше, эквиваленты русских существительных, приведенные в таблице на персидском языке, могут указывать и на мужской, и на женский пол.

Например, когда мы пишем слово دانشجو *[данешджу] (вузовец)* может указывать на мужской и женский пол. Но если мы хотим конкретно назвать существительные мужского пола, добавляем слово مرد *[мäрд] (мужчина)*, а для женского пола – слово زن *[зäн] (женщина):*

[Данешджуе мäрд сохäнрани кäрд.] ***دانشجوی مرد*** *سخنرانی کرد.*

Вузовец *выступил.*

[Данешджуе зäн сохäнрани кäрд.] ***دانشجوی زن*** *سخنرانی کرد.*

Вузовка *выступила.*

Как видите, в вышеуказанных примерах определяемое слово (دانشجوی *[данешджуе]*) в качестве существительного ставится перед определениями (مرد *[мäрд] и* زن *[зäн]*), выступающими в качестве прилагательных.

Третья группа (№№ 35 – 61). В большинстве случаев эквиваленты данной группы в персидском языке выражаются прилагательными, вопреки тому, что в русском языке – существительными. Только два примера: لنینیست *[ленинист] (ленинец)* и کامسامول *[камсамул] (комсомолец)* в персидском языке выражаются существительными. Это значит, что с точки зрения способов передачи между существительными, указывающими на принадлежность человека к определённому гражданству, жителю какого-нибудь города и т.п., в двух языках существует обратная связь.

Мы можем утверждать, что обычно образуются существительные женского пола от существительных мужского пола данной группы, и часто употребляются русскоговорящими в своей речи, как существительные второй группы. Существительные, называющие лицо женского пола, обычно выражаются присоединением суффикса *-ка* к существительным мужского пола, например, *американец – американка, кубанец – кубанка*. Это говорит о том, что образование этих существительных бывает систематическим и регулярным. Поэтому можно легко обучать иностранцев этим эквивалентам.

Как указано выше, в персидском языке, когда мы пишем слово کوبایی [кубаи] (кубанец), можно указать на мужской и женской пол. Но, если мы хотим конкретно назвать существительное мужского пола, тогда добавляем слово مرد [мäрд] (мужчина), а когда женского пола – слово زن [зäн] (женщина):

[Мäрд кубаи мäхкум шод.] ***مرد کوبایی*** *محکوم شد.*

Кубанец *был осужден.*

[Зäн кубаи мäхкум шод.] ***زن کوبایی*** *محکوم شد.*

Кубанка *была осуждена.*

Видно, что в вышеуказанных примерах определяемые слова (مرد *[мäрд] и* زن *[зäн]*) в качестве существительных ставятся перед определением (کوبایی[кубаи]).

Как видите, в персидском языке в первой и третьей группах слова مرد *[мäрд] (мужчина)* и زن*[зäн] (женщина)* являются определением и употребляются перед определяемым словом, а во второй группе – после них. Это доказывает, что слова первой и третьей групп естественно считаются прилагательными, хотя могут играть роль существительного в предложении, а слова второй группы – существительными.

В своём выводе хотим подчеркнуть, что в русском языке определяемое слово употребляется после определения, а в персидском языке, наоборот, определяемое слово употребляется перед определением. Поэтому в первой и третьей группах определяемое слово в качестве существительного ставится перед определением.

При сравнении всех 3 групп по способам их передачи в персидском языке можно сделать вывод, что только 15 процентов от них выражаются существительными, а 75 процентов – прилагательными. Это означает, что с точки зрения способов передачи существительных, приведенных в таблице, в персидском языке существует обратная связь. Это доказывает, что в персидском языке благодаря своей грамматической структуре имеется сильная система, которая образует прилагательное и некоторые понятия со значением лица, выражающиеся как существительное в русском языке, являющееся прилагательным в персидском языке.

Итак, можно сделать вывод, что:

- имеется обратная связь между словами первой и третьей групп русского языка и способами их передачи в персидском языке. В русском языке выражаются существительными, а в персидском языке – прилагательными. Это значит, что слова первой и третьей групп в персидском языке, естественно, считаются прилагательными, хотя могут играть роль существительного в предложении;
- имеется прямая связь между словами второй группы русского языка и способами их передачи в персидском языке. В двух языках они выражаются существительными;
- существительные, называющие лицо женского пола, от существительных мужского пола первой группы мало образуются;
- существительные женского пола часто образуются от существительных мужского пола второй и третьей групп;
- с точки зрения способов передачи существительных, приведённых в таблице, в сравнении с персидским языком существует обратная связь. В персидском языке только 25 процентов существительных всех 3 групп выражаются существительными, а 75 процентов – прилагательными.

Библиографический список

1. Николина Н.А., Фролова Е.А., Литвинова М.М. *Словообразование современного русского языка.* Москва: Издательский центр «Академика», 2005.
2. Максимов В.И. Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1975.
3. Белошапкова Б.А. *Современный русский язык.* Москва: Высшая школа, 1989.
4. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. *Современный русский язык.* Москва: Логос, 2002.
5. Шведова Н.Ю. *Русская грамматика.* Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология. Издательство «Наука», Москва, 1980; Т. I.

References

1. Nikolina N.A., Frolova E.A., Litvinova M.M. *Slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademika», 2005.
2. Maksimov V.I. Suffiksal'noe slovoobrazovanie imen suschestvitel'nyh v russkom yazyke. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1975.
3. Beloshapkova B.A. *Sovremennyj russkij yazyk.* Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Valgina N.S., Rozental' D.`E., Fomina M.I. *Sovremennyj russkij yazyk.* Moskva: Logos, 2002.
5. Shvedova N.Yu. *Russkaya grammatika.* Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Vvedenie v morfemiku. Slovoobrazovanie. Morfologiya. Izdatel'stvo «Nauka», Moskva, 1980; T. I.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 811

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00368

***Filistovich T.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University, (Barnaul, Russia), E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

FUNCTIONING OF PROVERBS WITH A COMPARATIVE COMPONENT IN GERMAN. The article discusses features of functioning of the German proverbs, which include a comparative component. Phraseological expressions of this kind have the structure of a simple common sentence with the circumstance of comparison or a complex subject complex with a comparative clause of equality or proportional comparison. Their specific feature is the elimination of some members of

the proposal. The study is conducted on the basis of a survey among informants native speakers of the German language. The work is based on the analysis of the questionnaires and reveals that not all proverbs dating back to the Middle Ages are understandable to modern German speakers and find their application in oral and written speech. The analysis indicates that the most competent group is the student group.

Key words: **phraseology, phraseologism, main features of phraseological expressions, proverb, comparative component, constructions with eliminated sentence members, questioning.**

Т.П. Филистович, *канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatiana-p@inbox.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ С КОМПАРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Целью статьи является анализ функционирования в немецком языке пословиц, в состав которых входит компаративный компонент. Фразеологические выражения такого вида эмоционально и стилистически окрашены, носят обобщающий метафорический характер. Они имеют структуру простого распространенного предложения с обстоятельством сравнения или сложноподчиненного комплекса с компаративным придаточным равенства или пропорционального сравнения. Их специфической особенностью является элиминация некоторых членов предложения. Исследование осуществлено на основе анкетирования, проведенного среди информантов-носителей немецкого языка разного возраста. На основании анализа анкет установлено, что не все пословицы, восходящие к Средневековью, понятны современным носителям немецкого языка и находят свое применение в устной и письменной речи. Анализ свидетельствует о том, что самой компетентной группой является студенческая.

Ключевые слова: **фразеология, фразеологизм, основные признаки фразеологических выражений, пословица, компаративный компонент, конструкции с элиминированными членами предложения, анкетирование.**

Одним из разделов языкознания является фразеология – лингвистическая дисциплина, исследующая устойчивые обороты речи. Основная единица этой дисциплины – фразеологизм. Фразеологизмы – одно из языковых средств, наиболее ярко характеризующих особенности культуры; они придают речи выразительность; в них отражается история и традиции народа.

Общеизвестными являются критерии определения фразеологизмов – это стабильность, устойчивость, идиоматичность, воспроизводимость, целостность значения [1, с. 209]. Этим критериям отвечают и пословицы, и поговорки, и крылатые слова [2, с. 3]. Они эмоционально и стилистически окрашены, имеют обобщающий метафорический характер. По форме это законченные предложения, то есть устойчивые конструкции, имеющие назидательный характер и содержащие житейскую мудрость [3, с. 389].

В то время же пословицы, в отличие от фразеологизмов, обладают рядом особенностей: важную роль в них играют рифма и ритм. Кроме того, они возникают в определенную историческую эпоху – в Средневековье [4, с. 81; 5, с. 595 – 596].

Данное исследование посвящено анализу функционирования в современном немецком языке одного из структурных видов пословиц, а именно, пословиц, в состав которых входит компаративный компонент. Компаративные фразеологизмы содержат семантическое отношение сравнения, которое лежит непосредственно на поверхности [2, с. 45]. По своей структуре они «представляют собой простые распространенные предложения с обстоятельством сравнения либо сложноподчиненные комплексы с обстоятельственным компаративным придаточным, выражающим сравнение с тем, о чем говорится в главной части сложноподчиненного предложения» [6, с. 133].

Материалом для исследования послужили пословицы с компаративным компонентом и анкеты носителей немецкого языка, которым было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с функционированием этих фразеологических сочетаний в устной и письменной речи. Список источников иллюстративного материала составляют следующие словарные издания: Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. Москва: «Русский язык», 1975; Müller-Hegemann A., Otto L. Das kleine Sprichwörterbuch. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1978.

Актуальность темы определяется устойчивым интересом лингвистов к изучению специфики пословиц как знаков вторичного образования, как продукта особого вида номинации.

Таблица 1

Функционирование пословиц с компаративным компонентом

№ №	Sprichwort	Nie gehört	Im Familien-und Freun-deskreis benutzt	Offiziell benutzt	Von Großeltern oder Eltern gehört	Bedeu-tung	Vervollständigen Sie den Satz
11.	Wie gebettet, so geschlafen.						
22.	Wie der Abt, so die Mönche.						
33.	Wie der Abt, so die Brüder.						
44.	Wie das Haupt, so die Glieder.						
55.	Wie der Herr, so's Gescherr.						
66.	Wie der Hirt, so die Herde.						
77.	Wie der Baum, so die Frucht.						
88.	Je später der Abend, desto schöner die Gäste						
99.	Wie die Saat, so die Ernte.						
110.	Wie die Hühner gackern, so die Küchlein.						
111.	Wie gewonnen, so zerronnen.						
112.	Es ist auf demRücken wie auf dem Buckel.						
113.	Er steckt voller Unarten wie der Hund voll Flöhe.						
114.	Der Hehler ist so gut wie der Stehler.						
115.	Dreimal umgezogen ist so gut wie einmal abgebrannt.						
116.	Besser eine Laus im Kohl als gar kein Fleisch.						
117.	Besser heut ein Ei, als morgen ein Küchlein.						
188.	Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende.						

Für sonstige Bemerkungen bin auch sehr dankbar:
Geburtsort:
Alter:
Geschlecht:
Ausbildung:

Объект исследования – пословицы немецкого языка; предмет его – пословицы, в состав которых включен компаративный компонент.

Цель исследования – изучение функционирования пословиц с компаративным компонентом в немецком языке на основе проведенного анкетирования ряда информантов – носителей немецкого языка.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование вносит вклад в изучение функционирования пословиц с компаративным компонентом и использования их разными возрастными группами носителей языка.

Ее практическая значимость состоит в возможности применения материалов исследования в преподавании немецкого языка, в курсе лекций по лексикологии, а также в спецкурсе по фразеологии.

Научная новизна работы связана с тем, что в ней впервые осуществляется подробное исследование использования пословиц с компаративным компонентом информантами в кругу семьи и друзей, в официальном употреблении, а также описываются предложенные информантами толкования значения пословиц.

Поскольку пословицы восходят к Средневековью, необходимо выяснить, как они понимаются и используются современными носителями немецкого языка. Для достижения этой цели была составлена анкета, содержащая ряд пословиц с компаративным компонентом.

Информантам предлагалось определить, известны ли им названные фразеологические выражения; используются ли они в кругу семьи либо друзей, либо в сфере официального общения, либо знакомы из общения со старшим поколением (бабушками, дедушками, родителями). Кроме того, в анкете предлагалось дать свое толкование значения пословицы, а также восстановить элиминированные части фразеологического выражения.

В анкетировании приняли участие 11 носителей немецкого языка разного возраста. Нами были определены три группы: в первую вошли представители старшего поколения – от 84 до 85 лет; во вторую – информанты в возрасте от 55 до 66 лет; третью группу составили молодые люди от 21 года до 34 лет. Поскольку полученные ответы весьма разнообразны, проведем подробный анализ каждой из полученных анкет.

Для информантов старше 80 лет, окончивших профессиональную школу, 8 пословиц оказались незнакомыми. Две из предложенных в списке – *„Wie der Baum, so die Frucht“* и *„Wie die Saat, so die Ernte“* – определены ими как употребляемые в кругу семьи и друзей. Как официально употребляемые определены 6: №№ 1, 5, 8, 11, 14 и 18. От старшего поколения – бабушек, дедушек и родителей – им известны пословицы *„Wie der Hirt, so die Herde“* и *„Er steckt voller Unarten wie der Hund voll Flöhe.“*

Четыре информанта – люди в возрасте от 56 до 66 лет. Один из них – экономист, двое со средним специальным образованием и одна домохозяйка. Для экономиста 10 поговорок оказались незнакомыми. В кругу семьи и друзей, по его мнению, употребляются следующие: *„Wie gebettet, so geschlafen“; „Je später der Abend, desto schöner die Gäste“*, *„Der Hehler ist so gut wie der Stehler“*, *„Dreimal umgezogen ist so gut wie einmal abgebrannt“*, *„Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende.“* По мнению информанта, эти же пословицы, а также *„Wie gewonnen, so zerronnen“* распространены в официальном употреблении. От представителей старшего поколения информанту известны пословицы *„Wie gebettet, so geschlafen“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“; „Je später Abend, desto schöner die Gäste“; „Wie gewonnen, so zerronnen“; „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende.“*

Информант дал толкование некоторых из пословиц: *„Wie gebettet, so geschlafen“* он определил следующим образом: *„Das eigene Verhalten im Spiegel der Anderen“*, а затем развернул пословицу в полное сложноподчиненное предложение: *„Wie man sich bettet, so schläft man“*, oder: *„Wie man in den Wald ruft, so schallt es daraus zurück.“* Значение пословицы *„Wie gewonnen, so zerronnen“* информантом объясняется следующим образом: *„Leichtsinn/Verscheuchungssucht“;* пословице *„Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“* информант дает следующее толкование: *„Mut zur Entscheidung oder sogar Entschluss, Leben zu verändern.“*

61-летние опрашиваемые – сестры-близнецы, их ответы полностью совпадают. Для них неизвестными из списка пословиц оказались 12. Остальные шесть они определили как употребляемые и в кругу родных и друзей, и официально, и как услышанные от представителей старшего поколения. Всем этим пословицам они дали свое объяснение: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Wie man sein Leben gestaltet, so verläuft es“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“ – „Bist du ein gutes Vorbild, so sind es deine Kinder auch“; „Je später der Abend, desto schöner die Gäste“ – Mit Alkohol sieht die Welt viel schöner aus“; „Wie gewonnen, so zerronnen“ – „Das Glück ist nicht konstant“; „Der Hehler ist so gut wie der Stehler“ – „Verbrechen ist Verbrechen“; „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“ – „Beenden, was dich quält.“*

56-летняя домохозяйка обнаружила лишь пять никогда не слышанных ею пословиц. 9 пословиц она определила как употребляемые и в кругу друзей и родных, и официально, и как известные ей от родителей, бабушек и дедушек. Всем известным ей пословицам она дала следующее толкование: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Man kann sein Leben beeinflussen“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“ – Man umgibt sich mit Gleichgesinnten; „Wie der Baum, so die Frucht“ – „Der Einfluss ist entscheidend“ / „Der Apfel fällt nicht weit vom Baum“; „Je später der Abend, desto schöner die Bäume“ – „Man ist froh, dass die Gäste überhaupt kommen“; „Er steckt voller Unarten wie der Hund voll Flöhe“ – „Viel negatives Verhalten“; „Der Hehler ist so gut wie der Stehler“ – „Beide sind gleich schuldig“; „Dreimal umgezogen ist so gut wie einmal abgebrannt“ – „Beim Umzug geht viel kaputt“; „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“ – „Nicht vor Entscheidungen zurückschrecken“.* Полная форма предложения предложена лишь в одном случае: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Wie man sich bettet so liegt man.“*

Третью группу информантов составили молодые люди в возрасте от 21 года до 34 лет. Для 34-летней художницы из предложенных 18 пословиц 11 оказались неизвестными. Остальные она определила как употребляемые в кругу друзей и родных и истолковала следующим образом: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „ Wie etwas klappt oder funktioniert, hängt mit einer guten Vorbereitung zusammen“; „Wie das Haus, so die Glieder“ – „Man benutzt seine Gliedmaßen abhängig von seinen Gedanken“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“ – „Der Mensch, der etwas zu bestimmen hat, wird von seinen „Untertanen“ nachgeahmt“; „Wie der Baum, so die Frucht“ – „Um gute Früchte zu ernten, muss der Baum gut sein“, bzw. „Kinder sind den Eltern ähnlich“; „Je später der Abend, desto schöner die Gäste“ – „Wahrscheinlich relativiert sich im Laufe des Abends unter Alkoholeinfluss der Blick“; „Wie die Saat, so die Ernte“ – „“Wenn man etwas erreichen will, muss man auch etwas einsetzen“; „Wie gewonnen, so zerronnen“ – „Was man an (materiellen) Gewinn erlangt, kann man ebenso verlieren; „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“ – „Man soll eine schwere Entscheidung lieber schnell treffen, als sich lange zu quälen“.*

Все пословицы с элиминированной формой информант развернула в полные сложноподчиненные комплексы: *„So gut wie das Bett ist, so gut kann man darin schlafen“; „So wie das Haupt ist, so sind die Glieder“; „So wie der Baum ist, so ist die Frucht“; „Je später es am Abend ist, desto schöner sehen die Gäste aus“; „So wie die Qualität vom Saatgut ist, nur so gut kann die Ernte sein“; „Was man gewonnen hat, das zerrinnt wieder.“*

Для 26-летней студентки из предложенных 18 пословиц одиннадцать оказались незнакомыми. Семь, по ее мнению, встречающихся в официальном употреблении, она интерпретировала следующим образом: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Wie gut es gemacht wird, so gut wird es laufen“; „Wie der Abt, so die Brüder“ – „Wie der Chef, so die Angestellten“; „Wie die Haupt, so die Glieder“ – „Wie der Erste, so die anderen“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“ – „Wie jemand ist, so ist alles in seiner Umgebung“; „Wie der Hirt, so die Herde“ – „Wie das Haupt, so der Rest“; „Wie der Baum, so die Frucht“ – „Wie gut der Mensch ist, so gut ist die Nachfolge“; „Wie die Saat, so die Ernte“ – „Wie gut der Anfang ist, so gut ist das Ende“.* Элиминированные конструкции ею развернуты не были.

Для 22-летнего бакалавра незнакомыми оказались 6 пословиц. Как употребляемые в кругу друзей и родных он отметил три: *„Je später der Abend, desto schöner die Gäste“, интерпретировав эту пословицу схемой „Alkoholkonsum – Wahrnehmung“; „Wie gewonnen, so zerronnen“ – „Nichts hält ewig“ und “Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“ – „In Beziehung schreckliche Trennung ist besser als qualvolles Vegetieren in unglücklicher Beziehung.“* Две пословицы бакалавр слышал от взрослых: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Wer anderen eine Grube gräbt, fallt selbst hinein“ und „“Besser eine Laus im Kohl als gar kein Fleisch“ – „In der Not frisst der Teufel Fliegen.“*

5 Пословиц – №№ 2 – 6 – обозначены информантом как синонимичные и истолкованы следующим образом: *„Von einer hierarchisch höher gestellten Person kann man auf ihre Untergebenen schließen.“* Значение пословиц *„Wie der Baum, so die Frucht“ и „Wie die Saat so die Ernte“* объяснено им фразеологическим сочетанием *„Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.“*

Три из предложенных пословиц с элиминированными членами предложения бакалавр попытался восстановить: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Wie man sich bettet, so schläft man“; „Wie die Saat, so die Ernte“ – „Wer sät, der erntet“*(но в этом варианте информант сомневается); при восстановлении элиминированных частей в пословице *„Wie gewonnen, so zerronnen“* информанту не удалось полностью восстановить конструкцию. Он предложил вариант *„Gerade erst gewonnen und schon zerronnen.“*

22-летний студент определил 10 из предложенных фразеологических оборотов как незнакомые. Из общения с членами семьи и друзьями; как услышанные от представителей старшего поколения, а также используемые официально ему известны 2 пословицы: *„Je später der Abend, desto schöner die Gäste“; „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende.“* Первую он объясняет следующим образом: *„Eine richtige Party beginnt erst später am Abend und dann tauchen auch erst die richtigen Partygäste auf“;* вторую – *„Das ist ja noch mal gut gegangen.“* Фразеологическое выражение *„Wie gewonnen , so zerronnen“* употребляется, по мнению студента, как в кругу семьи и друзей, так и официально, и объяснил его следующим образом: *„Man soll sich an dem erfreuen, was man hat“.* Кроме того, от бабушек, дедушек и родителей информант слышал следующие пословицы: *„Wie gebettet, so geschlafen“ – „Man soll es sich gut gehen lassen“; „Wie der Herr, so‘s Gescherr“ – „Der „Herr“ ist das Vorbild für das Gefolge“; „Wie der Hirt, so die Herde“ – „Der Hirte ist das Vorbild für die Herde“; „Wie die Hühner gackern, so die Küchlein“ – „Die Kinder lernen von den Eltern.“* Пословицу *„Er steckt voller Unarten wie der Hund voll Flöhe“* студент не включил ни в один раздел использования, однако истолковал следующим образом: *„Derjenige hat nur Flausen im Kopf.“* Восстановить элиминированные члены предложения ему удалось лишь в пословице № 1: *„Wie man sich bettet, so schläft man.“*

Самым молодым информантом была 21-летняя абитуриентка. Для нее незнакомыми были 7 из предложенных 18 пословиц. Как используемые в кругу семьи, друзей и в официальном употреблении ею отмечены следующие: *„Wie gebettet, so geschlafen“,* – пословица объяснена абитуриенткой таким образом: *„Was man tut, fällt auf sich selbst zurück“; „Wie der Baum, so die Frucht“ – „Blick auf die Wurzeln einer Person“; „Je später der Abend, desto schöner die Gäste“ – „Bezug auf den Alkoholkonsum“, „Wie die Saat, so die Ernte“ – „Der Gewinn (in allen Lebensfällen) ist nur so hoch wie die Investition“; „Wie gewonnen, so zerronnen“ – „Ironischer Blick aufs Schicksal“, „Lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende“ – „Schnelles Ergebnis ist besser, als lange Ungewissheit.“*

От представителей старшего поколения информанту известны следующие пословицы: *„Wie das Haupt, so die Glieder“; „Wie der Herr, so's Gescherr“; „Wie der Hirt, so die Herde“,* объясненные ею уже упоминавшимся словосочетанием „Blick auf die Wurzeln einer Person“ или вариантом *„Der Apfel fällt nicht weit vom Baum.“* Кроме того, в этой графе абитуриенткой отмечены еще два фразеологических оборота: *„Er steckt voller Unarten wie der Hund voll Flöhe“* с пометкой *„Abwertende Bemerkung“* и *„Besser eine Laus im Kohl als gar kein Fleisch“* – с толкованием *„sich mit Kleinigkeiten zufrieden geben.“* Как и большинству других информантов, восстановить элиминированные части пословицы 21-летней студентке удалось лишь в одном примере: пословицу *„Wie gebettet, so geschlafen“* она развернула в полное сложноподчиненное предложение *„Wie man sich bettet, so schläft man.“*

Итак, проведенный анализ свидетельствует о том, что некоторая часть предложенных пословиц оказалась для информантов незнакомой (от 7 до 11). Это связано с тем, что ряд фразеологических выражений устарело и исчезает как из письменной, так и из устной речи.

Самой известной для всех трех групп информантов оказалась пословица *„Wie gebettet, so geschlafen.“* Она отмечена ими как знакомая, употребляемая в кругу семьи и друзей, а также в сфере официального общения. Для половины опрошенных пословица известна из общения с представителями старшего поколения. При выполнении последнего задания – восстановлении элиминированных частей фразеологического выражения – всеми информантами был предложен вариант *„Wie man sich bettet, so schläft/liegt man.“* Один из информантов развернул толкование в более полное высказывание: *„So gut wie das Bett ist, so gut kann man darin schlafen.“* В одной из анкет было приведено синонимичное фразеологическое выражение: *„Wie man in den Wald ruft, so schallt's daraus zurück.“*

Толкование содержания известных информантам пословиц отличается большой вариативностью и в целом соответствует сущности этих фразеологических выражений.

Вопреки ожиданиям, самыми информированными оказались не представители старшего поколения, а молодые люди, в основном студенты. Возможно, это связано с более высоким уровнем образования студенческой молодежи.

Библиографический список

1. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. *Лексикология: Современный немецкий язык.* Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Palm Ch. *Phraseologie: eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
5. Agricola K., Fleischer W. *Die Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. 1. Band.* Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969.
6. Филистович Т.П. Структурные особенности пословиц немецкого языка с компаративным компонентом. *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике:* сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, 18 – 20 октября, Барнаул: АлтГПУ, 2018: 133 – 135.

References

1. Ol'shanskij I.G., Guseva A.E. *Leksikologiya: Sovremennyj nemeckij yazyk.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
2. Palm Ch. *Phraseologie: eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
3. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
4. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
5. Agricola K., Fleischer W. *Die Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. 1. Band.* Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969.
6. Filistovich T.P. Strukturnye osobennosti poslovic nemeckogo yazyka s komparativnym komponentom. *Innovacionnye tehnologii i podhody v mezhkul'turnoj kommunikacii, lingvistike i lingvodidaktike:* sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 18 – 20 oktyabrya, Barnaul: AltGPU, 2018: 133 – 135.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 811.581.11 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00369

Zhang Qunxin, *student, Department of Translation Studies, Russian Language Department, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 948933943@qq.com*

THE IMAGE OF A MAN AND WOMAN ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURAL SYSTEMS (BASED ON THE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS). The article discusses images of men and women in Russian and Chinese cultures based on the analysis of phraseological units. The researchers describe features of Russian phraseological speech: it is mainly characterized by a fairly limited number of idioms that indicate a pronounced positive assessment in relation to male behavior, a positive perception of a woman, but at the same time a large number of different gender stereotypes. The Chinese language is characterized by images of active, serious men, and at the same time passive, impulsive, irrational women, and, as in Russian, a large number of gender stereotypes. The authors believe that phraseological units express peculiarities of the national mentality.

Key words: **phraseological unit, contrast linguistics, gender picture of the world, national and cultural specifics, Russia and China.**

Чжан Цюнсинь, *студент, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 948933943@qq.com*

ОБРАЗ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

В данной статье рассматривается образы мужчины и женщины в русской и китайской культурах на основе анализа фразеологизмов. Нами были описаны особенности русской фразеологической речи: для нее в основном характерно достаточно ограниченное количество идиом, которые обозначают ярко выраженную положительную оценку по отношению к мужскому поведению, положительное восприятие женщины, но при этом большое количество различных гендерных стереотипов. Для китайского языка характерны изображения активных, серьезных мужчин, в то же время пассивных, импульсивных, нерациональных женщин, и, как и в русском языке, большое количество гендерных стереотипов. Мы пришли к выводу, что фразеологизмы выражают особенности национального менталитета.

Ключевые слова: **фразеологизм, контрастная лингвистика, гендерная картина мира, национально-культурная специфика, Россия и Китай.**

Современная фразеология раскрывает национальные и культурные особенности носителей языка. Отдельными элементами, определяющими этническое своеобразие фразеологии, предстают образы женщины и мужчины. Данный концепт представляет собой сложный лингвистический феномен, который сохраняет смысловые и оценочные значения людей, что помогает выделить гендерные стереотипы в поведении представителей определенного народа. Поэтому, сопоставляя фразеологические системы китайского и русского языков, можно предположить, что их фразеологизмы похожи друг на друга во многих аспектах языка. Сущность образов мужчины и женщины раскрывается через понимание ими своего назначения в мире и осуществляемых видов деятельности, что проявляется через своеобразие личности.

Исходя из вышесказанного, отметим, что анализируемая группа слов составляет многоплановое, весомое социопсихологическое понятие, значимость которого осознается, прежде всего, через своеобразие народной культуры. В дан-

ном случае фразеология национального языка содержит информацию о человеке как о представителе определенной культуры, обеспечивает ее характеристику с позиций самых разнообразных точек зрения.

Представленность гендерных стереотипов в речевом взаимодействии изобразим на двух условных уровнях [1, с. 234].

Во-первых, гендерные стереотипы существуют в структуре самого языка, закрепляя маскулинность и феминность как структурные формы и создавая основу для выражения мужчины и женщины в самых разнообразных контекстах, в том числе и в фразеологизмах. Так, например, в большинстве современных языков при определении женщины сохранилось значение ее зависимости от мужчины: слово «человек» часто является синонимом слова «мужчина», а женщина – синонимом слова «замужняя». Современный язык представляет женские качества маркированными, производными, вторичными по отношению к общепринятым нормам, что определенным образом институционализирует гендерные стереотипы во фразеологических единицах.

Во-вторых, гендерные стереотипы в языке представлены в виде высказываний, которые действуют как особая система слов, за которыми закреплены ожидаемые социальные роли. Такой способ заключается в стереотипизации средствами языка образа женщины и мужчины, что является типичным для данной культуры. Например, «женская логика»（妇人之见）, «девичья память»（坏记性）и т.д. [2, с. 133]. Употребление таких выражений фиксирует в языковом сознании образ женщины как маргинального индивида. Полноценное существование такой личности вне традиционных для него сфер не является приемлемым. Восприятие социумом женщины благодаря подобным ассоциативным рядам ограничивается контекстом семьи и материнства, что редуцирует ее социальные функции, нивелирует личностный аспект, это очень ярко проявляется в языковой культуре многих стран.

Как известно, во фразеологических системах китайского и русского языков выявляются и действуют элементы, с одной стороны, общие для обоих языков, а с другой – национально-самобытные, специфические для каждой языковой системы, вследствие чего часть фразеологических единиц не совпадает по значению.

Итак, в русской фразеологической семантике закодировано концептуальное содержание гендерных категорий маскулинности и феминности, аксиологические ориентиры этнокультуры. Гендерная дифференциация обеспечена системой поведенческих норм, наставлений, основой которых является представление этноса о мужских и женских добродетелях, доминирующих в коллективном сознании. Своеобразными национально-самобытными лексическими вербализаторами, участвующими в формировании гендерно-маркированных фразеологических значений, выступают как собственные имена, например, «царевна Несмеяна» [3, с. 102], так и общие лексические единицы («невестка – чужая (для свекрови) кость»; «свекровь – то надоедливая муха» [3, с. 103]).

Чрезвычайно богатое мировосприятие реалий окружающей среды аккумулирует народная фразеология, потому что именно в ФЕ сконденсированы многовековой опыт, мудрость, менталитет народа. Мы разделили женские идиомы на три категории для сравнительного анализа: по внешности, характеру и поведению в социуме.

Образ женщины

К первой подгруппе мы относим такие сравнительные конструкции, которые описывают внешность. Например, о хорошо выглядящей женщине можно сказать: «Кровь с молоком». Большая и толстая девушка ассоциируется с копной: «В дверь не пройдёт», а худая женщина – с трупом: «живые мощи». Об уродливой женщине в народе говорят: «красивая, как ведьма с лысой горы», «страшная, как ведьма». Если же она еще и старая, люди употребляют ироничное выражение «красива, как овца седая». Безусловно, мы можем сделать вывод о том, что красота имеет немалое значение для гендерных стереотипов и традиционной культуры в России.

В Китае существует немало ФЕ, в которых ярко выражается характер красивой женщины: 貌美如花 (красивая, как цветы); 闭月羞花 (затмить луну и посрамить цветы), 国色天姿 (первая красавица в государстве); 绿鬓朱颜 (молодая и красивая); 香消玉损 (аромат исчез и яшма потускнела). Поэтому в представлении китайцев внешность – это богатство, которое может помочь женщине изменить всю жизнь; также это иллюстрирует важность молодости в Китае.

Ко второй подгруппе мы относим ФЕ, которые описывают характер. Например, старательная и трудящаяся женщина сравнивается с пчелой: «трудолюбивая, как пчелка» [4, с. 98], аналогическая ФЕ есть и в китайском языке: 孜孜不倦 [5, с. 75]. При этом личность женщины очень противоречива. С одной стороны, ум женщины воспринимается в качестве чего-то нерационального и нелогичного, основанного на интуитивном постижении окружающей действительности, а не как проявление интеллектуальных способностей. Он противопоставляется мужскому рассуждению, которое в некоторой степени ограничено мужской исключительной рациональностью: женская интуиция часто вернее, чем рассуждения мужчины. Так, про очень злую женщину россияне говорят, что она «сердитая, как ведьма». Если речь идет о домоседке или ленивой женщине, в народе говорят: «Засиделась, как наседка на яйцах». Кроткую же и уравновешенную женщине характеризуют так: «Тихая, как вода в колодце».

С другой стороны, языковое сознание народов Китая и России не относит привлекательный внешний вид женщины к значимым ценностям. Важна не красота, а, скорее, моральные качества. Прежде всего, такие как доброжелательность, бережливость, которые играют более существенную роль при оценке личности женщины: «Прекрасная женщина без доброжелательности подобна заледеневшему вину» [2, с. 134]. В Китае так описывают хороший характер женщины: 蕙质兰 (чистая душа), 善解人意 (очень отзывчивая и внимательная), 温婉贤淑 (добрая и нравственная).

Большее количество фразеологических сравнений посвящено психологическому аспекту женской личности. В основном изображаются следующие черты женского характера:

1) болтливость: «язык женщины виляет, как хвост ягненка»; «болтает, как сорока» (多嘴多舌) [1, с. 325]. Главный смысл этих выражений в том, что женские диалоги пусты, что вызывает в патриархальном обществе неодобрение, презрение и раздражение;

2) сварливость: «женщины в гневе своем подобны осам»; «ругается, как рыбачка» (大发雷霆) [2, с. 135];

3) лукавство, хитрость, опасность, исходящая от женщин: «Скорбь по мужу подобна боли в локте, острая и короткая» [2, с. 135]. Огромное влияние на содержание современных гендерных стереотипов оказала христианская традиция, которая рассматривает женщину как источник зла;

4) слезливость всегда рассматривалась как важная часть личности женщины: «Очень жаль видеть, как женщина плачет, как гусь ходит босиком» (孟姜女哭长城) [1, с. 488].

К третьей подгруппе мы относим такие сравнительные конструкции, которые описывают поведение. В традиционной китайской философии почитаются четыре женских достоинства (подчинение женщины мужчине и целомудрие, владение искусством вести беседу, мягкость, трудолюбие). Всё это является очень важным для женщины. В Китае, если женщина ведет себя прилично, люди говорят: 落落大方 (держащаяся непринуждённо), 彬彬有礼 (культурная и вежливая женщина) и т.д. Кроме того, существуют явные признаки нарушения гендерного равенства: 嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗 (досл.: «Вышла замуж за петуха, то и должна жить, как курица, вышла замуж за пса, то и должна жить, как собака»). Это выражение появилось в феодальные времена, когда считалось, что женщина после свадьбы, независимо от личностных качеств и характера ее мужа, должна оставаться у него навсегда; стерпится – слюбится; мириться со своей женской судьбой.

Под влиянием традиционного конфуцианства в Китае доминирует мнение о превосходстве мужчины над женщиной не только в обществе, но и в семье, например: «男当家, 女插花"; "妻跟夫走, 水随沟流，从一而终, 白头偕老» [6, с. 1190]. А в России говорят: «Женский обычай — слезами беде помогать», «Женский обычай – что вперед забежать», «Мужчины больше бы сделали, если бы женщины меньше говорили», «На женский норов нет угадчика», «Женщина, ветер и успех не отличаются постоянством». Мы видим, что в русских ФЕ проявляется гораздо большая степень эмоциональности и непредсказуемости, чем в Китае, где огромное внимание уделяется женскому целомудрию. Феминистское поведение, связанное с прогрессивным отношением к женственности, принесло существенные изменения в структуру брака, в традиционное распределение гендерных социальных ролей. Тенденция к увеличению частоты изображения женщины как уверенной в себе, независимой, успешной и т.д. постепенно становится популярной как в китайском, так и в российском обществе. Например, это выражается в следующих фразеологических единицах: «Женщина нуждается в мужчине, как рыба нуждается в велосипеде», 妇女能顶半边天 («Женщина может подпереть половину неба»).

Таким образом, образ девушки является олицетворением молодости, красоты и энергичности. Фразеологизмы, описывающие образ женщины как жены, матери и хозяйки меняют свои акценты в употреблении.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что в Китае добродетель женщины и характер ценятся больше, чем внешний вид. Китайцы больше подчеркивают целомудрие женщин; делают акцент на их девственности. А в России традиционно создается впечатление, что женщины – это олицетворение красоты и святости, идеальная русская женщина характеризуется спокойным характером, потребностью в защите и тактичностью. Как и везде, женский образ отождествляется с такими ассоциациями, как хаос, слабость, мягкость, эмоциональность, беззащитность. Фразеологизмы не выражают слишком резкой негативной характеристики женщины, однако зачастую они подавляют ее индивидуальность и полностью декретируют ее интересы в угоду патриархальным традициям общества.

Образ мужчины

Если обращаться к образу «мужчины» в двух рассказываемых языках, то становится ясно, что в гендерной картине мира образ мужчины формируется за счет таких понятий, как «мужество», «изобилие жизни» и «сила». В китайском и русском языках данные фразеологизмы демонстрируют внешний вид, фигуру, талант, темперамент, добродетель и т.д. Таким образом, можно разделить рассматриваемые идиомы на три группы по внешности, характеру и поведению в социуме.

Во-первых, в русском языке мужской компонент обычно встречается в тех случаях, когда особый акцент делается на мужской внешности, богатстве:

1) большое значение имеет социальное положение, которым мужчина пользуется на публике вместе с деньгами и богатством: жить, как лорд; быть богатым, как король;

2) положительная коннотация придается такому качеству в поведении мужчины, как мужество, которое формируется во фразеологизм храбрый, как лев, как троянец.

Во-вторых, в китайском языке представить красивого мужчину можно с двух сторон. Например, 器宇轩昂 (величавый вид) 、仪表堂堂 (представительный мужчина). Здесь фразеологизмы ассоциируются с силой, твердостью, решимостью, мощью, рациональностью. Второй способ подразумевает под собой значение у фразеологизмов мужеподобной красоты：眉清目秀 (иметь тонкие черты лица), 唇红齿白 (губы красны и зубы белы),文质彬彬 (благовоспитанный мужчина), 玉树临风 (у мужчины хорошее поведение) [7, с. 45].

Что касается фразеологизмов, характеризующих умственные способности, больше всего негативных оценок здесь достается мужскому полу. Примером может служить фразеологическая единица (烂醉如泥) («пьяный, как грязь») [6, с. 1389], которая характеризует мужчин не случшей стороны, а лишь освещает еще одну присущую им отрицательную черту. «Упрямый, как осел» (固执如驴) [6, с. 1390] – речь идет о мужчине, своим поведением, чертами характера напоминающим это упрямое животное. Однако существуют также и фразеологизмы с положительной коннотацией, а именно: 牛高马大；珞珞如石；雷厉风行. Часть из них переводится, как «здоровый, как бык», «жесткий, как камень», «быстрый, как ветер» [6, с. 1391].

В представлении китайцев, мужчина должен обладать высоким моральным качествами и стойкостью, следующие идиомы могут демонстрировать эти качества：刚强果敢 (смелый и решительный характер), 淡泊名利 (человек, который презирает внешнюю славу и интересы), 舍己为人 (человек, который может жертвовать своими интересами ради других).

В России считается, что мужчины должны смелыми, сильными, надёжными, искренними и преданными. Например, «смелость города берёт», «как за каменной стеной», «служить верой и правдой», «пойти в огонь и в воду». Таким образом, как в Китае, так и в России образ мужчины ассоциируется с добротой и ответственностью. Но в Китае мужчины более скромны и внимательны, а в России – более сильны и смелы. Они не должны вести себя легкомысленно и непристойно, а должны быть благородными, деликатными, спокойными, везде соблюдать нормы поведения.

Следующие идиомы описывают мужское вежливое поведение и осторожность: 风流蕴藉 (талантливый и непринуждённый, образованный и свободный от чопорности), 温文尔雅 (корректный и культурный), 雍荣闲雅 (вежливый и щедрый), 羽扇纶巾 (непринужденный мужчина). Из этого следует, что мужчины занимают важное место в традиционном китайском обществе. То же самое мнение можно найти в российских фразеологизмах: «за мужем – как за каменной стеной»; «быть у жены под каблуком», «мастер на все руки». Таким образом, в обеих странах мужчины должны вести себя вежливо, осторожно, спокойно. Поведение мужчины в России должно быть решительным, мужественным, позитивным, а в Китае мужчины должны вести себя более вежливо и осторожно.

Подводя итоги, отметим, что фразеологизмы гендерной сферы продолжают активно использоваться и исследоваться в современных китайском и русском языках. Продолжающиеся попытки изучения специфики национально-культурного менталитета, овладения культурной информацией, заложенной во фразеологизмах, несомненно, способствуют диалогу культур между обеими странами. А результаты такого научного исследования наиболее ярко отражают особенности мировоззрения представителей китайской и русской лингвокультур и свидетельствуют об их своеобразии.

Сравнение аспектов, характеризующих мужчин и женщин в двух лингвокультурах, выявило следующие особенности.

В русской лингвокультуре мы обнаруживаем, что, даже несмотря на количество метафорических номинаций, преобладают характеристики женщины, наблюдается существенная разница в соотношении аспектов характеристик, описывающих мужчин и женщин [3, с. 104]. В китайском языке мужчина и женщина не противопоставляются друг другу, при описании как мужчин, так и женщин большое значение имеют характер и поведение.

Таблица 1

Образ женщины

Образ женщин		
Внешность	Общее	Подчеркивается внешняя красота
	Различия	В Китае чаще подчёркивается молодость
Характер	Общее	Подчеркиваются доброжеланость и трудолюбие
	Различия	В Китае подчеркивают бережливость
Поведение	Общее	Подчёркивается женская независимость
	Различия	В Китае подчеркивается женское целомудрие, в России – женская эмоциональность

Таблица 2

Образ мужчины

Образ мужчин		
Внешность	Общее	Подчеркивается внешняя красота
	Различия	В России внутренняя красота мужчины важнее внешнего вида.
Характер	Общее	Подчеркивается добрый, ответственный характер
	Различия	В Китае мужчины более скромны и внимательны, а в России – более сильны и смелы
Поведения	Общее	Нужно вести себя осторожно и спокойно
	Различия	В России мужчине надо быть решительным, мужественным и позитивным, а в Китае – вежливым и осторожным

Библиографический список

1. Ильин Е. П. *Пол и гендер*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
2. Смирнова Е.В. Гендерные и социокультурные особенности коммуникации. *Вестник ВХУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005; № 2: 131 – 138.
3. Прудникова Е.С. Образ женщины в сознании носителей русского языка (на материале паремий). *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова*. 2011; № 15: 100 – 107.
4. Юрченко О.С., Ивченко А.О. *Словарь устойчивых народных сравнений*. Харьков: Основа, 1993.
5. Чэнь Жусин . *Китайские мужчины и женщины*. Шанхай, 2002.
6. Донченко А.В., Тагина Е.К. Национальная специфика фразеологических единиц китайского языка. *Молодой ученый*. 2015; № 10: 1389 – 1391.
7. Полончук Р.А. Комплексный сравнительный анализ фразеологизмов китайского и русского языков (на примере фразеологии военной сферы). *Филологические науки в России и за рубежом*: материалы V Международной научно-практической конференции наука. Санкт-Петербург, 2017: 45 – 47.

References

1. Il'in E. P. *Pol i gender*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
2. Smirnova E.V. Gendernye i sociokul'turnye osobennosti kommunikacii. *Vestnik VHU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2005; № 2: 131 – 138.
3. Prudnikova E.S. Obraz zhenschiny v soznanii nositelej russkogo yazyka (na materiale paremij). *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta imeni N.A. Dobrolyubova*. 2011; № 15: 100 – 107.
4. Yurchenko O.S., Ivchenko A.O. *Slovar' ustojchivyh narodnyh sravnenij*. Har'kov: Osnova, 1993.
5. Chen Juxing. *Kitajskie muzhchiny i zhenschiny*. Shanhaj, 2002.
6. Donchenko A.V., Tagina E.K. Nacional'naya specifika frazeologicheskih edinic kitajskogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 10: 1389 – 1391.
7. Polonchuk R.A. Kompleksnyj sravnitel'nyj analiz frazeologizmov kitajskogo i russkogo yazykov (na primere frazeologii voennoj sfery). *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii nauka. Sankt-Peterburg, 2017: 45 – 47.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00370

Shalgina Ye.A., *senior teacher, Linguodidactics Departament, Perm State Universuty (Perm, Russia), E-mail: chantal2003@list.ru*
Shustova S.V., *Doctor of Sciences (Philology), Linguistics and Translation Department, Perm State University (Perm, Russia), E-mail: lanaschust@mail.ru*
Fedorova I.A., *senior lecturer, Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), E-mail: sourirefr@gmail.com*

RELIGIOUS COMPONENT OF VALUE IN THE CONTENT OF THE CONCEPT *CHARITÉ*. The article discusses features of the gospel theological understanding of the value of love in the content of the concept “Charité” (charity). The concept “Charité”, not being a religious concept, combines in its space representations of a high degree of cultural significance associated with both Church and secular themes. The authors of the article focus on the micro concept of l’amour ‘love’, as it has the

most objectivization in the text of the Gospel. Substantial, linguo-cognitive and semantic features of the micro-concept “amour” love are highlighted in the framework of religious Christian discourse. In order to identify the specifics of the functioning of the studied concept, an analysis of linguistic and cultural and theological sources is carried out. The work is carried out in the mainstream of cognitive linguistics and discourse theory. Relevance is to consider aspects of expanding the semantic potential of the same name Charity.

Key words: **concept, religious discourse, Charité, linguoculturology, cognitive linguistics, semantics.**

***Е.А. Шалгина**, ст. преп., Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: chantal2003@list.ru*
***С.В. Шустова**, д-р филол. наук, доц., проф. кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, E-mail: lanaschust@mail.ru*
***И.А. Федорова**, доц., Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, E-mail: sourirefr@gmail.com*

РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ КОНЦЕПТА «CHARITÉ»

В статье рассматриваются особенности евангельского богословского понимания ценности любви в содержании концепта ‘Charité’ («милосердие»). Концепт ‘Charité’, не являясь религиозным концептом, объединяет в своём пространстве представления высокой степени культурной значимости, связанные как с церковной, так и со светской тематикой. В фокусе внимания авторов статьи находится микроконцепт l’amour («любовь») как имеющий наибольшее количество объективаций в тексте Евангелия. Выделяются содержательные, лингвокогнитивные и семантические особенности микроконцепта «amour» («любовь») в рамках религиозного христианского дискурса. С целью выявления специфики функционирования исследуемого концепта проводится анализ лингвокультурологических и богословских источников. Работа выполнена в русле когнитивной лингвистики и теории дискурса. Актуальность заключается в рассмотрении аспектов расширения семантического потенциала одноимённого слова Charité.

Ключевые слова: **концепт, религиозный дискурс, Charité, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, семантика.**

Семантический прототип культурного концепта с той или иной степенью полноты воспроизводится во всех основных типах дискурса и областях сознаний – научном, обыденном (языковом), религиозном и пр. [1, с. 92].

Е.В. Бобырёва определяет концепты религиозного дискурса по степени их принадлежности к религиозной сфере, выделяя первичные, принадлежавшие первоначально к области религии, а затем перешедшие в нерелигиозную сферу («Бог», «ад», «рай», «грех»), и вторичные, охватывающие как сферу религиозную, так и светскую, мирскую («страх», «закон», «наказание», «любовь» и др.). Исследователь отмечает, что концепты, «любовь» в их числе, которые были перенесены в религиозный дискурс из обиходной коммуникации, в настоящее время имеют широкий ассоциативный потенциал [2, с. 58].

Лексикографический анализ семантического поля концепта charité, проведенный на материале словарных статей французских энциклопедических изданий и толковых словарей, в том числе Словаря Средних веков [3] и Словаря классического французского языка XVII века [4], позволил выделить ряд микроконцептов, входящих в его состав. Ядро концепта *charité* носит частично универсальный характер: *la bonté* – ’доброта’, *bienveillance* – ’дружелюбие’, ‘доброжелательность’, *bienfait envers les pauvres* ‘– ’благодеяние, милость по отношению к бедным’, а также содержит 3 религиозных микроконцепта: *l’amour* ‘– любовь’, *l’aumône* – ’милостыня’, *l’indulgence* – снисходительность’ (Байдавлетова, 2012; Никитина, 2012; Дружинин, 2013 – исследования милосердия в русской языковой картине мира).

В последнее время объектом лингвокогнитивных и лингвокультурных исследований всё чаще становится дискурс, который, как и всякая сложно-структурированная единица, имеет множество определений в лингвистической литературе. В свою очередь, религиозный дискурс как особый вид дискурса, имеющий текстовую основу, состоит из сети взаимосвязанных концептуальных полей [5, с. 16]. В фокусе внимания авторов статьи находится микроконцепт *l’amour*–*’любовь’* как имеющий наибольшее количество объективаций в тексте Евангелия.

Исследование функционирования глагола *aimer* ‘– любить’ и его деривата *l’amour* – любовь’ в лексико-семантической структуре текста Евангелия, анализ словарных статей словаря библеизмов французского языка [6] позволяют выделить следующие аспекты.

Теологический – любовь к Богу как к высшему Началу, как наиболее значимый в религиозном христианском дискурсе:

4: 8 Кто не любит, тот не познал Бога, потому что Бог есть любовь [7, 1, Ин.: 4: 8 – 10].

Celui qui n’aime pas n’a pas connu Dieu, car Dieu est amour.

4: 9 Любовь Божия к нам открылась в том, что Бог послал в мир Единородного Сына Своего, чтобы мы получили жизнь через Него.

L’amour de Dieu a été manifesté envers nous en ce que Dieu a envoyé son Fils unique dans le monde, afin que nous vivions par lui.

4:10 В том любовь, что не мы возлюбили Бога, но Он возлюбил нас и послал Сына Своего в умилостивление за грехи наши.

Et cet amour consiste, non point en ce que nous avons aimé Dieu, mais en ce qu’il nous a aimés et a envoyé son Fils comme victime expiatoire pour nos péchés.

Если любите Меня, соблюдите Мои заповеди [8, Ин.: 14: 15].

Si vous m’aimez, gardez mes commandements.

Слушай, Израиль: Господь, Бог наш, Господь един есть; и люби Господа, Бога твоего, всем сердцем твоим, и всею душею твоею и всеми силами твоими [9, Втор. 6, 4 – 5].

Écoute, Israël! l’Éternel, notre Dieu, est le seul Éternel. Tu aimeras l’Éternel, ton Dieu, de tout ton coeur, de toute ton âme et de toute ta force.

Dans la religion catholique, les vertus théologales définissent les qualités nécessaires aux hommes pour établir un lien avec Dieu. Elles sont au nombre de trois: la Foi, l’Espérance et la Charité [10].

В католической религии теологические добродетели определяют качества необходимые человеку для установления связи с Богом. Их три: Вера, Надежда и Любовь (перевод наш).

Морально-нравственный аспект воплощается, прежде всего, в любви к ближнему:

Не мсти и не имей злобы на сынов народа твоего, но люби ближнего твоего, как самого себя [11, Лев.: 19, 18].

Tu ne te vengeras point, et tu ne garderas point de rancune contre les enfants de ton peuple. Tu aimeras ton prochain comme toi-même.

15:12 Сия есть заповедь Моя, да любите друг друга, как Я возлюбил вас [12, Ин.: 15: 12 – 13]

15:13 Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих.

12 C’est ici mon commandement : Aimez-vous les uns les autres, comme je vous ai aimés.

13 Il n’y a pas de plus grand amour que de donner sa vie pour ses amis.

Ayant purifié vos âmes en obéissant à la vérité pour avoir un amour fraternel sincère, aimez-vous ardemment les uns les autres, de tout votre Coeur.

На Синае Ягве (в Ветхом Завете Бог может именоваться Ягве (Yahvé) дал Моисею моральные, богослужебные и юридические законы, которыми должны были руководствоваться иудеи. Согласно этим законам, нужно было не только не мстить и не иметь злобы на соплеменников, но и любить ближнего, как самого себя. Это же предписание повторяет Иисус Христос. Отвечая на вопросы книжника о главных заповедях, первой Он называет любовь к Богу. Второй из двух основных заветов – любовь к ближнему: «Иной большей сих заповеди нет».

В тексте Ветхого Завета закон предписывал любить ближнего и ненавидеть врага. Христос расценивает это как проявление несовершенства, присущего язычеству. Новый уровень закона заключается в следующем:

Любите врагов ваших, благославляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас.

Aimez vos ennemis, bénissez ceux qui vous maudissent, faites du bien à ceux qui vous haïssent, et priez pour ceux qui vous maltraitent et qui vous persécutent [13, Mt. 5: 44].

Другая сторона морально-нравственного аспекта – *la charité paternal; l’amour filial; l’affection* – «любовь отеческая; братская, сыновняя; кроткая нежность, теплота, искреннее участие в жизни другого, оказавшегося в трудном положении»:

Кто любит брата своего, тот пребывает во свете, и нет в нём соблазна [14,1 Ин.: 2: 10].

Celui qui aime son frère demeure dans la lumière, et aucune occasion de chute n’est en lui.

И мы имеем от Него такую заповедь, чтобы любящий Бога любил и брата своего [15,1, Ин.: 4: 21].

Et nous avons de lui ce commandement: que celui qui aime Dieu aime aussi son frère.

Послушанием истине чрез Духа, очистив души ваши к нелицемерному братолюбию, постоянно любите друг друга от чистого сердца [16,1, Пет. 1: 22].

Ayant purifié vos âmes en obéissant à la vérité pour avoir un amour fraternel sincère, aimez-vous ardemment les uns les autres, de tout votre Coeur.

Любите и вы пришельца, ибо сами были пришельцами в земле Египетской [17, Втор.: 10: 19].

Vous aimerez l'étranger, car vous avez été étrangers dans le pays d'Égypte.

3:15 Всякий, ненавидящий брата своего, есть человекоубийца; а вы знаете, что никакой человекоубийца не имеет жизни вечной, в нем пребывающей[18,1, Ин. 3:15 – 17].

Quiconque hait son frère est un meurtrier, et vous savez qu'aucun meurtrier n'a la vie éternelle demeurant en lui.

3:16 Любовь познали мы в том, что Он положил за нас душу Свою: и мы должны полагать души свои за братьев.

Nous avons connu l'amour, en ce qu'il a donné sa vie pour nous; nous aussi, nous devons donner notre vie pour les frères.

3:17 А кто имеет достаток в мире, но, видя брата своего в нужде, затворяет от него сердце свое, – как пребывает в том любовь Божия?

Si quelqu'un possède les biens du monde, et que, voyant son frère dans le besoin, il lui ferme ses entrailles, comment l'amour de Dieu demeure-t-il en lui?

Третий аспект – **прагматический**, содержащий законы и правила построениЯ жизни супругов. Очевидна нейтральная позиция в отношении физиологической любви и наименьшая значимость этого аспекта в репрезентации лексемы *любовь*:

И более любит человек жену свою, нежели отца и мать [19, 2, Езд.: 4: 25].

Aimez-vous les uns les autres [20, Jn. 13: 34)]. *Любите друг друга.*

Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее [21, Еф.: 5: 25].

Maris, aimez vos femmes, comme Christ a aimé l'Église, et s'est livré lui-même pour elle .

Так каждый из вас да любит свою жену, как самого себя; а жена да боится своего мужа [там же, Еф.: 5: 33].

Du reste, *que chacun de vous aime sa femme comme lui-même*, et que la femme respecte son mari.

Самые возвышенные строки о любви в Библии принадлежат апостолу Павлу в его Первом послании к христианам Коринфа, в 13-й главе, называемой «Гимном любви», где слову *любовь* в русском синодальном переводе Библии соответствует слово *la charité* во французском переводе библейского текста [22, 1, Кор.: 13: 1 – 13]:

13.1: Quand je parlerais les langues des hommes et des anges, si je n'ai pas ***la charité****, je suis un airain qui résonne, ou une cymbale qui retentit.*

Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а ***любви*** *не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий.*

13.4: ***La charité*** *est patiente, elle est pleine de bonté;* ***la charité*** *n'est point envieuse;* ***la charité*** *ne se vante point, elle ne s'enfle point d'orgueil;*

Любовь *долго терпит, милосердствует,* ***любовь*** *не завидует,* ***любовь*** *не превозносится, не гордится.*

13.8: ***La charité*** *ne périt jamais. Les prophéties prendront fin, les langues cesseront, la connaissance disparaîtra.*

Любовь *никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится.*

13.13: Maintenant donc ces trois choses demeurent: la foi, l'espérance, ***la charité****; mais la plus grande de ces choses, c'est* ***la charité****.*

А теперь пребывают сии три: вера, надежда, ***любовь****; но* ***любовь*** *из них больше.*

Вопрос перевода и употребления лексемы *charité* в значении *любовь* во французском варианте послания апостола Павла требует пояснения и обращения, прежде всего, к греческому языку. Любовь в греческой культуре была весьма развитым и многообразным концептом, она выражалась различными словами: éros – Эрос, Эро́т ' – плоткая любовь, влечение и древнейший бог любви'; philía – братская или дружеская любовь'; agápē – 'любовь к людям как собратьям', позднее ставшее обозначением христианской любви и милосердия (лат. caritas) [23, с. 427].

Agape – лексема церковного латинского языка, берущая начало в греч. ἀγάπη – 'агапа': 1) христианская (духовная) любовь; 2) братская христианская трапеза, примером единения в братской любви служила Тайная вечеря – la Cène [6, с. 25], 3) весёлая пирушка.

Таким образом, ἀγάπη – 'агапа' на греческом языке соответствует caritas в латинском языке со значением христианской братской любви. Слово *charité* появляется во французском языке во второй половине X в. и по происхождению связано с латинским *charitas* от *carus* 'cher' (милый, дорогой), 'cherté ', affection' (привязанность, любовь, нежность), его вариантом является *caritas*, что сближает его с древнегреческим χάρις, kháris ('grâce' (милость) [24].

В результате дефиниционного анализа лексемы *aimer* согласно толковым словарям значение *adorer, idolâtrer* – обожать, идолизировать, испытывать любовь, страсть к кому-либо несёт кроме универсального и прагматического значения в первую очередь теологический смысл. Процесс проникновения в язык библеизмов с последующим их закреплением был связан с глубокой религиозностью населения и сильной ролью Церкви в государстве. Он длился веками, и менталитет пропитывался христианской мыслью, моралью, образностью [6, с. 5].

Это объясняет то, что глагол *adorer* и выражение rendre un culte de latrie (от греч. latreuein – поклоняться, служить) изначально употреблялись во французском языке исключительно для выражения отношения с Творцом: *поклоняться* Богу. По отношению к человеку или другому объекту, строго говоря, употребление лексемы *adorer* обозначает идолопоклонничество и равнозначно *idolâtrer* – 'обожествлять'.

С.Г. Воркачев, определяя семантические признаки концепта любовь, участвующие в её лексикографическом описании, выделяет основные смысловые блоки, где наиболее представительным оказывается аффективно-аксеологический блок (в нашем исследовании в значении affection, tendresse), каритативный (charité, pardon, aide), блок аксиологической оценки (adoration, bienveillance, bonté), дезидеративный и блок гносеологической оценки не имеют пересечений значений с концептом ***Charité*** [1, с. 85].

Таким образом, словарь библеизмов французского языка дополняет семантический потенциал концепта *Charité*, глаголом *adorer* со значением 'поклоняться Богу', которое стоит на первом месте и только потом 'обожать, страстно любить, испытывать пылкую привязанность': *adorer les faux dieux* – поклоняться истуканам, идолам (чему-л. недостойному); *adorer comme un Jésus (une idole)* – молиться на кого-либо, обожать.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. *Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели):* монография. Волгоград: «Перемена», 2003.
2. Бобырёва Е.В. Характеристики религиозного дискурса. *Lingua mobilis.* 2009; № 3 (17).
3. *Larousse dictionnaire du moyen. La Renaissance*, 1992.
4. *Larousse dictionnaire du francais classique*, le XVII s, 1992.
5. Балашова Е.Ю. Концептуальное поле любовь в религиозном христианском дискурсе (на материале текста Евангелия). *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2013; № 4 (295); Выпуск 75: 16 – 20.
6. Жуковская Н.П. *Библеизмы французского языка. Заимствования, фразеологизмы, цитаты, персонажи, аллюзии. Опыт франко-русского комментированного словаря терминов и выражений, имеющих библейский источник.* Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006.
7. *Новый Завет. Иоанна 1-е: 4: 8 – 10*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.4&c~r~h
8. *Новый Завет. Евангелие от Иоанна 14: 15.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Jn.14&c~r~h
9. *Ветхий Завет: Второзаконие 6, 4 – 5.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Deut.6&r~c~h
10. *Rmn – Grand Palas*. Available at: http://www.panoramadelart.com/Vertus-theologales
11. *Ветхий Завет. Пятикнижие Моисея. Левит 19: 18.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Lev.19&c~r~h
12. *Новый Завет. Евангелие от Иоанна 15: 12 – 13*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?Jn.15&c~r~h
13. *Новый Завет. Евангелие по Матфею 5: 44*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?Mt.5&r~c
14. *Новый Завет. Иоанна 1-е: 2: 10*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.2&r~c~h
15. *Новый Завет. Иоанна 1-е: 4: 21*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.4&c~r~h
16. *Новый Завет. Петра 1-е: 1: 22*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?1Pet.1
17. *Ветхий Завет: Второзаконие 10: 19*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Deut.10&r~c~h
18. *Новый Завет. Иоанна 1-е: 3: 15 – 17*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.3&c~r~h
19. *Ветхий Завет. 2-я книга Ездры 4:25.* Available at : https://azbyka.ru/biblia/?2Ezr.4&r~c~h~g
20. *Новый Завет. Евангелие от Иоанна 13: 34*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Jn.13&c~r~h
21. *Новый Завет. К ефесянам: 5:25, 28-29, 33*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Eph.5&c~r~h
22. *Новый Завет. Апостола Павла 1- е послание к коринфянам 1-е 13: 1 – 13*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Cor.13&r~c
23. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004.
24. *Le nouveau PETIT ROBERT, dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française*. Paris, 2004.

References

1. Vorkachev S.G. *Sopostavitel'naya `etnosemantika teleonomnyh konceptov «lyubov'» i «schast'e» (russko-anglijskie paralleli):* monografiya. Volgograd: «Peremena», 2003.

2. Bobyreva E.V. Harakteristiki religioznogo diskursa. *Lingua mobilis.* 2009; № 3 (17).
3. *Larousse dictionnaire du moyen. La Renaissance*, 1992.
4. *Larousse dictionnaire du francais classique*, le XVII s, 1992.
5. Balashova E.Yu. Konceptual'noe pole lyubov' v religioznom hristianskom diskurse (na materiale teksta Evangeliya). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2013; № 4 (295); Vypusk 75: 16 – 20.
6. Zhukovskaya N.P. *Bibleizmy francuzskogo yazyka. Zaimstvovaniya, frazeologizmy, citaty, personazhi, allyuzii. Opyt franko-russkogo kommentirovannogo slovarya terminov i vyrazhenij, imeyuschih biblejskij istochnik*. Moskva: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet, 2006.
7. *Novyj Zavet. Ioanna 1-e: 4: 8 – 10*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.4&c~r~h
8. *Novyj Zavet. Evangelie ot Ioanna 14: 15.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Jn.14&c~r~h
9. *Vethij Zavet: Vtorozakonie 6, 4 – 5.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Deut.6&r~c~h
10. *Rmn – Grand Palas*. Available at: http://www.panoramadelart.com/Vertus-theologales
11. *Vethij Zavet. Pyatiknizhie Moiseya. Levit 19: 18.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Lev.19&c~r~h
12. *Novyj Zavet. Evangelie ot Ioanna 15: 12 – 13*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?Jn.15&c~r~h
13. *Novyj Zavet. Evangelie po Matfeyu 5: 44*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?Mt.5&r~c
14. *Novyj Zavet. Ioanna 1-e: 2: 10*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.2&r~c~h
15. *Novyj Zavet. Ioanna 1-e: 4: 21*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.4&c~r~h
16. *Novyj Zavet. Petra 1-e: 1: 22*. Available at : https://azbyka.ru/biblia/?1Pet.1
17. *Vethij Zavet: Vtorozakonie 10: 19*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Deut.10&r~c~h
18. *Novyj Zavet. Ioanna 1-e: 3: 15 – 17*. Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Jn.3&c~r~h
19. *Vethij Zavet. 2-ya kniga Ezdry 4:25.* Available at : https://azbyka.ru/biblia/?2Ezr.4&r~c~h~g
20. *Novyj Zavet. Evangelie ot Ioanna 13: 34.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Jn.13&c~r~h
21. *Novyj Zavet. K efesyanam: 5:25, 28-29, 33.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?Eph.5&c~r~h
22. *Novyj Zavet. Apostola Pavla 1- e poslanie k korinfyanam 1-e 13: 1 – 13.* Available at: https://azbyka.ru/biblia/?1Cor.13&r~c
23. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2004.
24. *Le nouveau PETIT ROBERT, dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française*. Paris, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 81.42:821.111 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00371

***Epshtein O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: olgangleter@gmail.com*
***Knyazeva V.A.**, student, Foreign Languages Department, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: knveal@mail.ru*

INDIVIDUAL AUTHOR'S CONCEPTUAL OPPOSITION "HOPE / DESPAIR" IN L. CHILD'S NOVEL "NOTHING TO LOSE". The article considers a problem of textual verbalization of the conceptual opposition "hope/despair" in an individual perspective of the author's worldview. The main attention is paid to the problem of the author's transfer of concepts into the space of a literary text, which suggests a shift in the approach to the interpretation of the term "concept" itself, as well as its content and functioning. The analysis of linguistic manifestation of the concepts "hope" and "despair" in Lee Child's worldview helps to establish that this binary opposition of concepts does not get textual representation of either conceptual signs or signs of its synonymic rows. The novel's author is recognized to intentionally deviate from the traditional conceptual representation in favour of contextual actualization. This makes it possible to isolate 6 groups of contextual signs of the concepts under consideration. As a result of the study, the authors come to the conclusion that the individual-author opposition of the concepts "hope/despair" organizes the space of the novel, defining the main plot vectors and the content-thematic structure.

Key words: **conceptual opposition, individual author's concept, contextual sign of concept, author's worldview.**

***О.В. Эпштейн**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: olgangleter@gmail.com*
***В.А. Князева**, студентка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: knveal@mail.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОППОЗИЦИЯ «HOPE / DESPAIR» В РОМАНЕ Л. ЧАЙЛДА «НЕЧЕГО ТЕРЯТЬ»

В данной статье рассматривается проблема текстовой вербализации оппозиции концептов «hope» и «despair» в индивидуальном ракурсе авторского мировоззрения. Основное внимание уделяется проблеме авторского переноса концептов в пространство художественного текста, что заставляет изменить подход к толкованию самого термина «концепт», его содержания и функционирования. На основании анализа способов лингвистического воплощения концептов «hope» и «despair» в авторской картине мира Ли Чайлда устанавливается, что эта бинарная оппозиция концептов не получает текстовой актуализации ни понятийных признаков, ни признаков своих синонимических рядов. Интенцией автора художественного произведения признается девиация от традиционного концептуального воплощения за счет актуализации концептов только через контекст. Это дает возможность вычленить 6 групп контекстуальных признаков рассматриваемых концептов. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу о том, что индивидуально-авторская оппозиция концептов «hope» и «despair» организует пространство художественного произведения, определяя основные векторы сюжета и содержательно-тематическую структуру романа.

Ключевые слова: **концептуальная оппозиция, индивидуально-авторский концепт, контекстуальный признак концепта, авторская картина мира**.

Динамичное развитие когнитивной лингвистики в последнее время обусловлено появлением новых подходов к интерпретации единиц отражения картины мира в сознании человека, т.е. концептов. Все существующие толкования рассматриваемого термина (лингвокогнитивное, лингвокультурное, психолингвистическое, семантическое, логическое и пр.) подчеркивают одну и ту же особенность понятия «концепт» – его прямую взаимосвязь с человеком. Антропоцентрический характер термина воплощается в его интерпретации как единицы познания мира и целостного образования, способного отражать человеческий опыт; как вариативного представления значения или индивидуального смысла; как парадигматической структуры, выводимой человеком из отношений, зафиксированных в тексте; как основной ячейки культуры в ментальном мире человека; наконец, как глобальной единицы структурированного знания человека. Человек при этом выполняет совокупность ролей: реципиент, носитель, интерпретатор, кодировщик, оценщик.

Перенос интерпретации концепта в поле художественного текста заставляет увидеть индивидуально-авторский подход не только к толкованию самого термина «концепт», но и к его непосредственному содержанию и функционированию. Возникающие в художественной картине мира индивидуальные концепты являются авторской формой восприятия мира, «своеобразной альтернативой реальной действительности, являющейся результатом творческой деятельности писателя» [1, с. 178]. Вербальное представление автором того или иного концепта не является случайным, оно зависит от таких факторов, как биография, окружение, мировоззрение и даже настроение. Не последнюю роль может играть и намеренное изменение образа концепта для воплощения авторской задумки.

Изучение индивидуально-авторских концептов приобретет еще большую актуальность, если к интерпретации художественного текста применить малоизученный, но перспективный метод асимметрии концептов. Именно этот метод позволяет исследовать смысловую структуру концептуальных оппозиций.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей языковой актуализации концептов «hope» и «despair» в художественном тексте.

Предметом изучения в данной статье является авторская реализация концептуальной оппозиции «hope / despair» в детективном романе Ли Чайлда «Нечего терять».

В исследовании выдвигается гипотеза: концептуальная оппозиция «hope» – «despair» в жанровом пространстве детектива-экшена выполняет одну из функций построения сюжета.

Материалом для исследования послужил роман Ли Чайлда, одного из лучших современных английских авторов, работающих в жанре детектива-экшена.

Главный герой романа – отставной майор военной полиции, не имеющий ни семьи, ни дома и ведущий кочевой образ жизни. Джек Ричер стал воплощением образа несгибаемого героя-детектива и практически культовой фигурой не только мира современной литературы, но и кинематографа. Его упоминает Стивен Кинг в своем романе «Под куполом», о нем снимают фильмы с голливудскими звездами в главных ролях. Сильный физически, метко стреляющий, обладающий феноменальными аналитическими способностями герой серии детективных романов в каждой книге становится свидетелем или участником трагедий, убийств и конфликтов. Отличительной чертой героя является его стремление быть не на стороне закона, а на стороне справедливости. Двенадцатый роман из серии о Джеке Ричере «Nothing to lose», или «Нечего терять» переносит героя в город Диспейр, главой которого является владелец завода по переработке металла Тарман. В результате конфликта с местной полицией Джек изгнан в соседний город Хоуп, по дороге в который он встречает офицера полиции Воэн. Вместе они берутся за расследование истинного положения дел в Диспейре.

Концептуальной оппозицией в широком понимании можно считать бинарную оппозицию концептов, находящихся между собой в отношениях противоположности. Такая оппозиция, как правило, характеризуется взаимообусловленностью, взаимоисключением и взаимополаганием противопоставляемых концептов [2, с. 6].

Концепты в основе оппозиции – это сложные когнитивные образования, получающие обозначение как «присвоение конкретному фрагменту действительности специального знака» [3, с. 15] и выражение как «совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [3, с. 15].

В авторской картине мира Ли Чайлда в узких рамках романа «Нечего терять» лексемы «hope» и «despair» выступают в качестве номинантов этих концептов лишь в названии городов Hope и Despair, между которыми перемещается главный герой романа, попадая в неприятности в городе Диспейр и спасающийся от них в городе Хоуп. Тем не менее, номинативные признаки концептов обычно вычленяются в результате анализа их словарных дефиниций и синонимов.

Так, лексикографический анализ дефиниций лексем «hope» и «despair» позволил выделить следующие понятийные признаки концептов: для ***«hope»*** это ожидание (32%), предмет желания (25%), желание (18%), вера (10,7%), шанс/возможность (10,7%), причина/основание (3,6%); для ***«despair»*** – это отсутствие надежды/пустота (40%), бессилие/невозможность сделать что-либо, чтобы исправить ситуацию (20%), потеря надежды (26,6%), причина/основание (13,4%).

Понятийная часть структуры рассматриваемых концептов получает более четкие границы еще и за счет исследования их синонимических рядов, позволяющих провести анализ свойств сочетаемости изучаемых лексем, наличия и отсутствия родственных понятийных признаков в структурах концептов [4, с. 11]. Наиболее частотными значениями, в которых концепт «hope» сближается со своими синонимичными лексемами, являются: «желание» (desire, wish, craving, longing, ambition, fancy, yearning, hankering), «вера» (belief, faith, promise, conviction, trust, confidence, assumption), «ожидание» (expectation, expectancy, anticipation, dream, reverie), при полном отсутствии слов-синонимов, пересекающихся с «hope» по признаку «предмет желания».

Для концепта «despair» характерны значения: «отсутствие надежды/пустота» (discouragement, disheartenment, dispiritedness, gloom), «потеря надежды» (despond, despondence, despondency, forlornness, hopelessness), также при полном отсутствии синонимов, отвечающих признаку «предмет/основание».

Авторская репрезентация концептуальной оппозиции «hope / despair» в романе Ли Чайлда представляет особый интерес еще и потому, что рассматриваемые концепты не получают в текстовой материи произведения не только воплощения понятийных признаков, выявляемых посредством анализа дефиниций, но и актуализации признаков своих синонимических рядов. Авторская интерпретация концептов отвергает их экспликацию и полностью направлена на их импликацию, в условиях которой читателю приходится активировать концепты путем расшифровки тропов, анализа контекста и образа героев. Такое периферийное воплощение дает возможность очертить круг лишь контекстуальных признаков концептов, которые были разделены нами на 6 групп: 1) квантитативные; 2) пространственные; 3) темпоральные; 4) признаки живой природы; 5) предметные; 6) эмоциональные.

Говоря о квантитативных признаках рассматриваемых концептов, необходимо отметить, что их авторское воплощение в романе реализуется посредством числовых характеристик целостности, единичности, партитивности, размерности и упорядоченности. Все эти характеристики активируются многочисленными числительными, прилагательными и наречиями. Несмотря на то, что оба городка имеют в основном одинаковые размерные характеристики (“*small town*”, “*small police department*”, “*small houses*”) и характеристики целостности (“*all the furniture and all the structures were made out of pine*”), они резко отличаются отсутствием характеристик единичности и партитивности в Хоупе и их наличия в Диспейре (“*Half the population works for him full time. The other half works for him part time*” [5]; “*Ever been there? – Once. Just to take a look. And once was enough*” [5]).

Пространственные признаки (характеристики ландшафта, строений, координат, границ и векторов движения) продолжают выстраивать концептуальную оппозицию. Так, городок Хоуп, олицетворяющий надежду, по форме напоминает пятно (“*smudge*”), очертания которого трудно определить, в то время как для города отчаяния Диспейра характерна четкая форма слезы (“*teardrop-shaped*”), что ассоциируется с унынием и потерей веры в себя. Рассматривая их очертания на электронной карте навигатора, протагонист Джек Ричер замечает другую картину: геометрическую, но все же равностороннюю четкость города надежды (“*The shape was precisely rectangular, almost square*”) и клиновидную резкость линий города отчаяния (“*Despair was shaped like a blunt wedge*”).

Ландшафтные характеристики городов также демонстрируют оппозицию. Прежде чем окунуть читателя в атмосферу полярности городов, автор дает подробное описание дороги, являющейся связующим звеном между ними. При этом ее нельзя назвать нейтральной территорией, поскольку именно здесь прослеживаются явные отличия одного города от другого. Для достижения данного эффекта автор обрисовывает такую, казалось бы, заурядную деталь, как качество дорожного покрытия. Для описания асфальта в Хоупе используются прилагательные “*thick*”, “*smooth*”, “*velvet-smooth*”, “*blacktop*”, для Диспейра – “*rough*”, “*lumpy*”, “*dumped*”, “*cheap*”, “*hard*”, “*sharp*”, “*coarse*”. Даже местоположение гор относительно этих городов производит противоположное впечатление: “*invitingly close”* для Хоупа и “*impossibly distant*” для Диспейра. На трассе, соединяющей эти города, есть черная прорезиненная траншея, выступающая в роли самодельной границы (“*An expansion joint. A boundary. A line*”), пересекать которую могут только представители властей с разрешения администраций этих городов. Вектор будущности, свойственный концепту «hope», и впечатления от красоты ландшафта, наполненного цветом, светом, жизнью, со стороны городка Хоуп (“*blue and massive and hazy*”, “*a warm low smudge in the haze*”) резко обрываются, когда читателю открывается неприветливая (“*unwelcoming*”) картина индустриального, серого, затянутого смогом, бесформенного отчаяния (“*industrial in nature, hence the smog*”; “*…flat and essentially featureless, dotted with pale bushes and dark rocks and pitted with wash holes and low ridges*” [5]). Автор подводит промежуточный итог такой топографической оппозиции, используя экспрессивную комбинацию стилистических приемов параллелизма и антитезы: “*Despair looked less pleasant than Hope. It looked* ***cold****, where Hope had looked* ***warm****;* ***gray****, where Hope had been* ***mellow***” [5].

Характеристики строений в рамках изучения пространственных признаков дескрипции концептов «hope» и «despair» отличаются оппозиционным характером. Описание домов и прилегающих к ним домовых территорий города Хоуп передает атмосферу уюта с помощью прилагательных “*broad*”, “*pleasant*”, “*neat*”, “*quiet*”; перечисления существительных для репрезентации небольших, но провинциально милых предметов “*small yards*”, “*picket fences*”, “*mailboxes on poles*”. Даже старые, покосившиеся от времени административные здания производят на героя романа впечатление дружелюбия: “dull, worn, institutional, bureaucratic, but somewhat friendly” [5]. Город отчаяния Диспейр удостаивается противоположных описаний, в которых превалируют семы пустоты, старости, однообразности, скуки, жесткости: “*empty*”, “*silent*”, “*dark*”, “*deserted*”, “*vacant*”, “*abandoned*”, “*ghostly*”, “*old*”, “*out of date*”, “*worn*”, “*rotten*”, “*decayed*”, “*sagged*”, “*dusty*”, “*dried*”, “*plain*”, “*severe*”, “*unadorned*”, “*hollow*”, “*flat*”, “*dull*”, “*dour*”, “*cheap*”, “*uniform*”, “*identical*” и т.д. Архитектура города в целом является довольно хаотичной, что подчеркивают цепочки повторов, используемых автором для передачи неоднородности и дисгармонии: “*Some were painted, some were stained wood. Some had garages, some didn't. Some had picket fences around their yards, some yards were open*” [5]. Лунный свет не преображает город, наоборот, раскрывает его истинную натуру – скорчившееся, покинутое существо, образ которого проявляется в олицетворении: “*It was just crouching there, silent and deserted and insignificant in the vastness*” [5]. Впечатлению пустоты, заброшенности и ненужности Диспейра добавляет чрезмерное использование автором отрицательных местоимений “nobody”, “no one”, “nothing”, отрицательного определяющего слова “no” и наречия “never” при описании пространственных характеристик.

Темпоральные признаки концептуальной оппозиции «hope / despair» в авторской интерпретации Ли Чайлда реализуются в описании времени суток, течении времени и погодных условий. Так, в городе надежды время всегда идёт на минуту раньше, чем в городе отчаяния, где оно будто тянется. Более того, события, разворачивающиеся по сюжетной линии в Хоупе, в основном происходят днем, а в Диспейр главный герой попадает в большинстве случаев в ночное время суток. Течение времени как один из темпоральных признаков концептов имеет линейную направленность, но в городе отчаяния эта линия готова оборваться, и это предсказание конца света получает визуальное воплощение в виде лозунгов на фасаде местной церкви: “*Congregation of* ***the End Times****”, “****The Time Is at Hand****”, “****The End Is Near****”.

Погодные условия в Диспейре не могут радовать: воздух здесь спертый, пыльный, с запахом химических жидкостей и необработанной древесины (“*still air*”, “*the air smelled of boiled vegetables, creosote*”, “*hot raw wood smelled of dust, dust and cabbage*”); температурный режим всегда низкий (“*the air was cool*”, “*the temperature dropped like a stone*”); природное освещение сильно хромает, видимость нарушается вследствие частого отсутствия солнца, затененности улиц и густого смога (“*the sun was out*”, “*clouds covered the moon and the stars*”, “*the streets were in shadow*”, “*the Rockies weren't visible at all*”). Обратная картина предстает взору читателя в городке Хоуп, где воздух чист, полон природных и вкусных запахов (“*smelled of oil and coffee and perfume*”, “*the air smelled like rain was on the way*”), небо ясно (“*there was no cloud in the sky*”), небесные светила дарят яркий свет (“*Plenty of moon*”, “*patches of distant starlight*”).

Признаки живой природы рассматриваемых концептов реализуются в романе через вегетативные и витальные характеристики. К вегетативным признакам можно отнести характеристики растительности, получающей описание в городах надежды и отчаяния. Количественный показатель таких характеристик невысок в обоих городах, тем не менее качественное отличие вегетативной среды Хоупа и Диспейра вносит свою лепту в выстраивание концептуальной оппозиции. Если растительность города надежды хоть и скудна, но всё же создает впечатление уюта, комфорта и естества (“*the bushes and the shrubs were neatly pruned. Some of them had small flowers on their branches, all closed up for the night against the chill*” [5]), то растительность города отчаяния практически отсутствует. На смену ей насыпан гравий, песок, под ногами встречаются то камни, то валуны, то ухабы и ямы (“*pitted”, “with humps and dips and rocks*”; “*sandy and tan*”; “*a section of lawn … replaced by gravel*”), изредка появляющаяся растительность как минимум непривлекательна, как максимум мертва (“*stunted second-growth weeds*”; “*acres of beaten scrub*”; “*occasional scrubby bushes*”; “*not attractive picnic territory*”; “*occasional foot-high stumps*”).

Построению витальных признаков способствует развитие сюжетной линии романа, которая полностью ассоциирует Диспейр со смертью (несколько смертельных случаев на территории города) и болезнью (тяжелое состояние здоровья работников завода города), а Хоуп с жизнью (многие жители города не собираются из него уезжать, считая его комфортным местом для проживания).

Группа предметных признаков концептов совмещает в себе характеристики имущества и ресурсов, противопоставленных в авторском олицетворении надежды и отчаяния по размеру, форме, возрасту, вкусу, цвету, материалу. Так, например, такой важный атрибут жизни главного героя, как кофе, маниакальная любовь Ричера к которому прослеживается на протяжении всей серии романов Ли Чайлда, удостаивается в Диспейре звания лишь «сносного коммерческого продукта» – “*a little weak, a little stewed, but at heart it was a decent commercial product*” [5]. Отдельного внимания заслуживает описание посуды в местных кафе этих городов, ведь кочевой образ жизни главного героя романа вынуждает его в большинстве случаев питаться в общественных местах, где качество еды и уровень сервиса играют важную роль, привнося в его жизнь толику комфорта. Так, чашки в Диспейре слишком быстро остужают кофе, их неудобно держать в руках из-за неправильной формы, что получает стилистическое подтверждение в виде метафоры “*porcelain monstrosity*” и анафоры “*too wide, too shallow, too much mass*”. В городе надежды тоже есть кафе, где еду также нельзя назвать кулинарным шедевром (“*ok*”, “*fresh*”), однако меню здесь отличается разнообразием, и форма чашек может быть признана почти идеальной – “*still too thick at the rim, but much closer to the ideal*” [5].

Предметы антуража в городах надежды и отчаяния отличаются в рамках антитезы «care» vs «neglect» – «уход» против «запустения». Аккуратные, выстроенные в ряд, покрытые тканью предметы мебели и даже мельчайшие части построек в городе Хоуп (“*tidy*”, “*perfectly aligned*”, “*covered with tweed fabric*”, “*carefully applied*”, etc.) резко противопоставляются общей картине запустения и безразличия к предметам комфорта и первой необходимости в городе Диспейр. Самым частотным эпитетом, сопровождающим здесь состояние предметов, является слово “faded” – ‘выцветший’, целостность неприглядной картины создают такие характеристики, как “*rotted*”, “*sagged*”, “*primitive*”, “*dried*”, “*split*”, “*mundane*”, “*shabby*”.

Шестой группой контекстуальных признаков концептуальной оппозиции в работе были выделены эмоциональные признаки. Экспрессивный компонент основных понятийных признаков концептов «hope» и «despair» сам по себе уже биполярен при положительных коннотациях у первого и отрицательных у второго. Эмоции и впечатления, которые читатель получает при восприятии этих концептов, формируются с помощью трансляции эмоциональных состояний действующих лиц романа. Город отчаяния сначала вызывает разочарование (“*the whole place gave him the feel of an old Connecticut factory town, or the Cincinnati riverfront*” [5]), затем жалость (“*silent and deserted and insignificant*”), в конце же, благодаря стараниям своих жителей, буквально вселяет страх и дикое желание сбежать из него (“*with hate and rage and fear and anger*” [5]; “*…people, yelling, stumbling, eyes wide, mouths open, faces contorted, weapons up” [5]; “a writhing mob, a frantic screaming mass of humanity*” [5]; “*the car settled back on its haunches, like prey ready to flee*” [5]). В то же время город надежды неизменно спокоен, тих и безмятежен, что дарит ощущение безопасности (“*the place looked calm and quiet and unchanged [5]*”; “*Hope seemed to be a safe enough place*” [5]).

Подводя итог проведенному исследованию, необходимо отметить, что индивидуально-авторская концептуальная оппозиция «hope / despair» в романе Ли Чайлда «Нечего терять» организует пространство этого художественного произведения, определяя основные векторы сюжета и содержательно-тематическую структуру романа. Автор полностью игнорирует понятийные признаки концептов и их синонимических рядов, рисуя собственную картину этой оппозиции посредством только контекстуальных признаков концептов, что говорит о своеобразной форме девиации от традиционного концептуального воплощения внутри художественного произведения. Выделенные шесть групп контекстуальных признаков концептов становятся параметрами взаимообусловленности их оппозиции, доказывая интегральный признак парности концептов «hope» и «despair». Таким образом, полярные концепты способны не только привносить эстетическую значимость в повествование, но и формировать многомерное индивидуальное художественное пространство писателя.

Библиографический список

1. Эпштейн О.В. Концептуальный мир А. Мердок в зеркале перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 6-2 (60): 177 – 179.
2. Невинская М.Д. *Концептуальная оппозиция «народ – власть» в политическом дискурсе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2006.
3. Карасик В.И. Концепт как категория лингвокультурологии. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2002; № 1 (01): 14 – 23.
4. Мошина Е.А. *Сопоставительный анализ способов объективизации концептов Надежда и Норе в русской и английской языковых картинах мира*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2006.
5. Child L. Nothing to lose. *Электронная библиотека RoyalLib.com*. Available at: https://royallib.com/read/Child_Lee/Nothing_to_Lose.html

References

1. `Epshtejn O.V. Konceptual'nyj mir A. Merdok v zerkale perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 6-2 (60): 177 – 179.
2. Nevinskaya M.D. *Konceptual'naya oppoziciya «narod – vlast'» v politicheskom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2006.
3. Karasik V.I. Koncept kak kategoriya lingvokul'turologii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2002; № 1 (01): 14 – 23.
4. Moshina E.A. *Sopostavitel'nyj analiz sposobov ob`ektivizacii konceptov Nadezhda i Hope v russkoj i anglijskoj yazykovyh kartinah mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2006.
5. Child L. Nothing to lose. *`Elektronnaya biblioteka RoyalLib.com*. Available at: https://royallib.com/read/Child_Lee/Nothing_to_Lose.html

Статья поступила в редакцию 08.03.20

УДК 070 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00372

***Radzhabov Kh.M.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov82@gmail.com*
***Dzhabrailova M.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov@inbox.ru*

CONFESSIONAL MASS MEDIA IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN). The author analyzes the confessional mass media of the Republic of Dagestan and analyzes the content and their activity in the media space. The place and role of religious mass media in the formation and development of the information society and their impact on the religiosity of society. Coverage of the topic of interfaith relations in the religious media of the Republic of Dagestan and their role in patriotic education and ideological counteraction to extremism and terrorism and other antisocial phenomena. The article analyzes the confessional diversity of the Republic of Dagestan, shows the dynamics of changes in the number of religious organizations (mosques, Islamic universities, madrassas and maktabs) from 1996 to 2019. Special emphasis is placed on Islamic organizations of religious and educational significance and their impact on social and political life in the region. The development of religious education in Dagestan is presented, the ratio of levels and quality of spiritual education is described separately.

Key words: **confessional media, information society, Islam, Christianity, Judaism.**

***Х.М. Раджабов,** магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov82@gmail.com*
***М.И. Джабраилова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov@inbox.ru*

КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ МАСС-МЕДИА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)

В статье дается анализ конфессиональных СМИ Республики Дагестан, анализ контента и их активность в медийном пространстве, а также их влияние в формировании и становлении информационного общества. Выделяются и описываются характерные особенности освещения темы межрелигиозных отношений, патриотического воспитании и роли духовно-просветительских СМИ в профилактике экстремизма и терроризма и других асоциальных явлений. Дается анализ конфессионального многообразия региона, показывается динамика изменения количества религиозных организаций (мечети, исламские вузы, медресе и мактабы) с 1996 по 2019 гг. Особый акцент делается на исламских организациях культового, образовательного значения и их влияния на общественно-политическую жизнь в регионе. Представлено развитие религиозного образования в Дагестане; отдельно описывается соотношение уровней и качества духовного образования.

Ключевые слова: **конфессиональные СМИ, информационное общество**, **ислам, христианство, иудаизм.**

Республика Дагестан является регионом с повышенной информационной активностью и находится в лидирующих позициях по количеству СМИ и пользователей социальных сетей, а также одним из самых многонациональных регионов нашей страны.

Республика Дагестан отличается своим этноконфессиональным составом и древней культурой гармоничного межконфессионального взаимодействия.

Религиозные организации республики активно осваивают информационное пространство и включаются в процесс генерации и ретрансляции информации религиозного характера. Это во много обусловлено высокой религиозностью населения и большим общественным запросом на религиозную информацию.

Научный интерес представляет сравнительный анализ динамики изменения количества религиозных организаций, активности и востребованности конфессиональных СМИ.

В 1996 г. в Республике Дагестан функционировало 1 689 культовых сооружений, из которых: исламских мечетей – 1 670, христианских церквей – 7, монастырей – 1, иудейских синагог – 4, общины Адвентистов седьмого дня – 3, общин евангельских христиан-баптистов – 4. После запрета деятельности на территории Российской Федерации религиозных организаций Свидетели Иеговы и Адвентисты седьмого дня их общины прекратили свою деятельность на территории Республики Дагестан.

В этот период религиозные организации Дагестана были слабо представлены в информационном поле, хотя тему религии начали освещать на страницах республиканских национальных СМИ. В большинстве своем эта была информация общего характера, интервью с религиозными деятелями, ответы на разные вопросы. Начались первые попытки выпускать религиозные газеты. Раз в неделю на республиканском телевидении начала выходить передача «Мир вашему дому», которая длилась от 15 до 30 минут.

Деятельность конфессиональных СМИ менялась и развивалась динамично, этому способствовал процесс духовного развития и просвещения самого общества и появление журналистов, которые стали активно освещать религиозную тематику в республике.

По состоянию на 01.11.2019 года в Республике Дагестан функционирует 2 736 культовых сооружений. 2 694 – исламские, из них: 6 вузов; 16 медресе; 176 молитвенных домов; 1 160 квартальных мечетей; 1 334 мечетей, в которых совершается пятничная молитва (джума-мечети), 36 христианских, 23 православных; 8 протестантских; 1 армянская апостольская церковь; 1 старообрядческая; 6 иудейских организаций.

В Дагестане функционируют несколько православных храмов: в городе Хасавюрт – Знаменский собор – памятник архитектуры начала XX века, самый крупный православный храм Северного Кавказа. В столице республики с 50-х годов прошлого века функционирует Свято-Успенский кафедральный собор – главный и единственный православный храм. В селе Нюгди – церковь Святого Григориса, армянская часовня, возведённая в память о событиях IV века. Ни один из этих культовых объектов не имеет официального сайта и активных страниц в социальных сетях.

В Дербенте, самом южном городе России, действует самая древняя мечеть на территории нашей страны – Джума-мечеть (не имеет своего официального сайта. Есть официальная страница в Instagram, на которую подписаны около 11,3 тыс. человек). А Соборная мечеть Махачкалы является одной из самых больших в Евразии. В ней одновременно могут совершать богослужение около 20 тыс. человек (имеет свой официальный сайт http://masdjid.ru/ на страницах в социальных сетях, подписаны около 300 тыс. человек).

Сегодня в Махачкале активно идет строительство крупнейшего Духовного центра имени Иисуса (пророка Исы). Она может претендовать на роль самого большого мусульманского культового объекта на территории России (имеет свой официальный сайт https://isacenter.ru/ и около 100 тыс. подписчиков в социальных сетях).

Таким образом, несмотря на большое количество религиозных организаций, в целом они мало представлены в информационном сообществе республики**.**

Практически большая часть религиозных организаций не имеют даже своих официальных сайтов и слабо представлены в социальных сетях. Лишь некоторые из них ведут свои официальные страницы в социальных сетях. Наиболее активными являются акаунты Соборных мечетей г. Махачкалы и г. Буйнакска.

Христианские религиозные организации имеют только один информационный ресурс – официальный сайт Махачкалинской епархии (http://goragospodnya.ru (Гора Господня), в социальных сетях аудитория охвата около 10 тыс. человек).

Иудейские культовые объекты тоже неактивны в медийном пространстве и не имеют официальных сайтов и активных страниц в социальных сетях.

Но, несмотря на это, религиозная жизнь в республике в целом очень широко освещается в информационном пространстве.

СМИ разных конфессий пользуются популярностью в народе и имеют довольно широкий охват.

Духовно-просветительская (добрая газета) «Ас-салам» («Мир и благословение») издается с 1994 года, выпускается на 9 языках и имеет общий тираж около 150 тыс. экземпляров; газета «Свет Ислама» («Нур-ул Ислам») выходит на двух языках, общий тираж несколько тысяч экземпляров; «Исламский вестник»; «Товхид» – Исламская религиозная организация «Мечеть мусульман-шиитов» тиражом 999 экземпляров; Журнал «Ислам» теперь выходит раз в год тиражом в несколько тысяч экземпляров, ранее выходил раз в квартал тиражом около 100 тыс. экземпляров; Детский журнал «Амина» выходит 1 – 2 раза в год тиражом 999 экземпляров; газета Дербентской иудейской религиозной общины «Синагога Келе-Нумаз»; также в Дербенте на языке горских евреев издается единственная на Северном Кавказе еженедельная газета «Ватан».

Основными конфессиональными Интернет-ресурсами, которые формируют информационную повестку в регионе, можно назвать следующие: http://muftiyatrd.ru – официальный сайт Муфтията РД; http://goragospodnya.ru (Гора Господня) – официальный сайт Махачкалинской епархии; http://islam.ru – исламский сайт, который освещает федеральную тематику; http://islamdag.ru – самый популярный в республике исламский сайт.

Жизнь иудейских общин республики довольно широко освещается на сайте и страницах газеты «Стмеги».

Вопросы веры и духовности нередко освещают такие республиканские газеты, как «Новое дело», «Черновик», «Молодежь Дагестана», «Махачкалинские известия»; «Дагестанская правда», «Свободная республика». На данную тематику пишут и журналисты национальных газет: «Истина» (на аварском языке), «Лезги газет» (на лезгинском), «Замана» (на даргинском языке), «Ильчи» (на лакском языке), Зори Табасаран» (на табасаранском), «Нийсо» (на чеченском), «Ёлдаш» (на кумыкском языке), «Нур» (на цахурском языке), «Вести Агула» (на агульском), «Рутульские новости» (на рутульском языке) и др.

В эфирной сетке республиканских телеканалов РГВК «Дагестан» и «Наше национальное телевидение» (ННТ) есть программы, рассказывающие о духовной жизни, но они не превышают 10% от общего времени трансляции каналов. Особой популярностью в республике и за ее пределами пользуется радио «Ватан» (106,6 FM), в эфире которого также поднимается тема духовно-нравственного воспитания молодежи с точки зрения религии.

Особое место в религиозной жизни Дагестана уделяется духовному образованию. На территории Республики Дагестан имеется 6 исламских высших учебных заведений. У них у всех есть свои официальные сайты, но они являются «сайтами-визитками» и неактивны, редко обновляются.

Очень актуальной и часто освещаемой в регионе является тема этноконфессионального многообразия. Это свидетельствует о большом интересе населения, в частности молодежи, к таким вопросам как духовность, история разных религий, влияние религиозных процессов на общественное сознание не только с позиций своей веры, но и с точки зрения разных религий. Научный интерес вызывает освещение тематики межрелигиозного взаимодействия в республиканском медийном пространстве. С 2010 года в информационном поле стало больше сообщений о позитивном опыте взаимодействия религиозных организаций разных конфессий. Ранее религиозная жизнь разных конфессий освещалась отдельно. Одними из первых таких сообщений можно назвать интервью христианского священника протоиерея Всеволода Чаплина журналу «Ислам» в 2012 году и телепередачу на местном телеканале, где религиозные деятели ислама и православия выступали против абортов.

А в последние 5 – 6 лет особенно усилился процесс более тесного взаимодействия исламских, православных и иудейских религиозных организаций, в том числе и в информационном поле.

Это способствовало появлению большого объема информационных сообщений о межконфессиональном взаимодействии и их совместной работе, направленной на гармонизацию межнациональных, межрелигиозных отношений, формирование общероссийской гражданской идентичности, воспитание детей в духе патриотизма и любви к своей родине, сохранение общечеловеческих морально-нравственных ценностей, а также на идеологическое противодействие экстремизму и терроризму. До широких масс доводятся исторические факты гармоничного многовекового сотрудничества народов, исповедующих разные религии.

СМИ широко освещают деятельность властей республики по повышению уровня государственно конфессиональных отношений и совместных мероприятий с республиканским духовенством – Муфтията РД, Махачкалинской епархии РПЦ и Совета иудейских общин [1, с. 11 – 14].

Согласно данным социологического исследования в Республике Дагестан, проведенного в 2019 году для изучения состояния и тенденций развития информационного общества и роли конфессиональных СМИ, наблюдается ускорение процесса интереса местного населения к религиозной информации трех конфессий, транслируемой СМИ. 85% респондентов слышали и знают, какие религиозные СМИ действуют в регионе. Из них 10,7% считают эту информацию полностью достоверной, 45,7% – скорее всего достоверной, которой можно доверять, 21,8% – частично доверяют, но с оговоркой, что нужно перепроверить, 5,8% опрошенных не доверяют и 16% не интересуются вообще данной тематикой. Подавляющее большинство участников проводимого опроса (68,5%) признали, что данные СМИ, в частности, газеты, освещают важные для верующих темы хорошо или, по крайней мере, неплохо. [2, с. 75].

В комплексе работа всех медиаресурсов, поднимающих вопросы этноконфессионального характера, направлена на гармонизацию межрелигиозных отношений, профилактику деструктивного и асоциального поведения, а также на патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Данный информационный продукт отражает мнение лидеров трех конфессий, рассказывающих о том, что объединяет всех людей, независимо от того, какую национальность или религию они представляют. Всех их объединяет общая родина, общая история и культура, и все они являются частью многонационального и многоконфессионального единого российского народа.

В республиканском медийном религиозном пространстве СМИ православных и иудейских общин также занимают значительное место и ведут активную информационную деятельность.

Лидеры традиционных конфессий Дагестана совместно принимают участие в деятельности разных информационных площадок СМИ, ТВ и радио для диалога с молодежью.

Благодаря слаженной совместной работе в настоящее время межконфессиональная (внутриконфессиональная) ситуация в Республике Дагестан оценивается как стабильная, имеющая положительную динамику развития, в том числе в информационном поле.

Улучшению религиозного климата в регионе способствует целенаправленная, эффективная, но при этом равноудаленная государственно-конфессиональная политика, осуществляемая руководством Республики Дагестан, участие в жизни общества, содействие и поддержка духовенства, а также СМИ.

В качестве примеров активности представителей традиционных конфессий Дагестана в республиканских средствах массовой информации можно привести следующие.

В 2018 году власти республики выступили с инициативой обратиться к религиозным организациям, чтобы призвать верующих, в том числе посредством конфессиональных СМИ, соблюдать правила дорожного движения, провести разъяснительную работу в культовых объектах.

Республиканское духовенство отнеслось с пониманием к проблеме общества, и в итоге в мечетях, церквях и синагогах зазвучали проповеди и обращения к верующим быть бдительными на дорогах и соблюдать правила дорожного движения. Было подготовлено большое количество информационного материла на данную тему с точки зрения разных конфессий. Просветительская работа велась в республиканских СМИ. В мечетях были розданы книжки «Этика вождения», в которых с точки зрения ислама объясняется необходимость соблюдения ПДД.

Большой популярностью среди населения пользовались видеоматериалы, подготовленные духовенством республики, где религиозные ученые, ссылаясь на религиозные догматы, поясняли, что соблюдение ПДД является обязанностью с точки зрения религии. Медиапродукция, в которой представители ислама и православия вместе призывали соблюдать этику поведения на дорогах, имела большое воздействие на автолюбителей и пешеходов [3].

На телеканал «ННТ» был показан сюжет, в котором муфтий Республики Дагестан шейх Ахмад-Афанди Абдулаев обратился к дагестанцам с призывом уважать друг друга на дорогах и соблюдать правила дорожного движения.

В видеосюжете муфтий сам сел за руль автомобиля и призвал жителей республики соблюдать скоростной режим и уважать всех участников дорожного движения. Данное видео опубликовано на официальном канале телеканала ННТ в видеохостингеYouTube [4].

Эти материалы широко распространялись в Интернет-пространстве, в социальных сетях, в частности в Instagram, и имели большие просмотры и набрали тысячи «лайков». Анализ данных материалов и комментариев к ним показывает, что народные массы более восприимчивы к информации, когда ее озвучивают религиозные деятели.

Еще одним проектом, демонстрирующим государственно-конфессиональное взаимодействие в информационном пространстве, является специальный документальный проект под названием «Человек и вера», который был подготовлен Правительством РД совместно с телеканалом РГВК «Дагестан». Фильм получил премию президента Татарстана Рустама Минниханова, которая вручалась в рамках заседания группы стратегического видения «Россия – Исламский мир» [5].

Наряду с этим в Дагестанском сегменте Instagram немало страниц с религиозным контентом, которые имеют относительно большое количество подписчиков.

Как известно, террористические организации используют этнические, культурные и религиозные особенности как инструментарий для формирования идеологии противоречий с целью манипулирования сознанием людей и их дальнейшего использования в своих преступных политических целях, создавая угрозу безопасности современного общества и национальной безопасности нашей страны. В сети вербовщиков молодежь попадает, даже не зная, с кем она общаются.

Согласно докладу доктора наук в области изучения Корана, советника министра вакуфов и исламских дел государства Кувейт шейха Усмана Ахмада Абдурахима, многие молодые ребята из Дагестана присоединились к ИГИЛ (запрещенная в РФ террористическая организация) через Интернет [6, с. 20], порой ни разу не увидев даже лица того, кто их направлял на преступления и явную погибель.

Данную информацию подтверждают и слова руководителя Федерального агентства по делам национальностей Российской Федерации Игоря Баринова, который в одном из своих выступлений отметил, что 80% граждан нашей страны, вступившие в ряды террористов на Ближнем Востоке, подверглись экстремистской агитации посредством сети Интернет [7].

Нельзя не учитывать эти цифры, особенно принимая во внимание тот факт, что большую часть своего времени молодые люди проводят на просторах Интернета.

Именно поэтому важно использовать все информационные возможности, в том числе и потенциал конфессиональных массмедиа и средств массовой коммуникации в профилактической работе с молодежью, чтобы защитить их от вредоносного влияния информации, распространяемой радикальными и деструктивными силами.

Российские ученые, эксперты и богословы должны создать идеологическую альтернативу и посредством совместного и последовательного воспроизводства информации отвечать запросам современного общества, доказывая ошибочность и выявляя заблуждения радикалов.

Важно, чтобы представители официального духовенства постоянно присутствовали в медийном пространстве и отвечали на вопросы, которые интересуют современную молодежь. То есть работать на опережение, чтобы не дать возможность террористам обмануть молодых людей. Обеспечить доступ к официальной, достоверной, проверенной и безопасной информации, которая подается доступно и с использованием современных популярных и понятных методов.

Тогда будет минимизирован риск попадания молодых людей на сомнительные Интернет-сайты в поисках религиозных знаний.

В связи с этим в Дагестане была организована работа для информационного противодействия идеологии экстремизма и терроризма, создавались межведомственные группы для проведения профилактической работы с молодежью, практиковалась организация органами исполнительной власти мероприятий с участием авторитетных российских и зарубежных богословов (международные богословские конференции в г. Махачкале), проповеди в мечетях республики, в ходе которых гости рассказывали об ошибочности идей радикалов и призывали дагестанцев не идти по запретному и бесперспективному пути последователей экстремизма и терроризма. Проповеди прошли в Центральной джума-мечети г. Махачкалы (охват более 15 тыс. чел.), джума-мечети имени Зайнуллы Расулева (пр. Акушинского) (охват 5 тыс. чел.) и др. Были организованы онлайн-трансляции на подведомственных республиканскому духовенству сайтах, а также на ТВ и радио.

В последние годы научные и журналистские сообщества часто обсуждают роль религий, их потенциал в идеологическом противодействии терроризму и в профилактической работе. В России проводится большое количество конференций на данную тематику. Экспертами как нашей страны, так и ближнего зарубежья были даны рекомендации по выработке механизмов информационного противодействия экстремизму. Ведущие журналисты всей страны оказались солидарны во мнении о важности использования потенциала религиозных СМИ в идеологическом противодействии распространению радикализма в информационном пространстве.

По мнению экспертного сообщества, необходимо подготовить лингвостилистического гида для разъяснения, как правильно и корректно использовать, в частности, информационном поле, употреблять религиозную терминологию.

Также необходимо на регулярной основе проводить встречи представителей СМИ, научных, общественно-политических и религиозных кругов для обсуждения насущных вопросов по освещению и информационному сопровождению конфессиональной тематики [8]. Учитывая современные реалии, СМИ во многом могут влиять на процессы, связанные с укреплением и гармонизацией этноконфессиональных отношений, посредством объективного и открытого освещения религиозной жизни в России и в мире целом. Необходимо уделять больше внимания вопросам межконфессиональных, внутриконфессиональных отношений, историческим и современным примерам добрососедства, взаимодействия и взаимовыручки людей, независимо от конфессиональной и национальной принадлежности.

Библиографический список

1. Галиева О.А. О работе Комитета по свободе совести, взаимодействию с религиозными организациями РД в сфере государственно-конфессиональных отношений. *Материалы региональной научно-практической конференции,* Махачкала: ДГСК, 2016.
2. Джабраилова М.И., Раджабов Х.М. Роль массмедиа в становлении и развитии информационного общества (межконфессиональный аспект). *Материалы XIII Всероссийской конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Расула Гамзатова и 115-летию А.Ф. Назаревича*, Махачкала: ДГУ, 2018.
3. Васильев В.А. *Об утверждении решения Координационного совещания по обеспечению правопорядка в Республике Дагестан от 20.08.2018 N 07-17/4*. docs.cntd.ru: электронный фонд правовой документации. Available at: http://docs.cntd.ru/document/550189373
4. Омаров М.М. Изучение состояния и тенденций развития религиозной ситуации в Республике Дагестан. *Социологическое исследование в Республике Дагестан*, Махачкала, 2018.
5. Темирсолтанов И.И. Международный опыт в укреплении единства мусульман: современные формы и методы. *Сборник материалов Международной богословской конференции*. Махачкала, 2015.
6. Мишучков А.А. Российская модель цивилизационного диалога между православными и мусульманами. *Российская цивилизация в диалоге культур*. Сборник статей под редакцией А.А. Мишучкова. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014.
7. Путин В.В. Россия: национальный вопрос. *Независимая газета*, 2012. Available at: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html
8. Шахбанова Х.М. *Голос пастыря в СМИ. Роль религии в укреплении единства народов России*, Махачкала: ДГУ, 2019.

References

1. Galieva O.A. O rabote Komiteta po svobode sovesti, vzaimodejstviyu s religioznymi organizaciyami RD v sfere gosudarstvenno-konfessional'nyh otnoshenij. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii*, Mahachkala: DGSK, 2016.
2. Dzhabrailova M.I., Radzhabov H.M. Rol' massmedia v stanovlenii i razvitii informacionnogo obschestva (mezhkonfessional'nyj aspekt). *Materialy XIII Vserossijskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya Rasula Gamzatova i 115-letiyu A.F. Nazarevicha*, Mahachkala: DGU, 2018.
3. Vasil'ev V.A. *Ob utverzhdenii resheniya Koordinacionnogo soveschaniya po obespecheniyu pravoporyadka v Respublike Dagestan ot 20.08.2018 N 07-17/4*. docs.cntd.ru: `elektronnyj fond pravovoj dokumentacii. Available at: http://docs.cntd.ru/document/550189373
4. Omarov M.M. Izuchenie sostoyaniya i tendencij razvitiya religioznoj situacii v Respublike Dagestan. *Sociologicheskoe issledovanie v Respublike Dagestan*, Mahachkala, 2018.
5. Temirsoltanov I.I. Mezhdunarodnyj opyt v ukreplenii edinstva musul'man: sovremennye formy i metody. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj bogoslovskoj konferencii.* Mahachkala, 2015.
6. Mishuchkov A.A. Rossijskaya model' civilizacionnogo dialoga mezhdu pravoslavnymi i musul'manami. *Rossijskaya civilizaciya v dialoge kul'tur*. Sbornik statej pod redakciej A.A. Mishuchkova. Orenburg: OOO IPK «Universitet», 2014.
7. Putin V.V. Rossiya: nacional'nyj vopros. *Nezavisimaya gazeta*, 2012. Available at: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html
8. Shahbanova H.M. *Golos pastyrya v SMI. Rol' religii v ukreplenii edinstva narodov Rossii*, Mahachkala: DGU, 2019.

Статья поступила в редакцию 06.02.20

УДК 811.351.22 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00373

***Bagomedov M.R.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*
***Rabadanova A.R.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*

ONOMASTICON OF THE DARGIN CHILDREN'S LITERATURE. One of the relevant problems of modern linguistics is considered in the article, namely the functioning of onyms in children's fiction (based on the works of Rashid Medzhidovich Rashidov, a national poet Dagestan, a member of the Union of Writers of the USSR, and Rasul Musaevich Bagomedov, a national writer of the Republic of Dagestan, a member of the Union of Writers of Russia). The authors summarize some of the results of the study of this issue in the Dagestan onomastics. Using an analysis of scientific works on onomastics of the peoples of Dagestan, it is revealed that this problem remains poorly studied not only in Dargin, but in general in Dagestan linguistics and requires further research. The main attention is paid to the analysis of the anthroponymic of the works of Dargin writers in terms of language affiliation, structural and semantic features. The originality of the fixed onomastic units is revealed.

Key words: **Dagestani languages, Dargin language, onym, onomasticon, Dargin children's literature, Rashid Rashidov, Rasul Bagomedov.**

***М.Р. Багомедов**, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*
***А.Р. Рабаданова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*

ОНОМАСТИКОН ДАРГИНСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной лингвистики, а именно – функционирование онимов в детской художественной литературе (на материале произведений народного поэта Дагестана, члена Союза писателей СССР Рашида Меджидовича Рашидова и народного писателя Республики Дагестан, члена Союза писателей России Расула Мусаевича Багомедова). Авторы подводят некоторые итоги исследования рассматриваемого вопроса в дагестанской ономастике. На основе анализа научных трудов по ономастике народов Дагестана устанавливается, что эта проблема до сегодняшнего дня остается малоизученной не только в даргинском, но и вообще в дагестанском языкознании и требует дальнейших исследований. Основное внимание уделяется анализу антропонимикона произведений даргинских писателей с точки зрения языковой принадлежности, структурно-семантических особенностей. Выявляется своеобразие зафиксированных ономастических единиц.

Ключевые слова: **дагестанские языки, даргинский язык, оним, ономастикон, даргинская детская литература, Рашид Рашидов, Расул Багомедов.**

В последнее время наблюдается интерес к исследованию проблемы функционирования в языке собственных имён. Этот вопрос особенно актуален для полиэтнического Дагестана. «В этом плане представляется интересным функционирование собственных имен в художественном тексте. Проблема функционирования ономастических единиц в даргинской художественной литературе мало изучена» [1, с. 174].

Некоторые вопросы функционирования собственных имён в произведениях А. Абу-Бакара рассматриваются в отдельных изысканиях ономатологов: «Антропонимы в повестях А. Абу-Бакара» [2], «О функционировании топонимических единиц в английском художественном тексте» [3], «Личные имена в переводном английском тексте» [4], «Ономастикон в переводном английском художественном тексте» [5], «О некоторых языковых особенностях повести А. Абу-Бакара «Солнце в гнезде орла» [6]». С.М. Рабаданова [7] проводит детальный анализ даргинских антропонимов, тем не менее, вопрос функционирования этих единиц в художественной литературе не затрагивает. В научных трудах М.Р. Багомедова [1, 8] наряду с другими проблемами ономастики народов Дагестана рассматриваются отдельные вопросы даргинской литературной ономастики.

В процессе своего становления и развития даргинская детская литература прошла долгий и сложный путь исканий новых идейно-художественных форм. Она возникла на богатом наследии устного народного творчества. Детский фольклор широко представлен в сборниках И.И. Омарова «Маленький пастушок» («Никlа букlун») и «Детские игры» («ДурхIнала хIязани»), Р.М. Багомедова «Радуга даргинского народного творчества» («Даргала халкьла пагьмула зурхIяб») [9, с. 110]. На даргинском языке была издана «Антология даргинской детской литературы» («Даргала литературала дурхIнас хасдарибти произведениебала антология») [10]. На страницах детского журнала «Соколенок» («Лачин»), в респу-

бликанской газете «Время» («Замана»), журналах «Дружба» («Гьалмагъдеш»), «Женщина Дагестана» («Дагъиста хьунул адам») на даргинском языке публиковались прозаические, поэтические и драматические произведения для детей. Развитию детской литературы содействуют функционирующие в даргинских школах различные литературные кружки. Произведения учащихся авторской школы «Юный литератор» педагога-писателя Расула Багомедова [9] вышли отдельной книгой «Утренний свет» («Савлила шала»).

В данном исследовании рассматривается проблема функционирования онимов и их своеобразия в художественных произведениях народного поэта Дагестана, члена Союза писателей СССР Рашида Меджидовича Рашидова и народного писателя Республики Дагестан, члена Союза писателей России Расула Мусаевича Багомедова. Материалом для анализа послужили книги Р.А. Рашидова «Чердикlибти» («Избранные») [11], «Гьундури ва далуйти» («Дороги и песни») [12] и Р.М. Багомедова «Чердикlибти» («Избранное») [13].

Каков же мир онимов произведений Расула Багомедова? Для того чтобы ответить на этот вопрос, был подвергнут анализу пятьдесят один рассказ двух циклов: «Взрослые о детях» («Халати биштlатачила», с. 456 – 460) и «Годеканские рассказы» («Гумайла хабурти», с. 428 – 454). В двенадцати рассказах-миниатюрах цикла «Взрослые о детях» широко представлены антропонимы. В данных рассказах главными героями являются дети. Собственные имена встречаются в тридцати двух случаях: *Аллагь* – Аллах, *Амир* – Амир, *Бац* – Луна, *Муса* – Муса, *Хlябиб* – Габиб, *Хlямзат* – Гамзат и др. Но частотность их употребления разная. Употребление тех или иных имен обусловливается жанровым своеобразием художественного произведения.

Традиционно в художественных текстах выделяются два основных типа имен: “стилистически нейтральные” и “экспрессивно-оценочные, “говорящие” имена-этикетки с прозрачной положительной или отрицательной семантикой [14, с. 259]. В этом плане произведения даргинского писателя не стали исключением.

В обоих циклах наличествуют широко распространенные мужские личные имена: *Амир* – Амир, *Муса* – Муса, *Хlябиб* – Габиб, *Хlямзат* – Гамзат, *Арслан* – Арслан, *Гlябид* – Абид, *Гlялибей* – Алибей, *Рабадан* – Рабадан, *Тяймаз* – Таймаз, *Хlясантай* – Гасантай, *Хасай* – Хасай. По частотности употребления лидирующее место из них занимают имена: *Муса* Муса – семнадцать раз, *Хlясбуллагь* Гасбулла – девять, *Хlясантай* Гасантай – восемь и т. д. *Муса* Муса, *Хlябиб* Габиб – это имена сыновей писателя Наречение героев своих произведений именами близких людей – явление, характерное для литературного творчества многих дагестанских писателей.

Анализ именника багомедовских рассказов показал, что это явление сложное, многопластовое. Выделяются следующие этнолингвистические пласты: 1) исконно-даргинский пласт: *Набси* – «мой», *БалтIанов* – «разоблачающий», *Цаибил* – «первый». Сюда же можно отнести и сложные имена, в которых один компонент (как правило, первый) является даргинским нарицательным словом, а второй – заимствованное из арабского языка имя: *Ацци Хlямзат* – «дядя Гамзат», *ДуцIмяхIамма* – «бег Магомед», *Къаркъа Къурбан* – «камень Курбан», *Мегь МухIамма* – «железо Магомед», букв.: «железный Магомед». Они не зафиксированы в даргинском именнике [15]. Это авторские «говорящие» имена; 2) арабский пласт: *Амир* – «правитель», «предводитель»; *Муса* Муса – «дитя»; *Хlябиб* Габиб – «любимый», «друг»; *Хlямзат* – Гамзат, «острый», «жгучий»; *Гlябид* – Абид, «поклоняющийся»; *Гlялибей* – Алибей, сложносоставное имя, *Гlяли* – «высший», «могучий» + тюрк. *бей* – «господин», «хозяин»; *Рабадан* – Рабадан, «родившийся в месяце рамадан». Данный пласт является самым большим в антропонимиконе писателя. Это характерное явление вообще и даргинского именника. В период арабского господства и введения ислама в антропонимии народов Дагестана, в том – «сильный конь», *Хасай* – Хасай «особенный», «лучший».

В произведениях Расула Багомедова отмечены и другие онимы: а) агионим *Аллагь* – Аллах. Он в таковом звучании никому из людей не дается, но в сложносоставных именах встречается: *Гlябду**лла*** – Абдулла, *Гlибаду**лла*** – Ибадулла, *Байту**лла*** – Байтулла, *Валигу**лла*** – Валигулла и др.; б) зооним: кличка собаки *Тузик*; в) хороним *Калмыкия* – республика РФ, г. Элиста) ойконим *Меусиша* – даргинское селение Дахадаевского района РД. Это сложносоставной оним, состоящий из трех частей: ***ме*** – «маленький, малый»; ***уси –*** «ларь» (ящик для хранения зерна); ***ша*** (***ши***) – «село». Компонент *ши* «село» в сложных ойконимах даргинского языка представлен как в номинативе (*Дибга**ши***– Дибгаши, *Хъура**ши*** – Хураши, *Чlи**шили*** – Чишили, *Хlям**шима*** – Гапшима), так и в лативе (*Ахъу**ша*** – Акуша, *Лава**ша***– Леваши, *Меуси**ша*** – Меусиша, *Уси**ша*** – Усиша, *Хъар**ша*** – Карша, *Кlи**ша*** – Киша, *Урхьни**ша*** – Урхниша, *Шилан**ша*** – Шиланша, *ГIяхIмадла**ша*** – Ахмедкент); д) астроним *Бац* – Луна. *Бац* зафиксирован и как компонент исконно даргинского сложносоставного женского имени *ЦIибац* – Цибац, где *цIи* – «новая», *бац* – «луна», т.е. «новая луна»» [15].

Ономастикон писателя Расула Багомедова является богатым и многогранным: представлены личные имена, фамилии, прозвища, клички, названия населённых пунктов, географических и космических объектов. Антропонимы составляют 91,2 % всех онимов. Жанр и сравнительно небольшой объем произведений, на наш взгляд, способствовал достаточно малому употреблению онимов в анализируемых текстах: их количество составляет от одного до двух в каждом рассказе. А в отдельных произведениях вовсе отсутствуют, например: «Соревнования двух рассказчиков» («КIел хабарчила абз», с. 435 – 436), «Лягушачий хор» («Пяспясагунала тIяр» – стр. 438), «Договор именно такой» («Вяг1да тяп илгъуна сабри» – с. 450), «Обычай базара» («Базарла г1ядат», с. 451), «Только сто процентов …» («Даршал процентцун…», с. 452), «Годекан – «оживился» («Гумай «миц1ирбиуб», с. 453).

Переведенные на языки народов России произведения Р. Рашидова познакомили читателя с любознательными и смекалистыми, озорными и бойкими детьми («Дети такие мне нравятся очень», «Охотник Муса», «Хороший день», «Умелец из Балхара» и др.). Его пьесы для детей «Житель Соколиной горы, «Снежный барс» и др. были поставлены на сценах дагестанских театров. В 1980 г. ему присуждён Почётный диплом имени Г.-Х. Андерсена [9].

В сборнике стихотворений на даргинском языке «Дороги и песни» («Гьундури ва далуйти») [12] онимы встречаются пятьдесят четыре раза: антропонимы – тридцать (мужских личных имён – двадцать один раз, женских личных имён – девять), топонимы – двадцать два, другие собственные имена – два. Частотность употребления личных имен разная: а) *Гlябдуллагь* – Абдулла, *Гlяйша* – Айша, *ГIяхIмад* – Ахмед, *Жавгьар* – Жавгар, *Кьасум* – Касум, *Рашид* – Рашид, *Сягlид* – Саид, *Хlямид* – Гамид, *Хажи* – Хажи – один раз; б) *ГIусман-Хlяжи* – Усман-Гаджи, *Лайла* – Лайла, *Мисайхъала МяхIяммад* – Магомед Мисаевых (букв.: Магомед сын Мисай), *ПатIи* – Патимат, *Хlялимат* – Галимат – два; 3) *Муса* – Муса, *Хlясан* – Гасан – три; 4) *Хlясбат* – Хасбат – пять. Как видно из примеров, количество мужских личных имён преобладает.

В детских произведениях поэта сборника «Ва хIу, дила замана» («О, время ты моё». Махачкала, 1994) часто встречается мужское личное имя *ГIусман* – Усман. Например, стихотворение «Варскъа» («Упрямец»):

Варскъа ахIи,
*Бура **ГIусмайс***
Чи викIусил.
Багьес дигиб
Ил адамлис се дигусил.

Для придания звучности автор иногда использует имена, начинающиеся с одного звука. Например, в стихотворении «ХIебла гьав» («Весеннее настроение») личные имена, начинающиеся с [гI]:

«*ХIяйт!*» – вик*Iули сай **ГIусман**,*
«*ХIяйт!*» – вик*Iули сай **ГIяли**.*
КIел гьалмагъ – кIел багьадур
Ласли башар бяхIили.

В меньшей степени зафиксированы топонимические единицы: *ГIярасай* – Россия – семь раз; *Кавказ* – Кавказ (вместе с падежными формами *Кавказла*, *Кавказлизив*, *Кавказличи*) – четыре раза; *Дагъистан* – Дагестан – три; *МяхIячкъала* – Махачкала – два; *Душанбе* – Душанбе, *Каспи урхьу* – Каспийское море, *Киев* – Киев, *Переделкино* – Переделкино, *Таркила дубура* – гора Тарки, *Тифлис* – Тбилиси – один. Проиллюстрируем на примерах: а) стихотворение «Судьба, что сделала ты?» («КьисмаI, се баррив хIуни?):

Тифлис, Киев, Душанбе
Дила ахIен ишхIели,
Гьалмагъуначи шадив
Укьес дигулихьалли.

б) стихотворение «Как вчера и сегодня» («Дагравав ишбархIира»):

*Бархили саб **ГIярасай**,*
ХъухIнази гIяргIя кьяйда,
ХIебалас мурт батбухъи
Кабилзанал кьяшмачи…

В данном сборнике отмечены и другие разряды собственных имён: *Хамис бархIи* букв.: Хамис день, т.е. «четверг», *ВатIан* – Родина.

В книге на даргинском языке «Избранные» («Чердик1ибти») [11] Рашида Рашидова зафиксированы тридцать два онима: антропонимы – двадцать четыре (мужских личных имён – девятнадцать раз, женских личных имён – пять), топонимы – четыре, другие собственные имена – четыре. Частотность употребления разная: *Айзанат* – Айзанат – два раза; *Ражаб* – Раджаб – три; *Сайгид* – Сайгид – семь; *Тамари* – Тамари – четыре; *Хизри* – Хизри – четыре; *ГIямар* – Омар – два; *ГIямарла Батирай* – Омарла Батырай, *Рашид* – Рашид – один. И здесь количество мужских личных имён преобладает.

Число топонимических единиц небольшое: *Ахъуша* – Акуша, *Батирайла хIяб* – «Могила Батырая», *ГIярасай* – «Россия», *Каспи* – «Каспий». Например: стихотворение «Ложь и обман» («Къалпдеш ва шилтахъуни»)

Агь-гьай, сецад гIягIнилил
Нушаб бархьти адамти,
*Бархьси гьунчи **ГIярасай***
Даимлис кабатести!

Из других разрядов собственных имён представлен один оним *ВатIан* – «Родина», см. стихотворение «Мир в раздражении» («Бижгурли саби дунъя»):

*Дила даршуси **ВатIан**,*
Дила дурхъал Дагъистан,
Балагьуна баргибсил,
ХIебалас, се багьандан…

Таким образом, зафиксированные в произведениях Рашида Рашидова и Расула Багомедова собственные имена свидетельствуют о большом кругозоре

авторов, их умении использовать антропонимы и топонимы в раскрытии художественных образов. Проведенный анализ показал, что это явление сложное, многопластовое. В плане происхождения корпус онимов произведений даргинских авторов представляет пеструю картину. На основе зафиксированных нами собственных имён будет правомерным выделить следующие этнолингвистические пласты: исконно-даргинский, арабский, тюркский, персидский, русский. Здесь представлены личные имена, фамилии, псевдонимы, названия населённых пунктов, географических объектов. По количественному составу преобладают антропонимы. По своему составу имена подразделяются на простые и сложные.

Значимость собственных имён в произведениях писателей заключается в том, что по ним можно судить об именнике дагестанцев той эпохи, когда творили авторы. Да и не только о них. Здесь встречаются антропонимы представителей и других народов. Рассматривая систему онимов, встречающихся в произведениях даргинских авторов, легко заметить, что писатели через имена хотели как можно лучше отразить мир героев, время и среду их проживания.

Библиографический список

1. Багомедов М.Р. Онимы в даргинской художественной литературе. *Антология поэтонимологической мысли*. Донецк: Юго-Восток, 2008; Т. 1: 174 – 182.
2. Султанова Т.Ю. Антропонимы в повестях А. Абу-Бакара. *Актуальные проблемы общего и кавказского языкознания*: сборник статей. Нальчик, 1997: 226 – 227.
3. Магомедова А.Н., Багомедова М.М. О функционировании топонимических единиц в английском художественном тексте (на материале повести А. Абу-Бакара «The Sun in the Eagle's Nest»). Языки народов мира и Российской Федерации: сборник материалов и докладов научной конференции ДГУ ФИЯ, посвященной 75-летию Дагестанского государственного университета. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006; Выпуск VII: 257 – 259.
4. Багомедова М.М., Магомедова А.Н. Личные имена в переводном английском тексте (на материале повести А. Абу-Бакара «The Sun in the Eagle's Nest»). *Языки народов мира и Российской Федерации:* сборник материалов и докладов научной конференции ДГУ ФИЯ. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006; Выпуск VI: 133 – 135.
5. Магомедова А.Н., Багомедова М.М. Ономастикон в переводном английском художественном тексте (на материале повести А. Абу-Бакара «The Sun in the Eagle's Nest»). *Труды молодых ученых ДГУ*: сборник статей. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006: 96 – 98.
6. Магомедова М.М., Магомедова А.Г. О некоторых языковых особенностях повести А. Абу-Бакара «Солнце в гнезде орла». *Записки молодого лингвиста*: сборник статей. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2019: 28 – 31.
7. Рабаданова С.М. *Даргинская антропонимическая система в сопоставлении с русской и английской*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
8. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект:* монография. Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
9. *Современная литература народов России: Детская литература. Антология*. Москва: Организационный комитет по поддержке литературы, книгоиздания и чтения в Российской Федерации; Фонд социально-экономических и интеллектуальных программ; Объединённое гуманитарное издательство, 2017.
10. *Антология даргинской детской литературы.* Составитель К.И. Миграбов. Махачкала: Издательский дом «Дагестан», 2017.
11. Рашидов Р.А. *ЧердикIибти (Избранное)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1978.
12. Рашидов Р.А. *Гьундури ва далуйти (Дороги и песни)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2008.
13. Багомедов Р.М. *ЧердикIибти (Избранное)*. Махачкала: ГУП «Дагестанское книжное издательство», 2002.
14. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1987.
15. Багомедов М.Р. *Словарь даргинских личных имен*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.

References

1. Bagomedov M.R. Onimy v darginskoj hudozhestvennoj literature. *Antologiya po`etonimologicheskoj mysli*. Doneck: Yugo-Vostok, 2008; T. 1: 174 – 182.
2. Sultanova T.Yu. Antroponimy v povestyah A. Abu-Bakara. *Aktual'nye problemy obschego i kavkazskogo yazykoznaniya*: sbornik statej. Nal'chik, 1997: 226 – 227.
3. Magomedova A.N., Bagomedova M.M. O funkcionirovanii toponimicheskih edinic v anglijskom hudozhestvennom tekste (na materiale povesti A. Abu-Bakara «The Sun in the Eagle's Nest»). Yazyki narodov mira i Rossijskoj Federacii: sbornik materialov i dokladov nauchnoj konferencii DGU FIYa, posvyaschennoj 75-letiyu Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Mahachkala: IPC DGU, 2006; Vypusk VII: 257 – 259.
4. Bagomedova M.M., Magomedova A.N. Lichnye imena v perevodnom anglijskom tekste (na materiale povesti A. Abu-Bakara «The Sun in the Eagle's Nest»). *Yazyki narodov mira i Rossijskoj Federacii:* sbornik materialov i dokladov nauchnoj konferencii DGU FIYa. Mahachkala: IPC DGU, 2006; Vypusk VI: 133 – 135.
5. Magomedova A.N., Bagomedova M.M. Onomastikon v perevodnom anglijskom hudozhestvennom tekste (na materiale povesti A. Abu-Bakara «The Sun in the Eagle's Nest»). *Trudy molodyh uchenyh DGU*: sbornik statej. Mahachkala: IPC DGU, 2006: 96 – 98.
6. Magomedova M.M., Magomedova A.G. O nekotoryh yazykovyh osobennostyah povesti A. Abu-Bakara «Solnce v gnezde orla». *Zapiski molodogo lingvista*: sbornik statej. Mahachkala: IPC DGU, 2019: 28 – 31.
7. Rabadanova S.M. *Darginskaya antroponimicheskaya sistema v sopostavlenii s russkoj i anglijskoj*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
8. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt:* monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
9. *Sovremennaya literatura narodov Rossii: Detskaya literatura. Antologiya*. Moskva: Organizacionnyj komitet po podderzhke literatury, knigoizdaniya i chteniya v Rossijskoj Federacii; Fond social'no-`ekonomicheskih i intellektual'nyh programm; Ob`edinennoe gumanitarnoe izdatel'stvo, 2017.
10. *Antologiya darginskoj detskoj literatury*. Sostavitel' K.I. Migrabov. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan», 2017.
11. Rashidov R.A. *Cherdiklibti (Izbrannoe)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
12. Rashidov R.A. *G'unduri va dalujti (Dorogi i pesni)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008.
13. Bagomedov R.M. *Cherdiklibti (Izbrannoe)*. Mahachkala: GUP «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2002.
14. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
15. Bagomedov M.R. *Slovar' darginskih lichnyh imen*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 811.351.22 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00374

***Bagomedov M.R.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*
***Shakhova P.S.,** MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru*

FOLKLORIC ONYMS OF THE DARGIN LANGUAGE. The article is dedicated to the study of onomastic units in the works of folklore of the Dargins. As an illustrative material, the authors use collections of Dargin folklore, prepared on the basis of folklore expeditions to rural settlements in the second half of the XX and at the beginning of the XXI centuries, by the famous Dargin folklorist Rasul Bagomedov "Daimsi lami" (Eternal flame) – 1977, "Dargala halkyla haburti" (Dargin folk tales) – 2006, "Dargala halkyla pagmula zurkhIyab" (Rainbow of the Dargin folk art) – 2008, "Urklila timkh" (Heartbeat) – 2009. The researchers focus on the structure and semantics of fixed onomastic units. The work studies folklore and onyms represented in these books, what helps to determine the language affiliation of proper nouns.

Key words: **Dargin language, Dargin folklore, Dargin folklore, proper names, folk onym.**

***М.Р. Багомедов**, д-р филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*
***П.С. Шахова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОНИМЫ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию ономастических единиц в произведениях устного народного творчества даргинцев. В качестве иллюстративного материала авторы используют сборники даргинского фольклора, подготовленные на основе фольклорных экспедиций в сельские населённые пункты во второй половине XX и в начале XXI веков, известным даргинским фольклористом Расулом Багомедовым «Даимси лами» («Вечное пламя»), 1977 г., «Даргала халкьла хабурти» («Даргинские народные сказки»), 2006 г., «Даргала халкьла пагьмула зурхIяб» («Радуга даргинского народного творчества»), 2008 г., «УркIила тимхъ» («Биение сердца»), 2009 г. Основное внимание авторы акцентируют на структуру и семантику зафиксированных ономастических единиц. На основе изучения фольклорных произведений и представленных в них онимах определяется языковая принадлежность собственных имён.

Ключевые слова: **даргинский язык, даргинский фольклор, устное народное творчество даргинцев, собственные имена, фольклорный оним.**

Актуальность данного исследования обусловлена, прежде всего, тем, что до сих пор ономастикон произведений даргинского устного народного творчества не подвергался специальному комплексному исследованию, хотя отдельные вопросы функционирования онимов в даргинской художественной литературе в научных трудах по ономастике рассматривались [1, 2, 3]. Данное направление дагестанской ономастики дополняется также рассмотрением топонимического фольклора. Он в основном раскрывает историю заселения края и происхождения названий населённых пунктов, местностей, гор, а в ряде случаев помогает лингвисту в этимологизации топонимов [1]. Отдельные отечественные ономатологи отмечают, что топонимические легенды и предания «представляют определённый интерес как своеобразные источники топонимического фольклора» [4, с. 18].

Изучение фольклорных онимов имеет немаловажное значение для исследования самого даргинского языка. Анализ собственных имён в произведениях фольклора на основе обоснованных фактов помогает проследить важные, а иногда противоречивые моменты развития языка и истории народа. В данной работе предпринята попытка выявить и описать структурно-семантические особенности онимов в произведениях устного народного творчества даргинцев.

В волшебных сказках зафиксированы следующие собственные имена (название сказки даётся полужирным шрифтом; онимы в тех падежных формах, в которых они отмечены; в скобках указывается страница сборника, где зафиксирован тот или иной оним): «***Пляяркьяна Къурбан***» – «Охотник Курбан» (с. 8 – 15): *Къурбан* – Курбан (с. 8 – 14), *Къурба* Курбана (с. 9, 12, 13, 15), *Къурбай* – Курбан (с. 9 – 14), *Къурбайзи* – Курбану (с. 12); *Мургьила дубура* – Золотая гора (с. 9); *Къарасула гIиниз* – Родник Карасу (с. 10); *Микаиллис* Микаилу (с. 15); «***АвцIали узила ца рузи***» – «Сестра сорока братьев» (с. 16 – 18): *Аллагь* – Аллах (с. 16, 17); *Аждагьа* – Дракон (с. 16, 17, 18), *Аждагьали* – Дракон (с. 16, 17, 18), *Аждагьала* – Дракона (с. 17, 18), *Аждагьаличи* – К Дракону (с. 18); «***Ца нешла ца урши***» – «Единственный сын матери», букв.: «Одной матери один сын» (с. 19 – 23): *Мажаллис* Маджалис (районный центр Кайтагского района Республики Дагестан) (с. 19), *Къазанап* – Казанап (с. 21), *Къазанаплис* – Казанапу (с. 19), *Къазанаплизи* – Казанапу (с. 19, 21), *Къазанапли* – Казанап (с. 20); *Мардахайли* – Мардахай (с. 19, 20, 21), *Мардахай* – Мардахай (с. 20, 21), *Мардахайлис* – Мардахану (с. 21); *Аждагьа* – Дракон (с. 20, 21), *Аждагьунира* – Драконы (с. 22); *Пелли Ханум* – Пелли Ханум (с. 21, 22, 23), *Пелли Ханумличила* – О Пелли Ханум (с. 21); *Халирбагьиннис* – Халирбагину (с. 23); «***Мургьила авцIали жибхIяличил гIяргIя***» – «Курица с сорока золотыми цыплятами» (с. 24 – 25): *Вагьиг* – Ведьма (с. 24), *Сугьатли* – Сугат (с. 25) и др. [5].

Как видно, в вышеперечисленных волшебных сказках широко представлены онимы. В отдельных произведениях данного жанра они отсутствуют. Например, в сказке «*Урхьула урчи*» («Морской конь»): «*Жяти замунтазив леври, бикIар, ца адам. Илала буили саби хIябал дурхIя. Илди хIябалра дурхIя гьар бархIи савли дудешличи гьаббикIули буили саби, арали саял, сунес селра гIяхIнилил, ахIенал багьес…*

– Вайси хабарла ахIергъира, наб селра вайси секIалра хIеби-уб, – жаваб бедиб дудешли. – Арбякьунси дуги нуни чебаибси музрли паргъатирули ахIенра... Нуни музр чебаира, урхьнази-бад берхIи гьаббакIили, берхIилис гкIабад урхьу дубла дяхIиван цIуба урчи дурабухъи. Ца хIули кьяпIбаресцад заманала бухIнаб илини дунъя хIяйна алавбариб, ва гIурра урхьнази гIелабикиб. Илис гIелабад дила уркIира урхьнази гIелакабикиб».

В призме рассматриваемой проблемы считаем необходимым отметить такой факт, что особенностью сказок о животных является крайне редкое наличие или отсутствие в них ономастических единиц. Например, приведём небольшой отрывок из сказки «*Бухъна житала таева*» («Покаяние старой кошки»): *Лебли саби, лебли саби ца жита. Ил житали дугелира хIерелира вацнас паргъатдеш лугули буили ахIен. Житали вацни дурцули сари, уркIецIи агарли къирдирули сари. Житазибадси урехили вацни руржули сари, илала балагьлизирад дерцахъаба или аллагьлизи дулгули, дунъяла шалалични дурадухъес дирули ахIен… ИлхIели саби, бикIар, вацнани хъя барибси, бухъна биалра житачи сари сеналра дирххIеэс.* Как видно, здесь нет ни одного онима. В сказках о животных наличествуют различные персонажи, но они обозначаются нарицательными существительными, например: *гурда* – «лиса», *бецI* – «волк», *эмхIе* – «осёл», *валри* – «верблюд», *кьял* – «корова», *жита* – «кошка», *хя* – «собака», *синка* – «медведь», *гуглахIяй* – «гуглахай», *къакъба* – «куропатка», *лагьа* – «голубь», *дагъа* – «петух», *ваца* – «мышь» и др.

Собственные имена имеются и в бытовых сказках. На наш взгляд, их использование зависит от содержания сказки, а также от места, времени и территории. Например: «***ХIябал уршила дудеш***» – «Отец троих сыновей» (с. 209): *Ахъуша* – Акуша – районный центр Акушинского района РД (с. 210); «***КIел юлдаш***» – «Два товарища» (с. 212 – 213): *Бакулан* – Бакинец (с. 212, 213), *Дербентлан* – Дербентец (с. 212, 213), *Дербентлизи* – В Дербенте (с. 212); «***Ишгъуна ирар хьунул***» – «Вот такая должна быть жена» (с. 214 – 217): *ГIяраблис* – Арабу (с. 214, 217), *ГIяраб* – Араб (с. 214, 215, 216), *ГIярабли* – Араб (с. 215), *ГIярабла* – Араб (с. 216); «***Чини халал къяна бурес вирара?***» – «Кто сможет придумать большую ложь?» (с. 218 – 220): *Бакулизи* – В Баку (с. 218); «***ХIяблизи чарулхъуси***» – «Возвращающийся в могилу» (с. 221 – 223): *ИсмягIилхIяжи* – Исмаилгаджи (с. 221); *Къурбан* – Курбан (с. 221), *Къурба* – Курбана (с. 221); «***Гьажвар Рамазан***» – «Гажвар Рамазан» (с. 227): *ГIяхIмад* – Ахмед (с. 227), *ГIяхIмадла* – Ахмеда (с. 227), *ГIяхIмадли* – Ахмед (с. 227); *Рамазан* – Рамазан (с. 227), *Рамазайс* – Рамазану (с. 227); «***Мискин абала дурхIя***» – «Сын бедной матери» (с. 228 – 229): *Амирчупан* – Амирчупан (с. 231, 234), *Амирчупа* – Амирчупана (с. 231, 234), *Амирчупайзи* – Амирчупану (с. 233); «***Мургьила сягIят***» – «Золотые часы» (с. 241 – 242): *ШягIбан* – Шахбан (с. 241, 242), *ШягIбай* – Шахбан (с. 241, 242), *ШягIбайзи* – Шахбану (с. 241); «***Чармабекl***» – «Чармабек», букв.: «Бочкаголовый» (с. 248 – 250): *ЧармабекI* – Чармабек (с. 248), *ЧармабекIли* – Чармабек (с. 249), *Чармабек1лис* – Чармабеку (с. 249); «***Шагь ГIяппас ва хъубзара***» – «Шах Аббас и работник» (с. 255 – 256): *Шагь ГIяппасли* – Шах Аббас (с. 255), *Шагь ГIяппас* – Шах Аббас (с. 255, 256); «*XIебла XIясан*» – «Весенний Гасан» (с. 262 – 263): *XIясан* – Гасан (с. 262, 263), *XIясай* – Гасан (с. 262, 263); «***МикIхIенра мухIенра***» – «Мекегинец и мугинец» (с. 268 – 271): *микIхIен* – мекегинец (с. 268 – 271), *микIхIенни* – мекегинец (с. 271); *мухIен* – мугинец (с. 268, 269, 270); *Баку* – Баку (с. 268, 270, 271), *МухIила ши* – село Муги (населённый пункт Акушинского района РД) (с. 269); *Агалархановичи* – Агалархану (с. 271); *Агалархана* Агалархан (с. 271), *Агалархан* – Агалархан (с. 271), *ГIизраIил* – Израил (с. 271); «***Шагь ГIяппасла рурсилис кьадар белк1ни***» – «Что предначертано дочери шаха Аббаса» (с. 274 – 275): *Шагь ГIяппас* – Шах Аббас (с. 274, 275), *Шагь ГIяппасла* – Шах Аббаса (с. 274, 275), *Шагь ГIяппасличи* – Шах Аббасу (с. 274), *Шагь ГIяппасли* – Шах Аббас (с. 274, 275); «***Чила яхI халаси?***» – «Кто более терпеливый?» (с. 276 – 278): *Тяштемир* – Таштемир (с. 276, 277, 278), *Тяштемирличи* – Таштемиру (с. 276), *Тяштемирли* – Таштемир (с. 276), *Тяштемирлис* – Таштемиру (с. 277); *ПатIимат* – Патимат (с. 276, 278); *Бектемир* – Бектемир (с. 276, 278), *Бектемирлизи* – Бектемиру (с. 276, 277), *Бектемирлис* – Бектемиру (с. 276, 277), *Бектемирли* – Бектемир (с. 276, 277) [5].

Имеются примеры отсутствия собственных имён и в бытовых сказках. В качестве примера приведём отрывок сказки «Рурсила гIякьлу» («Мудрость девушки»): «*Лебли саби кIел узи: ца мискин, ца давлачев. Мискин узизи давлачев узини кьял кумха бедили сай, мискин узила яшав ункъбиубли саби. Гьачам кIелра узила хьунри вацIализи ур-цуйчи арбякьи саби. Илаб кIелра хьунул бургъесбяхIули саби. Мискинна хьунуйзи давлачев узила хьунул риклули сари: «XIy нуни гибси кьяй хамрарилрину, хъули чарриубмад кьял кеби-сахъис».*

… Илкьяйда жал барили, кIелра узи судличи талхъайчи арбякьи саби. Бурили саби чула къуллукъ. Талхъан виклули сай: «Кьял бирар ишди хIябалра суайс жаваб гибсила: 1) дунъяличиб бегIла гIяваси се бирара? 2) кIантIиси се бирара? 3) бизиси се бирара?».

Ономастические единицы также отмечены в жанре анекдота. Широко представлен антропоним *Малла Насредин* – «Мулла Насредин», что связано со своеобразием данного фольклорного жанра. Он зафиксирован в следующих произведениях: *«Малла Насредин вебкIни»* – «Как Мулла Насредин умер» (с. 337 – 338), ***«****Малла Насреддин»* – «Мулла Насредин» (с. 342), *«Малла Насредини Мардахай виргIни»* – «Как Мулла Насредин обманул Мардахай» (с. 343344), *«Малла Насрединни сунела гъай къянахIебирни»* «Как Мулла Насредин держит свое слово» (с. 349), ***«****Кьиямалиу хIейкахъес»* «Не оказаться в судный день» (с. 354 – 355), *«Малла Насрединна хIябал хьунул»* – «Три жены Муллы Насредина» (с. 366), *«Малла Насредина сияхI»* – «Список Муллы Насредина» (с. 367), *«Малла Насредина бекIлизи хив агни»* – «Как орех попал в голову Муллы Насредина» (с. 368), *«Малла Насредин увяхIикни»* – «Как Мулла Насредин упал» (с. 369 – 370), *«СирхIязи гIяхIпадли»* – «В гости в Сирха» (с. 372), *СирхIязи* – «В Сирха» (с. 372), *«ИлцадгIяхIти диалли»* – «Если такие хорошие» (с. 373) [5] и др.

В структурном плане фольклорные антропонимы подразделяются на однословные, двусловные и трёхсловные. Однословные единицы представлены следующими мужскими и женскими личными именами: *Сулайбан* – Сулейман, *Къурбан* – Курбан, *Мях1яммад* – Магомед; *ПатIимат* – Патимат, *Сугьат* – Сугат, *Ханум* – Ханум, *Къизбика* – Кизбика, *Чакараба* – Чакараба, *Гунъярикъ* – Гунъярик и др. Они, как правило, широко представлены в даргинском именнике [5]. В количественном соотношении чаще встречаются мужские личные имена. Двусловные антропонимы персонажей фольклорных произведений образуются путём добавления к личному имени другого нарицательного слова. Например: *Малла Насредин* – Мулла Насредин, *Шагь ГIяппас* – Шах Аббас, *Къара ГIяли* – Кара Али, букв.: Чёрный Али, *Къуш МяхIяммад* – Куш Магомед, букв.: Шалаш Магомед, *Пелли Ханум* – Красавица Ханум и др. В единичных случаях отмечены трёхсловные единицы. Например: *Жалилла XIяса МухIаммад* – Жалилова Гасана Магомед и др.

В сложных антропонимах к личным именам добавляется прозвище или другое характеризующее персонаж слово: *ПалдакIучI Къурбан* – Непутёвый Курбан, *Сукъур Къурбан* – Слепой Курбан, *Чармабекl* – Бочкаголовый и др. В произведениях даргинского устного народного творчества наличествуют и «говорящие» имена. Например: *Пляяркьяна Къурбан* – Охотник Курбан (подчёркивается профессия персонажа); *Шагь ГIяппас* – Шах Аббас (подчёркивается жадность); *Чакараба* – Чакараба, где *чакар* – «сахар», *аба* – «мама» (образ доброй, отзывчивой женщины) и др.

В даргинском ономастиконе наличествует несколько этнолингвистических пластов: исконно даргинский, арабский, тюркский, персидский и русский [6, с. 8]. В рассмотренных произведениях отмечены собственно даргинские (*Чакараба* – Чакараба, *Ахъуша* – Акуша, *Хъярбук* – Харбук), арабские (*Мях1яммад* – Магомед, *Исмяг1ил* – Исмаил), тюркские (*Бектемир* – Бектемир, *Арслан* – Арслан) персидские (*Булат* – Булат, *Игит* – Игит) и др. ономастические единицы. Состоящий из нескольких этнолингвистических пластов даргинский антропонимикон в совокупности образует единую национальную антропонимическую систему и отражает

исторические связи [7, с. 112]. Говоря о заимствованных из других языках именах, считаем необходимым отметить и такой факт, что в фольклорных произведениях нередко заимствуются не только антропонимы, но иногда и сюжеты. Например, ярким примером могут служить произведения о Мулле Насредине.

Встречается агионим *Аллагь* – Аллах. Он представлен и в сложных личных именах: *Гlябдулла* – Абдулла и др. Ономатологи отмечают, что *Аллагь* употребляется только как часть сложного имени, ибо употребление имени бога без выражения к нему почтительности у мусульман считается недопустимым [7, с. 44].

В рассматриваемых произведениях фольклора в небольшом количестве представлены топонимические единицы. Зафиксированы названия как реальных географических объектов, так выдуманных. Часто встречается ойконим *Дербент* – Дербент (город Республики Дагестан), в единичных случаях зафиксирован ойконим *Баку* – Баку (столица Азербайджана). Отмечены комонимы *Хъярбук* – Харбук (населённый пункт Дахадаевского района РД); *Хlурахъи* – Урахи, *Мургук* – Мургук, *Мугри* – Мугри (населённые пункты Сергокалинского района Республики Дагестан); *Ахъуша* – Акуша, *Ницlа* – Ница (населённые пункты Акушинского района РД); хороним *СирхIя* – Сирха (территория распространения сирхинского диалекта даргинского языка); гидронимы *Хала хlеркI* – Большая река (официальное название: *Уллучай*), *Цlудара урхьу* – Черное море, *Къарасула гlиниз* – родник Карасу (досл.: тюркское *къара* – «чёрный», *су* – «вода»; даргинское *г1иниз* – «родник»). Во вторую группу можно отнести следующие топонимы: *Мургьила дубура* – Золотая гора, *Къапла дубура* – Гора мешка, *Мисри шагьар* – Город Мисри. Такие названия чаще всего представлены в сказках.

Топонимическую систему зафиксированных фольклорных топонимов образуют названия, различные по своей структуре: однословные и двусловные. К однословным можно отнести следующие единицы: *Мажалис* – Маджалис, *Мургук* – Мургук, *Ахъуша* – Акуша, *Хlурахъи* – Урахи. Двусловная модель представлена следующими топонимическими единицами: *Къарасула гlиниз* – родник Карасу, *Цlудара урхьу* – Черное море, *Хала хlеркI* – Большая река и др.

Зафиксированы следующие этнонимы: *чумлан* – чумлинец, т.е. житель с. Чумли Кайтагского района РД (анекдот «*Кьяца*» – «Козел», с. 334); *бурхълан* – балхарец, т.е. житель с. Балхар Аушинского района РД («*Къяна хlебиалли, мар саби*» – «Если не вранье, то правда», с. 359); *миръакан* – миръакинец, т.е. житель с. Миръаки Аушинского района РД (наличествует и второе название села: *Хlерхмахьи* – Герхмахи) («*Миръакайс биубси*» – «Случай с миръакинцем», с. 371); *меусишан* – меусишинец, т.е. житель с. Меусиша Дахадаевского района («*СирхIязи гlяхIладли*» – «В гости Сирхя», с. 372); *булеги* – лакец («*Сагал юргъан чебушишав яра*» – «Укрыться новым одеялом или», с. 374).

Более насыщенным онимами фольклорным жанром является причитание. Во многих произведениях этого жанра наличествуют собственные имена, в основном антропонимы. Например: *Ва узи дила Табжин* – Брат мой Табжин (с. 12), *Хlяжила БяхIяммад* – Гаджиев Багомед (с. 19), *Гlяллайла БяхIмуд* – Аллаев Бахмуд (с. 27) [8] и др.

Таким образом, проведённый анализ свидетельствует о наличии богатого и многранного ономастикона, зафиксированного в произведениях устного народного творчества даргинцев.

Библиографический список

1. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект:* монография. Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
2. Багомедов М.Р. Онимы в даргинской художественной литературе. *Антология поэтонимологической мысли*. Донецк: Юго-Восток, 2008; Т. 1: 174 – 182.
3. Султанова Т.Ю. Антропонимы в повестях А. Абу-Бакара. *Актуальные проблемы общего и кавказского языкознания*: сборник статей. Нальчик, 1997: 226 – 227.
4. Горбаневский М.В. *Имена земли Московской*. Москва: Московский рабочий, 1985.
5. *Даргала халкьла хабурти* (Даргинские народные сказки). Составитель Р.М. Багомедов. Махачкала: ООО «Деловой мир», 2006.
6. Багомедов М.Р. *Словарь даргинских личных имен*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006.
7. Рабаданова С.М. *Даргинская антропонимическая система в сопоставлении с русской и английской*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000.
8. *Даимси лами* (Вечное пламя). Составитель Р.М. Багомедов. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1977.

References

1. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt:* monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
2. Bagomedov M.R. Onimy v darginskoj hudozhestvennoj literature. *Antologiya po`etonimologicheskoj mysli*. Doneck: Yugo-Vostok, 2008; T. 1: 174 – 182.
3. Sultanova T.Yu. Antroponimy v povestyah A. Abu-Bakara. *Aktual'nye problemy obschego i kavkazskogo yazykoznaniya*: sbornik statej. Nal'chik, 1997: 226 – 227.
4. Gorbanevskij M.V. *Imena zemli Moskovskoj*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1985.
5. *Dargala halk'la haburti* (Darginskie narodnye skazki). Sostavitel' R.M. Bagomedov. Mahachkala: OOO «Delovoj mir», 2006.
6. Bagomedov M.R. *Slovar' darginskih lichnyh imen*. Mahachkala: IPC DGU, 2006.
7. Rabadanova S.M. *Darginskaya antroponimicheskaya sistema v sopostavlenii s russkoj i anglijskoj*. Mahachkala: IPC DGU, 2000.
8. *Daimsi lami* (Vechnoe plamya). Sostavitel' R.M. Bagomedov. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1977.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 398 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00375

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Institute of Language, Literature and Art n. a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

FUNERAL AND MEMORIAL RITUALS AND REQUIREMENTS OF THE KADAR ETHNOS. The article describes the Kadars funeral and memorial rites. Due to the conservatism the rites reflect the traditional values of the ethnos under study from the author's point of view that indicates and saves the Kadars ethnic identity. The study of the funeral ritual procession of the Kadars is of great importance because of the fact that it contains some information about life, culture, traditions and outlook of the ethnos under study. The article also studies lamentations and ways of grief expression in the funeral rites of the Kadar ethnic group. The texts recorded in the villages of the Kadar territory of the Republic of Dagestan are under study. The scientific point is the investigation of the non-studied rites and lamentations of the Kadar funeral and memorial rituals, and the study of the conceptual semantics of texts.

Key words: **rituals, funeral and memorial rituals, laments, afterlife, good wishes, values, Kadar, Kadars.**

Н.А. Вагизиева, *канд. филол. наук, мл. науч. сот. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

ПОХОРОННО-ПОМИНАЛЬНАЯ ОБРЯДНОСТЬ И ПРИЧИТАНИЯ КАДАРСКОГО ЭТНОСА

В статье дается характеристика кадарского похоронно-поминального обряда. Благодаря своей консервативности, по мнению автора, он отражает традиционные ценности кадарского этноса, является индикатором и хранителем этнического своеобразия кадарцев. Необходимость исследования похоронной обрядовой процессии кадарцев вызвана и тем, что в ней содержится некоторая информация о быте, культуре, традициях и миропонимании. Статья также посвящена причитаниям и способам выражения скорби в похоронной обрядности кадарского этноса. Материалом исследования послужили тексты, записанные в селах кадарской территории Республики Дагестан. Поставленная научная проблема связана с исследованием ранее не изученных обрядов и причитаний кадарской похоронно-поминальной обрядности, а также с изучением концептуальной семантики текстов.

Ключевые слова: **обряд, похоронно-поминальная обрядность, причитания, загробный мир, благопожелания, ценности, Кадар, кадарцы.**

Похоронно-поминальный обряд кадарского народа представляет собой утвердившийся традициями и культурой цикл действий, несоблюдение которого встречает резкое осуждение окружающих. «Похоронно-поминальный комплекс, – как пишет В.И. Еремина, – является одним из наиболее консервативных элементов культуры благодаря устойчивости определяющих представлений, на базе которых он сформировался» [1, с. 40].

Огромный вклад в исследование обрядового фольклора как в целом, так и в частности похоронно-поминальной обрядности и ее жанров у дагестанских народов внесли исследования А.М. Аджиева, А.А. Ахлакова, Х.М. Халилова, Ф.З. Абакаровой, А.М. Ганиевой, Ф.О. Абакаровой, Ф.А. Алиевой, М. Р. Халидовой, Х.А. Юсупова, Ф.М. Ибрагимовой и др.

Данная статья представляет собой первую работу, посвященную исследованию похоронно-поминальной обрядности, причитаний и средств выражения скорби кадарцев, так как до настоящего времени вышеуказанная тема оставалась малоизученной. Предметом исследования послужил полевой материал автора Н.А. Вагизиевой, собранный на кадарской территории Буйнакского района Республики Дагестан.

Как отмечает Л.Ю. Лепешкина, «отношение к смерти и к мертвым является ярким проявлением зрелости национальной культуры. О степени проявления в ней духовности и человечности можно судить не только по тому, как совершается похоронный обряд, обусловленный санитарно-гигиеническими соображениями, но и по тому, как отдается дань памяти усопшему, передаются от поколения к поколению нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, принятые в этом обществе» [2, с. 256 – 257]. Похоронный период охватывает три дня и содержит следующие обрядовые этапы: омовение и обмывание покойного, окутывание в саван, проводы покойного, погребение. Начиная от предсмертного состояния и в течение года после похорон родственники будут выполнять определенные обряды, ритуалы. Особые1 ритуалы, отраженные в комплексе предписаний, определяющих убеждения, а также формирующие совесть и нравственные ценности кадарцев, начинают выполняться, пока больной человек еще жив. В первую очередь приглашают имама, чтобы над смертным ложем исполнили *шагьада белч1ни* – «чтение шахады»: *Ашгьаду алля илЯгьа илляЛлагь, ва ашгьаду анна Мух1аммада расулюЛлагь.* – «Свидетельствую, что нет божества, достойного поклонения, кроме Аллаха, и свидетельствую, что Мухаммад – его посланник». Помимо чтения молитвы умирающего укладывают на спину ногами к Мекке, что олицетворяет путь души к святому месту. Для утоления жажды покидающему этот свет преподносят холодную воду: по возможности гранатовый сок либо священную воду Зам-зам. Громкий плач не приветствуется ввиду того, что умирающий должен сосредоточиться на отправлении в мир иной, не горюя об этом свете. Сразу после смерти покойному закрывают глаза, выпрямляют руки и ноги, подвязывают подбородок. Тело накрывают тканью, на живот кладут тяжелый предмет. Похороны проводят как можно скорее, чаще в тот же день.

Жаназа бирцни – **«омовение и обмывание покойного».** У кадарского этноса трепетное отношение к чистоте. Если не соблюдаются очищающие обряды, тело умершего считается осквернённым, а душа – не готовой к встрече со Всевышним. Для обряда омовения и обмывания выбирают ответственного человека из числа близких родственников, предпочтительно из числа старших. При этом женщины омывают женщин, мужчины – мужчин, но жена может омыть мужа. Ответственному в проведении очистительного обряда помогают три человека. Омывание покойного у кадарцев проводят дома. Перед началом омовения в помещении зажигают благовония. Омывающий трижды моет руки и надевает перчатки. Далее прикрывает тканью нижнюю часть тела покойного и совершают процедуру очищения. Затем следует обмывание: тело покойного обмывают 3 раза: водой с кедровым порошком, камфорой и чистой водой. Все части тела омывают и вытирают поочередно, голову и бороду моют с мылом.

Бихьрилзе уцни – **«окутывание в саван».** Согласно обычаям, мужчин и женщин хоронят босыми, одетыми в простую рубаху-саван и окутанными в несколько полотняных кусков. Мужским саваном служит рубаха, кусок ткани для окутывания низа тела и большой отрез ткани, чтобы окутать все тело с головой со всех сторон. Женский саван состоит из рубахи до колен, куска ткани для нижней части, большого отреза ткани, чтобы окутать тело со всех сторон, а также из отреза для волос и еще одного для груди. Новорожденных и маленьких детей окутывают одним отрезом полностью. Покойного облачают в саван самые близкие1 родственники, обычно те же, кто принимал участие в омовении.

Уихьни – ***«погребение»*** проводят на кладбище. В могилу покойного опускают ногами вниз, над женщинами при этом держат ковер-покрывало: даже после смерти никто не должен видеть ее тела. *Имам,* «ответственный за чтение молитв», кидает в могилу горсть земли, произносит молитву из Корана. Затем место захоронения поливают водой, семь раз кидают землю. После завершения захоронения все уходят, но один человек остается читать молитвы за душу покойного. Покойного хоронят без гроба, вместо него используют *ганзи* – «специальные носилки». Покойного, завернутого в ковер, на носилках относят к могиле, где имам начинает читать *джаназа дих1ебгъа* – «заупокойную молитву». Это очень сильная и важная молитва в исламской традиции. Если ее не прочитать, похороны мусульманина считаются недействительными. После захоронения дикие животные могут учуять запах и раскопать могилу. Раскапывание могилы подобным образом является страшным грехом. Верующие нашли выход в обожженном кирпиче. Им укрепляют могилу, чтобы ее нельзя было раскопать, а жженый запах отпугивает животных. Первые три дня после смерти родные должны молиться только об умершем, а готовку и хозяйственные дела свести к минимуму. На 3-й, 7-й и 40-й дни после похорон, а также через год проводят *зикру* – «поминальную молитву за усопшего», мудрость чтения зикру заключается в доведении вознаграждения за благие деяния усопшего. Все эти дни до сорокового в доме покойного не должна звучать музыка. Роскошные поминки с изысканными блюдами осуждаются. Не приветствуется вынуждать скорбящих хлопотать по хозяйству. Вместо этого нужно всячески поддерживать, помогать как морально, так и материально. Зикру – это, прежде всего, поминовение умершего, молитва за его душу и возможность для семьи сплотиться, чтобы легче пережить горе.

Как отмечает А.М. Мехнецов, «особая значимость каждого действия, выделенный средствами художественного сакральный характер возникает в силу устойчивой, обрядовой направленности всех элементов. Такими элементами становятся пространственно-временные характеристики, а также атрибутика каждого эпизода, роли и образ действия участников обряда» [3, с. 103].

В первый день после смерти человека в кругу близких женщин идет распределение мест, где должна сидеть та или иная родственница. Самые старшие с отцовской и материнской сторон занимают более почетное место. У стен садятся родственницы по старшинству. Мужчины же располагаются во дворе дома, пожилым разрешено сидеть, а при входе человека они обычно встают. У дверей стоят молодые и близкие родственники усопшего. Мужчины проявляют сдержанность, не выражая внешне горечь и всю боль утраты. Если мужчина желает лично выразить свои соболезнования женщине, потерявшей мужа, отца или брата, то он делает это ближе к вечернему времени, в тот момент, когда в доме посетителей становится меньше и остается самый близкий круг родственников. На протяжении 40 дней кадарские женщины носят траурную одежду, а мужчины не бреют бороды. У кадарского этноса существует следующие «пожелания, выражающие соболезнование по поводу потери человека: *Алжаналзе угьахъаб!* – «Пусть окажется в раю!» [4, с. 43] Если же этот свет покинул младенец либо маленький ребенок, то родителям, утративших его, желают следующее: *Ахиратис мампаг1ятил угьахъаб!* – «Пусть в мире ином он послужит вашим заступником! (*букв.*: В ином мире полезным пусть будет!)». Существует убеждение, что дети, умершие в младенческом возрасте, безоговорочно попадают в Рай, где они ждут своих родителей. По теологическим убеждениям кадарцы считают, что в судный день младенцы будут заступаться за своих родителей, и их заступничество будет принято. Родители же, в свою очередь, желают тем, кто разделяет их горе и принес искренние соболезнования: *Музизе белк1аб*! – «Пусть будут [ваши соболезнования и разделение горя с нами] записаны вам в книгу благих деяний!»

Жанр причитаний у даргинцев имеет следующие названия: «яс», «ч1иллайти», «биса», «луалла», «кьакьари». У кадарцев же причитания носят название «балг1а». Ф.О. Абакарова, Ф.А. Алиева пишут, что «у даргинцев, как и у других народов Дагестана, всегда ценилось умение ярко причитать, с большой эмоциональной силой выражать чувство скорби. В горах считается, что громко высказать свою боль и печаль, уметь достойно причитать, значит, проявить уважение к покойнику и осветить дорогу к вечному покою» [5, с. 36]. «Причитания, – отмечал А.М. Аджиев, – представляют ценный источник для изучения истории народа, его мировоззрения, дум и чаяний, социальных отношений и т.д.» [6, с. 162].

В годы советского периода у кадарцев близко знакомые женщины в знак выражения сочувствия оплакивали покойного эмоциональными причитаниями. Ю.М. Соколов пишет, что «в народных похоронных плачах огромную роль играет поэтическая традиция, выработавшая в течение веков ряд устойчивых формул, образов, композиционных приемов, что облегчало запоминание отрывков плача и импровизацию, часто заключающуюся лишь в более или менее свободном комбинировании традиционных формул» [7, с. 76]. Даргинские плачи Х.А. Юсупов тематически подразделяет на «плачи по сыну, по брату, по отцу и матери, по дедушке и бабушке, по дяде и тете, а также по умершим вдали от родины» [8, с. 122]. Кадарские же причитания не подвергаются столь широкому тематическому подразделению и носят субъективный характер оплакивания смерти и выражения через него горечь утраты близкого человека. Как отмечают Ф.О. Абакарова и Ф.А. Алиева, «каждое причитание – поэтическое выражение состояния, передача личного восприятия утраты» [9, с. 39]. К примеру: *Вааааай, цес ватунри ну, вааааааай, дия ах1алил адам, ваай кина аракьунри х1у, ваай дия алжанала вава, вай дия ц1уба мукьари, гьана нуни це барища х1у авгале?* – «Вай, зачем оставил меня, вай, мой хороший человек, вай, куда ты ушел, вай, мой райский цветок, мой белый ягненок, вай, что же я буду делать без тебя?» [10]. В данном плаче-причитании присутствуют повторяющиеся междометийные вопли. Для плачей характерна развитая система метафор, выполняющих функции образности и иносказательности. Например: *алжанала вава* – «райский цветок», *ц1уба мукьари* – «белый ягненок» свидетельствующие о чистоте души и красоте нрава покойного и вере скорбящего о вознаграждении усопшего раем. Важно заметить, что причитание представляет собой обращение к заупокойному как к живому собеседнику. Ибрагимова Ф.М. отмечает, что «особенностью плача является наличие вопросительных предложений, обращение к умершему как к собеседнику с жалобами и упреками: «Что же ты наделал?» «На кого оставил?» и т.д. Вопросы эти риторические, ответа на них не предполагается» [11, с. 108].

У даргинцев существует следующее оплакивание смерти молодой девушки, не успевшей выйти замуж, которая отражена в труде Ф.О. Абакаровой и Ф.А. Алиевой «Очерки устно-поэтического творчества даргинцев» на с. 41: *Ерх1дах1алра дигайла цадах1алра х1ахъибил, Ерх1дах1алра мурадла цаалра мурад х1адубил, бак1 някьбани руцилe хъяб някъба х1аруцибил.* – «Из семи чувств

любви ни одной не испытавшая, из семи желаний ни одного не достигшая, хоть дотрагивались до кисти рук, но в объятьях не побывавшая». У кадарцев же оплакивание смерти молодой девушки, не успевшей выйти замуж, либо юноши, не успевшему жениться, представлено в следующем варианте: *Чумдех1 журала диги лерк1ара, цаалра ахъес х1авгьун (х1аругьун), Чум лет1ик1ара ихия мурадуне, цааликера х1агъиб (х1арагъиб), дуния кех1абаиле, гьачамалра хъаара х1авгьуле (гьубис арх1аракьува), ваааай, пакьир ч1ик1а – дурх1я (рурси) арякьун (ат1якьун), нущия пукьа батува! Ваааай!* – «Сколько бы видов любви не было (на этом свете), ни одну не испытал(-ла), сколько бы не было у него (нее) желаний, ни одну не достиг, мира не повидав, ни разу не женившись (не выйдя замуж), ваай, бедный (-ая) птенец-юноша (девушка) улетел(-а), покинув наше гнездо! Ваааай!» [12]. Данный плач, наряду с другими, выражает эмотивно-оценочную функцию: выражение скорби и тяжести утраты близкого человека. Здесь молодых юношу или девушку, покинувших этот свет, сравнивают с птенцом, который покинул родительский дом, не успев свить своего гнезда. Гнездо в данном плаче является метафорической заменой, которая символизирует домашний очаг, идиллию и защиту, создав которую, обретается семья.

Кадарские причитания по убитому родственнику представляют собой проклятия острого характера, в которых говорится о сильном эмоциональном потрясении, скорби и горе. Например: В*ааай*! *Хlу кавщибил адам цlудара х1аре икаб! Цуния урлухъ гъирбугьаб, ити бихьес хlаре авгале калъаб!* – «Пусть человека, убившего тебя, в черную могилу положат. А род его весь помрет (букв.: истребят) и останется без могилы [для погребения]!» В данном плаче эпитет «черный» к слову могила символизирует пожелание убийце зла и испытания им всех видов страшных черных могильных мук. Следующая формулировка в вышеназванном плаче-проклятии … *ити бихьес х1аре авгале калъаб!* «… и останется без могилы [для погребения]» носит теологический характер. Кадарцы считают, что достойного человека с благим нравом провожать в последний путь следует по всем общепринятым нормам. Убийство же причисляется к аморальным поступкам и считается тяжким грехом. Ввиду этого исполняющие плач-проклятие считают, что убийца и его род не достойны традиционного погребения по всем канонам исповедуемой веры.

Приведенный материал и его анализ свидетельствует, о том, что похоронно-поминальные обряды являются сакральными для кадарцев и обладают значительным количеством мусульманских черт. Они являются неотъемлемыми и устойчивыми элементами и символами образа жизни кадарского этноса, носителями этнических ценностей и связующим звеном между поколениями. А.Ф. Лосев пишет, что «никакая человеческая жизнь, ни идейная, ни бытовая, повседневная, невозможна без символов, которыми мы пользуемся ежеминутно, так как всякая жизнь всегда есть движение и стремление и несет на себе как нагрузку прошлого, так и заряженность для осуществления будущего. А это значит, что каждая вещь по самой своей природе символична» [13, с. 229]. Конкретные символы, в свою очередь, придают событию или предмету значимость, смысл, уникальность. Таким образом, похоронно-поминальный обряд как отражение этнической самобытности занимает особое положение в повседневной культуре кадарцев, выступает в качестве социально значимых актов, отражающих отношение живых людей к умершему и служащих измерением человечности народа. Тексты плачей, причитаний могут подходить к оплакиваемым разного социального статуса, среди них выделяются тексты причитаний, прикрепленные к тому или иному человеческому типу и также тексты, которые могут подойти к разным людям, а близкие родственницы, в свою очередь, прикрепляют их к определенному лицу в процессе оплакивания. Кадарским плачам, причитаниям присуща речетативная мелодия исполнения, в них восхваляется внешность и благой красивый нрав оплакиваемого. Образ усопшего идеализируется посредством эпитетов, метафор, сравнений и др. Плачи кадарцев также насыщены проклятиями, так как смерть человека является трагедией, нанесенной болезнью, судьбой или другим человеком. Так, например, в причитаниях по усопшему, погибшему по вине другого человека, присутствуют проклятия, адресованные не только убийце, совершившему грех, но и его роду. Однако в современности жанр причитаний у кадарцев имеет тенденцию к угасанию. Х.М. Халилов комментирует данное явление тем, что «сказывается влияние мусульманской религии с ее ортодоксальными1 законами» [14, с. 169]. Объяснением тому служит теологическое убеждение, что громкое оплакивание не приветствуется, так как умерший мучается, когда его оплакивает семья и близкие люди. Оплакивания чаще заменяют заупокойной молитвой. Мужчины чаще проявляют большую сдержанность, избегая внешнего проявления безудержного самоистязания. В случае если плачут мужчины, особенно молодые или среднего возраста, их окружающие должны упрекать, а громко плачущих детей, женщин и стариков следует успокаивать.

Библиографический список

1. Еремина В.И. *Ритуал и фольклор*. Ленинград: Наука, 1991.
2. Лепешкина Л.Ю. Похоронно-поминальный обряд как отражение этнической самобытности чувашей (XIX в.). *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.* 2011; № 127: 256 – 263.
3. Мехнецов А.М. Традиционные формы похоронно – поминальной обрядности (поминальные дни) – по результатам экспедиций1992 – 2000 гг. в Вологодскую и смоленскую области. *Народная традиционная культура и современность:* материалы научно-практической конференции. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2004: 103.
4. Вагизиева Н.А. Структурно-семантическая характеристика благопожеланий кадарского языка. *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы.* 2019; № 19: 39 – 44.
5. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
6. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков (Из серии «Очерки устно-поэтического творчества народов Дагестана»)*. Под общей редакцией акад. Г.Г. Гамзатова. Махачкала, 2005.
7. Соколов Ю.М. *Русский фольклор*. Москва, 1941.
8. Юсупов Х.А. *Обрядовая поэзия даргинцев (общее и локально-особенное)*. Махачкала, 2009.
9. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала, 1999.
10. *Из полевого материала автора Вагизиевой Н.А., собранного в 2020 году в селах кадарской территории Республики Дагестан РФ.*
11. Ибрагимова Ф.И. Плачи и причитания рутулов, агулов, цахуров (этническое, межэтническое и локально-специфическое). *Вестник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы.* 2015; № 8: 178 – 182.
12. *Из полевого материала автора Вагизиевой Н.А., собранного в 2020 году в селах кадарской территории Республики Дагестан РФ.*
13. Лосев А. Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва: Искусство, 1995.
14. Халилов Х.М. Поэзия скорби. *Традиционный фольклор Дагестана.* Москва: Наука, 1991.

References

1. Eremina V.I. *Ritual i fol'klor*. Leningrad: Nauka, 1991.
2. Lepeshkina L.Yu. Pohoronno-pominal'nyj obryad kak otrazhenie `etnicheskoj samobytnosti chuvashej (XIX v.). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena.* 2011; № 127: 256 – 263.
3. Mehnecov A.M. Tradicionnye formy pohoronno – pominal'noj obryadnosti (pominal'nye dni) – po rezul'tatam `ekspedicij1992 – 2000 gg. v Vologodskuyu i smolenskuyu oblasti. *Narodnaya tradicionnaya kul'tura i sovremennost':* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Vologda: Oblastnoj nauchno-metodicheskij centr kul'tury i povysheniya kvalifikacii, 2004: 103.
4. Vagizieva N.A. Strukturno-semanticheskaya harakteristika blagopozhelanij kadarskogo yazyka. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy.* 2019; № 19: 39 – 44.
5. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
6. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov (Iz serii «Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva narodov Dagestana»)*. Pod obschej redakciej akad. G.G. Gamzatova. Mahachkala, 2005.
7. Sokolov Yu.M. *Russkij fol'klor*. Moskva, 1941.
8. Yusupov H.A. *Obryadovaya po`eziya dargincev (obschee i lokal'no-osobennoe)*. Mahachkala, 2009.
9. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala, 1999.
10. *Iz polevogo materiala avtora Vagizievoj N.A., sobrannogo v 2020 godu v selah kadarskoj territorii Respubliki Dagestan RF.*
11. Ibragimova F.I. Plachi i prichitaniya rutulov, agulov, cahurov (`etnicheskoe, mezh`etnicheskoe i lokal'no-specificheskoe). *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy*. 2015; № 8: 178 – 182.
12. *Iz polevogo materiala avtora Vagizievoj N.A., sobrannogo v 2020 godu v selah kadarskoj territorii Respubliki Dagestan RF.*
13. Losev A. F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva: Iskusstvo, 1995.
14. Halilov H.M. Po`eziya skorbi. *Tradicionnyj fol'klor Dagestana.* Moskva: Nauka, 1991.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 882 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00376

***Glazinskaya Ye.T.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: evglazinskaya@mail.ru*

THE SPACE OF A COMMUNAL APARTMENT IN LYUDMILA ULITSKAYA'S NOVEL "THE GREEN TENT". The article explores the space of a communal apartment in Lyudmila Ulitskaya's novel "The Green Tent". The components of the communal apartment are fixed as a spatial model. It is noted that the space of the Steklovs' house begins to be perceived as communal only after Nuta's death. The communal apartments have a similar setting in this novel. Fried potatoes act as a symbol of the communal apartment, which also has erotic subtext. The plush tablecloth is a detail that repeatedly appears in the novel's text. It is closely related to the novel's main theme – growing up and getting mature. It is concluded that a communal apartment is a Soviet spatial dominant that echoes the essence of the depicted in the novel reality. It represents a transformation of the traditional idea about home in line with the society's setting on communism, on the one hand, and acting as a marker of homelessness on the other hand. The space in "The Green Tent" is personal even in the communal apartment. This means that the opposition *of one's own/ of somebody else's* is replaced by *of one's own/ of the common use*. The space is directed towards the inside of the character, rather than towards his outer characteristics. Thus, the image of the characters' life in the communal apartment is not just a background for the events in the novel, it is the space that describes the characters and reveal their images more deeply. The reported study is funded by RFBR, project number 19-312-90049.

Key words: **communal apartment, space, home space, soviet reality, Lyudmila Ulitskaya.**

***Е.Т. Глазинская**, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: evglazinskaya@mail.ru*

ПРОСТРАНСТВО КОММУНАЛЬНОЙ КВАРТИРЫ В РОМАНЕ Л.Е. УЛИЦКОЙ «ЗЕЛЕНЫЙ ШАТЕР»

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90049.

В статье исследуется пространство коммунальной квартиры в романе Людмилы Улицкой «Зеленый шатер». Фиксируются компоненты коммунальной квартиры как пространственной модели. Отмечается, что пространство дома Стекловых начинает восприниматься как коммунальное только после смерти Нюты. Коммунальные квартиры в романе имеют схожую обстановку. Как символ коммунальной квартиры выступает жареная картошка, которая имеет и эротический подтекст. Плюшевая скатерть, деталь, неоднократно появляющаяся в тексте романа, имплицитно связана с главной его темой – взрослением. Делается вывод, что коммунальная квартира – это советская пространственная доминанта, которая вторит сущности изображаемой в романе действительности. Она представляет собой трансформацию традиционного представления о доме в соответствии с установкой общества на коммунизм, с одной стороны, а с другой – выступает как маркер бездомности. В «Зеленом шатре» даже в коммунальной квартире изображается пространство личное среди коммунального, то есть оппозиция своё/чужое подменяется на свое/общее, общественное. Пространство направлено на персонажа, внутрь, а не во вне. Таким образом, изображение жизни персонажей в коммунальной квартире – это не просто фон, на котором разворачиваются события сюжета, это пространство, характеризующее персонажей, полнее раскрывающее их образы.

Ключевые слова: **коммунальная квартира, пространство, домашнее пространство, советская действительность, Людмила Улицкая.**

По творчеству Людмилы Улицкой есть ряд диссертаций, среди которых: исследования О.В. Побивайло [1], Т.А. Скоковой [2], И.А. Жаворонок [3], Н.А. Егоровой [4], Э.В. Лариевой [5]. *Исследуется преемственность традиции русской литературы:* Т.А. Скокова изучает чеховскую традицию в прозе Улицкой; функция художественной детали в творчестве Улицкой, проблематика и поэтика её творчества исследуется И.А. Жаворонок. Однако поэтика пространственных отношений в них либо не исследуется вовсе, либо рассматривается в определенном ключе: в мифопоэтическом аспекте (диссертации О.В. Побивайло о «близнечном мифе» или Н.А. Егоровой о мифологизме в романе «Медея и её дети»).

Роману «Зеленый шатер» посвящена диссертация М.В. Васюковой «Художественно-аксиологическое содержание мотивной структуры романов Л.Е. Улицкой 2010-х годов» [6] (наряду с другим романом Улицкой «Лестница Якова»). В ней рассматривается бинарный мотив «бегство», который разделяется на внутреннее и внешнее бегство как бегство в деревню и эмиграция. Таким образом, работы, посвященной пространству коммунальной квартиры в прозе Улицкой, на сегодня нет. Если рассматривать коммунальную квартиру как подвид домашнего пространства, то пространство дома рассматривалось И.В. Некрасовой в сборнике рассказов Л. Улицкой «Бедные родственники», в романах «Медея и ее дети», «Даниэль Штайн, переводчик» и повести «Веселые похороны» Людмилы Улицкой в статье «Содержательность домашнего пространства в прозе Людмилы Улицкой» [7]. В статье отмечается, что хронотоп дома является важным сюжетообразующим компонентом в сборнике: подчеркивается, что в рассказе «Лялин дом» принципиально противопоставление дома и квартиры, дом стариков из рассказа «Счастливые» перекликается с могилой-домом их сына, подчеркивается расширение домашнего пространства в рассказе «Бронька» до пространства мира. Автор статьи приходит к выводу, что женские персонажи Людмилы Улицкой находят силы в пределах своего дома, «подключены» к общей корневой системе, а «герои писательницы (в частности, Алик и Даниэль Штайн) подпитывают собой мир – большой, разомкнутый на человечество» [7, с. 221]. Мужские персонажи «Зеленого шатра» не вписываются в данную парадигму, их пространство не расширяется до мира и человечества, отчасти поэтому их судьбы трагичны.

Квартира – одна из вариаций пространства дома. Т.В. Цивьян в работе «Дом в фольклорной модели мира» определила основные пространственные оппозиции домашнего пространства – внутреннее/внешнее, открытое/закрытое, верх/низ, спереди/сзади/посередине [8]. В.Ф. Кувшинов в статье «"Квартирный вопрос" в русской литературе 1920 – 1930-х годов и категория исторического времени» замечает, что в литературе художественной «мифологические оппозиции, во-первых, не так часто встречаются в чистом виде, а во-вторых, сам мотив «квартирный вопрос», который нет причины рассматривать как гомогенный, обогащается за счет дополнительных оппозиций» [9, с. 94]. Как дополнительные пространственные оппозиции Кувшинов выделяет личное/общее, жилое/нежилое, обустроенное/необустроенное, дом/бездомность, уют/отсутствие уюта. Хотя Кувшинов исследует «квартирный вопрос» как мотив в соотношении с категорией исторического времени, он делает важные выводы и в отношении пространства: «Разрушение дома как символа самостоятельности, индивидуальности, чуждых идеологическому дискурсу СССР, протекало во времени и может быть представлено как последовательность дом → квартира → коммунальная квартира → общежитие/приют/коммуна» [там же]. Исследователь считает мотив «квартирный вопрос» полифункциональным, он может являться важнейшей характеристикой персонажа, служить фоном или образовывать сюжет. Это все справедливо и для пространства дома (квартиры, общежития и т.д.). Кувшинов отмечает, что в литературе исследуемого им периода существует и положительное разрешение «квартирного вопроса».

В романе «Зеленый шатер» представлено домашнее пространство 1950-х – 1990-х годов прошлого века. Тем не менее схема, которая представлена Кувшиновым на материале произведений 1920-х – 1930-х годов, обнаруживается и здесь, при этом не в сознании общества в целом, а отдельных персонажей. Саня Стеклов перестаёт воспринимать коммунальную квартиру как дом после смерти бабушки. Домом является не определенный тип жилья, его образуют люди, обитающие в данном пространстве. Пространство дома тесно связано с понятиями «своё» / «чужое». Персонажи романа «Зеленый шатер» (Илья с матерью Марьей Федоровной, Михей Меламид с тетей, семья Шенгели и Стекловы) Улицкой живут в специфическом для советского периода времени жилище – в коммунальной квартире.

Коммунальная квартира как пространственная модель включает в себя несколько компонентов: она выступает как символ советского пространства, территориальной проблемы; в ней происходит искусственное расширение семьи за счет близкого совместного проживания и мест общего пользования; отсутствие личного – всё общее, стены подчас тонкие; замкнутость пространства. Появление коммунальных квартир приводит если не к разрушению, то к переосмыслению концепта «дом». Если дом понимается как свое пространство, отграниченное от чужого пространства улицы, то здесь ограничение проходит через коридор. Традиционно центральное семейное пространство – очаг и кухня – заменяются комнатой. У дома должны быть хозяин и хозяйка – но в коммунальной квартире их функции редуцируются. Кухня – это еще не чужое, но уже не своё пространство, это общее, коммунальное пространство. Очаг – символ счастливой семейной жизни, забота об очаге – функция женщины в традиционной семье. Вследствие того, что выполнение женщиной функции хранительницы очага невозможно, семьи, живущие в коммунальных квартирах, в романе неполные, несчастливые.

Мария Федоровна живет в коммуналке с сыном Ильей. На первых же страницах ее нелестно характеризуют как «одинокую и унылую», пытающуюся шить «кривые заплаты совершенно кривыми руками» [10, с. 11]. В других комнатах

живет вдова Граня Лошкарева со своими детьми и одинокая Ольга Матвеевна. Илья стремится к другой жизни, в другом, более благородном пространстве. Любовь Ильи к его первой жене Люде – это любовь к месту, в котором она обитает. Дача, на которой живут Люда с отцом, – это не советская дача, а старая, барская, конца XIX века. «Старомодный уют («Как в барской усадьбе», – подумал мельком Илья)» [11, с. 101] вызывает в Илье романтический порыв, и он начинает с Людой отношения, переросшие в молчаливый брак. «Илье все больше нравилось жить в Людином доме» [11, с. 102] (при этом дача не становится их общим домом), а когда Люде дали новую трехкомнатную квартиру, Илья не провел в ней ни дня. Как и дача генерала, отца Ольги, эта дача получена «по статусу», что расходится с понятием усадьбы как семейного гнезда – дача не является собственностью семьи. В образе Люды пародируется чистая, одухотворенная девушка, способная сильно и самоотверженно любить. Например, в повести «Сонечка» сюжет строится на отношениях между неинтересной Сонечкой и талантливым ссыльным художником. Встреча Ильи, который является фотографом, с Людмилой происходит так же, как и в «Сонечке» – в библиотеке; очарование Людмилы и Сонечки кроется в их незаинтересованности (Сонечка на будущего мужа смотрит «доброжелательно, незаинтересованно и выжидательно» [12, с. 13], Люда в свои тридцать лет «смирилась с участью старой девы и находила в этом положении многие преимущества» [11, с. 99]), жизни в другом мире (Соня – в книгах, Людмила – сначала в занятиях почвоведением, потом – в воспитании Ильи младшего). Имя Людмила также вызывает ряд ассоциаций – поэма В.А. Жуковского «Людмила», А.С. Пушкина «Руслан и Людмила».

Стекловы тоже живут в коммунальной квартире. Важно то, что до смерти Нюты никто не определяет их дом как коммуналку – то, как живут Стекловы, не вписывается в это определение. Нюта создает вокруг себя дом, коммуналка в котором угадывается по половине окна и перегородке: «В большой комнате с тремя окнами и еще половиной окна, рассеченного надвое перегородкой, под высоченным потолком с лепниной, тоже рассеченной, гнездились невиданные книги, и даже на иностранных языках. В позе всегдашней боевой готовности стояло пианино с упрятанной в него музыкой» [10, с. 25 – 26]. После смерти Нюты мама Сани и Ласточкин делают перестановку, «перемещают, лишив привычной геометрии» [11, с. 267] Саню. Ласточкин пытается реорганизовать пространство комнаты, что воспринимается пародией на строительство дома, потому что в помощь идут книжные шкафы и легко проницаемые занавески. Если для Сани смерть бабушки – катастрофа, потому что он не готов к жизни, то с его матерью произошло «какое-то чудо, как в детских сказках с заколдованными детьми» [там же]. Она начинает ухаживать за собой, жить в удовольствие с Ласточкиным, за что Саня их презирает. Когда Саня входит в квартиру, он видит, что Ласточкин, «обернув чугунную ручку огромной сковороды остатком Нютиной блузки, тащил с коммунальной кухни жаренную с салом картошку и смердел» [11, с. 271]. Восхитительные запахи, нехарактерные для коммунальной квартиры («Время от времени всплывали непривычные, но восхитительные запахи – настоящего кофе, мастики, духов» [10, с. 26]), заменяются запахом сала, а личное, интимное (блузка Нюты) становится коммунальным. Ласточкин является чужим, который вторгся в личное пространство Сани, в его дом, причем варварским способом. Жареная картошка появляется в еще одной сцене в романе, где предстает символом короткой счастливой семейной жизни Алёны и Михея Меламида – когда он возвращается домой с работы, Алена, «еле удерживая тонкими руками чугунную сковороду, приносила с кухни жареную картошку» [11, с. 296]. В рассказе «Коридорная система» Л. Улицкой тоже присутствует жареная картошка для мужа Эммы, всегда остывшая, как и их отношения. Во всех трех случаях жареная картошка – символ коммунальной квартиры. В ней видится эротический подтекст, который презирает Саня («Дворницкая, проклятая дворницкая в Потаповском переулке расположилась теперь прямо на том месте, где прежде в бессонные ночи Нюта читала своих любимых Флобера и Марселя Пруста» [11, с. 268], – думает Саня о сожительстве Ласточкина с его матерью).

В первой главе «Школьные годы чудесные…» Михей Меламид переезжает к тете Гене и ее слабоумной дочери Минне. Для Михея, у которого не было ничего своего, общественное вызывает только положительные эмоции: на Новый год тетя Геня накрывает стол на общественной кухне, Миха читает на кухне под «общественной лампочкой, сколько влезет» [10, с. 40]. Как только Алена решается жить вместе с Михой, умирает тетя Геня, таким образом разрешая «главную из Михиных проблем – жилищную» [11, с. 183 – 184]. Если для Стеклова личное становится общественным, и дом превращается в коммуналку, то для Михея общее становится личным, и Михей становится хозяином четырнадцатиметровой комнаты в центре Москвы. Обстановка комнаты бедная, соответствующая «хрустальная люстра с опавшими подвесками, бедняцкое богатство – треснутые вазы, две картины в толстых гипсово-золотых рамах, горшок с геранью, горшок с алоэ и трехлитровая банка с полезным для желудка японским грибом на подоконнике. Фотография довольно красивой женщины с парикмахерским завитком на лбу и с двумя детками – умноглазым подростком и улыбающейся толстой девочкой» [11, с. 185]. Комната, в которой Алена встречалась с женатым любовником, точно такая же: «такой же круглый стол с плюшевой скатертью, такая же потерявшая хрустальное оперенье люстра над ним и фотография красивой женщины с завитком на лбу, только что без руки с веером» [11, с. 186], с такими же книгами. Алена уверена, что так жить нельзя, счастья в таком месте не получится. Они очищают пространство, избавляются от мебели, Алёнины страдания прекращаются, и она наконец-то может спать. Ничем не заполненное пространство обнулило время: у комнаты, «казалось, не было никакого прошлого» [11, с. 188].

В романе описан быт еще одной семьи, проживающей в коммунальной квартире. Виктор Юльевич, как и его ученики, живет с матерью в небольшой комнате. Его жилище не определяется как коммунальная квартира, а исключительно как «дом с рыцарем» в нише у входа. То, что сын с матерью живут в коммуналке, становится ясно из текста: гобеленовая завеса делит комнату на мужскую и женскую часть, когда приезжает Нино – «Три звонка – к Шенгели», «комната Ксении Николаевны» [10, с. 131]. Еще одна деталь, связывающая комнату Шенгели с остальными коммуналками – плюшевая скатерть на столе: «темно-красная скатерть откинута с половины стола, на обнаженном пятнистом дереве толстая тетрадь, ручка, стакан темного, как йод, чая. Да, на этой плюшевой скатерти писать нельзя» [11, с. 16]. Такая же находилась в комнате тети Гени и в комнате любовника Алёны. Плюшевая скатерть, таким образом, не только символ времени, в котором у всех одинаковая обстановка вследствие дефицита, но и имплицитный показатель детскости, намёк на проблему, которой занят Виктор Юльевич, – изучением проблемы детства, имаго и неотении.

Т.В. Цивьян отмечает, что «дом – это мир, приспособленный к масштабам человека и созданный им самим» [8, с. 72]. Обитатели коммунальной квартиры тоже пытаются создать дом, разделив свою территорию на комнаты. Нарушение таких границ приводит Саню в ярость. Как границы используются ширмы, книжные шкафы, гобелены и прочая мебель и элементы декора. Бытовые детали начинают служить границей между «женским» и «мужским» – отделение комнат у Шенгели. Если дом представляет собой мир, приспособленный под размеры человека, то коммунальная квартира – общество, которое тесно для людей и требует некоторых изменений – хотя бы в виде бриколажа с помощью ширмы.

Коммунальная квартира, если продолжить высказывание Цивьян про домир, – это советская пространственная доминанта, которая вторит сущности советской действительности. Она представляет собой трансформацию традиционного представления о доме в соответствии с установкой общества на коммунизм, при этом выступая как своеобразный маркер бездомности. Для Михея Меламида комната тети Гени воплощает собой дом. Мальчик, который до этого скитался по родственникам, смог осесть и привязаться к пространству. Для Сани Стеклова комната в коммунальной квартире мыслилась домом, пока была связана с бабушкой, которая своим присутствием организовывала домашнее пространство. Необходимость разрыва с домом вызывает у него ужас. Виктор Юльевич и Илья свободны, с их образами связано постоянное движение. Они без труда переезжают, даже иммиграция дается Илье с легкостью. Виктор Юльевич после войны ютится в предоставленной школой комнате, после – живет у матери, а когда женится на Кате, они не создают свой дом, а обитают в «квартире Катиного родственника, уехавшего на север и оставившего им в пользование квартиру у метро «Белорусская», в доме железнодорожников, окнами на пути и с круглосуточным аккомпанементом: поезд отправляется, поезд прибывает…» [10, с. 131]. Ничто из перечисленного не является «домом», квартира родственника – временное жилище. Даже занятия с учениками не переносятся в новый дом, а по-прежнему проходят в комнате матери, в которую он возвращается после недолгого брака с Катей.

Общее пространство коммунальных квартир – одно из мест для изображения комических столкновений персонажей в русской литературе (например, в рассказах М.М. Зощенко), причина столкновения разных характеров, вынужденных находиться в замкнутом пространстве. Но в «Зеленом шатре» даже в коммунальной квартире изображается преимущественно пространство личное, причем *личное среди коммунального,* то есть оппозиция своё/чужое подменяется на своё/общее, общественное. Пространство направлено на персонажа, внутрь, а не во вне. Таким образом, изображение жизни персонажей в коммунальной квартире – это не просто фон, на котором разворачиваются события сюжета, это пространство, характеризующее персонажа, полнее раскрывающее его образ.

Библиографический список

1. Побивайло О.В. *Мифопоэтика прозы Людмилы Улицкой*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2009.
2. Скокова Т.А. *Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
3. Жаворонок И.А. *Художественная деталь и её функции в творчестве Л.Е. Улицкой*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 2012.
4. Егорова Н.А. *Проза Л. Улицкой 1980 – 2000-х годов: проблематика и поэтика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
5. Лариева Э.В. *Концепция семейственности и средства ее художественного воплощения в прозе Л. Улицкой*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Петрозаводск, 2009.
6. Васюкова М.В. *Художественно-аксиологическое содержание мотивной структуры романов Л.Е. Улицкой 2010-х годов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2017.

7. Некрасова И.В. Содержательность домашнего пространства в прозе Людмилы Улицкой. *Коды русской классики: «дом», «домашнее» как смысл, ценность и код:* материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня основания и 40-летию со дня возрождения первого классического Самарского государственного университета в Самарском крае. Самара: Издательство «СНЦ-РАН» , 2010: 216 – 221.
8. Цивьян Т.В. Дом в фольклорной модели мира. *Труды по знаковым системам*. 1978; Выпуск 10: 65 – 85.
9. Кувшинов Ф.В. Квартирный вопрос в русской литературе 1920 – 1930-х годов и категория исторического времени. *Сибирский филологический журнал*. 2016; №: 93 – 101.
10. Улицкая Л.Е. *Зеленый шатер*: в 2 т. Москва: Эксмо, 2011; Т. 1.
11. Улицкая Л.Е. *Зеленый шатер*: в 2 т. Москва: Эксмо, 2011; Т. 2.
12. Улицкая Л.Е. *Сонечка.* Москва: Издательство АСТ, 2018.

References

1. Pobivajlo O.V. *Mifopo`etika prozy Lyudmily Ulickoj*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2009.
2. Skokova T.A. *Proza Lyudmily Ulickoj v kontekste russkogo postmodernizma*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
3. Zhavoronok I.A. *Hudozhestvennaya detal' i ee funkcii v tvorchestve L.E. Ulickoj*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2012.
4. Egorova N.A. *Proza L. Ulickoj 1980 – 2000-h godov: problematika i po`etika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
5. Larieva `E.V. *Koncepciya semejstvennosti i sredstva ee hudozhestvennogo voploscheniya v proze L. Ulickoj*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Petrozavodsk, 2009.
6. Vasyukova M.V. *Hudozhestvenno-aksiologicheskoe soderzhanie motivnoj struktury romanov L.E. Ulickoj 2010-h godov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2017.
7. Nekrasova I.V. Soderzhatel'nost' domashnego prostranstva v proze Lyudmily Ulickoj. *Kody russkoj klassiki: «dom», «domashnee» kak smysl, cennost' i kod:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya osnovaniya i 40-letiyu so dnya vozrozhdeniya pervogo klassicheskogo Samarskogo gosudarstvennogo universiteta v Samarskom krae. Samara: Izdatel'stvo «SNC-RAN» , 2010: 216 – 221.
8. Civ'yan T.V. Dom v fol'klornoj modeli mira. *Trudy po znakovym sistemam*. 1978; Vypusk 10: 65 – 85.
9. Kuvshinov F.V. Kvartirnyj vopros v russkoj literature 1920 – 1930-h godov i kategoriya istoricheskogo vremeni. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2016; №: 93 – 101.
10. Ulickaya L.E. *Zelenyj shater*: v 2 t. Moskva: `Eksmo, 2011; T. 1.
11. Ulickaya L.E. *Zelenyj shater*: v 2 t. Moskva: `Eksmo, 2011; T. 2.
12. Ulickaya L.E. *Sonechka.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018.

Статья поступила в редакцию 11.03.20

УДК 801. 52; 81'271: 82.085 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00377

Mallaeva Z.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Senior Researcher of Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru*
Kurbanova S.Z., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: sabina_kurbanova96@mail.ru*

CULTURALLY MARKED PROVERBS OF THE ENGLISH AND TABASARAN LANGUAGES REPRESENTING THE CONCEPT "HUMAN". The article presents a culturological analysis of the peculiarity of the semantic structure of the English and Tabasaran paremias that reflect the worldview of the people who created them, their traditions, customs and contain grains of folk wisdom. The article reveals the national and cultural specificity of categorization of the world by proverbs, and sayings of languages of different cultural traditions. The article notes the presence of identical proverbs in the studied languages, which actualize such human qualities as avarice, intelligence, and stupidity. Despite cultural, confessional, social, and climatic differences, the English and Tabasaran people share the same assessment of a person's moral qualities, his attitude to wealth and poverty. It is also noted that the English and Tabasaran languages have culturally marked paremias, the meaning of which can only be understood, if there is background knowledge.

Key words: **English, Tabasaran language, proverb, phraseological picture of the world, national and cultural specificity.**

З.М. Маллаева*, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусств ДФИЦ РАН г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru*
С. Курбанова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: sabina_kurbanova96@mail.ru*

КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННЫЕ ПОСЛОВИЦЫ АНГЛИЙСКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК»

В статье представлен культурологический анализ своеобразия семантической структуры паремий английского и табасаранского языков, отражающих мировосприятие создавшего их народа, его традиции, нравы, обычаи и хранят в себе крупицы народной мудрости. Выявляется национально-культурная специфика категоризации мира пословицами и поговорками языков различных культурных традиций. В статье отмечается наличие в исследуемых языках одинаковых по семантике пословиц, актуализирующих такие качества человека, как скупость, ум, глупость. Несмотря на культурные, конфессиональные, социально-бытовые и климатические различия, англичане и табасаранцы одинаково оценивают моральные качества человека, его отношение к богатству и бедности. Отмечается также наличие в английском и табасаранском языках культурно маркированных паремий, смысл которых можно понимать только при наличии фоновых знаний.

Ключевые слова: **английский язык, табасаранский язык, пословица, фразеологическая картина мира, национально-культурная специфика.**

Фразеологическая картина мира позволяет наиболее полно познать специфику мировосприятия и мировоззрения народа – носителя языка. Центральное место в языковой картине мира любого языка занимает концепт «человек», который сопряжён с множеством других концептов, с разных сторон характеризующих человека и его взаимоотношения в семье, в кругу друзей и в рабочем коллективе. Во фразеологической картине мира через призму языковых явлений рассматриваются многие культурные, социально-бытовые и этические проблемы. В этом проявляется антропоцентрическая сущность языковых единиц, которую Л.В. Щерба характеризует следующим образом: «…. мир, данный нам в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры» [1, с. 51].

Национальные традиции и обычаи, выработанные в процессе многовекового исторического развития народа, сформировались в определенных конкретно-исторических, социально-экономических и природно-климатических условиях. Интересно наблюдать, как одни и те же человеческие качества актуализируются в языках, между которыми существуют значительные культурно-исторические, конфессиональные, социально-экономические и природно-климатические различия. В нашем случае речь идёт об одном из самых значимых языков – английском и об одном из малочисленных языков лезгинской подгруппы нахско-дагестанской группы северокавказских языков – табасаранском. Привлечение табасаранского языка объясняется тем фактом, что «малые языки», хранящие черты более архаичного состояния, предоставляют существенные данные для верификации и корректировки наших представлений о праязыковой системе, позволяют ближе подойти к проблеме соотношения языка и сознания. Особый интерес в этом отношении представляет материал дагестанских языков, в отличие от русского и других индоевропейских языков обладающие замечательной по своей прозрачности и стройности системой значений, представляющих интерес не только для морфологии, но и семантики [2, с. 112].

Несмотря на наличие значительных культурно-исторических различий между исследуемыми языками, наряду с пословицами, характерными только для одного из исследуемых языков (что вполне объяснимо), было обнаружено значительное количество пословиц и поговорок, общих для английского и табасаранского языков.

Общими в языках исследования являются пословицы, в которых актуализируется такое отрицательное качество человека, как жадность. Примечательно, что жадность является часто спутником богатства, например: таб. *Адми девлетлу шлубкьан, мискьин* шулу. – «Чем богаче человек, тем он жаднее (беднее)». *Артухъ тямягь кIулиз бала.* – «Жадность к добру не приведет», букв.: «Желание лишнего для головы беда». *Гъаних кас, гьюл гъубхишра, ацIдар.* – «Жадный человек даже если море выпьет, не насытится». *Жумарт касдин сабди гъябгъюруш, муздрин кьюбди гьягьюр.* – «Скупой платит дважды», букв.: «Что у щедрого один раз уходит, то у жадного – дважды».

В английском языке представлены пословицы, репрезентирующие негативный фактор влияния на человека денег: *Money is a good servant, but a bad master.* – «Деньги – хороший слуга, но плохой господин». *Money is the root of all evil.* – «Деньги – корень всего зла». *He that has no money needs no purse.* – «Тому, у кого нет денег, не нужен кошелёк». В то же время отсутствие денег в английской лингвокультуре тоже оценивается негативно, например: *A light purse is a heavy curse.* – «Когда в кошельке пусто, тяжело на душе», букв.: «Легкий кошелек – тяжелое проклятие».

Пословицы и поговорки на тему богатства и бедности актуальны во все времена, так как в любом обществе имеются бедные и богатые слои населения. Такие паремии восходят к быту, они передаются из уст в уста и со временем приобретают форму застывших, устойчивых выражений.

Наличие семантической эквивалентности паремий английского и табасаранского языков обусловлено не языковым родством и социально-исторической общностью народов, а лишь тем фактором, что совпадали конкретно-исторические формы материального производства и производственных отношений.

В обоих лингвокультурах высоко оценивается ум. Ум невозможно купить за деньги, он ценится больше богатства и золота, например: таб. *Акьюл масу гъадабгъуз шулдар.* – «Ум за деньги не купишь», англ. *Many by wit purchase wealth, but none by wealth purchases wit.* – «Многие умом добывают богатство, но никто богатством ум».

Ум, мудрость занимают высокую позицию на аксиологической шкале ценностей англичан, например: *Better unborn than untaught.* – «Лучше не родиться, чем неучем жить». *Live and learn.* – «Век живи – век учись», букв.: «Живи и учись».

В сопоставляемых лингвокультурах ум актуализируется через немногословие, например: англ. *A fool when he is silent is counted wise* **«Молчи – за умного сойдёшь», букв. Дурака, когда он молчит, принимают за мудрого.** *Wise men is silent, fools talk.* – «Умные молчат, глупые говорят». *A fool is known by his speech.* – «Глупца узнают по словам», таб. *Акьюллу касди учв жарартIан я зади, я исди дидрисур.* – «Умный себя держит и не выше, и не ниже другого», в смысле «Умный ведет себя со всеми на равных, старается не выделиться от других». Умный человек старается не проявлять публично свое умственное превосходство.

Глупость актуализируется как неумение держать язык за зубами, проявляющееся в болтливости и пустословии. Объединяет английский и табасаранский языки и общественная оценка этих качеств. Болтливость и пустословие оцениваются в обоих лингвокультурах как признак глупости и, напротив, немногословие – как признак ума, опытности и мудрости, например: англ. *A fool may ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years.* – «Умный семь лет не ответит на вопросы, которые дурак задаст за один час». *The wise man, even when he holds his tongue, says more than the fool when he speaks.* – «Умный человек, даже когда молчит, говорит больше говорящего глупца». *Silence is wisdom.* – «Молчание – ум (мудрость)». *First think, then speak.* – «Молвишь – не воротишь», букв.: «Сначала подумай, потом говори». *Don't tell tales out of school.* – «Не рассказывай о том, что у тебя дома происходит», букв.: «Не рассказывай сказок за пределами школы». *Pigs grunt about everything and nothing.* – «Болтать без умолку ни о чём», букв.: «Свиньи хрюкают обо всём и ни о чём». *What can you expect from a hog but a grunt?* – «Из хама не сделаешь пана», букв.: «Чего можно ожидать от свиньи, кроме хрюканья?», таб. *КIваина гъафиб, кIвантIаригьян мапIан.* «Что на сердце пришло, через губы не пропускай». – *Акьюлсузрин юкIв мелзнаъ шул, акьюллурин мелз – кIваъ.* – «У глупца сердце на языке, а у мудреца – язык в сердце». *Аьгъдру кIул кIулиз бала.* «Пустая голова для головы беда», *Акьюлсуз кIул – бала ву.* – «Голова без ума – беда».

Различие в концептуализации ума у англичан и табасаранцев проявляется в том, что в английской лингвокультуре мудрость – категория возрастная, она приходит к человеку с годами: *The older, the wiser.* – «Чем старше, тем умнее (мудрее)». Но: *No fool like an old fool.* – «Нет дурака глупее, чем старый дурак».

В табасаранской языковой картине мира ум не считается возрастной категорией (ум невозможно приобрести с возрастом), а местом локализации ума выступает голова: *Акьюл яшнаъ даршул, кIулиъ шул.* – «Ум не в возрасте, а в голове». Человек без ума считается ущербным, оценивается, как инвалид: таб. *Акьюл-фикир адрур, ликар-хилар хъадруриз ухшар ву.* – «Человек без ума подобен человеку без ног и без рук».

Не исключается возможность того, что любой человек при определенных обстоятельствах может стать глупым: англ. *No one is fool always, every one sometimes.* – «Никто не бывает глупым всегда, но иногда – каждый».

При сопоставительном исследовании паремий языков различных культурных традиций важно учитывать не только объективные факторы, такие как особенности общественного устройства страны, хозяйственного уклада, природно-климатических условий, но и субъективные индивидуальные свойства народа-носителя – внешность, одежду, вкусы, обычаи. Всё это вместе составляет национально-культурную семантику, которая проявляется на всех языковых уровнях: в лексике, морфологии, синтаксисе, но ярче всего национально-культурная семантика проявляется во фразеологических и паремиологических единицах, репрезентирующих явления внеязыковой действительности, окружающей человека – носителя языка. Поскольку «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [3, с. 9].

Язык – это не только средство общения, но и необходимое условие осуществления процесса мышления. Этот популярный тезис впервые был сформулирован Вильгельмом фон Гумбольдтом: «Язык есть орган, образующий мысль... интеллектуальная деятельность и язык представляют собой поэтому единое целое» [4, с. 75].

Национально-культурная природа паремиологических единиц находит выражение в двух аспекта: в плане содержания и в плане выражения. Последнее реализуется в присутствии в составе паремий культурных примет, которые невозможно однозначно перевести на другой язык без историко-культурного или этимологического комментария. Как правило, это паремии, содержащие в своём составе названия архаизмов, культурных реалий, исторических событий. Такие паремии традиционно считаются культурно маркированными. Например, англ. *London bridge was built upon wool-packs.* – «Лондонский мост (был) построен на мешках шерсти» (бытует мнение, что деньги на строительство моста собирались за счет повышения налога на шерсть); *What Manchester says today, the rest of England says tomorrow.* – «О чем говорит сегодня Манчестер, о том вся Англия будет говорить завтра» (в XIX веке в Манчестере началось снижение цен на зерно, затем это распространилось на территории всей Англии). *Newcastle Scots are the worst of all Scots.* – «Шотландцы из Ньюкасла – самые худшие шотландцы». *An Irishman before answering a question always asks another.* – «Ирландец, прежде чем ответить на вопрос, задает другой».

Примечательно, что в английском и табасаранском языках, не имеющих никаких контактов, почти идентично реализуется мысль о необходимости соблюдать бдительность при общении с непорядочными (нечистоплотными) собеседниками, только в английском языке в качестве такого собеседника упоминается *a Greek* «грек», а в табасаранском – *малла* – «мулла»: анг. *After shaking hands with a Greek, count your fingers.* – «Пожав руку греку, пересчитай пальцы». таб. *Маллайихьна хил тувган, яв тIубахъ тIубланар хъмиш лиг.* – «Подав руку мулле, проверь, на месте ли кольца на пальцах».

В табасаранском языке культурно маркированные паремии представлены значительным количеством и требуется наличие фоновых знаний для того, чтобы понять смысл этих пословиц и поговорок, правильно их применять в речи и адекватно перевести на другой язык. Примеры культурно маркированных пословиц табасаранского языка: *Абйири гъитIу хуттари, баярин силбар гьадагъну.* – «Съеденные отцом сливы сыновьям оскомину набили», букв.: «съеденные отцом сливы выбили зубы сыновьям». Данная пословица употребляется в ситуациях, когда сыновьям приходится расплачиваться за грехи отца». *Адми вуйириз гапритIан, гафну эсер апIур.* – «Для настоящего мужчины слово сильнее кинжала». *БачкIвар аликьандар вари жилар, лакчар хъайикьандар вари хупар дар.* – «Не все, кто носят папаху – мужчины, не все, на ком платки – женщины». *БачукI алабхьну кIури, шилкан вушра жилир шулдар.* – «Оттого, что папаху надел, не каждый мужчиной становится». *Гагайин хал – майдан, жилирин хал – зиндан.* – «Отцовский дом – приволье, мужнин дом – тюрьма».

Галин жвуваз гаш мутуван, рукьушин жвуваз маш мутуван. – «Человеку с равнин голодать не давай, а агульцу – слабость (лицо) не показывай» (агулы – близкородственный народ, проживающий высоко в горах). *ДарапIу жвуваз Багъдат диъра адар.* – «Неработающий и в Багдаде без ничего останется». *Касиб йикIруган, малла ктIерццуру.* – «Когда бедняк умирает, мулла заболевает».

Исследование пословиц с национально-культурным компонентом актуально и по той причине, что национально-специфические элементы культуры играют важную роль в процессе межкультурной коммуникации. Особенно это касается общения с иностранцами, обучения иностранному языку, перевода иностранной литературы и т.д. Акт межъязыковой и межкультурной коммуникации состоится, если будет иметь место адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащим к разным национальным культурам [5].

Лингвокультурологическое исследование пословиц и поговорок, отражающих характер человека, его ценности, этнические стереотипы и историю народа, позволяет не только более тщательно изучить семантическую структуру пословиц и поговорок, но и дает возможность познакомиться с культурой народа изучаемого языка.

Наличие пословиц и поговорок, характерных только для одного из исследуемых языков, обусловлено наличием значительных культурно-исторических различий между народами – носителями языков.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность.* Ленинград: «Наука», 1974.
2. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания.* Москва: Издательство МГУ, 1992.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва, 1996.
4. Гумбольдт фон В. *Избранные труды по языкознанию.* Москва: Прогресс, 2000.
5. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии.* Москва: Высшая школа, 1980. 143.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: «Nauka», 1974.
2. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
4. Gumbol'dt fon V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu.* Moskva: Progress, 2000.
5. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii.* Moskva: Vysshaya shkola, 1980. 143.

Статья поступила в редакцию 12.03.20

УДК 81.373.45 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00378

Omelchenko M.S., *Cand. of Sciences (Philology, (10.02.04 — Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: omira81@list.ru*
Khosainova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: khosainovaolga@mail.ru*

THE ROLE OF ANGLO-AMERICANISM BORROWINGS IN GERMAN ECONOMIC MEDIA TEXTS. The article discusses the use of the Anglo-Americanism borrowed words in the media discourse using the newsletter Handelsblatt Research Institute as an overview newsletter. The task of the article is to identify Anglo-American borrowings and their functioning in German-speaking media discourse. Globalization is well under way and touches on every aspect of the life. Language, as a means of communication, also is subject to changes. In many areas there are migrating Anglo-American borrowings, because English has the status of an international language. Of particular interest is the economy, where processes such as Brexit, globalization, digitalization and many others affect the language of the economy. The authors analyze the latest economic reviews since January 10, 2020. The study of the issue of Anglo-American borrowed words is the subject of many works by both Russian and foreign scholars. This study aims to analyze the number of Anglo-Americanisms in media texts on economic topics. In the article, the authors cite German-language synonymous words borrowed from Anglo-Americanism and consider the need for the use of Anglo-Americanisms.

Key words: **borrowings, Germanic languages, lexical borrowings, Anglo-Americanisms, adaptation of borrowed units, change of meaning.**

М.С. Омельченко, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: omira81@list.ru*
О.С. Хосаинова, *канд. пед. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: khosainovaolga@mail.ru*

РОЛЬ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТАХ

В статье рассматривается употребление англо-американизмов в медиадискурсе на примере обзорной рассылки newsletter Handelsblatt Research Institute. Целью данной статьи является выявление англо-американских заимствований, их функционирование в немецкоязычном медийном дискурсе. Процесс глобализации продолжается полным ходом и затрагивает все аспекты нашей жизни. Язык, являясь средством общения, также претерпевает изменения. Во многие сферы «перекочевали» англо-американские заимствования, т.к. английский язык имеет статус международного. Особый интерес представляет сфера экономики, где такие процессы, как Брексит, глобализация, цифровизация и многие другие влияют на язык экономики. Авторы анализируют последние экономические обзоры с 10 января 2020 года. Изучению вопроса англо-американских заимствований посвящено много работ как отечественных, так и зарубежных учёных. Данное исследование направлено на то, чтобы проанализировать количество англо-американизмов в медиатекстах экономической тематики. В статье авторы приводят немецкоязычные слова, синонимичные заимствованным англо-американизмам, и рассматривают необходимость в употреблении именно англо-американизма.

Ключевые слова: **заимствования, германские языки, лексические заимствования, англо-американизмы, адаптация заимствованных единиц, изменение значения.**

Целью данной статьи является выявление англо-американских заимствований, их функционирование в немецкоязычном медийном дискурсе. Процесс глобализации продолжается полным ходом и затрагивает все аспекты нашей жизни. Язык, являясь средством общения, также претерпевает изменения. Во многие сферы «перекочевали» англо-американские заимствования, т.к. английский язык имеет статус международного. Особый интерес представляет сфера экономики, где такие процессы, как Брексит, глобализация, цифровизация и многие другие влияют на язык экономики.

Для нашего исследования мы выбрали электронную рассылку (newsletter Handelsblatt Research Institute), которую регулярно получают читатели для обзорного ознакомления с последними событиями в экономической сфере. Handelsblatt Research Institute является также рекламным проспектом одной из крупнейших и влиятельных деловых газет Германии «Handelsblatt», основанной в 1946 году. Наш выбор обусловлен следующими факторами:

– «Handelsblatt» является популярной деловой газетой в Германии;

– даёт детальный обзор экономики, внутренних рынков, технологий, инвестиционного сектора и автомобильной промышленности;

– относится к качественной прессе, для которой основными характеристиками являются наличие обзоров, комментариев и мнений компетентных экспертов.

В ходе исследования была проанализирована 31 лексическая единица, заимствованная из англо-американского языка, полученная методом сплошной выборки из 11 обзорных рассылок во временной промежуток от 10.01.2020 по 28.02.2020. Рассмотрим примеры с заимствованными англо-американизмами.

Пример 1: *Doch bringt er mit seinem Vorstoß alle drei potenziellen CDU-Chefs in die Bredouille.*

Пример 2*: Die wichtigste Mission des neuen CDU-Chefs beziehungsweise eines Kanzlerkandidaten der Union lautet...*

Пример 3: *Hat sich Siemens-Chef Joe Kaeser durch dieses Geschäft gegen die Umwelt versündigt?*

Пример 4: *Mit dem Vorschlag, Bodenwertzuwächse zu besteuern, erntete SPD-Co-Chef Norbert Walter-Borjans viel Kritik.*

Пример 5: *Unausgegorene Vorschläge des SPD-Ko-Chefs.*

В данных примерах употребляется композита + *Chef*: *CDU-Chefs*, *Siemens-Chef*, *SPD-Ko-Chefs,* подразумевая руководителей партий или предприятий. Лексическая единица латинского происхождения, но в немецкий попала из английского и прочно закрепилась в языке. Немецкие синонимы *Leiter*, *Anführer* не используются, а *Vorgesetzter* употребляется относительно руководителя союза или партии в единственном числе [1].

Пример 6: *Schnitzer stand zwei Jahre an der Spitze des „Vereins für Socialpolitik", der größten Vereinigung deutschsprachiger Ökonomen, und hat sich auf dem Gebiet der Innovationsforschung profiliert.*

В примере № 6 *«Vereins für Socialpolitik»* («Союз социальной политики») мы видим название объединения, которое имеет в себе английский вариант *social.* В данном случае можно говорить о расширении концепта. Заимствование *socialpolitik* когда-то являлось синонимом немецкому варианту *Gesellschaftspolitik*, под которым подразумевалась политика, проводимая в отношении структур общества. Позже концепт был заменён на *socialpolitik*, который расширил своё значение, подразумевая политику государства в целом [2,с. 181].

Пример 7: *In unserem wöchentlichen Podcast diskutieren Sigmar Gabriel und ich über die Kandidaten für den Parteivorsitz der CDU. Zu viel Streit schadet dem Image der Politik genauso wie Eintönigkeit. Sigmar Gabriel spricht sich daher in diesem Gespräch für eine Team-Lösung aus.*

Пример 8: *In unserem wöchentlichen Podcast diskutieren Sigmar Gabriel und ich fast eine halbe Stunde über Sicherheitspolitik.*

Пример 9: *Diese Debatte ist die Grundlage für eine Diskussion, die Sigmar Gabriel und ich nach der Sicherheitskonferenz in München im Podcast geführt haben.*

Пример 10: *Unser gesamter Podcast wird wie üblich am Freitag veröffentlicht.*

Пример 11: *mit Sigmar Gabriel habe ich am Montag im Podcast ausnahmsweise nur über Politik gesprochen.*

Пример 12: *Im Podcast habe ich mit Sigmar Gabriel über die „Skurrile Klima-Debatte um Siemens" gesprochen.*

Лексическая единица *Podcast*, которая встречается в каждом письме-обзоре, образовалась из *iPod*, что является товарным наименованием для MP3-Player и глаголом *to broadcast*, т.е. предлагает аудиофайл с новостным обзором, репортажем или комментарием в формате MP3 в Интернете для дальнейшего скачивания [3]. *Das Image der Politik* уже давно стало клише, когда говорят о политических деятелей. Немецкий концепт *Bild, Vorstellung* заключает в себе не столь широкое значение. Композита *Team-Lösung* включает в себя англо-американизм *Team*, который был зафиксирован в немецких словарях еще до 1945 года. Сегодня слово *Team* стало чрезвычайно популярным и расширило объём своих значений, т.к. употребляется далеко за пределами спортивных контекстов, там, где желают подчеркнуть слаженность работы группы. Например, *Fußballteam*, *Redaktionsteam*, *Kamera-Team* и т.д. Отмечается также, что лексическая единица *Team* утратила экспрессивность новизны.

Пример 13: *JETZT LESEN oder ALS PDF HERUNTERLADEN.*

Сокращение Portable Document Format, от portable = portabel, document = Dokument und format = Format [4]. Данный пример демонстрирует типичное явление – отсутствие необходимых понятий. В таком случае заимствованное слово заполняет «пустые места» – лакуны.

Пример 14: *Hier finden Sie auch zum Download meine Analyse vom 24. Januar 2020: „Deutschland kann erfolgreich altern".*

Интересен факт, что в немецком языке существует лексическая единица для обозначения процесса скачивания информации *herunterladen*, причём образована она по принципу и подобию заимствованной единицы *herunter = down, laden = load*. В рекламных рассылках чаще используется именно англо-американизм, т.к. эта информация направлена на широкий круг читателей [5].

Пример 15: *Aber nicht nur in der Wirtschaft, auch in der Bevölkerung ist das Vertrauen in das politische Establishment gestört, wie nicht zuletzt die hohe Zustimmung für die AfD beweist.*

Словарь Woxikon указывает шесть основных значений, но в сфере экономики оно используется в значении *Einrichtung, organisierte Körperschaft,* подразумевает влиятельные людей в социально-политической сфере [6].

Пример 16: *Weitere Nahrung gegenüber den etablierten Eliten waren Berichte, dass EZB-Direktoren gerne First-Class reisen und auf ihren Dienstreisen des Öfteren von ihren Ehepartnern begleitet werden, ohne damit gegen geltende Vorschriften zu verstoßen.*

В примере говорится о предпочтении директоров Центрального европейского банка путешествовать первым классом *First-Class* – лексическая единица употребляется в деловых кругах.

Пример 18: *Warum Private-Equity-Unternehmen einen schlechten Ruf haben, erklärt Norbert Häring, der Wissenschaftsredakteur des HANDELSBLATT.*

Лексическая единица *Private-Equity* характерна для деловых кругов, варианты в немецком языке *außerbörsliches Eigenkapital* или *privates Beteiligungskapital*. Заимствованное слово вытеснило вышеназванные синонимы и является термином.

Пример 19: *eine sprichwörtliche Lame Duck an der Parteispitze.*

Lahme Ente – хромая утка или неудачник. В сфере политики и экономики концепт лексической единицы меняет своё значение: политик, государственный деятель, завершающий свое пребывание на данном посту и не избранный на новый срок. В Германии это словосочетание относится к Бундесканцлеру Ангеле Меркель.

Пример 20: *Umgerechnet wird damit der Preis für eine Ausgabe unseres Newsletters unter zwei Euro liegen und somit unter dem Durchschnittspreis für eine Tasse Kaffee in Berlin.*

Пример 21: *Der CHEFÖKONOM hat drei Vorteile, die Sie uns auch immer wieder als besonderen Wert dieses Newsletters bestätigt haben:*

Пример 22*: Zudem möchten wir den Informationsgehalt und den Nutzwert dieses Newsletters Ihren Wünschen entsprechend weiter verbessern.*

Для лексической единицы *Newsletters* не существует аналогичного «компактного» слова в немецком языке. Вариант, который даёт Дуден, чересчур громоздкий – *regelmäßig erscheinendes Informationsblatt* [7].

Пример 23: *In unserem wöchentlichen Podcast habe ich mit Sigmar Gabriel heftig über ein Comeback der Atomkraft diskutiert.*

В словаре Дуден лексическая единица была уже в 1961 году. В современном мире лексическая единица *Comeback* часто употребляется в таких сферах, как политика, спорт и кинематография [8].

Пример 25*: Tipps für Politiker*

Значение слова отличается от немецкого варианта *der Ratschlag*, т.к. подразумевает не совет, а рекомендацию, указание для политиков [8].

Пример 26: *Am Mittwoch kletterte der Dax auf 13.640 Punkte und erreichte damit ein neues Allzeithoch – und das, obwohl mit den Traditionsunternehmen Lufthansa, Deutsche Bank und Continental sowie dem Bayer-Spin-off Covestro gleich vier Dax-Konzerne in den vergangenen 24 Monaten jeweils mehr als die Hälfte ihres Börsenwerts einbüßten.*

Пример 27: *Ohne die Zinsanhebungen der Federal Reserve stünde der Dow-Jones-Index der großen US-Aktienwerte um 5.000 bis 10.000 Punkte höher als heute, meint Trump.*

Пример 28: *Der Dow-Jones-Index hatte im Frühjahr 2017 – kurz nach Trumps Amtsantritt – erstmals die Hürde von 20.000 Zählern genommen.*

Пример 29: *Aktuell steht der Dow Jones bei rund 29.000 Zählern.*

В примерах 26 – 29 мы видим заимствованные термины, которые отражают новые явления, связанные с социально-экономическими преобразованиями в обществе.

Процесс глобализации продолжается, в языке тоже происходят изменения. Английский и немецкий языки входят в одну (германскую) группу индоевропейских языков, поэтому англо-американизмы легко усваиваются в немецком языке, а также подстраиваются под существующую систему немецкой лексики. В сфере экономики многие заимствованные англо-американизмы заполняют собой некоторые существующие в словообразовательной и семантической системе «пустые места» – лакуны. Краткая форма англо-американизмов имеет преимущество перед сложными немецкими словами и оборотами. Из вышеперечисленных примеров мы видим, как ведут себя заимствованные слова в немецком экономическом дискурсе:

– полная интеграция, лексическая единица употребляется без изменения смысла (например, Chefs);
– интеграция с расширением значения заимствованного слова (Team);
– интеграция с сужением значения заимствованного слова (Socialpolitik, Tipps);
– заполнение лакун (newsletter, Podcast, PDF, Dow-Jones-Index).

По частотности употребления наиболее популярными в экономических медиа текстах являются заимствованные слова, которые выполняют функцию заполнения лакун, т.е. отсутствие данной реалии в немецком языке. В этой связи интересно рассмотреть в дальнейшем данный вопрос более подробно.

Библиографический список / References

1. *Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Chef
2. Bahrdt H.P. *Schlüsselbegriffe der Soziologie*. München: Verlag C.H. Beck, 2003.
3. *Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Podcast
4. *Wörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/PDF
5. *Rechtschreibung.* Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Download
6. *Establishment.* Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Establishment
7. *Newsletter*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Newsletter
8. *Comeback*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Comeback
9. *Tipp*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Tipp
10. *Duden. Bedeutungswörterbuch*, 6 Auflage, 1995.
11. *Duden. Aussprachewörterbuch*, 2005; *Band 6. Dudenverlag.*
12. Duden. *Das Stilwörterbuch*, 2001; Band 2. Dudenverlag.
13. Duden. *Deutsches Universal Wörterbuch*, 1996.
14. *Fremdwörterlexikon*. Austria 2004.
15. *GABLER Wirtschafttslexikon*, 1997.
16. *WAHRIG Wörterbuch,* 1991.

Статья поступила в редакцию. 10.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00379

Sablina O.B., *teacher, State Budgetary Educational Establishment School No. 1296; postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: olgasab.81@mail.ru*

REFLECTION OF THE NATIONAL MENTALITY IN ZOOSEMISMS (ON THE EXAMPLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES). The problem of the relationship of the concepts of culture-language-ethnos is very relevant for modern linguistics. At each stage of social development, it is revealed in a new way, and in connection with the revival of national identity and national culture, this range of issues has acquired special significance. The relevance of the study is determined by attention to the problems of national identity and self-expression, the correlation of language and spiritual culture, the need to search for new approaches to the study of phraseological units as a treasury of the spectrum of national connotations, as well as the specificity of reflection in the phraseology of the national mentality, which is one of the little-studied problems of linguistics. The task of understanding cultural self-awareness through language means of reflecting the concepts of culture is relevant for linguistic and cultural analysis of phraseological units. The objective of the study is to identify common features and differences in the design of direct and figurative meanings of zoosemisms in the two related languages. According to this objective, the task of the study is to find out matching and excellent connotative motivations, which are fixed in German and Russian with respect to the names of representatives of the animal world. The article discusses the features of the formation of the mentality of the people, the question of the relationship of mentality and language as a carrier of national culture. As you know, it is at the phraseological level that the national-cultural features of the language are most pronounced. Therefore, on the examples of phraseological units (zoosemisms) of the Russian and German languages, the specificity of the expression of the mentality of these peoples is traced.

Key words: **national mentality, phraseological units, worldview, zoosemism, phraseological unit.**

О.Б. Саблина, *учитель, ГБОУ «Школа №1296», аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: olgasab.81@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ЗООСЕМИЗМАХ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Проблема взаимосвязи понятий культура – язык – этнос является весьма актуальной для современной лингвистики. На каждом этапе общественного развития она раскрывается по-новому, а в связи с возрождением национальной самобытности, национальной культуры этот спектр вопросов приобрел особую значимость. Актуальность исследования определяется вниманием к проблемам национального самосознания и самовыражения, соотношения языка и духовной культуры, необходимости поисков новых подходов к изучению фразеологизмов как сокровищницы спектра национальных коннотаций, а также спецификой отражения во фразеологии национального менталитета, что составляет одну из малоисследованных проблем языкознания. Задача постижения культурного самоосознания через языковые средства отражения концептов культуры является актуальной для лингвокультурологического анализа фразеологизмов. Цель исследования состоит в выявлении общих черт и различий в оформлении прямых и переносных значений зоосемизмов в двух сопоставленных языках. Согласно указанной цели, задачей данного исследования является выяснение совпадающих и отличных коннотативных мотиваций, которые закрепились в немецком и русском языках в отношении наименований представителей животного мира. В статье рассматриваются особенности формирования менталитета народа, вопрос о связи менталитета и языка как носителя национальной культуры. Как известно, именно на фразеологическом уровне наиболее ярко проявляются национально-культурные особенности языка. Поэтому на примерах фразеологических единиц (зоосемизмов) русского и немецкого языков прослежена специфика выражения черт менталитета этих народов.

Ключевые слова: **национальный менталитет, фразеологические единицы, картина мира, зоосемизм, фразеологизм**.

Общеизвестно, что язык постоянно находится в движении. Динамичное развитие языковой системы способствует ее обновлению, однако, изменяясь в пространстве и времени, она сохраняет признаки своей целостности. Этот факт гарантирует выполнение языком коммуникативной роли, а также реализацию функций накопления опыта социума, сохранение этнической культурной памяти.

Речь, выступая одной из форм духовной культуры этноса, непосредственно выражая его ментальность и являясь основным средством общения, возникла в результате длительного исторического развития своего носителя. Основными признаками этноса являются национальная культура, язык, антропологические признаки, специфические черты национальной психики (ментальности).

Хотя явление менталитета сложилось издавна, понятие «ментальность», или «менталитет» в российской научной терминологии является относительно новым. Образовалось оно от латинского mens, что означает ум, дух, психика. «Современный словарь иностранных слов» дает такое определение: «Менталитет [нем. Mentalitat, франц. mentalite < лат. Mentalis – умственный] – мировосприятие, психология» [1]. В переводных словарях находим такие определения: Mentalitat (нем.): склад ума; способ мышления [2]; mentality (англ.): 1) умственные способности, интеллект; 2) склад ума [3]. Таким образом, основным является значение «склад ума», «образ мышления».

Менталитет в современном понимании – это неограниченная система, которая не имеет законченной организации, разлитая в сознании и в культуре. Ощущается потребность в выработке понятия «менталитет», но четких теоретических разработок относительно его смысловой нагрузки, его природы и функций в жизни человеческого общества не находим. Вследствие этого встречаем различные определения: «культурный код», «коллективное бессознательное», «национальное сознание», «традиция».

Национальную ментальность рассматриваем как способ восприятия мира, который генетически закодирован в сознании или подсознании того или иного этноса. По определению А.А. Королева, «ментальность – это общее психологическое оснащение представителей определенной культуры, которое позволяет хаотический поток разнообразных впечатлений интегрировать сознанием в определенное мировоззрение» [4].

Существуют различные факторы, которые влияют на формирование менталитета определенного этноса и выражение его в речи, в т. ч. естественно-географический, исторический, культурный, социальный, религиозный, бытовой. Но это влияние настолько длительное, постоянное и опосредованное, что изменения в политической или экономической сфере не могут нарушить «привычки сознания», которые шлифовались веками. Структура менталитета является более консервативной, чем общественно-политическая жизнь [5].

Менталитет связан с языком, поскольку язык выступает носителем национальной культуры, отражает историю народа, это главный этнический признак человека. Понятие «менталитет» отражает составную часть представлений людей, заложенных в их сознании культурой, языком, религией, общественным общением. Язык является выразителем общечеловеческих морально-этических ценностей. Судьба каждого этноса переплетается с судьбой его языка, и менталитет формируется в течение всего времени существования этноса. В человеческом обществе большое значение после генетического кода имеет языковой код, с помощью которого сохраняется информация. Внимание современных исследователей уделяется проблеме изоморфизма этих кодов и их взаимосвязанности [6].

Итак, национальная специфика языков – это их закономерное свойство, которое существует вследствие того, что вербализация объективной реальности осуществляется в разных языках неодинаково. Процесс умственной деятельности человека, который является универсальным по своей сути и происходит по общим психическим законам познания, передается в каждом языке иначе. Национальная специфика языка может проявляться на различных ее уровнях, однако именно за фразеологией закрепились такие образные характеристики, как «самобытное явление», «корни языка», «языковой музей названий, реалий и образов» [7].

Среди национально-специфических компонентов культуры речи фразеологическим единицам (ФЕ) принадлежит ведущее место, они являются одними из самых выразительных представителей национальной самобытности. В них фиксируются определенные ценностные установки и ориентиры общества, которые передаются из поколения в поколение. Именно на фразеологическом уровне национально-культурные особенности языковой системы проявляются наиболее ярко и своеобразно.

Процесс понимания и оценивания ФЕ как языковых знаков национальной культуры – это путь к познанию менталитета народа. Национально-специфическими являются те фразеологизмы, которые отражают в своей внутренней форме характерные особенности культуры и быта, животного мира, народные обычаи, символику. При этом зоосемизмы как отдельные лексические единицы,

как составляющие устойчивых словосочетаний представлены во всех языках и являются одними из самых древних.

Существует несколько подходов к описанию, терминологии, семантической структуре слов, называющих животных. Для прямого значения названий животных служат такие термины, как «зоонимы», «зоосемизмы». Наиболее удобным для выявления этнокультурной специфики анималистической лексики является термин «зооним» – лексико-семантический вариант слова, которое выступает в качестве любого родового названия животных и метафорического названия при анализе лексики с позиции эмоционально-оценочной характеристики личности. А.А. Киприянова предлагает термин «зоосемизм», считая зоосемию «надсовокупностью», функционирующей во всех языках и объединяющей наиболее близкие родовидовые совокупности [8].

Известно, что язык отражает не только актуальное состояние культурного развития социума, но и обеспечивает сохранение культурных достижений прошлых поколений, а также выступает инструментом создания духовного и материального развития национального сообщества. В. фон Гумбольдт и Я. Гром подчеркивали, что речь неразрывно связана с культурой народа, ведь язык вербализирует культурные концепты и является, таким образом, предпосылкой ее возникновения. Согласно концепции В. фон Гумбольдта, зависимость языка от мышления предопределяет концептуальные интерпретации действительности человеком и формирует картину мира, то есть внутреннюю форму языка, исторически сложившуюся в обыденном сознании представителей отдельного языкового общества, отражает всю совокупность понятий о мире и выступает как определенный способ концептуализации действительности [9, с. 256].

Фауна как экстралингвистическая база лексикологического анализа находит, таким образом, свое специфическое языковое отражение, формируя лексическую подсистему языка. Национально-культурная языковая специфика состоит в том, какие представления носитель языка имеет о животном в проекции на человека, какой опыт был лексически зафиксирован, а также в какой мере представлен в виде ассоциаций и коннотаций.

Многозначностью и фразеологической активностью отличаются наименования животных, имеющих с человеком тесные контакты, а именно домашних любимцев (собака, кот, Hund, Katze), домашних животных (свинья, вол, лошадь, Schwein, Ochse, Pferd) и т.п. Так, в русском языке такая черта характера, как тупость ассоциируется с ослом: кто-л. ученый осел. В немецком языке, как правило, это место занимает зоосемизм Ochse (бык): dumm wie ein Ochse (глуп как пень); den Ochsen beim Horn (bei den Hornern) fassen (packen) – ухватить быка за рога, Ochsen muss man schon aus dem Wege gehen – с глупым сцепиться – дураком сделаться и т.п.

Зоосемизмы относятся к наиболее продуктивным лексемам, семантические структуры которых содержат наибольшее количество метафорических значений, употребляемых для обозначения людей. Так, в состав зоосемии входят также зооморфизмы – единицы фразеологии с зоокомпонентом. В понимании смысла метафоры мы опираемся на чрезвычайно важные положения теории В.М. Телии о том, что «в основе языковой метафоры лежат объективируемые ассоциативные связи, которые отражаются в коннотативных признаках, несущих сведения либо об обыденно-практическом опыте данного языкового коллектива, либо о его культурно-историческом значении» [10, с. 192].

Фразеология в большей степени, чем другие пласты языковых единиц, отражает процесс развития этноса, своеобразие его мировосприятия через призму языка и национальной культуры; фиксирует и передает культурные установки и стереотипы, кодирует культурную информацию и аккумулирует знания как о самом человеке, его отношении к окружающему миру, так и сам окружающий мир. Отображение природы, в частности ее животного мира, во фразеологии связано с традицией еще дохристианских времен, когда человек считал себя частью природы, а саму природу олицетворял, наделяя представителей животного мира чертами, присущими человеку. Так, на протяжении лет в сознании различных народов сформировались свои стереотипы и представления о представителях фауны. Отсюда и ФЕ, в состав которых входят названия животных, отражающие определенные человеческие черты – трудолюбие, верность, лень, хитрость и т.п.

Современные немецкие и русские зоосемизмы, в которых человеку приписываются внешнее сходство, характер или поведение животного, указывают на особенности древнего мифического мышления и тотемных представлений (антропоцентризм). Он является «человеческим фактором» языковой картины мира, где язык фиксирует информацию, значимую для человека [11].

Известно, что зоосемные единицы могут функционировать в качестве самостоятельных лексических единиц и входить в состав различных ФЕ, функционируя в качестве метафор (обозначения человека, его характера): ход конем, съесть собаку (в чем-нибудь) и т.п.

В немецком языке наряду с устойчивыми словосочетаниями наличествует множество поговорок с зоокомпонентом, например: Hunde, die viel bellen, beifien nicht – бойся не того, кто лает, а того, кто ластится. Фразеологизмам с зоонимом Hund (собака) присуща негативная коннотация бедности, нищеты: auf dem Hund sein – бедствовать; auf den Hund bringen – разорить, довести до упадка кого-нибудь, что-нибудь; auf den Hund kommen – прийти в упадок; den Hund hinken lassen – уклоняться от чего-либо; прибегать к хитростям, уловкам; vor die Hunde gehen – пропасть, погибнуть; обанкротиться. В немецком языке существует значительное количество зооморфизмов с компаративным значением: leben wie Hund und Katze – жить как кошка с собакой; Wie die Hunde um einen Knochen raufen – грызться, как собаки за кость; wie ein toter Hund zum Bellen – толку, как с козла молока; er schuttet's ab wie der Hund den Pereп – как с гуся вода. Последние фразеологизмы интересны тем, что переводятся на русский язык с другими зоосемизмами, что указывает на различие понятийных систем сопоставленных языков.

В русском языке при помощи зоосемизма «собака» выражаются, противопоставляются различные черты, чувства (человеческие), признаки и т.п. Так, в русских пословицах этот зоосемизм имеет широкую символику, в частности является символом верности – верен как собака, идти как собака на посвист, собачья преданность, смотреть собачьими глазами; физического состояния человека – замерз как собака, голодный как собака); умственных способностей человека – большой как дубинка, а глупый как собака и т.п. Однако много идиом немецкого и русского языков имеют четко выраженный негативный оттенок оценки. Так, была у собаки хата – говорят о хвастунах, или ироническое замечание по поводу похвальбы тем, что у кого-нибудь было некогда.

Животные являются носителями определенных качеств, и семантические изменения приводят к переносу названий и развитию вторичных значений. Зооморфизмы в немецком языке – это одна из универсальных тенденций метафоризации, в результате которой осуществляется перенос наименований животных для обозначения людей. Для некоторых зоосемизмов в русском и немецком языках характерно совпадение в смысловой структуре относительно употребления образа волка как символа жестокости и безжалостности. Приведем несколько примеров: ein Wolf im Schaf(s)pelz – волк в овечьей шкуре; hungrig wie ein Wolf – голодный как волк; mit den Wolfen muss man heulen – с волками жить – по-волчьи выть; ein Wolf kennt den anderen Wolf – волка на волка не натравить; Wolf stirbt in seiner Haut – сколько волка не корми, а он все в лес смотрит; wenn man vom Wolfe spricht, guckt uber die Hecke – о волке дело, а он навстречу; schlafendem Wolf lauft kein Schaf ins Maul – волка ноги кормят. В русском языке зоосемизм волк выражает негативное, иронично-пренебрежительное или презрительное отношение к человеку с определенным негативным привычками, чертами характера, противоречащими морали и ценностям, принятым в обществе, то есть сравнивает его с животными инстинктами и поведением животных. Например, смотреть волком – смотреть презрительно, с ненавистью; жить волком – жить одиноко, замкнуто; старый волк – опытный; хоть волков гони – холодно, хоть волком вой – тупик.

Если сравнить некоторые символы немецкого и русского народа, то можно обнаружить целый ряд одинаковых обобщенно-образных значений. Так, зоосемизм лисица (лис) в обоих языках ассоциируется с хитростью и лукавством: ein (alter) schlauer Fuchs – старый хитрый лис, хитрец; Fuchse prellen – перехитрить хитрецов (самого черта), вокруг пальца обвести fangt man auch wohl den gescheiten Fuchs – и хитрого лиса можно поймать; den Fuchspelz anziehen – хитрить, лукавить; den Fuchs anziehen (fuchsschwanzeln) – лисой вертеться, прикидываться; da kommt der Fuchs zum Loch heraus – теперь понятно, вот и вся хитрость; Fuchsschwanz streichen – лебезить, заискивать.

Как показали результаты исследования, фразеологизмы отражают особенности любого национального языка и таким образом раскрывают душу и своеобразие нации или конкретного народа. В.А. Маслова отмечает наличие тесной связи ФЕ с фоновыми знаниями носителя языка, культурно-историческими традициями народа. По ее мнению, фразеологические соединения добавляют объектам те черты, которые ассоциируются с определенной картиной мира и отражают свое отношение к ней, дают свою оценку [12].

Фразеологический состав языка является отражением идентификации этносом своего национальной самосознания. Интерпретацию ФЕ нельзя осуществить, не зная истории народа, его традиций, обычаев, обрядов, быта. Глубинное изучение фразеологии любого языка невозможно без всестороннего анализа ФЕ, которые входят в ее состав. Именно поэтому сегодня активно развиваются смежные лингвистические отрасли, такие как этно-, психо-, социолингвистика, целью исследования которых и являются языковые явления и процессы, выяснение источников возникновения и функционирования которых позволит лучше осознать особенности ментальности и мышления народа.

Целостность и системность в исследовании языковых единиц является неотъемлемой составляющей их успешного «раскодирования» и возможностью дальнейшего целесообразного использования в процессе языковой коммуникации. Именно фразеологическое богатство любого языка как нельзя лучше подходит для подобных экспериментов и позволяет открывать новые горизонты в изучении лингвистики. Это и повлекло появление и развитие этнолингвистики как одной из ведущих отраслей языкознания на сегодня.

На современном этапе развития этнолингвистики исследовательские векторы ее студий направлены на те концепты, которые совокупно формируют проблематику этнолингвистики: «язык и культура», «язык и этнопсихология», «язык и народный быт», «язык и мифология». В широком круге исследований современной этнолингвистической науки стоит на первом месте проблема соотносимых связей между национальным языком и культурой, определенных взаимодействием трех типов факторов: собственно языкового, этнокультурного и этнопсихологического, а также роль последнего в процессах функционирования и эволюции языка.

Этнолингвистика, используя языковедческие методы исследования, комплексно разрабатывает широкий спектр проблем народной культуры, этнопсихологии, национального мифотворчества, вовлекает в круг своих исследований

самые разнообразные объекты экстралингвальной действительности (природу, быт, мировоззрение, обряды, образы-символы и т.п.), имеющие соответствующее языковое воплощение. Исходя из этого, рассмотрение истории каждого языка осуществляется сквозь призму менталитета его носителя, а определение концептов народного мировоззрения (мироощущения) происходит с помощью содержательных категорий лингвосистемы. Применение такого анализа позволяет научно проникать в сферу языкового сознания, соотносимых связей между языком, народной культурой и национальным менталитетом.

Процесс понимания и оценивания фразеологизмов как языковых знаков национальной культуры – это путь к познанию менталитета народа. Национально специфическими являются те фразеологизмы, которые отражают в своей внутренней форме характерные особенности культуры и быта, животного и растительного мира, народные обычаи, символику. Для фразеологии каждого языка характерны отдельные образные компоненты и их сочетания, вокруг которых могут образовываться фразеотематические группы. Во фразеологии нашли выражение как культурные архетипы, так и сущностные моменты географической, геополитической, хозяйственной, социальной, политической, религиозной, культурной реальностей, которые оказали влияние на его формирование.

Таким образом, исследования фразеологического аспекта языка дает нам представление о национальном менталитете, потому что ФЕ определяются специфическим проявлением мировоззрения народа, который формируется в результате действия таких факторов, как географический, исторический, культурный, религиозный и т.п. Менталитет можно рассматривать как категорию, которая через призму национального мировоззрения характеризует то, что присуще определенной нации.

Анализ зоосемизмов русского и немецкого языка показал, что все зоосемизмы имеют антропоцентрическое направление, то есть описывают человека по характеру деятельности, эмоциям, чувствам, психологическим состояниям, социальным положением, умственными способностями, отношениями, характером и внешностью. Все эти ФЕ с зоокомпонентом отражают различные аспекты понятия «человек», а также культурные, социальные, процессы данного этноса (социума). Специфика употребления зоосемизмов, наличие общих и отличительных черт в структурах фразеологизмов, характер и содержательная направленность ассоциаций обусловлены не свойствами животных, а их «жизнью» в национальном фольклорно-мифологическом и литературном контекстах каждого народа, особенностью его мировосприятия.

Таким образом, анализ фразеологизмов в соответствующих зоосемизмах в немецком и русском языках указывает на интересную перспективу изучения многозначных зоонимов, то есть дальнейшее их исследование в сравнительном аспекте в других языках.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2014.
2. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. *Новый словарь иностранных слов*. Москва: Азбуковник, 2008.
3. Шагалова Е.Н. *Словарь новейших иностранных слов*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2017.
4. Королев А.А. *Этноменталитет: сущность, структура, проблемы формирования*: научная монография. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета «Социум», 2011.
5. Кулебякин Е.В. Проблема менталитета и формирование личности. *Ойкумена*. 2015; № 1; 16 – 22.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. *Язык и национальная картина мира*. Воронеж: Истоки, 2003.
7. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
8. Киприянова А.А. *Функциональные особенности зооморфизмов: На материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 1999.
9. Гумбольдт В. фон. *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 2000.
10. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды. *Языковая номинация (виды наименования)*. Москва: Наука, 1977: 129 – 221.
11. Васильева Н.В. Антропонимические стереотипы в кросскультурном аспекте. *Вестник Нижегородского университета*. 2010; № 2 (2): 453 – 456.
12. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

References

1. Krysin L.P. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: AST-PRESS, 2014.
2. Zaharenko E.N., Komarova L.N., Nechaeva I.V. *Novyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Azbukovnik, 2008.
3. Shagalova E.N. *Slovar' novejshih inostrannyh slov*. Moskva: AST-PRESS, 2017.
4. Korolev A.A. *`Etnomentalitet: suschnost', struktura, problemy formirovaniya*: nauchnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta «Socium», 2011.
5. Kulebyakin E.V. Problema mentaliteta i formirovanie lichnosti. *Ojkumena*. 2015; № 1; 16 – 22.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Yazyk i nacional'naya kartina mira*. Voronezh: Istoki, 2003.
7. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
8. Kipriyanova A.A. *Funkcional'nye osobennosti zoomorfizmov: Na materiale frazeologii i paremiologii russkogo, anglijskogo, francuzskogo i novogrecheskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 1999.
9. Gumbol'dt V. fon. *Trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 2000.
10. Teliya V.N. Vtorichnaya nominaciya i ee vidy. *Yazykovaya nominaciya (vidy naimenovaniya)*. Moskva: Nauka, 1977: 129 – 221.
11. Vasil'eva N.V. Antroponimicheskie stereotipy v krosskul'turnom aspekte. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta*. 2010; № 2 (2): 453 – 456.
12. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 81.373 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00380

Khosainova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: khosainovaolga@mail.ru*
Omelchenko M.S., *Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: omira81@list.ru*

SEMANTIC FEATURES OF LEXICAL IDIOMS IN THE GERMAN LANGUAGE. The article deals with the semantic structure of compounds with idiomatic meaning in German, the features of reinterpretation of the first and second components, as well as the formation of metaphors and metonymies. A special group is represented by calques among borrowings. The study of semantic features of lexical idioms analyzed one thousand lexemes obtained by continuous sampling from a number of dictionaries. Most of the presented words are nouns. The article also presents numerous examples of endocentric compounds with of etymological and denotative meaning. The authors conclude that among lexical idioms, words with incomplete language conflict predominate, suggesting a reinterpretation of only one component. The study of such lexemes is of practical and theoretical interest, and it can make a significant contribution to the theory of word formation and motivation.

Key words: **lexical idioms, German, idiomatics, semantics, metaphors, metonymies, meaning of word.**

О.С. Хосаинова, *канд. пед. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: khosainovaolga@mail.ru*
М.С. Омельченко, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: omira81@list.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИДИОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается семантическая структура сложных слов с идиоматическим значением в немецком языке, особенности переосмысления определительного и опорного компонента, а также образования метафор и метонимий. Особую группу представляют собой заимствования-калькирования. В ходе исследования семантических особенностей лексических идиом была проанализирована одна тысяча лексем, полученных методом сплошной выбор-

ки из ряда словарей. Большая часть представленных слов является существительными. В статье также представлены многочисленные примеры детерминативных сложных слов с конфликтом этимологического и денотативного значения. Авторы делают вывод о том, что среди лексических идиом преобладают слова с неполным языковым конфликтом, предполагающим переосмысление только одного компонента. Исследование такого рода лексем представляет практический и теоретический интерес, оно способно внести значительный вклад в теорию словообразования и мотивации.

Ключевые слова: **лексические идиомы, немецкий язык, идиоматика, семантика, метафоры, метонимии, значение слова.**

К вопросу изучения лексических идиом, т.е. сложных слов с идиоматическим значением, обращаются многие исследователи [1 – 6]. Важной характеристикой лексических идиом следует считать конфликт этимологического и денотативного значений [5], предполагающий переосмысление одного или нескольких компонентов слова. Языковой конфликт возникает, если семантика компонентов производного слова отклоняется от существующих в системе языка значений соответствующих мотивирующих слов. Это значит, что при языковом конфликте компоненты производного слова не сохраняют свои словарные значения, а воспринимаются в некоем переносном значении. В ходе исследования семантических особенностей лексических идиом была проанализирована одна тысяча лексем, полученных методом сплошной выборки из ряда словарей [7 – 12].

Наиболее распространённой группой среди проанализированных вокабул являются сложные слова детерминативного, т.е. определительно-подчинительного типа, с неполным языковым конфликтом, предполагающим изменение лишь одного из компонентов. Детерминативные сложные слова соотносимы с именными или глагольными словосочетаниями, поскольку их первый компонент уточняет второй так же, как подчинённый член словосочетания уточняет центр словосочетания.

Около 35 % всей исследуемой лексики (347 слов) являются сложными словами с переосмыслением первого, определительного компонента. Например:

1. Segelohren (разг. шутл.) – оттопыренные уши;
2. Stachelbeerbeine (разг. шутл.) – волосатые мужские ноги;
3. Wurstfinger (разг.) – толстый палец;
4. Totarbeiten sich (разг.) – работать до изнеможения;
5. Steinreich (разг.) – очень богатый. Собств.: reich an Edelsteine.

Слов с переосмыслением опорного, второго компонента было обнаружено примерно в два раза меньше – 17% (171 вокабула).

1. Nachteule (разг.) – сова, тот, кто любит бодрствовать по ночам;
2. Nachtfalter (разг.) – тот, кто любит развлекаться по ночам;
3. Lottofee (разг. шутл.) – диктор, объявляющий выигравшие числа в лотерее;
4. Küchenfahrplan (разг. шутл.) – меню на несколько дней;
5. Beziehungskiste (разг.) – сложные отношения между мужчиной и женщиной.

Среди исследуемых лексических идиом также встречаются слова, отвечающие характеристикам прагматического конфликта денотативного и этимологического значений (3%). При прагматическом конфликте компоненты сохраняют свои словарные значения, но восходят не к прямым, а к существующим в системе языка переносным значениям мотивирующих слов:

1. Angsthase (разг.) – трус (Hase. 1. Заяц, 2. Трус).
2. Brüllaffe (разг., бранное слово) – горлопан (Affe. 1. Обезьяна, 2. Дурак).
3. Familienkutsche (разг.) – большой автомобиль (Kutsche. 1. Карета, 2. Старый автомобиль).
4. Gedankenblitz (разг.) – внезапное озарение (Blitz. 1. Молния, 2. Вспышка).
5. Himmelsziege (разг., неодобр.) – набожная старушка (Ziege. 1. Коза, 2. Дура).

В 6% проанализированных существительных один из компонентов представляет собой имя собственное. Условно эти слова можно разделить на две группы. К первой относятся имена реальных людей, библейских и мифологических персонажей и героев художественной литературы:

1. Tantalusqualen (выс.) – танталовы муки. // Восходит к мифу о Тантале.
2. Molotov-Coctail – бутылка с горючей смесью.
3. Hiobsbotschaft – печальная, роковая новость. // По имени библейского персонажа.
4. Suppenkaspar (разг.) – человек, который не любит есть суп. // По персонажу детской книги Г. Гофмана «Struwwelpeter».

Интересный пример данного вида лексем приводит в своём исследовании А.С. Гафарова «Trappatoni-Deutsch» – смесь исковерканного немецкого языка с итальянским, где в качестве первой части выступает фамилия футбольного тренера [13, с. 63].

Во вторую группу входят слова, один из компонентов которых можно считать полуаффиксом, т.е. морфемой промежуточного типа, которая в системе языка функционирует наряду с самостоятельными словами или в качестве компонента сложных слов.

1. Nölpeter (разг., неодобр.) – медлительный, неуклюжий человек.
2. Nölliese (разг., неодобр.) – копуша.
3. Heulliese – плакса.

Второй компонент этих слов восходит к именам собственным и используется для обозначения лиц, обладающих отрицательными качествами.

Не все аффиксойды являются именами собственными. Наиболее распространённым полусуффиксом является суффиксойд –kopf, служащий для обозначения лиц по характеристикам внешности или характера:

1. Dummkopf (разг., неодобр.) – дурак. // Метонимия.
2. Hitzkopf (разг.) – вспыльчивый человек;
3. Holzkopf (разг., фам., неодобр.) – тугодум, дурак. // Метафора «деревянная болванка».
4. Igelkopf (разг., шутл.) – стрижка ёжиком.

Наиболее распространёнными полупреффиксами среди существительных являются преффиксойды Affen- и Bier-:

1. Affengesicht (разг., неодобр.) – уродливое лицо.
2. Affenliebe (разг.) – чрезмерная любовь.
3. Bierbauch. 1. (разг., язвит.) – большой живот, 2. (разг., фам.) – человек с большим животом. // Метонимия.
4. Bierstimme (разг.) – низкий и сиплый голос, пропитой голос.

Полупреффикс Bier- придаёт словам экспрессивно-оценочное, большей частью уничижительное значение. Преффиксойд Affen- может добавлять и уничижительное, и усилительное значение.

Среди всех проанализированных глаголов чаще всего встречается полупреффикс tot-, придающий значение усиления, интенсивности действия:

1. Totärgern sich (разг.) – сильно сердиться.
2. Totlachen sich (разг., эмоц.) – умирать со смеху.
3. Totreden (разг.) – очень настойчиво уговаривать.

Наиболее распространёнными полупреффиксами у прилагательных оказываются преффиксойды stock- и hunde-, передающие значение «очень»:

1. Hundeelend (разг.) – скверный.
2. Hundekalt (разг.) – страшно холодный.
3. Hundemüde (разг.) – усталый как собака.
4. Stockblind (разг.) – совершенно слепой.
5. Stockdumm (разг., эмоц.) – очень глупый.

Среди лексем с полным языковым конфликтом можно выделить две группы слов. К первой относятся идиомы, которые никогда не употребляются в значении, которое возможно теоретически вывести из значения составляющих компонентов. В качестве примера можно привести лексему «Eselsbrücke» – «мнемотехнический приём». Во вторую группу входят слова, которые могут употребляться и в прямом, и в переносном смысле. Например, слово «Windhund» обозначает и породу собаки («борзая»), и негативную характеристику человека («ветреник»), а «Faultier» используется и в качестве названия животного («ленивец»), и для характеристики человека («лентяй», «лежебока»).

Среди проанализированного материала чаще всего встречаются идиомы со значением метафоры и метонимии. Односложные идиомы с переносным метафорическим и метонимическим значением обычно образуются не путём объединения двух основ, а при переосмыслении уже готового сложного слова. Исключение составляют слова типа Himmelsziege (разг., неодобр.) – набожная старушка, не переосмысление значения «бекас», а воссоздание слова из значений компонентов «небо» и «дура» [5].

Под метафорой при этом понимается употребление лексемы в её переносном значении, присвоение признаков одного явления действительности другому в силу некоего сходства. Среди существительных к метафорам относится около 13% (128 лексем):

1. Eispalast (разг., шутл.) – очень холодная квартира.
2. Feuergeist – личность, стремящаяся реализовать свои идеи.
3. Goldfisch (разг., шутл.) – богатая невеста, богатый жених.

Около 10 % слов (103 идиомы) имеют признаки метонимии, представляя собой лексемы с переносным значением, образованным по принципу сопредельности, смежности, принадлежности или партитивности. Это такие слова, как:

1. Hinkebein (разг.) – хромой человек.
2. Grünrock (разг. шутл.) – лесничий, охотник.
3. Karriereköfferchen (разг., шутл.) – молодой бизнесмен.
4. Rotbard (разг.) – рыжебородый мужчина.

Ещё одним способом образования лексических идиом является заимствование-калькирование, то есть перевод лексической единицы оригинала путем замены ее морфем или слов на лексические соответствия. К этому типу можно отнести около 3% слов исследуемого списка. Чаще всего эти вокабулы представляют собой кальку с английского языка, поскольку английский язык «становится языком номер один и языком науки, бизнеса, культуры, дипломатических отношений» [14, с. 150].

1. Halbgot (разг., иронич.) – сильный, влиятельный человек, полубог. // Калька с латинского «semideus».
2. Sandwichmann – человек в рекламном щите. // Калька с английского «sandwich-man).
3. Eselsbrücke (разг.) – мнемотехнический приём. // Калька с латинского «pons asinorum».
4. Vatermörder (шутл.) – высокий стоячий воротник. // Калька с французского.

На основе исследования лексических идиом можно заключить, что среди них преобладают слова с неполным языковым конфликтом, предполагающим переосмысление только одного компонента, тем не менее даже в этом случае понять значение фразеологической единицы не всегда представляется возможным. Исследование такого рода лексем представляет практический и теоретический интерес, оно способно внести значительный вклад в теорию словообразования и мотивации.

Библиографический список

1. Аржанцева Н.В. *Сложные слова со вторым компонентом-отглагольным существительным в немецком и английском языках и их соответствия в русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2004.
2. Гафарова А.С. Лексико-семантические особенности современного молодежного жаргона (на материале немецкого языка). *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты)*. 2011; № 13: 60 – 65.
3. Дорохова Ю.Э. *Взаимодействие текстовых факторов и словарных соответствий при выборе переводческого эквивалента*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва: 2002.
4. Ерохина Н.В. *Структура и функции идиом: На материале субстантивных устойчивых словосочетаний и сложных существительных английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Самара, 1999.
5. Карабахцян Э.К., Ефименко М.И. Единицы международного фразеологического фонда в контексте межкультурной коммуникации. *Молодой ученый*. 2012; № 2: 182 – 184.
6. Омельченко М.С., Садовая Л.В. Функционирование идентифицирующих имён в профессиональной сфере в современном немецком языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 1, № 1 (67): 149 – 152.
7. **Петеленкова** М.Г. *Конфликт этимологического и денотативного значения*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2004.
8. Шекасюк Б.П. *Новый немецко-русский фразеологический словарь. = Neues deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
9. Duden. *Das Bedeutungswörterbuch*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2002; Band 10.
10. Duden. *Das Stilwörterbuch*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1998; Band 2.
11. Gondek A., Joanna S. Das Wesen der Einwortidiome und ihr Verhaeltnis zur Phraseologie am Beispiel der Einwortphraseme mit Farbbezeichnungen im Deutschen. *Studia Linguistica XXI*. Wroclaw, 2002: 65 – 75.
12. Henschel H. Das Problem der Einwortidiome und ihr Verhältnis zur Phraseologie (am Material des Tschechischen und anderer Sprachen) = Le problème des idiotismes d'un seul mot et leur rapport à la phraséologie (sur des matériaux tchèques et d'autres langues). *Zeitschrift für Phonetik*. Berlin: Akademie-Verlag, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1987; № 40: 839 – 847.

References

1. Arzhanceva N.V. *Slozhnye slova so vtorym komponentom-otglagol'nym suschestvitel'nym v nemeckom i anglijskom yazykah i ih sootvetstviya v russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2004.
2. Gafarova A.S. Leksiko-semanticheskie osobennosti sovremennogo molodezhnogo zhargona (na materiale nemeckogo yazyka). *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty)*. 2011; № 13: 60 – 65.
3. Dorohova Yu.`E. *Vzaimodejstvie tekstovyh faktorov i slovarnyh sootvetstvij pri vybore perevodcheskogo `ekvivalenta*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva: 2002.
4. Erohina N.V. *Struktura i funkcii idiom: Na materiale substantivnyh ustojchivyh slovosochetanij i slozhnyh suschestvitel'nyh anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Samara, 1999.
5. Karabahcyan `E.K., Efimenko M.I. Edinicy mezhdunarodnogo frazeologicheskogo fonda v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 2: 182 – 184.
6. Omel'chenko M.S., Sadovaya L.V. Funkcionirovanie identificiruyuschih imen v professional'noj sfere v sovremennom nemeckom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 1, № 1 (67): 149 – 152.
7. Petelenkova M.G. *Konflikt `etimologicheskogo i denotativnogo znacheniya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2004.
8. Shekasyuk B.P. *Novyj nemecko-russkij frazeologicheskij slovar'. = Neues deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
9. Duden. *Das Bedeutungswörterbuch*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2002; Band 10.
10. Duden. *Das Stilwörterbuch*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1998; Band 2.
11. Gondek A., Joanna S. Das Wesen der Einwortidiome und ihr Verhaeltnis zur Phraseologie am Beispiel der Einwortphraseme mit Farbbezeichnungen im Deutschen. *Studia Linguistica XXI*. Wroclaw, 2002: 65 – 75.
12. Henschel H. Das Problem der Einwortidiome und ihr Verhältnis zur Phraseologie (am Material des Tschechischen und anderer Sprachen) = Le problème des idiotismes d'un seul mot et leur rapport à la phraséologie (sur des matériaux tchèques et d'autres langues). *Zeitschrift für Phonetik*. Berlin: Akademie-Verlag, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1987; № 40: 839 – 847.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 811.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00381

***Zlobina Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***Sorokina M.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soro.maria2013@yandex.ru*

MODELING THE STRUCTURE OF THE CONCEPT "CHINA" ON THE MATERIAL OF RUSSIAN ELECTRONIC NEWS PORTALS. The article is an example of modeling the structure of the concept of "China" based on the texts of Russian electronic media. Division into separate groups makes it possible to distinguish various signs and characteristics of the phenomenon – nuclear and peripheral – in the semantic field of the concept. The semantic field of the "China" concept on the material of Russian news portals reflects historical, political, economic and other kinds of changes in the presentation of this phenomenon and demonstrates the stability and variability of individual features of the object in question. The definition of the term "concept" is given, the elements of its conceptual structure are considered in the system of the method of field structuring of the concept by modeling the "main" semantic group and the description of secondary semantic groups.

Key words: **concept, core, periphery, conceptual analysis, semantic group.**

***Ю.И. Злобина,** канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: zlobyi@yandex.ru*
***М.О. Сорокина,** канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул,*
E-mail: soro.maria2013@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА «КИТАЙ» НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ НОВОСТНЫХ ПОРТАЛОВ

Статья представляет собой пример моделирования структуры концепта «Китай» на основе текстов российских электронных СМИ. Членение на отдельные группы позволяет выделить в семантическом поле концепта различные признаки и характеристики явления – ядерные и периферийные. Семантическое поле концепта «Китай» на материале российских новостных порталов отражает исторические, политические, экономические и другого рода изменения в представлении данного явления и демонстрирует стабильность и вариативность отдельных признаков рассматриваемого объекта. Приводится определение термина «концепт», рассматриваются элементы его концептуальной структуры в системе методики полевого структурирования концепта с помощью моделирования «главной» семантической группы и описания второстепенных семантических групп.

Ключевые слова: **концепт, ядро, периферия, концептуальный анализ, семантическая группа.**

В настоящее время под воздействием электронных СМИ способы традиционного мировосприятия и мироосмысления людей коренным образом изменились. Электронной подаче информации присущи такие характеристики, как общедоступность, разнообразие, противоречивость оценок, постоянная изменчивость и описание событий в режиме «*realtime*». В результате картина мира реципиента во многом зависит не от того, что он видит своими глазами, а от опосредованного восприятия через призму электронных СМИ. Многократно возросла степень воздействия СМИ и особенно электронных СМИ на формирование образа той или иной страны, явления, факта, события, бренда. Интернет не только и не столько фиксирует реальные события, сколько в первую очередь «подает» их в определенном ключе, «придает» им положительную или отрицательную окраску, заставляет принимать или отвергать. Образ явления, созданный электронными СМИ, опосредованно формирует представление, складывающееся в обыденном сознании людей.

Китай как «явление», образ или концепт в русском обыденном языковом сознании уже выступал в качестве объекта изучения в лингвистических работах [1 – 4]; исследователи, в том числе, анализировали и формирование представлений о Китае посредством печатных СМИ и масс-медиа [5, 6]. В условиях такого «пристального внимания» к образу Китая научная новизна данной работы определена нами на основании современности (злободневности) исследуемого материала (2018 – 2019 гг.) и предлагаемого способа его структурирования по отдельным группам, репрезентирующим разные свойства и характеристики данного глобального концепта на материале русских электронных СМИ (новостных порталов).

В процессе сбора материала нами были использованы различные электронные источники – российские новостные порталы: «Российская газета» (RG.ru), официальное Интернет-представительство президента России Kremlin.ru (kremlin.ru), «Аргументы и факты» (aif.ru), «РИА Новости» (ria.ru), «ЭКД: новости Китая каждый день» (ekd.me) и некоторые другие.

Цель работы – попытка моделирования структуры концепта «Китай» на основе анализа информации русских электронных СМИ путем вычленения в собранном текстовом материале отдельных фрагментов, репрезентирующих составляющие данный концепт признаки и характеристики: символика страны, социальные явления, национальные герои и др.

Термин «концепт» вошел в тезаурус лингвистики уже давно, но до сих пор нет четкого определения данного понятия, так как термин используется в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, семантике, лингводидактике, теории перевода, этнопсихолингвистике и т.д. В XX в. русский мыслитель и ученый С.А. Аскольдов определил концепт как мысленное образование, которое объединяет в процессе мышления неопределенное множество предметов одного и того же рода. Д.С. Лихачев ввел термин «концептосфера», под которым понимал «совокупность концептов нации» [7, с. 5]. И концепты, и концептосфера – ненаблюдаемые ментальные сущности, с помощью которых можно изучать культуру различных этносов на материале языка.

Современные ученые определяют концепт как «квант знания» [8, с. 90], некий идеальный объект, «сгусток культуры в сознании человека» [9, с. 42], «единицу ментальности данной культуры» [10, с. 49] и др. В.А. Маслова полагает, что концепт окружен «эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом», следовательно, концепт есть «национально-специфическое образование» [11, с. 36].

Концепт в лингвистике исследуется на языковом материале – лексические единицы, словосочетания, номинации, устойчивые метафоры и сравнения, идиомы или паремиологические единицы. Мы рассматриваем концепт «Китай» структурировано, вычленяя отдельные семантические группы слов и словосочетаний.

В лингвистических работах, посвященных описанию концепта и его структуры, принято членить языковой материал на отдельные составляющие группы, одни из которых относятся к «ядру» концепта, другие же находятся на его «периферии».

Центральный семантический элемент концептуальной структуры можно определить как ядро, которое характеризуется семантической устойчивостью и психологической определенностью. Другие элементы находятся в разной степени удаленности от ядра. При этом компоненты одной системы (одного концепта) могут быть периферийными в другой системе. Через периферию каждая концептуальная система пересекается или входит в область распространения других систем, поэтому они образуют непрерывную и целостную «концептуальную сеть» [12, с. 92].

Когда концепт активируется в нашем разуме, мы не воспринимаем составные элементы его структуры по отдельности, однако при использовании в речи, в контексте на первый план выходят частные конкретные характеристики концепта, отражающие объективные или субъективные признаки данного предмета (явления).

В нашей работе мы используем методику полевого структурирования концепта, разработанную З.Д. Поповой и И.А. Стерниным. Полевое структурирование предполагает описание структуры концепта путем вычленения его ядра («главной» семантической группы) и описания второстепенных – периферийных – семантических групп.

Собранный нами текстовый материал тематики «события, связанные с Китаем» (из сообщений ведущих новостных российских порталов) мы разделили на следующие семантические группы:

Ядерные семантические группы

Традиционные символы Китая

К символике страны можно отнести графическое изображение, предмет, объект действительности, факт культуры, «идею» и даже определенное историческое событие. Рассмотрим примеры традиционных символов Китая: красный цвет; Конфуций; традиционное китайское чаепитие; Великий шелковый путь; Сычуаньская большая панда; Пекинская опера; монастырь Шаолинь; гимнастика тайцзи – тайцзицюань (太极拳); кунфу (功夫); традиция китайской каллиграфии; иероглиф; Великая Китайская стена; Храм Неба в Пекине; Запретный город (Гугун); гробница императора Цинь Шихуанди («терракотовая армия»); искусство фэншуй (风水艺术) и др.

Примеры: «Кстати, *красный цвет* в Китае – символ благополучия …»; «*Конфуций* говорит: «Выбери работу по душе, и тебе больше не придется работать» – китайская поговорка, использованная журналистом в интервью, является доказательством широкой известности некоторых высказываний Конфуция. Если раньше иностранцы обращались к истории, философии и литературе Китая больше из любопытства, то теперь их интерес продиктован популярностью идей «восточной» философии, религии, этики и эстетики.

В отдельную группу мы выделили *Современные символы Китая*, сформировавшиеся уже на рубеже XX – XXI вв. Например, Олимпийские игры в Пекине и олимпийский объект «Птичье гнездо»; высокоскоростная железная дорога; мост Гонконг – Чжухай – Макао; глобальная виртуальная торговая площадка *AliExpress; центр туризма Хайнань; китайские технологии и мн. др.*

Приведем примеры: «Категорию новинок года в поиске «Яндекса» заполнили смартфоны, в частности *Huawei* (известная китайская компания), Samsung и iPhone»; «*Мост Гонконг – Чжухай – Макао* – один из самых важных элементов развития региона Большого залива …»; «Помимо участия в переговорах, лидеры стран успели прокатиться на *высокоскоростном поезде* ….».

Названия китайских городов

В Китае много городов, которые часто упоминаются на российских новостных порталах. Пекин, Шанхай и Гуанчжоу – самые развитые города в Китае. Хотелось бы отметить Харбин как самый «близкий по духу» город России: долгое время он оставался типичным русским провинциальным городом даже после революции 17-го года. Следующие города и провинции часто упоминаются в российской прессе: Гонконг, Гуанчжоу (пров. Гуандун), Циндао (пров. Шаньдун), Ханчжоу (пров. Чжэцзян), Чандэ (пров. Хунань), а также административные округа – Аньхой, Фуцзянь, Хэнань, Шэньси.

Приведем примеры новостных сообщений: «*Харбин* – город, которые заслуженно является символом российско-китайской дружбы»; «*Циндао* – это красивый приморский город …»; «Основную «четверку» из кантонской, сычуаньской, шаньдунской и цзянсуской кухонь дополнили менее известные, но хорошо узнаваемые кулинарные традиции провинций *Аньхой*, *Хунань*, *Фуцзянь* и *Чжэцзян*».

Периферийные семантические группы:

Наименования, указывающие на отношения с Россией

Сюда можно отнести некоторые словосочетания, характеризующие отношения между странами: «Китай и Россия – *хорошие соседи*, связанные общими горами и реками, *хорошие друзья*, *помогающие друг другу*, *хорошие партнеры*, *искренне взаимодействующие в разных сферах*»; «2018-й и 2019-й – это перекрестные *годы российско-китайского межрегионального сотрудничества*»; «межрегиональные обмены … стали новым направлением *российско-китайского сотрудничества*»; «*концепция дружбы* между Китаем и Россией».

Названия программ российско-китайских сотрудничеств

Сотрудничество между Китаем и Россией происходит как в сфере экономики, так и в общественной деятельности, сфере образования, развитии науки и технологий. Существует достаточно много известных российско-китайских проектов: «Янцзы – Волга»; «Северо-Восток Китая – Дальний Восток России»; журнал «Дыхание Китая»; «Один пояс, один путь»; Валютный своп; поставка газа по «западному маршруту» через газопровод «Алтай» в Западной Сибири; совместное производство обновленного варианта пассажирского самолёта Ил-114; соглашение по информационной безопасности между Правительствами РФ и Китая; развитие Северного морского пути; сотрудничество в рамках ШОС, БРИКС, АТЭС и т.д.

Примеры: *«Один пояс, один путь»* объединяет и экономическую составляющую, и гуманитарную …»; «РФ и КНР создали два крупных механизма регионального сотрудничества: *«Янцзы – Волга»* (объединяет 14 субъектов Приволжья и пять провинций в районе течения реки Янцзы) и *«Северо-Восток Китая – Дальний Восток России» …*»; «*Журнал «Дыхание Китая»*, обложку которого вы видите рядом, хорошо знают многие читатели «Российской газеты».

Таким образом, китайско-российское сотрудничество становится все более активным, что привлекает внимание российских электронных СМИ.

Наименования китайских «национальных героев» – лидеров и известных людей

Отдельные известные личности, будь то политики, актеры или спортсмены, играют важную роль в формировании имиджа страны в глазах представителей других государств. Выделим имена известных деятелей, упоминаемых в российских электронных СМИ (новостные порталы): председатель КНР Си Цзиньпин; Мао Цзэдун – китайский государственный и политический деятель; Дэн Сяопин – китайский политик и реформатор, деятель Коммунистической партии Китая;

Шэнь Хайсюн – генеральный директор Медиакорпорации КНР; Ван И – глава МИД КНР; Джек Ма (Джек Юнь Ма) – основатель Alibaba Group (всемирная китайская корпорация); баскетболист Яо Мин; всемирно известные актеры Джеки Чан и Чжан Цзыи.

Примеры: «Глава МИД КНР *Ван И* уверен, что Москве и Пекину необходимо усилить координацию и коммуникацию»; «на пенсии *Джек Ма* планирует заниматься благотворительностью, его очень интересуют образовательные проекты»; «Среди гостей форума – и основатель Alibaba *Джек Юнь Ма*».

Названия вузов Китая

В сообщениях российских новостных порталов упоминаются следующие наименования китайских высших учебных заведений: Шаньдуньский университет, Хэйлунцзянский университет, Хунаньский университет, Российско-китайская двуязычная экспериментальная школа и некотор. др.: «Среди зрителей была россиянка София Гунько. Девушка учится в докторантуре Института русского языка *Хэйлунцзянского университета*»; «*Хэйлунцзянский университет* будет предоставлять больше возможностей и платформ для общения китайской и российской молодежи, чтобы укреплять дружбу двух народов на протяжении поколений». На сегодняшний день в Китае существует много университетов, которые преподают специальность «Русский язык как иностранный» и готовят переводчиков и преподавателей русского языка для школ, колледжей и вузов, что способствует установлению долговременных дипломатических отношений в сфере образования.

Названия китайских блюд, китайская кухня

Растущая популярность китайской кухни является ярким примером «глобализации» продуктов питания. Кухня играет важную роль в жизни китайцев: она является как «высоким искусством», так и средством оздоровления, приносит радость в повседневную жизнь, связана с различными традициями, ритуалами и обрядовыми действиями. Ее распространение по миру можно объяснить крайней экзотичностью и новыми необычными способами приготовления блюд.

В частности, нами отобраны следующие примеры известных за рубежом блюд китайской кухни: «лунные пирожные», или «лунные пирожки» – вид сладкого мучного десерта; китайские пельмени «Баоцзы» (包子) или просто «Бао» (包); «пекинская утка» или «утка по-пекински»; «Гобаожоу (锅包肉) – кусочки свинины в кляре, жареные во фритюре в кисло-сладком соусе; тяньцзиньские блины (煎饼果子); пряная курица «Кунгпао» (宫保鸡丁), наконец, особенно экзотические для иностранцев блюда – жареные цикады и скорпионы на палочке.

Приведем примеры употребления названий китайских блюд в российских электронных СМИ: «Перед началом саммита президент России Владимир Путин и председатель КНР Си Цзиньпин посетили город Тяньцзинь и приготовили традиционные местные блюда – *тяньцзиньские блины* и *баоцзы*»; «Описание традиционных блюд китайской кухни – *пекинская утка*, *рисовые шарики*, невероятные десерты и даже *жареные цикады* – просто сведет с ума любого».

Названия социальных явлений, характерных для страны

Некоторые характерные для Китая социальные явления также могут находиться в фокусе внимания российских журналистов. К таким явлениям можно отнести WeChat, AliPay, Taobao(AliExpress) – самые популярные в Китае электронные приложения; досуг китайских пенсионеров – танцы на улице; особенности китайской системы образования – проведение письменных экзаменов на стадионе; развитие специфичного китайского блогинга; аналоги социальных сетей, организованных по собственным правилам и др.

Примеры: «В Китае стать успешным и востребованным непросто. … Даже у первоклассников в Китае по шесть уроков в день»; «Трудно сказать, кому из пожилых китаянок впервые пришла в голову идея – выйти с подругами на улицу и устроить групповые танцы. Однако практика прижилась и даже превратилась в массовую традицию».

Представленная структура концепта «Китай», состоящая из отдельных семантических групп, основана на текстах электронных СМИ в определенный период времени. Выделенные семантические группы входят в состав единого семантического поля. Ядро поля представлено традиционными и современными символами Китая и названиями китайских городов. Периферийная структура концепта включает имена национальных героев, названия социальных явлений и китайских блюд и пр. и может быть охарактеризована как динамически развивающаяся, подстраивающаяся под запросы человека, на которого ориентированы новостные материалы. Электронная среда позволяет периферийным семантическим группам, не меняя ядра, «включать» или «выключать» те или иные признаки концепта, отражать его объективные и субъективные меняющиеся характеристики. Следует отметить, что структура концепта «Китай» на материале российских новостных порталов отражает изменения, обусловленные историческими, политическими, экономическими и другими факторами, и демонстрирует стабильность и вариативность отдельных признаков концепта «Китай» в электронных СМИ.

Библиографический список

1. Жуков А.В., Жукова А.А. Образы Китая в сознании русских Байкальского региона. *Известия Иркутского государственного университета.* Серия: Политология. Религиоведение. Иркутск, 2014; Т. 8: 47 – 56. Available at: https://izvestiapolit.isu.ru/en/article/file?id=1308
2. Лукин А.В. Образ Китая в российском общественном сознании: преемственность и эволюция – Полис. *Политические исследования*. 2004; № 6: 70 – 88. Available at: https://doi.org/10.17976/jpps/2004.06.08
3. Ши С. *Концепт КИТАЙ в русском обыденном языковом сознании*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
4. Кононов С.В. Мифотворчество о Китае на территории российско-китайского пограничья как предмет научного дискурса. *Гуманитарный вектор*. 2016; № 2; Т. 11: 104 – 111.
5. Цзе Ч. Продвижение положительного имиджа Китая в традиционных СМИ и медиа нового типа. *Медиаскоп*. 2018; Выпуск 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2449
6. Цзинцизин Ц. Историко-символическое представление Китая в русской культуре на материале печатных СМИ. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2016; № 181: 45 – 49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-simvolicheskoe-predstavlenie-kitaya-v-russkoy-kulture-na-materiale-pechatnyh-smi
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН – СЛЯ*. 1993; № 1: 3 – 9.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
9. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва, 2004: 42 – 67.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 2000.
11. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: ТетраСистемс, 2004.
12. Воркачев С.Г. Концепт «оскорбление» и его этимологическая память. *Теоретическая и прикладная лингвистика.* Серия: Язык и социальная среда. 2000; Выпуск 2: 90 – 102.

References

1. Zhukov A.V., Zhukova A.A. Obrazy Kitaya v soznanii russkih Bajkal'skogo regiona. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Politologiya. Religiovedenie. Irkutsk, 2014; T. 8: 47 – 56. Available at: https://izvestiapolit.isu.ru/en/article/file?id=1308
2. Lukin A.V. Obraz Kitaya v rossijskom obschestvennom soznanii: preemstvennost' i `evolyuciya – Polis. *Politicheskie issledovaniya*. 2004; № 6: 70 – 88. Available at: https://doi.org/10.17976/jpps/2004.06.08
3. Shi S. *Koncept KITAJ v russkom obydennom yazykovom soznanii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
4. Kononov S.V. Mifotvorchestvo o Kitae na territorii rossijsko-kitajskogo pogranich'ya kak predmet nauchnogo diskursa. *Gumanitarnyj vektor*. 2016; № 2; T. 11: 104 – 111.
5. Cze Ch. Prodvizhenie polozhitel'nogo imidzha Kitaya v tradicionnyh SMI i media novogo tipa. *Mediaskop*. 2018; Vypusk 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2449
6. Czincizin C. Istoriko-simvolicheskoe predstavlenie Kitaya v russkoj kul'ture na materiale pechatnyh SMI. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2016; № 181: 45 – 49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-simvolicheskoe-predstavlenie-kitaya-v-russkoy-kulture-na-materiale-pechatnyh-smi
7. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya RAN – SLYa*. 1993; № 1: 3 – 9.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
9. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 2004: 42 – 67.
10. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah.* Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 2000.
11. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk: TetraSistems, 2004.
12. Vorkachev S.G. Koncept «oskorblenie» i ego `etimologicheskaya pamyat'. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. Seriya: Yazyk i social'naya sreda. 2000; Vypusk 2: 90 – 102.

Статья поступила в редакцию 12.03.20

УДК 811.133.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00382

Agarkova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru*

ARGUMENTATIVE NATURE OF TEXTS OF ANNOTATIONS. The article refers to research of effective text annotation impact on a recipient. As an example there are studied annotations of modern French literacy for children. The text of annotation is an advertising strategy, which includes rational and emotional arguments explored by the author of this paper in details. Among these arguments there are arguments to uniqueness, authority, publicity, creative productivity of creators, to relevance, to high quality of publishing, arguments to the book popularity, the plot captivity, benefits for child development, literary merit of the book. Theoretical material is supported with authentic texts of the published abstracts.

Key words: **annotation, advertising text, arguments, juvenile literature, French literacy.**

О.А. Агаркова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru*

АРГУМЕНТНАЯ ПРИРОДА ТЕКСТА АННОТАЦИИ

Статья посвящена исследованию эффективного воздействия текста аннотации на адресата. В качестве примера рассматриваются аннотации современных французских художественных произведений для детей. Текст аннотации представляет собой рекламную стратегию, включающую рациональные и эмоциональные аргументы, которые подробно изучаются автором статьи. К таким аргументам относятся: аргумент к уникальности; аргумент к авторитету, известности, творческой состоятельности создателей; аргумент к актуальности; аргумент к высокому качеству аппарата книги; аргумент к популярности книги; аргумент к занимательности сюжета; аргумент к полезности для развития ребенка; аргумент к литературным достоинствам книги. Теоретический материал подкреплен аутентичными примерами текстов издательской аннотации.

Ключевые слова: **аннотация, рекламный текст, аргументы, детская литература, французские художественные произведения.**

На сегодняшний день, по мнению современных исследователей, аннотация является главным элементом, стимулирующим интерес к изданию.

Аннотация – один из самых востребованных информационных жанров. Она традиционно обеспечивает коммуникативный контакт читателя с произведением, и от качества представленной в ней информации во многом зависит продолжительность и плодотворность такого контакта. Поэтому актуальность исследования способов аннотирования книжных изданий неоспорима для продвижения чтения в современном обществе.

Методом сплошной выборки были собраны издательские (Lito, Auzou, Gallimard Jeunesse, Nathan, Gautier Languereau, Editions Milan, Rageot, Pocket Jeunesse) аннотации детских книг (2014 – 2020 гг.) на французском языке. Выбор материала для анализа объясняется тем, что литература, предназначенная для детей, имеет более выраженную рекламу, чем издания для взрослых.

Новизна работы состоит в том, что в ней детально исследованы языковые особенности и аргументная составляющая рекламной аннотации современных французских художественных произведений для детей.

Отечественные ученые Е.Д. Бугрова, В.С. Винцкевич, М.В. Истрина, А.Д. Назарова, С.В. Первухина, П.В. Сысоев отмечают эволюцию жанра аннотации и исследуют его композиционные и прагматические свойства. З.М. Клецкова подробно рассматривает классификацию видов аннотации, И.В. Ярова изучает рекламную аннотацию книг.

Значимость исследования для теории и практики заключается в комплексном подходе к освещению проблемы эффективного аннотирования детских художественных текстов, который может быть полезен в издательской деятельности.

В официальных документах по написанию аннотаций существует ряд требований, предъявляемых к тексту издательской аннотации: необходимость использования лаконичной, конкретной языковой формы (без второстепенной и посторонней информации); строгое соблюдение объема; употребление общепринятой лексики и терминологии, простых языковых средств. Относительно рекламной составляющей также есть определенное правило: «Рекламные элементы в содержании аннотации не должны искажать объективную характеристику издания» [1, с. 4].

Рекламное воздействие представляет собой сложную коммуникационную цепь, в которой аннотация занимает вторую позицию после названия. Поэтому издатели все чаще прибегают к рекламной стратегии в современной практике аннотирования. Для реализации этой цели используются наиболее эффективные тактики и методы написания рекламного текста.

В своей классификации И.А. Имишнецкая описывает аргументную природу рекламного текста. Все аргументы, по мнению автора, делятся на сильные (рациональные) и слабые (эмоциональные) доводы [2, с. 9].

Одним из сильных доводов являются цифры: *«50 scènes de jeux. Chaque jeu a une thématique. Plusieurs éléments différents à trouver dans chaque scène. Des scènes sur 1 page, des scènes sur 2 pages»* [3]. Аннотация включает в себя ряд цифр и числительное *plusieurs 'несколько'*, которое употребляется со словосочетанием *éléments différents 'различные элементы'*, что не может оставить покупателя в стороне.

К слабым доводам автор классификации относит аргумент к уникальности, указание на оригинальность: *«Chaque page de gauche présente une couleur grâce à de jolies illustrations simples et enfantines mais quel fruit de cette couleur se cache-t-il derrière le rabat? En frottant son doigt sur le fruit l'enfant y découvrira son odeur»* [4]. Оригинальность данного издания состоит в том, что ребенок не просто знакомится с цветом фрукта, но, потирая плод пальцем, открывает для себя его аромат.

В эту группу также входит аргумент к авторитету, ссылка на имя прославленного автора: *«Un album plein de tendresse, pour faire découvrir aux plus petits toute la magie du chef-d'œuvre universel de Saint-Exupéry»* [5]. Издатель не только упоминает имя автора *Сент-Экзюпери*, но и подчеркивает, что это *мировой шедевр*.

Указание на то, что жанр данного издания является модным в настоящее время или аргумент к актуальности расценивается как эмоциональный довод: *«Le cahier idéal pour préparer en douceur le passage de la GS de maternelle au CP»* [6]. Актуальность состоит в том, что в аннотации предлагается помощь родителям в плавном и безболезненном для детей переходе от *la GS de maternelle 'ступени дошкольного образования'* к *CP 'начальной школе'*. Эмоциональности тексту придает прилагательное *idéal – 'идеальный'*.

Иерархическая модель AIDA (внимание – интерес – желание – действие) является самой известной моделью рекламного воздействия. Этапы данной модели соотносятся с компонентами коммуникативной эффективности рекламы:

1) когнитивный компонент (понимание, знание), 2) эмоциональный компонент (отношение), 3) конативный компонент (поведение) [7, с. 92].

Большое количество эмоциональных аргументов и двойная адресация текста характерны для рекламы детской литературы.

Одним из главных признаков, влияющих на отбор всех элементов воздействующего текста в аннотациях детских книг, остается адресация. Для рекламы произведений детской литературы характерна двойная адресация, включающая в себя, с одной стороны, обращение к родителям, совершающим покупку, с другой, предъявление ценностей детей, которым должно быть интересно, полезно, весело читать эту книгу (или слушать, как ее читают) [8, с. 57].

Книги для детей дошкольного возраста содержат аннотации, которые адресуется исключительно родителям. Поэтому подобные аннотации включают в себя «педагогический аспект»: апелляцию не столько к любознательности, сколько к полезности для развития [9, с. 201]: *«Un cahier ludique et coloré conçu par une enseignante pour réviser en s'amusant grâce à des activités variées: lecture, écriture, maths, anglais, exploration du monde...»* [6]. В данной аннотации речь идет о красочной тетради, разработанной педагогом с целью освоения различных учебных занятий в форме игры.

В художественной литературе также присутствует «педагогический аспект»: *«Petit Renard est inquiet car il craint de ne plus être aimé de sa maman s'il fait trop de bêtises… Mais sa maman lui explique que leur amour durera toujours… quoi qu'il arrive! Un album pour rassurer tous les enfants»* [10]. Общение маленького Лиса с мамой, которая успокаивает его и объясняет, «что их любовь будет продолжаться всегда... что бы ни случилось!», представлено в аннотации.

Двойную адресацию (детские ценности и интересы взрослых) можно встретить в аннотациях книг для детей младшего школьного возраста.

Адресация к детям выражается в использовании элементов детского языка, в перечислении необычных (и веселых) персонажей книги: *«Dans cette histoire, T'choupi a très envie de faire pipi, et cette fois papa lui propose d'aller sur le pot...»* [11]. Главным героем книги является маленький мальчик-пингвин с круглыми и графическими формами. Персонажа зовут необычным для французского языка именем *T'choupi*.

Апелляция к детской любознательности строится в форме вопросительных предложений: *«De quoi se compose la Terre?»* [12].

Аннотации книг для детей старшего возраста ориентированы на детские ценности. Цель издателя – вызвать у подростка интерес к чтению той или иной книги. В связи с этим основным приемом является указание на сюжетную линию книги: *«Jeune Africain, Sam voyage à bord d'un bateau: destination l'Europe. Mais la*

tempête éclate, provoquant son naufrage. Sam échappe à la noyade et tente d'organiser la survie des rescapés» [13]. Также аннотация может включать серии вопросов (прием диалогизации текста: *«Les volcans sont-ils toujours en activité? Quelle est la différence entre les volcans gris et les volcans rouges?»* [12]. Кроме того в этой группе уже появляется дифференциация по интересам, поэтому аргументы, свойственные научно-популярной литературе, актуальны в аннотации: *«Le piton de la Fournaise à la Réunion, le Vésuve en Italie et même le puy de Dôme en France... pas toujours facile de comprendre comment se forment ces géants de la Terre. Voici un "P'tit doc" pour appréhender toutes les questions géologiques des enfants»* [12]. Речь идет о геологическом строении Земли. Акцент сделан на достоверности, новизне и авторитетности сообщаемых в книге сведений.

Вторым элементом аннотации книг детской литературы является аргументация. Первое место в продвижении литературы для детей занимает аргумент к высокому качеству аппарата книги. С его помощью могут описываться любые элементы аппарата, но, чаще всего, характеризуется качество иллюстраций, что особенно важно для детских книг. Специфика этого аргумента в том, что он может принимать форму как рационального, так и эмоционального аргумента: *««Le Petit Prince» adapté pour les enfants, illustré par les images sublimes et inédites du film créé par des génies de l'animation»* [5].

Среди рациональных и эмоциональных аргументов именно последние чаще встречаются в аннотациях произведений детской литературы.

Аргумент к известности, творческой состоятельности создателей (автора, художника) присутствует в текстах редко. Однако стоит отметить, что этот аргумент важен, поскольку если автор уже зарекомендовал себя как хороший писатель, есть вероятность, что его книга окажется достойной внимания: *«Les cahiers Filliozat. Un cahier d'activités unique conçu par la grande spécialiste de la parentalité positive, Isabelle Filliozat!»* [14].

Указание на то, что автор – большой специалист в области воспитания детей, является вполне рациональным доказательством его высокой квалификации и характеризует автора как достойного внимания читателя.

Иногда в аннотации встречается аргумент к популярности книги, который указывает на то, что текст много раз переиздавался, востребован во многих странах. По отношению к детской литературе факт долгой и активной жизни книги может быть принят как аргумент в пользу ее хорошего качества: *«Découvrez la suite du roman gagnant du premier concours d'écriture PKJ!»* [15]. В аннотации отмечается, что вышедшая книга – продолжение романа-победителя первого конкурса написания романов от издательства Pocket Jeunesse.

Аргумент к уникальности книги также присутствует в аннотации и состоит в том, что произведение характеризуется как не имеющее аналогов в каком-либо отношении. Данный аргумент чаще адресован взрослым, которые выбирают книгу для детей: *««Mille ans de contes du monde entier» arbore un nouveau format et une nouvelle mise en pages plus attrayante, mieux adaptée aux enfants. Le format renvoie aux grands recueils traditionnels qui constituent une mine d'histoires à lire en famille»* [16]. В аннотации делается акцент на новом формате книге, привлекательности макета, связи с традициями семейного чтения.

Аргумент к занимательности сюжета встречается чаще всего, поскольку для детей важно, чтобы книга была интересной, захватывающей. В связи с этим в аннотации должны присутствовать «зацепляющие внимание крючки» [9, с. 214] (термин Н.Н. Кохтева): такие характеристики сюжета произведения, которые бы позволили взрослым убедиться в том, что книга будет интересна ребенку. Обычно этот аргумент реализуется в той или иной характеристике содержания книги: *«Glisse-toi dans la peau d'un T-Rex pour survivre dans le monde impitoyable des dinosaures! Jeune tyrannosaure, à peine sorti du nid, tu découvres la vie des féroces carnivores. Tu dois très vite apprendre à chasser et à défendre ton territoire»* [17].

В данном примере с помощью «зацепляющих внимание крючков» перечисляются необычные действия читателя, который становится героем (тираннозавром) книги.

Поскольку цель книги не только развлечение, но и воспитание детей, аргумент к полезности для развития ребенка занимает важное место в аннотации. С помощью этого аргумента формулируется, какие именно знания сообщаются:

Les points forts du cahier de vacances GS vers CP:

Un message d'encouragement et des autocollants récompenses à coller à la fin de chaque séquence.

Des pages d'anglais

Des pages de jeux thématiques "Dans la mer", "Dans l'herbe" ...avec des activités motivantes pour rythmer les révisions : jeu des différences, intrus, labirynthes...

Les corrigés et conseils parents détachables pour accompagner son enfant [6], какую именно пользу принесет чтение книги (наклейки помогут активизировать зрительное, слуховое и тактильное восприятие, а значит, повысить результативность занятий), какие совместные действия смогут совершить мама и ребенок, читая книгу (выучить английские слова, поиграть в различные тематические игры, пройти лабиринты).

Аргумент к литературным достоинствам книги, который издатели часто используют в аннотациях, базируется на оценке качества литературного произведения: *«Un roman bouleversant de Sarah Crossan, sur l'amour inconditionnel d'une fratrie dans l'Amérique des exclus et des laissés-pour-compte»* [18]. В рассматриваемой аннотации роман о братстве получает характеристику *потрясающий, ошеломляющий*.

Аннотации могут включать в свое содержание описание особенностей языка и стиля: *«Les contes longs sont divisés en parties, afin que l'enfant puisse lire selon son rythme; il ne perdra pas le fil de son histoire grâce à de petits résumés, placés avant chaque nouvelle partie. De grandes images, des cabochons et des informations mises en couleurs permettent de rendre la lecture très dynamique»* [16]. В аннотации отмечается, что длинные сказки делятся на части, снабжены резюме, большими изображениями и цветной информацией, которые делают воспроизведение очень динамичным.

Специфике сюжета также отводится важное место: *«Ce livre propose un voyage à travers des récits étranges et enchanteurs: des histoires d'animaux sauvages, de guérisseuses et de chamans. Au détour d'un conte, le lecteur peut croiser un sage, un samouraï, partir à la conquête des océans ou encore explorer des forêts magiques»* [17]. Книга представляет собой путешествие… Читателя ждут встречи… Он может стать покорителем океанов и исследователем волшебных лесов.

Таким образом, специфика рекламной аннотации детской литературы может быть сформулирована следующим образом:

В аннотациях встречается большое количество утилитарных (*«un cahier d'activités unique conçu»)* и телеологических (*«les points forts du cahier de vacances»)* оценок, как прямо (*«les corrigés et conseils parents détachables pour accompagner son enfant», «pour réviser en s'amusant grâce à des activités variées», «une mine d'histoires à lire en famille»)*, так и косвенно выраженных (*«en frottant son doigt sur le fruit l'enfant y découvrira son odeur», «un album pour rassurer tous les enfants»)*. Кроме того, присутствуют прямые указания на воспитательное назначение книги: *«De grandes images, des cabochons et des informations mises en couleurs permettent de rendre la lecture très dynamique»*.

Семантической доминантой любой аннотации выступает «апелляция к интересу» адресата. В рекламе детской литературы занимательность, остросюжетность книги всегда прямо декларируется: *«glisse-toi dans la peau d'un T-Rex», «tu découvres la vie des féroces carnivores», «tu dois très vite apprendre à chaser», «le lecteur peut croiser un sage, un samouraï»*.

Наличествует преобладание эмоциональных аргументов (доводов) над рациональными.

Эффективный рекламный текст должен привлечь внимание потенциального читателя, запомниться ему, вызвать или помочь сформировать определенное эмоциональное отношение к заложенной в тексте информации и, в идеале, побудить к конкретному действию – сделать выбор в пользу дальнейшего знакомства с произведением. Следовательно, использование рекламной стратегии при создании текста аннотации позволяет обеспечить изданию коммерческий и репутационный успех.

Библиографический список

1. *ГОСТ 7.9 – 95. Реферат и аннотация. Общие требования.* Москва: ИПК Издательство стандартов, 1996.
2. Анисимова Т.В. К вопросу о классификации видов аргументов в рекламе книги. *Инновационные технологии в науке и образовании :* материалы VII Международной научно-практической конференции.Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2016: 8 – 10.
3. Mosca F., Chevalier A., Delhaye T. *Mon grand livre de jeux: Cherche et trouve.* Lito, 2016.
4. Mr Iwi. *Mon livre des odeurs et des couleurs*. Auzou, 2015.
5. Saint-Exupéry A. *Le Petit Prince raconté aux enfants*. Gallimard Jeunesse, 2015.
6. Guilloré-Chotard S., Grison S. *Nathan Vacances De la MS vers la GS 4/5 ans.* Nathan, 2018.
7. Сафарли Э. *Если бы ты знал …* Available at: http://m.flip.kz/catalog?prod=260049
8. Анисимова Т.В. Особенности отбора аргументов в рекламе книги. *Научный журнал «PYXIS»*. 2016; № 3 (3): 55 – 58.
9. Мильчин А.Г. *Как надо и как не надо делать книги. Культура издания в примерах*. Москва: Новое литературное обозрение, 2012.
10. Gliori D. *Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive*... Gautier Languereau, 2014.
11. Courtin T. *T'choupi va sur le pot.* Nathan, 2017.
12. Ledu S. *Les volcans.* Editions Milan, 2014.
13. Tixier J-Ch. *La traverse.* Rageot, 2018.
14. Filliozat I., Limousin V. Mes émotions – Cahier d'activités Filliozat. Nathan, 2016.
15. Atger A. *Interfeel. Les résistants.* Pocket Jeunesse, 2020; T. 2.
16. Caldirac A., Lair-Ivanovitch A. *Mille ans de contes du monde entier.* Editions Milan, 2015.
17. Deny M. *Le combat des prédateurs – Livre dont tu es le héros.* Nathan, 2015.
18. Crossan S. *Moon Brothers.* Traducteur C. Beauvais. Rageot, 2019.

References

1. *GOST 7.9 – 95. Referat i annotaciya. Obschie trebovaniya.* Moskva: IPK Izdatel'stvo standartov, 1996.
2. Anisimova T.V. K voprosu o klassifikacii vidov argumentov v reklame knigi. *Innovacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii :* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.Cheboksary: CNS Interaktiv plyus, 2016: 8 – 10.
3. Mosca F., Chevalier A., Delhaye T. *Mon grand livre de jeux: Cherche et trouve*. Lito, 2016.
4. Mr Iwi. *Mon livre des odeurs et des couleurs*. Auzou, 2015.
5. Saint-Exupéry A. *Le Petit Prince raconté aux enfants.* Gallimard Jeunesse, 2015.
6. Guilloré-Chotard S., Grison S. *Nathan Vacances De la MS vers la GS 4/5 ans.* Nathan, 2018.
7. Safarli `E. *Esli by ty znal* … Available at: http://m.flip.kz/catalog?prod=260049
8. Anisimova T.V. Osobennosti otbora argumentov v reklame knigi. *Nauchnyj zhurnal «PYXIS».* 2016; № 3 (3): 55 – 58.
9. Mil'chin A.G. *Kak nado i kak ne nado delat' knigi. Kul'tura izdaniya v primerah*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012.
10. Gliori D. *Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive...* Gautier Languereau, 2014.
11. Courtin T. *T'choupi va sur le pot*. Nathan, 2017.
12. Ledu S. *Les volcans.* Editions Milan, 2014.
13. Tixier J-Ch. *La traverse*. Rageot, 2018.
14. Filliozat I., Limousin V. Mes émotions – Cahier d'activités Filliozat. Nathan, 2016.
15. Atger A. *Interfeel. Les résistants.* Pocket Jeunesse, 2020; T. 2.
16. Caldirac A., Lair-Ivanovitch A. *Mille ans de contes du monde entier.* Editions Milan, 2015.
17. Deny M. *Le combat des prédateurs – Livre dont tu es le héros.* Nathan, 2015.
18. Crossan S. *Moon Brothers.* Traducteur C. Beauvais. Rageot, 2019.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 811.512.142 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00383

Alieva T.K., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: tamali09@mail.ru*
Kazieva F.S.-M., *postgraduate, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: kazievafarida76@gmail.com*
Erkenov M.S., *postgraduate, Department of Karachay-Balkar and Nogai Philology, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: dr.mudalif@yandex.ru*

PROBLEMS OF GRAPHIC AND SPELLING VARIATION IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE. The article studies a problem of spelling and graphic variants in the Karachay-Balkar language. The paper analyzes theoretical and practical issues of graphics and spelling of the Karachay-Balkar language, identifies regional and interregional variants that are characterized in terms of compliance / non-compliance with spelling standards, and determines the reasons for their appearance. The study emphasizes the need to improve Karachay-Balkar graphics and spelling in order to bring them under the scientific basis of the unified Karachay-Balkar language as one of the Turkic languages. The author substantiates the necessity of publishing a new set of spelling rules for the Karachay-Balkar language based on its unified graphic and spelling rules for use in both regions of its functioning-in the KCR and the CBD.

Key words: **graphics, spelling, norms of literary language, Karachay variant, Balkar variant, codification, spelling rules, unification of spelling norms.**

Т.К. Алиева*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. карачаево-балкарской и ногайской филологии Карачаево-Черкесский государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: tamali09@mail.ru*
Ф.С.-М. Казиева*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kazievafarida76@gmail.com*
М.С. Эркенов*, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: dr.mudalif@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ГРАФИЧЕСКОЙ И ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме орфографических и графических вариантов в карачаево-балкарском языке. В работе анализируются теоретические и практические вопросы графики и орфографии карачаево-балкарского языка, выявляются варианты регионального и межрегионального характера, которые характеризуются с точки зрения соответствия/несоответствия нормам орфографии, устанавливаются причины их появления. В исследовании подчеркивается необходимость совершенствования карачаево-балкарской графики и орфографии с целью их приведения под научные основы единого карачаево-балкарского языка как одного из тюркских языков. Обосновывается необходимость издания нового свода правил орфографии карачаево-балкарского языка на основе его унифицированных графико-орфографических норм для использования в обоих регионах его функционирования – в КЧР и КБР.

Ключевые слова: **графика, орфография, нормы литературного языка, карачаевский вариант, балкарский вариант, кодификация, правила орфографии, унификация орфографических норм**.

Как отмечено авторами современного карачаево-балкарского языка, «в отличие от всех тюркских языков язык карачаевцев и балкарцев является вариативным, т.е. имеет два литературных варианта (карачаевский и балкарский), образование которых обусловлено, во-первых, проживанием этих этносов на различных территориях, значительно отдаленных друг от друга (примерно с XII в.), во-вторых, образованием разных национальностей» [1, с. 9]. Между тем единый литературный язык требует единой орфографии, построенной в соответствии с законами языка. Орфографическая вариантность в карачаево-балкарском языке, обусловленная как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами, возникает и из-за несогласованности в действиях карачаевских и балкарских ученых в деле унификации алфавита и орфографии.

Вопрос усовершенствования правил орфографии и пунктуации карачаево-балкарского языка является одним из актуальных в карачаево-балкарском языкознании. В настоящее время данный вопрос обрел характер общественного и культурного значения. Орфографическая вариантность, которая вытекает из-за несовершенства правил орфографии, становится барьером на пути усвоения школьного курса грамматики карачаево-балкарского языка, формирования интереса к родному языку и стремления к его изучению, приводит к снижению авторитета родного языка в представлениях обучающихся. Вопросы совершенствования и унификации карачаево-балкарской графики и орфографии представляют актуальность также и с точки зрения перспектив языка: для сохранения и дальнейшего его развития существенное значение имеет кодификация его языковых норм, в том числе и норм письменной речи.

Новизна исследования заключается в том, что до сих пор нет исследований, где анализируются типы орфографических вариантов, причины их появления; в работе даются рекомендации по унификации графики и орфографии единого карачаево-балкарского языка.

Целью исследования является выявление недостатков графической и орфографической систем, допускающих графико-орфографическую вариантность; разработка типологии орфографических вариантов с точки зрения соответствия/несоответствия нормам орфографии, их классификация по периодам (в соответствии с орфографическими реформами) и месту происхождения (региональные, межрегиональные).

В **задачи** исследования входит изучение истории и современного состояния графики и орфографии карачаево-балкарского языка, анализ и выявление причин орфографической вариантности в карачаево-балкарском языке.

Методы исследования: использованы описательный и сравнительный методы исследования, а также приемы орфографического анализа лингвистического материала.

Возможное практическое применение исследования: данная работа может быть использована при дальнейшем исследовании вопросов орфографии и графики карачаево-балкарского языка, унификации орфографических вариантов регионального и межрегионального характера; кодификации орфографических норм при составлении орфографических и других видов словарей, а также в вузовском учебном процессе – на спецкурсах и спецсеминарах по графике и орфографии карачаево-балкарского языка.

Общеизвестно, что без письменности, которая зарождается на основе национального алфавита, графики, орфографии и пунктуации невозможно развитие науки и культуры народа. Графика рассматривает отношение буквы к звуку (фонеме), то есть соотношение алфавита со звуковой системой языка, устанавливает начертания звуков, употребляемых в речи и на письме. Карачаево-балкарский язык имеет достаточно древние корни и располагает разнообразными источниками, свидетельствующими о появлении письма на основе различных графических знаков, начиная с XV века. Формирование канонов литературного карачаево-балкарского языка началось с периода издания карачаево-балкарских текстов на арабской графической основе в XIX в. Официальная история карачаево-балкарской письменности начинается после 1917 года. В 1920 году был разработан и принят алфавит на основе арабской графики (аджам), отличающейся от арабского алфавита дополнительными буквами для обозначения гласных. На основе аджама Исмаилом Акбаевым был издан учебник «Ана тили» [2]. Процесс латинизации алфавита в Карачае и Балкарии начался в 1926 году. Алфавит, составленный У.Д. Алиевым, получил одобрение ученых-востоковедов после обсуждения и внесения поправок на совещании в Москве. На основе данного алфавита У.Д. Алиевым был издан букварь «Элиблер» [3]. С 1936 по 1938 гг. в Карачае и Балкарии письменность переходит на кириллическую основу письма.

Таким образом, карачаево-балкарский язык за короткий период испытал три периода письма: арабский (1914 – 1926 гг.), латинский (1926 – 1938 гг.) и русский (1936 г. по настоящее время). Впервые кириллический алфавит для карачаевцев и балкарцев был составлен А.К. Боровковым. Им же представлен и первый проект карачаево-балкарской орфографии, который был издан в 1934 г. Однако он так и не был принят (остался в виде проекта), хотя его правилами носители карачаево-балкарского языка пользовались вплоть до 1961 г. Алфавит включал в себя все буквы русского алфавита, а также диграфы *дж, гъ, къ, нг,* краткое у, специфические звуки *[ё] и [ю],* передающиеся русскими буквами *ё и ю.* Вопрос о необходимости совершенствования и принятия нового алфавита вставал не один раз. В Карачаевском НИИ в 1941 году был разработан проект нового алфавита, однако Великая Отечественная война оказала разрушительное действие на тенденции развития языка, а также преступная акция депортации карачаевского и балкарского народов в Среднюю Азию и Казахстан в 1943 году, где они были подвергнуты дисперсному расселению без права на использование родного языка. Материалы по алфавиту и орфографии, систематизированные лексикографические материалы, созданные Карачаевским научно-исследовательским институтом, были уничтожены.

После возвращения народа на историческую родину новый алфавит на русской графической основе был составлен языковедами У.Б. Алиевым, А.Х. Соттаевым, А.Ю. Бозиевым. Одобренный сектором тюркских языков Института языкознания АН СССР, алфавит был утвержден в 1961 году [4]. В нем четыре диграфа были заменены на однозначные русские буквы с диакритическими знаками *ӂ ғ, қ, ң,;* для обозначения специфических гласных фонем были введены буквы *ӧ, ӱ,* полугласный *у* (краткое) с диакритическим знаком. Это был достаточно полный и теоретически целесообразный свод правил, однако после введения в практику по непонятным причинам был отклонен.

В 1963 году было принято решение о создании единого карачаево-балкарского алфавита на базе алфавита 1961 года, который начал функционировать в 1964 году [5]. Данный алфавит и сегодня удовлетворяет потребности карачаевского варианта карачаево-балкарского языка, хотя далек от совершенства: ученых не устраивает обозначение некоторых звуков комбинациями букв [къ], [гъ], [нг], [дж] и отсутствие специальных графем для обозначения нескольких специфических гласных и полугласного у (краткого). В 1970 г. балкарцы приняли свой алфавит и орфографию сначала в 1970 году [6], а затем – в 1991 [7]. Унификация орфографии языка начинается с унификации его графики: принимая новые алфавиты, балкарцы унифицировали и орфографию балкарского языка. Однако единый литературный язык требует единой орфографии, построенной в соответствии с традициями, опытом и закономерностями единого языка.

Таким образом, обособленный подход к разработке и использованию алфавитов и орфографий учеными КБР и КЧР разделил единый литературный карачаево-балкарский язык на два варианта функционирования его графико-орфографической системы. При этом в теоретических работах по определению подходов к разработке орфографии карачаево-балкарского языка на основе принципов орфографии особых противоречий нет [8, 9]. Такая двойственность, а также недостатки в имеющихся сводах правил, на которые опирается правописание в регионах, порождает большое количество орфографических вариантов как регионального, так и межрегионального характера.

Основным принципом орфографии ученые считают морфологический, на основании которого наиболее прозрачно решаются вопросы единообразного написания морфем в самых разных фонетических условиях.

В тюркологии орфографические варианты впервые включены в классификацию вариантов слов Ж.М. Гузеевым. По его мнению, «орфографические варианты слова вообще не могут быть объектом общих словарей» [10, с. 17]. Это связано с тем, что языковые варианты (фонетические, орфоэпические, фонематические, морфологические), которые регистрируются словарями, отличаются от орфографических вариантов некоторыми особенностями. Языковые варианты изучаются с целью оценки соответствия или несоответствия нормам литературного языка. Словари регистрируют два или более варианта и, как правило, дают им нормативно-стилистическую оценку, не навязывая носителям языка тот или иной вариант. Что касается орфографических вариантов, то в словарь должен быть включен только один из орфографических вариантов – теоретически оправданный и практически целесообразный. Такая работа лексикографов-нормализаторов способствует унификации письма. Таким образом, орфографические варианты – это разновидности письменного облика одного и того же слова, в отличие от лексических и грамматических вариантов они «не связаны со значением слова, тождественны по значению, стилистически равноценны, не связаны ни с фонетическими, ни с грамматическими видоизменениями слова» [11, с. 224]. Орфографическое варьирование объясняется наличием правил в сводах, допускающих факультативные написания, или отсутствием правил для написания тех или иных групп слов, или же неопределенностью, нечеткостью формулировки действующих правил. Проблема орфографической вариантности кроется также в противоречивом регламентировании правописания в разных сводах и справочниках, действующих одновременно в регионах функционирования единого языка.

Следует говорить о шести периодах существования орфографических вариантов в карачаево-балкарском языке в соответствии с периодами функционирования соответствующих сводов орфографии: 1) до принятия свода правил 1934 года; 2) период с 1934 г. по 1960 г.; 3) период с 1961 по 1964 гг.; 4) период с 1964 по 1969 гг.; 5) период с 1970 г. по 1990 г; 6) период с 1991 по настоящее время. Показатели орфографического варьирования менялись в зависимости от того, какие изменения вносились в правила орфографии после той или иной реформы.

Так, например, числительные от одиннадцати до девятнадцати с 1961 по 1970 гг. писались слитно (*онбир* «одиннадцать», *онеки* «двенадцать» и др.), с 1970 по 1990 гг. в балкарском варианте карачаево-балкарского языка – раздельно (*он бир* «одиннадцать»,, *он эки* «двенадцать» и др.), а с 1991 г. (в балкарском варианте карачаево-балкарского языка) вновь пишутся слитно. Орфографическая практика карачаевского территориального варианта карачаево-балкарского языка, в том числе и в отношении числительных, соответствует правилам орфографии 1961 и 1964 гг. Правда здесь следует уточнить, что в правилах 1961 года четко указано правописание данных числительных в параграфе 31 [12 с. 12], тогда как в правилах орфографии 1964 года таких уточнений нет, авторы орфографии лишь упоминают, что данные Правила разработаны в соответствии с правилами 1964 года. Все это стало причиной для вариантности в написании числительных вплоть до настоящего времени. В сводах 1964 и 1970 гг. компоненты сложных союзов предлагалось писать раздельно (*эм да* «и», *не да* «или», *болса да* «но, однако»), а в сводах 1961 и 1991 г. – слитно (*эмда, неда, болсада).* Компоненты двойных личных имен, согласно правилам 1970 г., писались слитно (*Хаджимурат, Солтанхамит* и др.), а по правилам 1961, 1964, 1991 гг. – через дефис (*Хаджи-Мурат, Солтан-Хамит*). Таким образом, разный подход к разработке правил в сводах карачаево-балкарской орфографии 1934, 1961, 1964, 1970, 1991 гг., связанный с раздельным, слитным и дефисным написанием сложносоставных единиц, вызывал их разновариантное написание.

К вариантности приводит нечеткая, некорректная формулировка правил орфографии. Так, правило о правописании консонантных комплексов в корне слова в сводах 1964 г. сформулировано нечетко: «Если в корне слова глухость или звонкость согласного звука, следующего за глухим согласным, сомнительна, то следует писать глухой согласный» [13, правило 28]. То же самое повторяют и правила 1970 года [14, правило 30]. В карачаево-балкарском языке согласные в корне слова всегда произносятся глухо. Но в корне могут сочетаться и звонкие согласные звуки. Ср.: *эски* – «старый», устаз – «учитель», *эчки* – «коза», *чепкен* – «домотканое сукно; платье», *безги* – «петля», *ёзден* – «уздень». В данной позиции глухой согласный звук может сочетаться только с сонорными: *хоншу «сосед», чанч* – «воткнуть, вонзить», *тангкы – «пленка (яйца)»* и др.

Некорректно сформулировано и правило о правописании аффиксальных согласных, следующих за глухими согласными, в своде 1970 г.: «Если к слову, оканчивающемуся на один из глухих согласных **ш, ч, т, с, къ, п, к, ф, х** присоединяется один из аффиксов – *та, -те, – теп, – ти, – ту, -тю; -къан, -кен, -ке, -кич, -къыч; -ха, -хан,* начинающихся с одного из согласных звуков **т, къ, к, х,** то в этих аффиксах на месте **т, къ, к** пишутся их звонкие пары, а **х** пишется согласно произношению» [там же, с. 11]. Поскольку в тюркских языках, в том числе и в карачаево-балкарском, нет других глухих согласных, кроме приведенных в этом правиле, считаем нецелесообразным их перечисление. Что касается аффиксального согласного **х**, то он не вызывает орфографических проблем, так как его написание всегда совпадает с произношением. Таким образом, два некорректно сформулированных правила послужили причиной возникновения орфографических вариантов, связанных с меной согласных **к/г, т/д, п/б**.

Унификация орфографии, осуществленная в балкарской части карачаево-балкарского языка в 1991 году, ликвидировала вариантность, связанную с

меной указанных согласных в аффиксах, откорректировав формулировку приведенных правил: «В корнях слов сочетания согласных пишутся в соответствии с их произношением»; «В аффиксах, следующих после глухих согласных, на месте звуков **к, къ, т, п** пишутся их звонкие пары» [15, параграф 4]. Несмотря на эффективную работу, проведенную авторами, свод правил орфографии 1991 г., к сожалению, не лишен недостатков. Так, в примечании к параграфу 4 написано, что «согласный **н** в позиции перед /**к**/, /**къ**/ произносится как /**нг**/, но пишется без изменения: *тюнке* – «сила, мощь», *ёнкюч* – «взаймы, взаимообразно», *чанка* – «аристократ», *танкы* – «пленка, кожица, плева, корочка» и др.» [там же, с. 10]. Однако данное примечание противоречит параграфу 16, где указано, что сочетания согласных в корне слова пишутся в соответствии с произношением [там же, с. 12]. Между тем это коренные (непроизводные) слова, в которых **н** слышится как [**нг**], что и должно отражаться в правописании: *тюнгке, ёнгкюч, чангка,* и др. Таким образом, примечание к параграфу 4 в данном своде послужило причиной сосуществования орфографических вариантов типа *тюнке/тюнгке, ёнкюч/ёнгкюч, чанка/чангка танкы/тангкы тынгкай/тынкай – «умереть»* и др., которые даже в нормативных словарях приводятся в разных статьях как фонетические варианты. Между тем, это орфографические варианты, которые следует унифицировать в пользу вторых: *тюнгке, ёнгкюч, чангка*, *тангкы, тынгкай* и др.

Помимо описанных, в карачаево-балкарском языке наблюдается большое количество орфографических вариантов, связанных с тем, что карачаевцы и балкарцы в настоящее время пользуются разными сводами правил [1964 и 1991 гг.]. Противоречивое изложение некоторых правил в них порождает следующие типы вариантов:

1) раздельное, слитное и дефисное написание сложных слов: *от джагъа (*балк.) */ отджагъа* (карач.) *– «очаг», бел бау* (балк.) / *белибау* (карач.) и др.; 2) раздельное и дефисное написание компонентов лексикализованных сочетаний: *артдан артха* (карач.) / *артдан-артха* (балк.) – «в последнее время, *кюнден кюннге* (карач.) / *кюнден-кюннге* (балк.) – «изо дня в день» и др.; 3) раздельное и дефисное написание компонентов названий, в которых второй употребляется в переносном значении: *Минги Тау (*карач.) / *Минги-Тау* (балк.) (название журнала), – 4) написание с прописной или строчной буквы вторых компонентов географических названий: *Минги тау* (балк.) М*инги Тау* (карач.) – «гора Эльбрус», *Уллу Кам* (карач.) / *Уллу кам* (балк.) (название реки) и др.; 5) написание окончания в заимствованиях типа *заявление, учреждение* при их склонении: *учреждениеде* (карач.) / *учреждениядa* (балк.) – «в учреждении» и др.; 6) чередование *б/п* в конце слова: *китап* (балк.) / *китаб* (карач.) – «книга», суу*сап* (балк.) / суу*саб* (карач.) – «айран с водой или нарзаном» и др.; 7) написание заимствований с мягким знаком в конце слова или без него: *апрельде* (балк.) / *апрелде* (карач.) – «в апреле», *фестивальны* (балк.) / *фестивалны* (карач.) – «фестиваля» и др.; 8) реализация или нереализация закона редукции в случаях употребления слов в притяжательной форме: *къарынында* (карач.) / *къарынында* (балк.) – «в его (ее) животе», *эрним* (карач.) / *эриним* (балк.) – «моя губа» и др.; 9) реализация или нереализация закона эпитезы: *отпускга* (балк.) / *отпускагъа* (карач.) – «в отпуск», *лозунгла* (балк.) / *лозунгала* (карач.) – «лозунги» и др.; 10) реализация или нереализация закона элизии: *эчкагъач* (карач.) / *эчкиагъач* (балк.) – «вяз», *къараякъ* (карач.) / *къарааякъ* (балк.) – «босяк» (презр.) и др.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос об орфографической вариантности, порожденной графической вариантностью регионального характера. Речь идет о двояком изображении аффрикаты **[дж]:** в балкарском варианте языка буквой **ж**, карачаевском – буквой **дж:** *джол* (карач.) / *жол* (балк.) – «путь, дорога, тропа»; *джууаб (карач.) / жуап (балк.) – «ответ», джан* (карач.) / *жан* (балк.) – «душа» и др.

Известно, что алфавит языка должен соответствовать его фонетическим особенностям. В этой связи научная общественность несколько раз инициировала коренные реформы в области графики карачаево-балкарского языка. Однако такие реформы очень часто не удается реализовать, какими бы они ни были логичными с точки зрения науки. На наш взгляд, учитывая сложность языковой ситуации в регионах функционирования карачаево-балкарского языка (КЧР и КБР), следует ограничиться унификацией [**дж**] / [**ж**] в пользу [**дж**], не прибегая к коренной графической реформе. Это обосновано тем, что «литературный карачаево-балкарский язык сложился на основе карачаево-баксано-чегемского дж-диалекта» [16, с. 806]. Статистика количественного преобладания носителей *дж*-варианта, исследованная Ж.М. Гузеевым, также подтверждает его нормативность: «слова типа *джашау* – «жизнь», *джашым* – «мой сын», *джумушакъ* – «мягкий» и т.п. все карачаевцы и балкарцы, за исключением носителей малкарского диалекта, реализуют в виде [*дж'аш 'а у*], [*дж'а ш 'ым*], [*дж'у м уш 'а къ*] [17, с. 38]. О единстве карачаево-балкарского языка говорил еще У.Д. Алиев, который заложил основы его графики, орфографии и грамматики: **«**Фонетические, морфологические и синтаксические особенности языка карачаевцев и балкарцев настолько незначительны, что они могли бы пользоваться одной грамматикой» [18, с. 6].

Таким образом, отсутствие единых теоретических основ орфографии и свода единых правил орфографии карачаево-балкарского языка привело к колебаниям его орфографических норм на региональном и межрегиональном уровнях. Поскольку такая неупорядоченность в системах графики и орфографии не способствует развитию единого литературного языка, сегодня очевидна необходимость в организации совместной работы карачаевских и балкарских ученых в деле унификации орфографических норм единого карачаево-балкарского языка как части его литературных норм. Это необходимо и с точки зрения теории орфографии: в процессе кодификации норм в соответствии с фонологической и фонетической системами совершенствуется и сама орфографическая система.

Библиографический список

1. *Современный карачаево-балкарский язык*: в 2 ч. Нальчик: ООО «Печатный двор», 2016; Ч. 1.
2. Акбаев И. *Ана тили. – Азбука на карачаевском языке*. Баталпашинск, Карчероблит, 1924.
3. Алиев У.Д. *Элиблер – Букварь*. Кисловодск, 1924.
4. *Орфография карачаево-балкарского языка (КБО)*. Нальчик, 1961.
5. *Орфография карачаево-балкарского языка*. Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 1964.
6. *Орфография и пунктуация балкарского языка (ОПБЯ*). Нальчик: Эльбрус, 1970.
7. *Малкъар тилни орфография эм пунктуация жорукълары. – Правила орфографии и пунктуации*. Нальчик: Нарт, 1991.
8. Гузеев Ж.М. *Основы карачаево-балкарской орфографии*. Нальчик: Эльбрус, 1980.
9. Суюнчев Х.И. *История создания и пути совершенствования карачаево-балкарской орфографии (анализ научных основ имеющихся выпусков свода правил карачаево-балкарской орфографии)*. Черкесск: КЧГИГИ, Ставрополь: Сервисшкола, 2001.
10. Гузеев Ж.М. *Теоретические основы составления толковых словарей тюркских языков*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1986.
11. Букчина Б.З. Орфографические варианты. *Литературная норма и вариантность*. Ответственный редактор Л.И. Скворцов. Москва: Наука, 1981: 215 – 233.
12. *Орфография карачаево-балкарского языка (КБО)*. Нальчик, 1961.
13. *Орфография карачаево-балкарского языка*. Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 1964.
14. *Орфография и пунктуация балкарского языка (ОПБЯ)*. Нальчик: Эльбрус, 1970.
15. *Малкъар тилни орфография эм пунктуация жорукълары – Правила орфографии и пунктуации*. Нальчик», 1991.
16. Хабичев М.А. Краткий грамматический очерк карачаево-балкарского языка. *Карачаево-балкарско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева и Х.И. Суюнчева. Москва: Русский язык, 1989.
17. Гузеев Ж.М. *Сопоставительная фонетика русского и карачаево-балкарского языка (к вопросу о лингвистических основах обучения русскому произношению в балкарских и карачаевских школах):* пособие для учителей русского языка. Нальчик: Книжное издательство «Эльбрус», 1976.
18. Алиев У.Д. *Карачаево-балкарская грамматика*. Кисловодск, 1930.

References

1. *Sovremennyj karachaevo-balkarskij yazyk*: v 2 ch. Nal'chik: OOO «Pechatnyj dvor», 2016; Ch. 1.
2. Akbaev I. *Ana tili. – Azbuka na karachaevskom yazyke*. Batalpashinsk, Karcheroblit, 1924.
3. Aliev U.D. *`Elibler – Bukvar'*. Kislovodsk, 1924.
4. *Orfografiya karachaevo-balkarskogo yazyka (KBO)*. Nal'chik, 1961.
5. *Orfografiya karachaevo-balkarskogo yazyka*. Stavropol': Stavropol'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1964.
6. *Orfografiya i punktuaciya balkarskogo yazyka (OPBYa*). Nal'chik: `El'brus, 1970.
7. *Malk`ar tilni orfografiya `em punktuaciya zhoruk`lary. – Pravila orfografii i punktuacii*. Nal'chik: Nart, 1991.
8. Guzeev Zh.M. *Osnovy karachaevo-balkarskoj orfografii*. Nal'chik: `El'brus, 1980.
9. Suyunchev H.I. *Istoriya sozdaniya i puti sovershenstvovaniya karachaevo-balkarskoj orfografii (analiz nauchnyh osnov imeyuschihsya vypuskov svoda pravil karachaevo-balkarskoj orfografii)*. Cherkessk: KChGIGI, Stavropol': Servisshkola, 2001.
10. Guzeev Zh.M. *Teoreticheskie osnovy sostavleniya tolkovyh slovarej tyurkskih yazykov.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1986.
11. Bukchina B.Z. Orfograficheskie varianty. *Literaturnaya norma i variantnost'*. Otvetstvennyj redaktor L.I. Skvorcov. Moskva: Nauka, 1981: 215 – 233.
12. *Orfografiya karachaevo-balkarskogo yazyka (KBO)*. Nal'chik, 1961.
13. *Orfografiya karachaevo-balkarskogo yazyka*. Stavropol': Stavropol'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1964.
14. *Orfografiya i punktuaciya balkarskogo yazyka (OPBYa)*. Nal'chik: `El'brus, 1970.

15. *Malk`ar tilni orfografiya `em punktuaciya zhoruk`lary – Pravila orfografii i punktuacii*. Nal'chik: Nart», 1991.
16. Habichev M.A. Kratkij grammaticheskij ocherk karachaevo-balkarskogo yazyka. *Karachaevo-balkarsko-russkij slovar'*. Pod redakciej `E.R. Tenisheva i H.I. Suyuncheva. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
17. Guzeev Zh.M. *Sopostavitel'naya fonetika russkogo i karachaevo-balkarskogo yazyka (k voprosu o lingvisticheskih osnovah obucheniya russkomu proiznosheniyu v balkarskih i karachaevskih shkolah):* posobie dlya uchitelej russkogo yazyka. Nal'chik: Knizhnoe izdatel'stvo «`El'brus», 1976.
18. Aliev U.D. *Karachaevo-balkarskaya grammatika*. Kislovodsk, 1930.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 81.367.633: [811.222.1+ 811.161.1] DOI:10.24411/1991-5497-2020-00384

M. Aliyari Shorehdeli, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
F. Rahimi, *MA student, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: fateme.rahimi@modares.ac.ir*

PREPOSITIONAL CONSTRUCTION WITH THE RUSSIAN PREPOSITION *ПО* IN A JOURNALISTIC TEXT AND THE WAYS OF ITS EXPRESSION IN THE PERSIAN LANGUAGE. With the development of relations between Iran and Russia, the need for translation of newspapers and journalistic texts has also increased. One of the main difficulties in translating journalistic texts is related to the translation of polysemantic prepositions. This article, based on 50 collected journalistic contexts, examines different meanings of the preposition *по* and the ways of its expression in the Persian language. The preposition *по*, according to the Frequency Dictionary edited by L.N. Zasorina, with a frequency of 1577 in journalistic texts, takes the fourth place among high-frequency prepositions. The study shows that the meaning of the preposition in journalistic texts is expressed in the Persian language in various ways, including various prepositional constructions and Ezafe combinations. Moreover, in the Persian language, the context plays an important role in choosing the equivalent.

Key words: **prepositional construction, preposition, journalistic style, translation, Russian language, Persian language.**

М. Алияри Шорехдели, *канд. филол. наук, ст. преп., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
Ф. Рахими, *магистрант, университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: fateme.rahimi@modares.ac.ir*

ПРЕДЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ «ПО» В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

С развитием взаимоотношений между Ираном и Россией необходимость перевода газетно-публицистических текстов также возросла. Одна из основных трудностей при переводе публицистических текстов связана с переводом многозначных предлогов. В данной статье на основе 50 собранных публицистических контекстов рассматриваются разные значения предлога «по» и способы их выражения в персидском языке. Предлог «по», согласно частотному словарю под редакцией Л.Н. Засориной, с частотой 1 577 в газетно-журнальных текстах занимает четвертое место среди высокочастотных предлогов. Наше исследование показывает, что значения предлога «по» в публицистическом тексте выражаются в персидском языке разными способами, в том числе разными предложными конструкциями и изафетными сочетаниями. При этом в персидском языке контекст играет важную роль при выборе эквивалента.

Ключевые слова: **предложная конструкция, предлог, публицистический стиль, перевод, русский язык, персидский язык.**

В настоящее время международные контакты между Ираном и Россией развиваются, поэтому перевод текстов газетно-публицистического стиля приобретает особое значение.

Публицистический стиль – это разновидность русского литературного языка, которая обслуживает «широкую сферу общественных отношений: общественно-политических, политико-экономических, социокультурных и др.» [1, с. 231]. «Публицистический стиль используется в общественно-политической литературе, средствах массовой информации, и одной из основных функций данного стиля является информационная – передача информации различных типов, т.е. сообщение о положении дел, разного рода фактах и событиях» [там же].

В газетно-публицистических стилях роль предложных конструкций становится особенно значимой, и круг значений предлогов, сфера выражаемых ими отношений расширяется и углубляется [2, с. 533].

В современном русском языке предлог – «служебная часть речи, которая в сочетании с косвенными падежами имен существительных, местоимений, числительных, склоняемых субстантивированных слов выражает различные отношения между формами имени и другими словами в словосочетании и предложении» [3, с. 270].

В русском языке «предлоги по своему грамматическому значению сопоставимы с падежными окончаниями, поэтому выступают с ними в едином комплексе, образуя целостную по значению предложно-падежную конструкцию» [4, с. 348].

В персидском языке, так же как в русском, предлог осуществляет подчинительную связь между членами словосочетаний и предложений. Но в отличие от русского в персидском языке «имя существительное не имеет категории падежа. Грамматические значения, аналогичные тем, которые в русском языке выражаются падежной формой или сочетание падежной формы с предлогом, в персидском языке передаются аналитическими средствами: предложными и послеложными конструкциями, изафетными сочетаниями и другими способами» [5, с. 1063].

Одна из основных трудностей при переводе газетно-публицистических текстов с русского языка на персидский связана с переводом многозначных предлогов, которые выражают разные значения в разных позициях.

В этой статье на материале 50 контекстов, извлеченных из разных источников, в том числе из новостных сайтов, а также из книги под названием «В газетах пишут», анализируются значения предлога «по» в русских публицистических текстах, а также способы их выражения в персидском языке.

Многозначный предлог «по», согласно частотному словарю русского языка под редакцией Л.Н. Засориной [6], с частотой 1 577 в газетно-журнальных текстах занимает четвертое место среди высокочастотных предлогов.

Предлог «*по*» в русском языке является простым, непроизводным и может сочетаться с тремя падежами – с дательным, винительным и предложным.

В 90% собранных нами примерах предлог «по» употребляется с дательным падежом. Далее мы анализируем значения этого предлога и способы их перевода на персидский язык.

1. В 26% случаев предлог «по + дат. п.» обозначает вид деятельности или область распространения деятельности. Данное значение предлога «по» часто выражается в персидском языке изафетными сочетаниями и редко предложными конструкциями с первичным предлогом «dar». Приведем несколько примеров:

(1) *Глава Стратегического совета по международным отношениям Ирана* [7].

*Rais-e šowrā-ye rāhbordi-***ye** *ravābete beynalmelali Irān*

(2) *Директор департамента* ***по*** *инвестициям и бизнесу Национальной нефтяной компании Ирана* [7].

*Modir-***e** *sarmāegozāri va kasb o kār-e šerkate meli naft-e Irān*

(3) *Заместитель министра иностранных дел РФ и специальный секретарь* ***по*** *вопросам Каспийского моря* [8].

Moāven-e vazir-e omur-e xārej-ye federāsyon-e Russiyye va dabir-e viže ***dar*** *omur-e daryā-ye xazar*

2. В 24% случаев предлог «по + дат. п.» указывает на значение «в соответствии, согласно с чем-н., на основании чего-н.». Предлог «по» в этом значении часто переводится на персидский язык первичным предлогом «be» и редко вторичными предлогами «ba nā be» и «bar asās-e». Приведем несколько примеров:

(1) *В 6 августе 1945 года бомбардировщик B-29 ВВС армии США* ***по*** *приказу тогдашнего президента Гарри Трумэна сбросил ядерную бомбу на японский город Хиросимы* [7].

Šešom-e māh-e ut-e 1945 yek farvand bomb afkan "B- 29" arteše āmrikā ***be*** *dastur-e "Hari Teroman" raisjomhur-e vaght-e in kešvar yek bomb-e atomi bar ru-ye šahre Hirošimā-e žāpon andāxt.*

(2) ***По*** *решению парламента закон вступил в силу в день его опубликования* [9, с. 231].

Bar asās-e *tasmim-e majles ghānun dar ruz-e entešār-e ān be ejrā gozāšte šod.*

(3) *Результаты совещания* ***по*** *требованию представителей компании в настоящее время обнародованы не будут* [7].

Banā b-e *xāsteye namāyandegāne šerkat dar hāle hāzer natije-ye jalase montašer naxāhad šod.*

3. В 10% случаев предлог «по + дат. п.» обозначает области, сферы проявления действия, состояния и т.п. Предлогу «по» в данном значении соответствуют персидские предлоги «dar bāre-ye», «dar», «bā». Например:

(1) *Первый раунд трехстороннего саммита глав Турции, России и Ирана* ***по*** *сирийскому кризису, Сочинский саммит, состоялся в Сочи в среду 22 ноября 2017* [7].

Dowr-e aval-e nešast-e se jānebe sarān-e Torkiyye, Russiyye va Irān ***dar bāre-ye*** *bohrāne Suriyye mosum be nešast-e suči čahāršambe 22 novambre sal-e 2017 dar šahr-e Suči russiyye bargozār šod.*

(2) *Сказав, что Иран готов сотрудничать с Организацией Объединенных Наций* ***по*** *региональным и международным вопросам и продолжать свои позитивные действия в урегулировании кризиса в таких странах: как Сирия и Йемен, Роухани, отметил...* [7].

Rohāni hamčenin bā bayāne inke Irān āmāde hargune hamkāri bā sāzmāne melal ***dar*** *masāyel-e mantagheyi va beynalmelali va edāme eghdāmāte mosbate xod dar hall o fasle bohrān dar kešvarhāi mānand-e Suriyye va Yaman ast, xāternešān kard...*

(3) *Голам-Али Хушру во вторник на заседании Совбеза, состоявшемся* ***по*** *вопросам Ближнего Востока, добавил…* [7].

Gholām Ali Xošru ruz-e sešambe dar nešast-e šowrā-ye amniyyat ke ***bā*** *mowzu-e xāvarmiane bargozār šod, afzud…*

4. В 8% случаев предлог «по + дат. п.» употребляется в значении «с целью, для чего-н.» и переводится на персидский язык предлогом «barāye». Например:

(1) *Разъяснив программы правительства* ***по*** *решению некоторых проблем после начала нового этапа незаконных и насильственных санкции Америки против Ирана в различных областях, в частности в экономической, президент ИРИ Хасан Роухани заверил, что...* [7].

Rohāhi hamčenin bā tasrih-e barnāmehāe dowlat ***barāye*** *hall-e barxi az moškelāt pas az emāl-e dowr-e jadid-e tahrimhāye gheyre ghānuni va zālemāne Āmrika zede Irān dar howzehāye moxtalef az jomle eghtesādi etminān dād ke…*

(2) *Иран продолжает свою деятельность* ***по*** *ликвидации терроризма, и для всех ясно, что Иран в этой области вполне серьезен* [7].

Irān faāliyyathāe xod rā ***barāye*** *az beyn bordan terorism edāme midahad va hame midānand ke Irān dar in zamine kāmelan jeddi ast.*

5. В 6% контекстов предлог «по + дат. п.» употребляется в значении «посредством чего-н» и часто переводится на персидский язык первичным предлогом «az». Отметим, что редко данное значение предлога «по» выражается относительным прилагательным.

(1) *По завершении эксперимента исследователь выступит* ***по*** *телевидению* [9, с. 254].

Dar pāyāne āzmāyeš pažyhešgar ***az*** *televizion soxanrāni kard.*

(2) *Главы МИД Ирана и Турции поговорили друг с другом* ***по*** *телефону* [7].

Vazirān-e omur-e xāreje Irān va Torkiyye ***telefoni*** *goftegu kardand.*

В этом примере слово «telefoni» является относительным прилагательным.

6. В 6% случаев предлог «по + дат. п.» указывает «на меру времени или срок». Данное значение предлога «по» в персидском языке выражается с помощью суффиксом «hā», добавляющим к слову со значением времени или неопределенным прилагательным «har». Например:

(1) *Несколько дней подряд в столице* ***по*** *вечерам гаснет свет* [9, с. 56].

*Čand ruz-e peydarpey dar pāytaxt čerāghhā asr****hā*** *(****har*** *asr) rošan mišavand.*

(2) *Половина россиян спит крепко и чувствует себя бодро по утрам* [8].

*Nimi az Rushā amigh mixāband va sob****hā*** *ehsās-e tarāvat dārand.*

7. В 6% случаев предлог «по + дат. п.» указывает то, на что направлено какое-н. действие, что вызывает какое-н. состояние и выражается в персидском языке первичным предлогом «be»:

(1) *Опыт последних четырех десятилетий научил народу, что американцы используют малейшую возможность, чтобы нанести удар* ***по*** *народу Ирана* [7].

Tajrobe čahār dahe gozašte be mellat-e Irān āmuxte ke amrikaihā az har forsati barāye zarbe zadan ***be*** *mellate Irān estefāde kardeand.*

(2) *Указав на сокрушительные удары, нанесенные в понедельник со стороны КСИР* ***по*** *позициям террористов на востоке Евфрате в Сирии, Морадийан подчеркнул...* [7].

Morādiān bā ešāre be zarabāt-e mohleki ke ruz-e došambe az sue sepāh ***be*** *mavāze-e teroristhā dar šarghe forāt-e Suriyye vāred šod, takid kdrd…*

8. В 4% случаев предлог «по + дат. п.» указывает на «поверхность или пределы, где что-н. совершается». Предлог «по» в данных ситуациях переводится на персидский язык предложными конструкциями с предлогом «dar».

(1) *Шведская компания (IKEA) закрывает магазины* ***по*** *всему миру из-за коронавируса* [8].

Šerkat-e suedi IKEA maghazehāeš rā ***dar*** *sarāsar-e donyā be dalil-e viruse koronā tatil mikonad.*

(2) ***По*** *всей стране продолжаются выступления трудящих в знак солидарности с уволенными за участие в стачках* [9, с. 54].

Tazāhorāt-e kāregarān be nešāne hambastegi bā kāregarān-e barkenaršode be xātere šerkat dar etesāb ***dar*** *sarāsar-e kešvar edāme dārad.*

В 10% собранных контекстов предлог «по» употребляется с предложным падежом и выражает значение «после». Данное значение предлога «по» переводится на персидский язык предлогами «dar», а в случаях, когда предлог «по» сочетается со словом «прибытие», в персидском языке употребляется предлог «dar badv-e». Приведем несколько примеров:

(1) ***По*** *завершении выступления президента было объявлено, что на второй день работы парламента с докладом выступит министр финансов* [9, с. 254].

Dar *pāyāne soxanrāni raisejomhur elām šod ke vazire dārāi dar dovvomin ruz-e kār dar majles soxanrāni xāhad kard.*

(2) *Глава президентской администрации ИРИ в четверг* ***по*** *прибытии в Анкару, столицу Турции, сказал....* [8].

Rais daftar-e raisejomhuri ruz-e panjšambe dar badv-e vorud be Ānkārā pāytaxt-e Torkiyye goft…

Нужно отметить, что в нашей картотеке примеров отсутствуют контексты с предлогом «по» в винительном падеже.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

– предлог «по» в газетно-публицистических текстах часто употребляется с дательным падежом и редко с предложным. В нашей картотеке примеров отсутствуют контексты с предлогом «по» в винительном падеже;

– русскому предлогу «по» в газетно-публицистических текстах в зависимости от контекста и значения, выражающих предлогом «по», могут соответствовать различные персидские предлоги, в том числе предлоги: «dar», «ba nā be», «bar asās-e», «dar bāre-ye», , «bā», «barāye», «az», «be», «dar badv-e»;

– в некоторых случаях в зависимости от контекста предлог «по» выражается в персидском языке изафетным сочетанием, относительным и неопределенным прилагательным.

Библиографический список

1. Бурдина Е.А., Распопова Т.А. *Русский язык и культура речи:* учебно-методическое пособие. Брянск: Издательство БГУ, 2004; Ч. 1.
2. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове:* учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1972.
3. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык.* Москва: Айрис-Пресс, 2010.
4. *Современный русский язык:* учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология». Под редакцией П.А. Леканта. Москва: Дрофа, 2007.
5. Овчинникова И.К., Фуругян Г.А., Бади Ш.М. *Русско-персидский словарь.* Мешхед: Jāvedān-e xerad, 2005.
6. *Частотный словарь русского языка.* Под редакцией Л.Н. Засориной. Москва: Русский язык, 1977.
7. *Новостной сайт ParsToday*. Available at: https://parstoday.com/ru/news/iran
8. *Новостной сайт РИА Новости*. Available at: http://ria.ru/
9. Дерягина С.И.; Мартыненко Е.В. и др. *В газетах пишут.* Москва: Русский язык. Курсы, 2008.

References

1. Burdina E.A., Raspopova T.A. *Russkij yazyk i kul'tura rechi:* uchebno-metodicheskoe posobie. Bryansk: Izdatel'stvo BGU, 2004; Ch. 1.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove:* uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
3. Rozental' D.`E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennyj russkij yazyk.* Moskva: Ajris-Press, 2010.
4. *Sovremennyj russkij yazyk:* uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti «Filologiya». Pod redakciej P.A. Lekanta. Moskva: Drofa, 2007.
5. Ovchinnikova I.K., Furugyan G.A., Badi Sh.M. *Russko-persidskij slovar'.* Meshhed: Jāvedān-e xerad, 2005.
6. *Chastotnyj slovar' russkogo yazyka.* Pod redakciej L.N. Zasorinoj. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
7. *Novostnoj sajt ParsToday*. Available at: https://parstoday.com/ru/news/iran
8. *Novostnoj sajt RIA Novosti*. Available at: <http://ria.ru/>
9. Deryagina S.I.; Martynenko E.V. i dr. *V gazetah pishut.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2008.

Статья поступила в редакцию 29.03.20

УДК 811.112.2`36 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00385

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*

PREPOSITIONAL DEVERBATIVES IN THE TEMPORAL-ASPECTUAL-TAXIS CATEGORIAL SITUATION. The article deals with the question of the functioning of prepositional deverbatives in temporal-aspectual-taxis categorical situations in the German language. The article defines the term "prepositional deverbatives" and identifies various types of temporal-aspectual-taxis categorical situations of simultaneity (primary, secondary) and asynchronicity. The examined statements with the deverbatives of the aspectual-verbogenic semantics are syncretic temporal-aspectual-taxis complexes complicated by various values of logical conditioning (causality, conditionality, concessiveness, finality, instrumentality, etc.). Deverbatives with temporal-taxis prepositions actualize the taxis values of simultaneity (full, partial) and asynchronicity (strict, non-strict).

Key words: **deverbatives, prepositional deverbatives, temporal-aspectual-taxis categorical situation, taxis values of simultaneity, taxis values of asynchronicity.**

И.В. Архипова*, канд. филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: irarch@yandex.ru*

ПРЕДЛОЖНЫЕ ДЕВЕРБАТИВЫ В ТЕМПОРАЛЬНО-АСПЕКТУАЛЬНО-ТАКСИСНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос функционирования предложных девербативов в темпорально-аспектуально-таксисной категориальной ситуации в немецком языке. В статье определен термин «предложные девербативы» и выделены различные типы темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности (примарной, секундарной) и разновременности. Обследованные высказывания с девербативами аспектуально-вербогенной семантики представляют собой синкретичные темпорально-аспектуально-таксисные комплексы, осложненные различными значениями логической обусловленности (каузальности, кондициональности, концессивности, финальности, инструментальности и др.). Девербативы с темпорально-таксисными предлогами актуализируют таксисные значения одновременности (полной, частичной) и разновременности (строгой, нестрогой).

Ключевые слова: **девербативы, предложные девербативы, темпорально-аспектуально-таксисная категориальная ситуация, таксисные значения одновременности, таксисные значения разновременности.**

Функциональный потенциал девербативов и их способность принимать участие в темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуациях привлекает пристальное внимание отечественных лингвистов (Р.З. Мурясов, Р.З. Габдракипова. И.В. Архипова и др.) [1 – 5].

При условии сохранения девербативами аспектуально-вербогенной семантики производящих глаголов и в сочетании в темпорально-таксисными предлогами обследованные высказывания представляют собой синкретичные темпорально-аспектуально-таксисные комплексы, осложненные различными значениями логической обусловленности (каузальности, кондициональности, концессивности, финальности, инструментальности и др.).

В ходе проведенного исследования использовались ономато-семасиологический подход к описанию языковых явлений, а также описательно-аналитический метод и метод контекстуального анализа.

Предметом рассмотрения данной статьи являются предложные девербативы, принимающие участие в актуализации таксисных значений одновременности и разновременности. Вербогенно-таксисный характер девербативов при семантическом взаимодействии с темпорально-таксисными предлогами обусловил их соответствующий функциональный потенциал, т.е. способность к функционированию в различных темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуациях и актуализации таксисных значений одновременности и разновременности. Полипропозитивные высказывания с предложными девербативами представляют собой сложные темпорально-аспектуально-таксисные синкрет-комплексы современного немецкого языка с различными обстоятельственными значениями логической обусловленности.

Темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации следует определять как некоторые типовые содержательные структуры, базирующиеся на семнатической категории таксиса во взаимодействии с категориями темпоральности и аспектуальности. Они характеризуют временные отношения между обозначаемыми в высказывании действиями (событиями, процессами) в рамках целостного периода времени: отношения одновременности или разновременности, а также включают их темпоральные и аспектуальные характеристики.

В результате функционально-семантического анализа эмпирического материала были выделены следующие типы темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуаций: (1) примарной (хронологической, логически необусловленной) одновременности (полной, частичной); (2) секундарной (вторичной, логически обусловленной) одновременности; (3) разновременности (строгой, нестрогой). Тот или иной тип или подтип темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуаций связан с структурированием функционально-семантического поля зависимого таксиса и выделением субполей примарного (хронологического, логически необусловленного) и секундарного (обстоятельственного, логические обусловленного) таксиса.

Темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации примарной (логически необусловленной, хронологической) одновременности (полной, частичной) представлены в немецких высказываниях с девербативными конструкциями с темпорально-таксисными предлогами *während, in*, *bei, mit.* Семантика таксисных значений носит примарный или хронологический характер и не осложнена элементами логической обусловленности (каузальности, концессивности, кондициональности, конзекутивности, инструментальности и др.). Например:

Während des Lesens war ich so erschüttert, stark hin- und hergerissen (www.epochtimes.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Beim Aufstehen sei er plötzlich abgerutscht und ins Wasser gefallen, wo er nicht wieder auftauchte (www.focus.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Beim Nachdenken, wie dein letztes Jahr gelaufen ist und welche Vorsätze du dir machen möchtest, bleibst du besser ungestört (www.blickamabend.ch, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Es ist verständlich, dass man *beim Erkranken* vor einer Reise nicht sofort an diese Meldepflicht denkt (www.beobachter.ch, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Der Israeli will nicht *bei der Unterdrückung der Palästinenser* mitmachen, sich aber auch nicht durch Lügen vorm Wehrdienst drücken (www.zeit.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Das Repräsentantenhaus machte auch Zugeständnisse *bei der Einschränkung der Rechte Gefangener* (www.news.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Beinahe *mit dem Erwachen nach der Narkose* schwirren mir die Begriffe wieder durch den Kopf (www.nzz.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Mit dem Rücktritt ihres Mannes verliert auch Bettina Wulff ihre Aufgaben (www.morgenpost.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации секундарной (вторичной, логически обусловленной) одновременности актуализируются в высказываниях с девербативами с темпорально-таксисными предлогами *in, bei, unter, mit, wegen, trotz, durch, aus, wegen, vor, zu*. Анализ эмпирического материала позволил выделить следующие подтипы синкретичных темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуаций секундарной (вторичной) одновременности:

(1) темпорально-модально-таксисные:

Im Nachdenken gehen mir die berühmten drei Fragen Immanuel Kants durch den Kopf: Was kann ich wissen? (das-blaettchen.de, *gecrawlt am 28.03.2018*);

(2) модально-таксисные:

Mit Aufatmen begrüßte Außenministerin Ursula Plassnik die Ankündigung Molterers, der Klarheit mit diesem mutigen Schritt schaffe (www.oe-journal.at, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Mit der Begrüßung der Mitglieder eröffnete der Vorsitzende Ralf Junghans die Hauptversammlung (www.schwaebische.de, *gecrawlt am 29.03.2018*);

(3) инструментально-таксисные:

Durch Heben und Senken des Holzes wurde das regelmäßige Durchbacken erreicht (www.adz.ro, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Vom jeweiligen Podcast-Ordner auf Ihrer Festplatte lassen sich die Dateien jederzeit *durch Ziehen und Ablegen* (Drag & Drop) auf einen MP3-Player bzw. ein anderes mobiles Gerät übertragen (www.deutschlandradio.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Der Einstieg in die dritte Sitzreihe wird *durch Ziehen eines Hebels* ermöglicht, der die zweite Sitzreihe nach vorn gleiten lässt (www.marktspiegel.de, *gecrawlt am 25.03.2018*);

(4) медиально-таксисные:

Mit der Anerkennung Jerusalems als Hauptstadt von Israel hat Trump innenpolitische Ziele verfolgt (www.faz.net, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Durch das Tragen einer Kopfbedeckung, die auf manchen Bildern einem Handtuch gleicht, hatte der Trainer versucht, das Spiel seiner Mannschaft unbemerkt verfolgen zu können (de.euronews.com, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Evo Morales hat dagegen mal demonstrativ *durch das Tragen eines Pullis* auf einer offiziellen Veranstaltung protestiert (www.taz.de, *gecrawlt am 27.03.2018*);

(5) модально-медиально-таксисные:

Viele Kraftfahrer und Anwohner reagieren da *mit Kopfschütteln* (www.supersonntag-web.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Die anderen Besucher quittierten das *mit zustimmendem Klopfen* (www.ostseezeitung.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Mit Kopfnicken bestätigten sie die Schilderung des Rathauschefs, der sagte, dass Anwohner immer wieder zu Unrecht angegangen würden, wenn von „den Volksfestnachbarn" die Rede sei (www.donaukurier.de, *gecrawlt am 25.03.2018*);

(6) кондиционально-таксисные:

Beim Zusehen wurde schnell klar, dass das Handwerk eine besondere Kunst und Ausdauer verlangt (remszeitung.de, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Der Verkehr kann *unter Beachtung des Gegenverkehrs* in beiden Richtungen fahren (www.maz-online.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Diese Messung wurde *unter Beachtung des Datenschutzes* entwickelt (www.tagesschau.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Hoffmann betonte, dass die Ausweisung *unter Beachtung der Rechte der Grundeigentümer* stattfinde (www.waz-online.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

При актуализации кондиционально-таксисных значений релевантный характер приобретают кондициональные актуализаторы: частицы и атрибуты *nur, erst, selbst, genauer, näher* и др. Ср.:

Nur beim Tauchen halte ich die Klappe (www.woz.ch, *gecrawlt am 29.03.2018*).

Bei näherem Betrachten wird die Notwendigkeit der Erneuerung aber schnell deutlich (www.friebo.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Doch *bei genauerer Betrachtung* ist die Sache dann doch komplizierter (www.profil.at, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Selbst beim Zusehen ist der Anblick nichts für schwache Nerven (www.n-tv.de, *gecrawlt am 28.03.2018*);

(7) каузально-таксисные:

Bei dem Anblick der Küche bleibt Tine fast der Atem weg (www.rtl.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Beim Anblick des Resultats bin ich allerdings froh, dass aus der Zusammenarbeit nichts geworden ist (www.20min.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Wohl *aus Verzweiflung über die Zustände* auf der griechischen Insel Chios hat sich ein syrischer Flüchtling selbst angezündet (www.stern.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Wegen Verzögerung des Wahlergebnisses war es zu schweren Unruhen in Honduras gekommen (de.euronews.com, *gecrawlt am 29.03.2018*);

(8) концессивно-таксисные:

Trotz der Verspätung ist das Flaggschiff auf der Höhe der Zeit (www.muensterschezeitung.de, *gecrawlt am 28.03.2018*);

Trotz Klopfen wurde den Beamten nicht geöffnet (www.muensterschezeitung.de, *gecrawlt am 25.03.2018*);

(9) финально-таксисные:

Diese Wärme ist sehr wirksam *zur Verminderung von Schmerzen und Schwellungen* (www.pattayablatt.com, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Athen will Medienberichten zufolge heute einen Antrag *für die Verlängerung des aktuellen Sparprogramms* bei der Eurogruppe beantragen (www.journal.lu, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации разновременности (строгой, нестрогой) актуализируются в высказываниях с девербативными конструкциями с темпорально-таксисными предлогами *seit, vor, bis* (*zu*) и *nach*. Например:

Der Regionalligist setzte sich gegen Zweitligist Ahlen *nach Verlängerung* durch (www.gmuender-tagespost.de, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Nach der Kündigung Tillersons stehen die Karten dafür noch schlechter (www.heise.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Früher ist sie *vor dem Schlafengehen* noch immer eine Runde gegangen, um besser schlafen zu können! (www.profil.at, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Der Welt droht das erste massenhafte Artensterben *seit dem Untergang der Dinosaurier* (www.n-tv.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Vor der Rückkehr an den Betzenberg macht sich Ballack Gedanken über seine Zukunft (www.morgenpost.de, *gecrawlt am 28.03.2018*)

Vor ihrer Abreise kam sie noch einmal nach Hause, um mit ihrer Familie zusammen zu sein (www.epochtimes.de, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Bildungsdirektor muss *bis zu seinem Rücktritt* Mitte Jahr noch einige Probleme lösen. (bazonline.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

При актуализации таксисных значений одновременности и разновременности релевантный характер могут иметь темпорально-дуративные и темпорально-итеративные квантификаторы, совмещающие функции временных делимитаторов и лексико-семантических экспликаторов одновременности, разновременности или итеративной кратности (kurz, kürzer, lang, länger, viel, mehrfach, mehrmalig, unmittelbar, mehrfach, halbstündig, fünfminütig и др.). Ср.:

Deshalb wurde das Rennen *nach einer halbstündigen Verschiebung* aus Sicherheitsgründen abgesagt (www.bvz.at, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Nach fünfminütigem Ziehen lassen in kochendem Wasser wird die Tee-Flüssigkeit durch die wie ein Filter wirkenden gezackten Tassenränder in bereit stehende Teeschälchen umgegossen (www.epochtimes.de, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Nach vielem Basteln und Improvisieren steht dann tatsächlich die Verbindung zum Netz (www.jungewelt.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Apple verweigerte der «Sonntags Zeitung» *trotz mehrmaligem Nachfragen* eine Stellungnahme (www.20min.ch, *gecrawlt am 28.03.2018*).

Erst durch mehrfaches Klopfen an die Fahrzeugscheibe gelang es, zumindest den Mann zu wecken (remszeitung.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Таким образом, в исследованных высказываниях с предложными девербативами, представляющими темпорально-аспектуально-таксисные синкрет-комплексы с обстоятельственными значениями логической обусловленности, целесообразно выделять темпорально-аспектуально-таксисные категориальные ситуации примарной (хронологической, логически необусловленной) и секундарной (вторичной, логически обусловленной) одновременности, а также ситуации разновременности. В зоне синкретичных темпорально-аспектуально-таксисных категориальных ситуациях секундарной (вторичной) одновременности следует различать темпорально-модально-таксисные, модально-таксисные, медиально-таксисные, модально-медиально-таксисные, инструментально-таксисные, кондиционально-таксисные, концессивно-таксисные и финально-таксисные подтипы. При актуализации таксисных значений примарной/секундарной одновременности и разновременности релевантными являются темпорально-аспектуальные (дуративные, итеративные) квантификаторы с функциями временных делимитаторов и лексико-семантических маркеров одновременности, разновременности и итеративности, а также кондициональные маркеры erst, nur, selbst и др.

Библиографический список

1. Мурясов Р.З. *Словообразование и функционально-семантические категории: на материале суффиксальных существительных немецкого языка.* Научный редактор Домашнев А.И. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований Российской академии наук; Уфа: Башкирский государственный университет, 1993.
2. Габдракипова Р.З. Производное слово как компонент функционально-семантического поля таксиса. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2009; № 2 (27): 93 – 97.
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.* Nauchnyj redaktor Domashnev A.I. Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij Rossijskoj akademii nauk; Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 1993.
2. Gabdrakipova R.Z. Proizvodnoe slovo kak komponent funkcional'no-semanticheskogo polya taksisa. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2009; № 2 (27): 93 – 97.
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 06.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00386

Beglyarova A.L., *senior lecturer, Department of Legal Disciplines, FSBEI "ASU" (Belorechensk, Russia)*
Hathe A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, ASU (Maykop, Russia)*
CHitao I.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, ASU (Maykop, Russia)*
Huazheva N.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, ASU (Maykop, Russia)*

THE INDEFINITE PRONOUN *ОДИН*. In modern linguistics, the lexeme *один* has many classifications, it combines the functions of a numeral, indefinite pronoun, and an amplifying-restrictive particle. The paper compares the use of the indefinite pronoun one in the Russian and French languages, indicates the similarities and differences in the translation of this word. In particular, the article reveals the characteristic features of its use, gives specific examples. At the same time, the authors attempt to identify the main difficulties that are directly related to the use of this pronoun in practical activities. The conclusion is formed and substantiated that these difficulties are caused by various functions of the given lexeme, as well as its similarities with other lexemes. It is noted that in French the meaning of similar pronouns is not always detailed, which significantly complicates the perception of some sentences. The author gives various options for using the pronoun, as well as recommendations aimed at ensuring that its use is always correctly understood and appreciated by the reader. The author pays special attention to the comparison with the French language, since a comparative analysis of this kind has been carried out more than once in the scientific literature, and represents a certain research interest. In the process of comparative analysis, the authors also give specific examples, which greatly simplify the perception of information by the reader. Moreover, the use of the pronoun in different types of speech is considered, since this plays an important role in its use. At the end of the analysis, the authors indicate at a wide range of functions of the considered pronoun.

Key words: **uncertainty, lexeme *один*, indefinite pronouns, context, shades of transmitted meaning, lexical synonym for indefinite article of French.**

А.Л. Беглярова, *доц., филиал ФГБОУ «Адыгейский государственный университет», г. Белореченск*
А.А. Хатхе, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*
И.А. Читао, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*
Н.Х. Хуажева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп*

НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ МЕСТОИМЕНИЕ *ОДИН*

В современной лингвистике лексеме *один* принадлежит множество классификаций, она совмещает функции числительного, неопределенного местоимения, усилительно-ограничительной частицы. В работе сопоставляется употребление неопределенного местоимения *один* в русском и французских языках, указываются сходства и различия при переводе данной лексемы. В частности, раскрываются характерные особенности применения данной лексемы, приводятся конкретные примеры. Одновременно с этим авторы предпринимают попытку выявить основные сложности, которые непосредственно связаны с использованием данного местоимения в практической деятельности. Формируется и обосновывается вывод о том, что они обусловлены различными функциями данной лексемы, а также ее сходствами с другими лексемами. Отмечается, что на французском языке не всегда детализируется значение сходных лексем, что существенно осложняет восприятие некоторых предложений. Авторы приводят различные варианты использования местоимения, а также рекомендации, направленные на то, чтобы употребление лексемы всегда было правильно понято и оценено читателем. Особое внимание автором уделяется сравнению с французским языком, так как сравнительный анализ подобного рода не раз проводился в научной литературе, вместе с тем он представляет собой определенный исследовательский интерес. В процессе сравнительного анализа приводятся конкретные примеры, что существенно упрощает восприятие информации читателем. Более того, рассматривается использование местоимения в том или ином типе речи, так как это играет немаловажную роль при его использовании. В завершении проведенного анализа авторы указывают на широкую совокупность функций рассмотренного местоимения [1].

Ключевые слова: **неопределенность, лексема *один,* неопределенные местоимения, контекст, оттенки передаваемого смысла, лексический синоним неопределенного артикля французского языка.**

В сфере неопределенности вскрываются более частные смысловые различия, имеющие четкое выражение: если в целом неопределенность соотнесена с адресатом, то в каждом конкретном случае для говорящего вводимый референт может быть определенным или также неопределенным. Именно это различие выражается использованием неопределенного местоимения *один*. Во многих своих употреблениях неопределенное местоимение *один* аналогично местоимению *какой-то,* например: *«Иван познакомился с **одним** артистом» – «Иван познакомился с **каким-то** артистом»*.

Лексема *один* совмещает функции числительного, неопределенного местоимения, усилительно-ограничительной частицы [2, с. 138 – 140].

В различных речевых контекстах употребление лексемы *один* в качестве артиклеобразного показателя неоднородно и зависит от более тонких лексических характеристик существительного, в результате чего одни имена сочетаются с местоимением *один* в данной функции, а другие (из того же лексического разряда) не сочетаются. Ср. примеры Т.М. Николаевой: *«Вчера я съела **один** помидор»* и *«Вчера я читала **одну** книжку»*. Кроме того, даже в тех случаях, когда *один* допустимо, его наличие/отсутствие не обязательно вводит смысловую противопоставленность неопределенности и определенности. «*Один»* может противопоставляться отсутствию «*один»* и как неопределенность определенности, и как один вид неопределенности другому» [2, с. 140], например, *история любви – история **одной** любви* (противопоставление в рамках неопределенности, генерализации и индивидуализации) [2].

Лексеме *один* принадлежит широкая совокупность классификаций, которые приобретают для современной лингвистики особую актуальность. Так, как отмечается в научной литературе, данная лексема относится не только к семантическим примитивам, но и к дейктическим словам, а также выполняет текстообразующую функцию, выступая в качестве средства оформления категории определенности и неопределенности [1, с. 300]. К числу значений, которые выражаются данной лексемой, относятся следующие. Во-первых, инаковость (иной, другой) и единичность (единственный). Во-вторых, единство (общее для всех) и определенность (именно это). Также данная лексема имеет значение неопределенности (некий) и тождества (один и тот же). Очевидно, что значения указанной лексемы обладают абстрактностью и обобщенностью [1].

Что непосредственно касается выражения неопределенности, то в данном аспекте анализируемое местоимение будет использоваться в тех случаях, когда говорящее лицо будет располагать дополнительной информацией о референте. В то же время он должен предполагать, что референт для адресата речи остается неизвестным. Представляется, что данный момент объясняет частоту использования данного местоимения в зачине повествования, в том числе в так называемых «интродуктивных» предложениях. В качестве примера можно привести следующее предложение: *Случилось **одно** трагическое обстоятельство* [3, с. 397].

Таким образом, данная особенность обусловливает употребление анализируемого местоимения именно в зачине повествования, что необходимо для указания на неизвестный элемент известного читателю класса: *Мне пришла на память **одна** старая история. В **одном** царстве…. По*этому *один* часто используется с существительными, обозначающими «базовые», всем известные классы людей: ***один** человек, **одна** женщина, **одна** девочка* и т.п.

Передаваемое этим местоимением значение неопределенности основывается на том, что оно характеризует существительное как новое для слушателя. В этой связи следует указать на два условия употребления неопределенного местоимения *один.* Во-первых, местоимение *один* выполняет функцию выражения неопределенности только в неударной позиции: «Ударение в словосочетании падает на *один* – словосочетание есть словосочетание имени числительного; ударение падает на имя – *один* выступает в артиклеобразной функции» [2, с. 164]. Во-вторых, в генерализирующем употреблении имени сопровождающее его *один* не выполняет артиклеобразную функцию, а выступает в роли частицы, например: ***Одна** баба берет его за руку и хочет увесть…* [4, с. 58].

Отметим, что слово *один* не будет выполнять в данном случае роли показателя неопределенности, в том числе в контекстах, где оно будет приобретать смысл «один и тот же» или «единственный». Очевидно, что речь идет о предложениях, которые имеют явное противопоставление. Например, *один, а не много*. Это может выражаться следующим образом:

***Один** солдат в испуге проговорил страшное на войне и бессмысленное слово: «отрезали!» – и слово вместе с чувством страха сообщилось всей массе* [5, с. 226];

*И действительно он мешал всем и **один** оставался вне вновь завязавшегося общего разговора* [5, с. 487];

*Среди зимы начали приходить письма на имя Потапова, написанные **одной** и той же рукой* [6, с. 20].

В некоторых случаях данное местоимение отражает тот факт, что предмет известен говорящему лицу, но оно не хочет его детализировать. Например: *Его плотно хлестнул кнутом по спине кучер **одной** коляски за то, что он чуть – чуть не попал под лошадей* [3, с. 113].

*Еще тут был **один** весьма важный сановник и **один** швейцарец – гувернер, живший прежде у Курагиных* [4, с. 428];

*– Если во мне их нет, и если они ко мне привьются, то в этом будет виновата… **одна** особа…* [7, с. 87].

Местоимение *один* также встречается в сочетании с предлогом *«из»*. В данном случае целесообразно говорить об избирательном значении, например: «какой-то из указанных предметов/лиц»:

*Потом она осторожно взяла **одно из** писем, распечатала и, оглянувшись, начала читать* [5, с. 27];

***Один из** секущих задевает его по лицу…* [4, с. 58).

*Мы жили в **одной из** деревень князя, и жили тихо, неслышно, счастливо…* [8, с. 280].

Во французском языке избирательность значения передается посредством выражения *l'un de*, например:

***L'un d'eux**, le chapeau de paille en arrière, une chemise blanche, deux ou trois bagues aux doigts, il paraissait trente ans environ* [9, с. 344]. *– **Один из них,** лет тридцати, в сбитом на затылок соломенном канотье, в белой рубашке, распахнутой на бурой груди, поднялся с места при появлении Коттара* [9, с. 157];

*Le plus simple serait que vous logiez pendant quelques nuits chez **l'un d'eux**, qui habite pres des portes* [9, с. 216]. *– Самое, по-моему, простое – это переночевать две – три ночи у **одного из** стражников, живущих поблизости от ворот* [9, с. 199].

В рамках французского перевода не всегда детализируется смысловое различие между русскими определителями существительного. В данном аспекте наиболее трудными и важными для усвоения являются различия, которые имеют место между такими словами, как *один, какой-то, какой-нибудь.* Остальные местоимения, выступающие в качестве прилагательных, будут примыкать к этим трем местоимениям, тем самым выражая семантические или стилистические оттенки.

Три ключевых определителя различаются между собой по степени неопределенности, которую они выражают. Так, наименьшая неопределенность наблюдается у числителя *один*, в то время как наибольшая неопределенность – у местоимения *какой-нибудь.* В определенных контекстах различие в значениях местоимений *один и какой-то, а также какой-нибудь* может быть нейтрализовано. В связи с этим данные местоимения могут рассматриваться через призму контекстуальных синонимов.

Неопределенные местоимения русского языка *какой-то, какой-нибудь, кое-какой, один* и другие будут передавать такие оттенки, которые без дифференциации будут выражаться французским неопределенным артиклем *ип,* т.е. будут являться лексическим синонимом неопределенного артикля во французском языке. Например:

*Il y avait à Montmartre…**un** excellent homme nommé Dutilleul…* [10, с. 28]. *– На Монмартре …жил **один** замечательный человек по имени Дютийоль…* [10, с. 30].

*J'avais à solliciter les juges pour **un** procès* [11, с. 49]. *– Мне надо было похлопотать в суде по поводу **одной** тяжбы* [11, с. 45].

Числительное *один* используется при переводе некоторых французских выражений: *Un jour – в один прекрасный день, однажды; un matin – однажды утром.*

Высказывание *Hier j'ai vu un film français* может быть переведено как *Вчера я видел **один** французский фильм* и *Вчера я видел **какой-то** французский фильм.* В первом случае акцентируется внимание на том, что говорящее лицо имеет достаточное представление о фильме и в полной мере готово поделиться впечатлениями. Стоит отметить, что второй вариант перевода допускается в ситуации, при которой говорящее лицо забыло название фильма либо намеренно не уточняет его название.

Таким образом, если *какой-то* используется при обозначении и неизвестного класса объектов, и неопределенного представителя известного класса, то *один* употребляется лишь по отношению к неопределенному представителю известного класса. Поэтому можно сказать: *мы шли по улице, вдруг к нам подбежала **одна** девочка,* но нельзя: *… вдруг к нам подлетела **одна** птица* (здесь неизвестен класс предметов). Но можно: *мы увидели стаю птиц. Вдруг **одна** птица подлетела к нам* (класс предметов уже известен, но не определен его индивидуальный представитель).

В разговорной речи неопределенное местоимение *один* подкрепляется наречиями *там* или *тут*: *Пришел тут один… Я принес тут одну книгу.*

Таким образом, лексема *один* будет совмещать в себе функции неопределенного местоимения, числительного и усилительно-ограничительной частицы. В связи со своими характерными особенностями рассматриваемая лексема будет употребляться в зачине повествования, тем самым указывая на неизвестный структурный элемент известного читателю класса. Также стоит отметить тот факт, что лексема *один* будет передавать такие оттенки, которые выражаются французским неопределенным артиклем *«ип».* Как следствие, данная лексема выступает в качестве лексического синонима неопределенного артикля во французском языке.

Библиографический список:

1. Лукин В.А. Концептуальный инвариант системы значений лексемы «один». *Филологический сборник*. Москва, 1995: 300 – 306.
2. Николаева Т.М. Словосочетания с лексемой «один». Форма, значения и их контекстная маркированность. *Синтаксис текста*. Москва: Наука, 1996: 134 – 161.
3. Достоевский Ф.М. *Дядюшкин сон*. Москва: Художественная литература, 1983.
4. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва: Правда, 1976.
5. Толстой Л. *Война и мир*. Санкт-Петербург: Каравелла, 1993.
6. Паустовский К. *Снег*. Москва: Самовар, 2008.
7. Тургенев И.С. *Накануне*. Москва: Художественная литература, 1980.
8. Достоевский Ф.М. *Бедные люди*. Москва: Художественная литература, 1983.
9. Camus A. *La peste*. Санкт-Петербург: Корона принт; КАРО, 2005.
10. Sagan F. *Un certain sourire*. Москва: Менеджер, 2004.
11. Mérimée P. *Carmen*. Paris: Booking international, 1993.

References

1. Lukin V.A. Konceptual'nyj invariant sistemy znachenij leksemy «odin». *Filologicheskij sbornik*. Moskva, 1995: 300 – 306.
2. Nikolaeva T.M. Slovosochetaniya s leksemoj «odin». Forma, znacheniya i ih kontekstnaya markirovannost'. *Sintaksis teksta*. Moskva: Nauka, 1996: 134 – 161.
3. Dostoevskij F.M. *Dyadyushkin son*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1983.
4. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva: Pravda, 1976.
5. Tolstoj L. *Vojna i mir*. Sankt-Peterburg: Karavella, 1993.
6. Paustovskij K. *Sneg*. Moskva: Samovar, 2008.
7. Turgenev I.S. *Nakanune*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
8. Dostoevskij F.M. *Bednye lyudi*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1983.
9. Camus A. *La peste*. Sankt-Peterburg: Korona print; KARO, 2005.
10. Sagan F. *Un certain sourire*. Moskva: Menedzher, 2004.
11. Mérimée P. *Carmen*. Paris: Booking international, 1993.

Статья поступила в редакцию 06.03.20

УДК 811.161.1:80 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00387

***Vorobyova S.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tver State Technical University (Tver, Russia), E-mail: vorobeva-66@mail.ru*

RELIGIOUS DISCOURSE: EXTRALINGUISTIC AND LINGUISTIC FEATURES. The relevance of the article is due to the need to study more fully the religious discourse, which has recently attracted the attention of scientists of different directions. However, the available scientific results do not give reason to speak about the completeness of the study of this phenomenon, some issues have not yet received proper coverage, for example, there is not enough information on what specific features and features it has. The article gives a brief description of religious discourse and focuses on its main linguistic and extralinguistic features. Religious discourse is considered by the author as a special kind of communication of people related to the church as a social institution, the purpose of which is to demonstrate

and strengthen the faith of man in God, to analyze the accumulated spiritual experience, which is for the believer a means for the actual spiritual growth in God. The study shows that special features of religious discourse include irreality, idealism, visibility, nazidity, etc. Theological and discursive methods of research are used.

Key words: **discourse, text, religious discourse, linguistic and extralinguistic features.**

***С.Н. Воробьева**, канд. филол. наук, доц., Тверской государственный технический университет, г. Тверь, E-mail: vobeva-66@mail.ru*

РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС: ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Актуальность статьи обусловлена необходимостью более полного изучения религиозного дискурса, который привлекает к себе внимание ученых разных направлений. Однако имеющиеся научные результаты не дают основания говорить о полноте исследования данного явления, некоторые вопросы еще не получили должного освещения, например, недостаточно информации о том, какими специфическими чертами и особенностями он обладает. Основное внимание в статье уделяется анализу лингвистических и экстралингвистических параметров, которые в совокупности составляют социолингвистическую характеристику дискурса. Религиозный дискурс рассматривается автором как особый вид коммуникации людей, имеющих отношение к церкви как социальному институту, цель которого заключается в демонстрации и укреплении веры человека в Бога, анализе накопленного духовного опыта, являющегося для верующего средством собственного духовного возрастания. В исследовании используются теологический, социолингвистический и дискурсивный методы исследования.

Ключевые слова: **дискурс, текст, религиозный дискурс, лингвистические и экстралингвистические особенности.**

Понятие религиозный дискурс широко применяется в современной лингвистической науке и рассматривается с разных позиций. Интерес к его анализу проявился в трудах многих отечественных исследователей: Н.Д. Арутюновой, Е.В. Бобыревой, И.В. Бугаевой, И.В. Гузенко, А.С. Жулинской, Е.Б. Казниной, В.И. Карасика, В.А. Масловой, А.С. Пригариной, Н.С. Болотновой, В.В. Колесова, Д.С. Лихачева, В.А. Лукина, Ю.Е. Прохорова, С.А. Сергеева, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, И.А. Тарасовой, Е. А. Кожемякина и др.

С одной стороны, религиозный дискурс рассматривается как особый тип институционального общения. Е.В. Бобырева, В.И. Карасик цель данного взаимодействия видят в приобщении человека к вере или укреплении его веры в Бога. Он характеризуется такими конститутивными признаками, как:

1) наличие священных текстов и их религиозная интерпретация, а также религиозные ритуалы,

2) наличие священнослужителей и прихожан как участников этого общения;

3) наличие типичного хронотопа – церковного богослужения [1].

С другой стороны, религиозный дискурс предлагается воспринимать как ограниченную некоторыми историческими и социокультурными устоями «смыслообразующую и смысловоспроизводящую деятельность». С точки зрения Е.А. Кожемякина, она направлена на формирование, передачу и трансформацию догматического мышления, религиозного мироощущения и духовного опыта. При этом исследователь выделяет следующие аспекты религиозного дискурса:

– направленность на достижение, «семиотическое закрепление» и трансляцию иррационального опыта и переживаний;

– ориентация на сохранение и передачу накопленного религиозным сообществом опыта [2].

Несмотря на различие подходов к изучению, религиозный дискурс воспринимается нами в первую очередь как коммуникативный процесс людей, жизненные устремления которых направлены на то, чтобы найти свой путь к Богу, утвердиться в Нем и восстановить нарушенную с Ним связь, потому что Бог есть высшая ценность и причина возникновения и существования мира. Демонстрация и укрепление веры в Него, передача и обмен духовного опыта становятся основными моментами духовной жизни человека.

Основным параметром выделения религиозного дискурса среди других и онтологическим основанием его дифференциации считается религиозная сфера и такой общественный институт, как церковь, которая является религиозной организацией, состоящей из духовенства и верующих, объединенных на уровне общности верований и обрядности. Ее цель – помочь человеку восстановить разорванную в результате грехопадения связь с Богом, дать ему возможность в процессе собственного духовного возрастания воспользоваться всеми имеющимися для этого средствами: участием в таинствах и обрядах, в литургической жизни, приобщением к различным религиозным практикам.

Кроме того, она транслирует и производит сакральные знания, формирует определенную систему мировоззрения, основанную на комплексе догм и ценностей, что указывает на идеологический аспект дискурса. Догматами называются утверждённые Церковью положения вероучения, считающиеся неизменяемой истиной, не подлежащей сомнению. Ее прямыми обязанностями является актуализация ценностно-нормативных и догматических основ религии, осуществление контроля за действиями и мыслями верующего на предмет соответствия их установленным стандартам поведения и образу жизни. Исповедь, беседа с наставником, осуждение и анафема и т.д. являются традиционными формами контроля. Полный объем конфессионального знания, как замечает Н.Б. Мечковская, отражается в следующих содержательных областях: 1) представление о Боге, его история и теория (учение) о Боге; 2) представление о воле Бога, о его Завете или требованиях по отношению к людям; 3) представления (учение) о человеке, обществе, мире (в некоторых религиях – о конце мира, путях спасения, о загробном и потустороннем мире); 4) религиозно-этические и религиозно-правовые представления и нормы; 5) представления о должном порядке культа, церковной организации [3, с. 33].

Церковь является сакральным пространством, семиотически распределенным и закрепленным тысячелетней практикой, которое используется для проведения богослужений и религиозных обрядов, имеющих свое четко обозначенное время. В качестве специальных молитвенных мест могут использоваться часовня, комната с иконами, молельня. Она как социальный институт является консервативным образованием. Принятые на Вселенских соборах томасы обеспечили неизменность духовных ценностей и этических норм, а также стандартных схем поведения религиозного сообщества. А установленные многовековой традицией сценарии таинств и обрядов практически не подвергаются существенным изменениям в течение долгого времени. В текстовом плане это зафиксировано в канонических текстах, к которым относятся книги Священного Писания, и в богослужебных источниках. Это Цветная и Постная Триоди, Октоих, Часослов, служебник, Месячная Минея, Типикон и др.

Уникальность религиозного дискурса состоит в том, что центральным его участником является Бог, к которому обращены молитвы, псалмы, исповеди и т.д. Он «выступает в качестве суперагента» [4, с. 221] и воспринимается как активный участник общения, с которым коммуникативная связь осуществляется непосредственно или опосредованно через священника (пророка). Это свидетельствует не только о специфическом характере религиозной коммуникации, но и о цикличности. Однако необходимо отметить, что участие в религиозной дискурсной практике связано с выполнением ряда предписаний. Это касается в первую очередь необходимости соблюдать иерархическую дистанцию между коммуникантами.

С точки зрения статусно-ролевой характеристики отмечается следующая иерархия участников: агент – клиент – маргинал [4, с. 220]. При этом критериями оценки служат: положение субъекта в религиозной иерархии (саны священнослужителей), степень участия коммуникантов в религиозной жизни и деятельности Церкви. Немаловажное значение имеет наличие или отсутствие мистического опыта и связанных с ним духовных переживаний, уровень фоновых знаний о религиозном учении и сакральном тексте, образ жизни, соответствующий религиозным канонам, и т.д.

Агенты вследствие установленных институциональных норм считаются носителями сакрального знания, наставниками, обладают общепризнанным авторитетом, поэтому религиозная коммуникация представляет собой иерархизированный процесс, в ходе которого формируется и транслируется информация, ориентированная на изменение догматического мышления, сакрального мироощущения и мистического опыта клиента. Содержательная сторона знания, ее последующая интерпретация должна соответствовать канонам религиозного учения, а ее предоставление осуществляется адресантом, имеющим определенный статус в церковной иерархии. Общение статусно неравных участников составляет ядро институционального дискурса, а сами частники и их целеполагания представляют собой системообразующие элементы. Распределение полномочий, выбор речевых стратегий и тактик, жанр текста зависят от субъекта дискурса и его цели. [4, с. 220].

Ориентиром на пути духовного совершенства для верующего становятся сакральные тексты. Они содержат основные положения религии, представляют собой «голос Бога», с которым непосредственно «ведется диалог», «обучение», «наставление», «воспитание». Помимо особого характера содержания, основанного на специфических знаниях, данный корпус текстов имеет прагматическое назначение. Они организуют время и пространство коммуникации, определяют предмет размышлений и рассуждений верующего. Канонические источники, а это в первую очередь Священное Писание, считаются образцом построения для других текстов и определяют их текстовую иерархию (патристика, катехизис, молитвы, святоотеческие откровения, конфессионально-светская литература). Знаково-когнитивная форма религиозного дискурс, таким образом, способ-

ствует закреплению, сохранению основных религиозных устоев и канонов в соответствии с установленными нормами и религиозным учением.

Канонические сакральные тексты создают определенный контекст, который предлагает модели поведения для членов религиозного сообщества и обозначает соответствующие стратегии. Например, среди организующих стратегий религиозного дискурса Е.В. Бобырева выделяет коммуникативную и собственно организующую (проповедь, коллективная молитва, песнопение). К разряду выделяющихся стратегий относятся: молитвенная, например, *«Прославлю Тебя, Господи», Воспою Тебя, Господи», исповедальная (Господи, Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй мя грешнаго!),* обрядовая, на которой построен весь религиозный дискурс. В группу объединяющих стратегий входят объясняющая, целью которой является формирование взгляда на мир посредством проповеди, библейских притч, псалмов, оценивающая, контролирующая (проповедь), содействующая (исповедь), утверждающая (тексты Священного Писания) [1].

Что касается ценностей, то они сводятся к признанию Бога, пониманию губительного воздействия на человека греха и оздоровительного эффекта добродетели, к вопросу о спасении души, которая, с точки зрения догматики, бессмертна, ощущению возможности существования чуда, точному соблюдению обрядов и т.д. В.И. Карасик, рассматривая специфику дискурса, отмечает, что в религиозном общении ценности утверждаются открыто, тогда как в других типах институционального общения они являются в большей степени скрытыми, подразумеваются и выводятся из контекста (деловой или научный дискурс). Например, факт признания существования Бога, обладающего определенными апофатическими и катафатическими свойствами, закрепляется в следующих утверждениях: Бог един, но троичен в Лицах, он самобытен, не подвержен никаким изменениям, непознаваем человеческим рассудком, не имеет материальной формы, является вечным, вездесущим, всемогущим и всеведущим, милосердным и благим.

Исследователь предлагает следующую классификацию духовных ценностей и этических норм религиозного поведения (выделяются четыре группы). К первой, суперморальной группе он относит религиозные догматы, связанные с определением поведения человека по отношению к Богу. В качестве примера приводит цитату из Библии*: «Не произноси имени Господа напрасно».* Вторая, моральная группа связывается им с поведением человека по отношению к ближнему*: «Люби ближнего твоего, как самого себя».* Утилитарная – по отношению к самому себе. Субутилитарная определяет необходимые условия биологического выживания. Повествовательными формами выражения ценностей чаще всего являются иносказания, притчи, в которых сюжетная логика выступает в качестве фактора убеждения. В смысловом отношении большинство произведений имеет назидательный характер, инструментом воздействия в них выступает языковой образ, через который и происходит формирование мотивационно-ценностных установок, создание определенного рода мнений и стереотипов поведения, основанных в первую очередь на вере [4, с. 220].

Религиозный дискурс основывается на вере в существование высшей силы; в этой роли выступают Бог, ангелы, святые, т.е. объекты, ненаблюдаемые эмпирически, доказать существование которых ни рациональным, ни экспериментальным путем невозможно, точно так же, как и предметы физической или социальной области, трактуемые как «производные» от сверхъестественных сил. Апостол Павел дает следующее каноническое определение этому понятию: *«Вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом»* (Евр. 11:1).

Такое понимание веры, как справедливо замечает Е.А. Кожемякин, предполагает выход за пределы физической (и психической) реальности в силу своей ирреальности, поэтому «иррациональная виртуальная предметная область» становится доминирующей в религиозном дискурсе. «Бог», «спасение», «душа», «Истина» и т.д. являются категориями, в которых выражаются феномены данной области. Границы их действия определяются только действием веры [2]. Для их познания, понимания, трансляции и анализа в качестве высшей ценности методы рациональной коммуникации принципиально неприменимы, важной составляющей религиозного дискурса становятся мистические переживания, закрепленные в определенных высказываниях. Многие из них имеют форму догматических установок. Предметы и явления иррационального характера доступны рациональному объяснению только в результате существования собственного мистического опыта, личного участия в определенной дискурсной практике (молитвенно-литургическая, аскетическая) и вере.

Вера в Священном Писании определяется как договор между Богом и человеком. Она предполагает такие взаимоотношения, в процессе которых человек вступает на совершенно новую ступень развития (от рабского состояния в свободное состояние сыновства и благодати). Это стало возможным через добровольную крестную смерть Христа, которая искупила человечество от первородного греха и его последствий. Верить – значит выполнять заповеди Бога-Отца, ради веры идти на самопожертвование, самоограничения и самоотречения, добровольные испытания и лишения, аскезу, соблюдать ритуальные нормы и модели поведения. Вера осознается как добровольное согласие человека на принятие Божественной Истины и отсутствие побудительно-принудительного действия со стороны Церкви и ее служителей.

В.И. Карасик рассматривает веру как концепт религиозного дискурса и предлагает оценивать ее как ментальное состояние человека, при котором понимается различие между обыденным миром, с одной стороны, и сверхъестественным, с другой. У человека отсутствует сомнение в существовании Бога, признается Его присутствие, отчего со стороны верующего проявляется доверие и упование [4, с. 220].

На вере основана ритуальность, исторически выработанные устойчивые модели выражения и трансляции сакрального знания**.** В этой связи выделяется вербальный ритуал: фразы, типичные для произнесения во время богослужений*: «Паки и паки миром Господу помолимся!», «Мир всем!» – «И Духове твоему!», «Воннем!», «Господи, спаси благочестивыя и услыши ны!»*; для начала молитв: *«Во имя Отца и Сына и Святаго Духа»* и пр., и невербальный ритуал: крестное знание, смиренное склонение головы, коленопреклонение как знак благоговения или благодарности Всевышнему и т.п. Эксплицирование таких элементов коммуникации, как невербальные средства также свидетельствует о специфике религиозного общения. Объединение вербально-невербальных средств коммуникации становится образующим признаком, отличительной типологической особенностью религиозно маркированных ситуаций. При этом очевидно, что ритуал религиозного дискурса обладает собственным смыслом, а участие в дискурсной практике расценивается как основанное на добровольно принятом решении.

Жестко регламентированные коммуникативные роли в процессе дискурсной практики свидетельствуют о другой особенности религиозного дискурса – театральности, которая определяется местом и временем ее осуществления. Говоря о театральности, необходимо обратить внимание на два важных момента: во-первых, данный вид взаимодействия в какой-то степени манипулятивен, связан с эмоциональным воздействием на верующего, так как направлен на апелляцию к эмоциям. Во-вторых, пафосные религиозные высказывания и сопровождающие их действия не только оказывают соответствующее влияние, но и невольно вовлекают в дискурсное поле всех участников коммуникации.

Обращение к эмоциям адресата и его интуиции (это также является особенностью дискурса) облегчает формирование идей, ценностей и оценок и определенным образом воздействует на собеседника и на вербальном уровне. На лексическом уровне это проявляется в ключевых словах и сквозных образах (воскресение, ад, рай, счастье, блаженство, духовная смерть, вечные муки), в речевых клише *«Во имя Отца, и Сына, и Святого Духа. Аминь»,* фразеологизмах и т.п.

Говоря о лингвистических особенностях религиозного дискурса, следует отметить, что сохранение догматического потенциала дискурса, точное воспроизведение сакрального текста, в котором фиксируется «истинное знание», осуществляется за счет использования устаревшей лексики, экспрессивно-возвышенной, специфичной религиозной терминологии, цитирования сакрального текста, специфичного языка для репрезентации возвышенных объектов и «сакрального опыта», а также обращение к изобразительно-выразительным средствам. Это указывает на другие дискурсивные особенности – изобразительность и наглядность.

Об изобразительности и наглядности изложения религиозного дискурса говорят тропы: сравнения, противопоставления, примеры и описания, эпитеты, стилистические фигуры. С целью воздействия на чувства и воображение верующих во всех жанрах используется метафора, гипербола, аллегория (чаще всего выражена в притчах), олицетворение (каноны, акафисты, молитвы). Для привлечения внимания слушающих или читающих к вопросам веры, активизации их мышления применяется такой способ выражения сильных чувств и эмоций, как восклицание.

Среди грамматических особенностей религиозных текстов И.В. Бугаева выделяет следующие: 1) отглагольные существительные с суффиксами -ниj-, -ениj- : *назидание, страдание, исправление, моление, умиление, спасение, мучение;* 2) субстантивированные причастия настоящего времени: *труждающиеся, верующие, болящие, скорбящие;* 3) субстантивированные прилагательные: *страждущие, недостойные, усопшие;* 4) употребление звательной формы: *Заступнице усердная.* А непрямой порядок слов, частотное употребление императивных конструкций относит к синтаксическим отличиям*: Разумейте, поучайтесь, судьи земли! Служите Господу со страхом и радуйтесь Ему с трепетом!* (Пс. 3:10 – 11). В религиозных текстах активно используется категория оптативности: *Помоги, Господи! Дай Бог; Не дай Бог.* Причем эти и подобные фразы не приобретают характер междометий, как в других сферах [5]. Религиозный дискурс насыщен высказываниями перформативного характера, имеющих силу институционального действия, например, *«А я, по великой милости Твоей, войду в дом Твой, поклонюсь храму святому Твоему в страхе пред Тобою»* (Пс. 5: 8). А такие использующиеся коммуникативно-речевые приемы, как обращение, вопрос, восклицание говорят о диалогическом характере дискурса, его неофициальной форме.

Таким образом, религиозная сфера существования, церковь как социальный институт, определяющий конкретные коммуникативные цели и характеристики участников религиозной коммуникации, возвышенно-воздействующий характер языка являются основными критериями выделения религиозного дискурса среди других дискурсов. Рассмотренные в работе такие его особенности, как идеологичность, иррациональность, назидательность, театральность, ритуальность, наглядность, изобразительность, а также условия его построения и развития показывают, что данный вид взаимодействия является специфическим видом общения. Дальнейшее исследование религиозного дискурса имеет широкие перспективы, так как относится к актуальному коммуникативному пространству.

Библиографический список

1. Бобырева Е.В. *Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии: на материале православного вероучения*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Волгоград, 2007.
2. Кожемякин Е.А. Религиозный дискурс: методология исследования. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Философия. Социология. Право. 2011; № 2 (97). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/religioznym-diskurs-metodologiya-issledovaniya
3. Мечковская Н.Б. *Язык и религия*: пособие для студентов гуманитарных вузов. Москва: Агентство «ФАИР», 1998.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Бугаева И.В. Стилистические особенности и жанры религиозной сферы. *Стилистика текста*: межвузовский сборник научных трудов. Нижний. Новгород: НГЛУ имени Н.А. Добролюбова, 2005: 3 – 11.
6. Воробьева С.Н. Сакральность (сакральное) как конститутивное свойство религиозного дискурса. *Филология: научные исследования*. 2019; № 6:140 – 149.
7. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000.

References

1. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, strategii: na materiale pravoslavnogo veroucheniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Volgograd, 2007.
2. Kozhemyakin E.A. Religioznyj diskurs: metodologiya issledovaniya. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2011; № 2 (97). Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/religioznym-diskurs-metodologiya-issledovaniya
3. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya*: posobie dlya studentov gumanitarnyh vuzov. Moskva: Agentstvo «FAIR», 1998.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Bugaeva I.V. Stilisticheskie osobennosti i zhanry religioznoj sfery. *Stilistika teksta*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Nizhnij. Novgorod: NGLU imeni N.A. Dobrolyubova, 2005: 3 – 11.
6. Vorob'eva S.N. Sakral'nost' (sakral'noe) kak konstitutivnoe svojstvo religioznogo diskursa. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2019; № 6:140 – 149.
7. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 821 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00388

***Dzhamaludinova Kh.G**., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: centrznanie05@mail.ru*

***Kazimagomedova F.I.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru*

SPECIAL ASPECTS OF THE WORK OF FAZU ALIEVA. The objective of the article is to analyze the study of the work of Fazu Alieva. Particular attention is paid to the author's point of view for the model of the world and the conception of personality, manifested in the glorification of goodness, humanism, humanity and spirituality. The problems, themes, moral guidelines of her prose "act and work" for the chanting of man, proclaim the preservation of life, peace and quiet on the earth. The literary hero of Fazu Alieva is the personality of a highland man and woman in the context of the development of Soviet society and the post-Soviet period of the history of our country. These are ordinary people whose features express the most essential qualities of a human person. Speaking about the features of creativity and mastery of F. Alieva, one cannot remain silent about the folk sources that nourish her prose. The work of Fazu Alieva flourished during the period of developed socialism. She belongs to writers who honestly responded to the most pressing problems of their time.

Key words: **multinational culture, poetry, prose, artistic style, national color, publicistic writing, figurative system, emotionality, narration, expression of feelings.**

***Х.Г. Джамалудинова,** канд. филол. наук, ассистент, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: centrznanie05@mail.ru*

***Ф.И. Казимагомедова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА ФАЗУ АЛИЕВОЙ

Целью статьи является анализ изучения творчества Фазу Алиевой. Особое внимание уделено авторскому взгляду на модель мира и концепцию личности, проявляющемуся в прославлении добра, гуманизма, человечности и духовности. Проблематика, тематика, нравственные ориентиры ее прозы «действуют и работают» на воспевание человека, провозглашают сохранение жизни, мир и покой на земле. Литературный герой Фазу Алиевой – это личность горца или горянки в контексте развития советского общества и постсоветского периода истории нашей страны. Это обыкновенные люди, в чертах которых выражены самые существенные качества человеческой личности. Говоря об особенностях творчества и мастерстве Ф. Алиевой, нельзя умолчать о народных истоках, которые питают ее прозу. Творчество Фазу Алиевой расцвело в период развитого социализма. Она принадлежит к писателям, честно откликавшимся на самые злободневные проблемы своего времени.

Ключевые слова: **многонациональная культура, поэзия, проза, художественный стиль, национальный колорит, публицистика, образная система, эмоциональность, повествование, выражение чувств.**

С именем народной поэтессы Республики Дагестан Фазу Алиевой связана целая эпоха в истории многонациональной литературы Дагестана. Фазу Алиева известна как яркий и самобытный писатель. С ее творчеством знакомы миллионы людей в самых разных странах, она автор более 80 поэтических и прозаических книг, переведенных на многие (более шестидесяти) языки мира, публицистических выступлений на страницах ведущих изданий России и зарубежья. Секрет успеха ее книг, их популярности у читателей разных возрастов и поколений – неповторимый художественный стиль и поистине уникальный национальный колорит.

Творчество Фазу Алиевой неразрывно связано с родной землей и опирается на опыт национальной литературы.

Наиболее яркими прозаическими книгами Ф. Алиевой, получившими особое признание в советский период, явились «Судьба» (1966), «Комок земли ветер не унесет» (1967), «Родовой герб» (1970), «Родники рождаются в горах» (1971), «Роса выпадает на каждую травинку» (1973), «Орел точит клюв о камень» (1974), «Корзина спелой вишни» (1975), «Восьмой понедельник» (1978), «Когда взрослеют сыновья» (1984) и др. Здесь же отметим ее произведения, вышедшие в постсоветский период: «Краса ветвей зависит от корней» (1997), «Излом» (1998), «Не прерванный полет» (2001), «Таинственное свечение» (2003), в которых говорится о боли и потерях человека, о трагизме и состоянии родного края, современного мира.

Расцвет прозаического творчества Фазу Алиевой приходится на 60 – 80-е годы, что совпадает со временем стабильного развития социалистического общества в нашей стране. Творческий путь Фазу Алиевой во многом отразил духовно-нравственные поиски поколения, заявившего о себе в эти годы.

В тот период в произведениях многих писателей появляются исповедальные мотивы, монологи, обращенные к читателю, возрастает экспрессивность авторской речи. Присутствие подобных элементов придаёт повествованию поэтичность и лиризм.

Как отмечает С.Х. Ахмедов, «литература этих десятилетий явилась не просто искусством слова. Она стала средоточием общественной мысли, полем, на котором разыгрывались трагедии, велись позиционные войны идеологического и политического характера. Через литературу, её образную систему, подтекст, символику, саму манеру письма, весьма выразительную, читатель ощущал глубинное дыхание эпохи, отдалённый гул будущих катаклизмов и изломов» [1, с. 34].

В художественной литературе особое место принадлежит произведениям, отмеченным публицистичностью, т.е. непосредственным выражением идейно-э-

моционального отношения автора к отображаемой действительности, ее проблемам и человеческим характерам.

Прямые публицистические включения в ткань художественного произведения от лица рассказчика упорядочивают, систематизируют изображения картин действительности, значимых деталей, делая их доступными для осмысления.

В творчестве Фазу Алиевой, в котором особое место занимает трилогия «Роса выпадает на каждую травинку», нашли отражение важнейшие проблемы, волновавшие дагестанскую общественность в 60 – 80-е годы XX века. Это проблемы добра и зла, дружбы народов, социальной справедливости, национальной культуры, воспитания, любви и семьи, супружеской верности, утверждения советского образа жизни и другие. Трилогия – произведение многоплановое. Она посвящена изображению современной горянки, но писательница в ней сумела показать также исторически легендарное время, прошлое и настоящее народа [2].

Поэт Дагестана, писатель и публицист Фазу Гамзатовна Алиева, повествует о мире и родной земле, о нравственности и человечности.

Фазу Гамзатовна влюблена в свой край, влюблена в людей, в светлое начало в человеке, влюблена в саму жизнь. И эта любовь, воплощаясь в образы, передается читателю.

Творчество Фазу Алиевой расцвело в период развитого социализма. Она принадлежит к писателям, честно откликавшимся на самые злободневные проблемы своего времени [3]. Повести Фазу Алиевой Ф. Алиевой «Судьба» (1964), «Родники рождаются в горах» (1977), «Свой почерк» (1987) проникнуты любовью к отчизне, в них отражается ощущение радости бытия, торжества любви, величия человеческого труда, его значения для формирования гармоничной личности. Фазу Алиева убедительно и полно показала важнейшие социальные, морально-этические и философские проблемы, волновавшие наше общество со второй половины двадцатого века. Творчество Фазу Алиевой способствовало расширению тематического и жанрово-стилевого многообразия, обогатило жанровую систему дагестанской прозы.

В.В. Виноградов считает, что образ автора складывается из языковых особенностей текста, которые составляют его индивидуальную принадлежность, являются авторскими. В силу того, что термин не совсем четко определяется и многое включает, существуют смежные понятия, конкретизирующие изучаемый в разных случаях предмет. По мнению В.В. Виноградова, основным определителем образа автора служит отношение автора к теме.

В прозе Ф. Алиевой целостно формируется и определяется авторский взгляд на модель мира и концепцию личности, проявляющийся в прославлении добра, гуманизма, человечности и духовности. Проблематика, тематика, нравственные ориентиры ее прозы «действуют и работают» на воспевание человека, провозглашают сохранение жизни, мир и покой на земле. Литературный герой Фазу Алиевой – это личность горца или горянки в контексте развития советского общества и постсоветского периода истории нашей страны. Это обыкновенные люди, в чертах которых выражены самые существенные качества человеческой личности.

Язык рассказчика, язык героев, язык персонажей должен отражать их внутренний мир, характеризовать их, раскрывать, что за человек перед вами. Поэтому их речь должна быть эмоционально насыщенной, передавать их мысли, чувства, переживания, настроение. Это делается посредством образности языка, и это одно из важнейших составных частей стиля писателя и произведения, созданного им.

Говоря об особенностях творчества и мастерстве Ф. Алиевой, нельзя умолчать о народных истоках, которые питают ее прозу. Целый ряд приемов создания образов, многообразие изобразительно-выразительных средств, широкое использование народной лексики, легенд, преданий, притч, сказок, анекдотов, пословиц, поговорок делают ее прозу национально детерминированной, увлекательной, выражающей всю суть национального характера горца и уклада его жизни.

Публицистика Фазу Алиевой является продолжением ее художественной прозы. Она вводит в свою прозу документальный материал, реально существующих героев, факты биографии, события политической и экономической жизни.

Основным героем ее очерков является, прежде всего, она сама, затем ее ближайшие родственники и соседи.

Художественная энергия многих рассказов Фазу Алиевой тратится на постижение психологии. Как отмечает в своей книге «Дагестанская проза второй половины XX века» литературовед А.М. Вагидов, «в дагестанской прозе пока еще эффективно не задействованы все формы психологического изображения человека, поэтому художественный интерес Ф. Алиевой к собственной личности, ее разным проявлениям порой оборачивается и эстетическими обретениями» [4, с. 121].

Все события жизни республики, общественные потрясения переданы через призму биографических перипетий автора, ее мироощущения и мировосприятия.

Публицистика Ф. Алиевой, будучи продолжением ее поэтического и прозаического творчества, впитала все особенности ее творческой манеры, именно поэтому она при всей ярко выраженной национальной окрашенности сугубо индивидуальна.

В очерках, эссе Фазу Алиевой фактография играет второстепенную роль, являясь поводом для выражения авторского «я» в свойственной ей цветистой, часто экзотической манере.

В своей монографии «Дагестанская публицистика XX века. Формирование, развитие, тенденции» З. Магомедова отмечает: «Разговор о дружбе людей, их взаимовыручке, основанный на фактах биографии автора, орнаментирован таким количеством легенд, афоризмов, поговорок, пословиц, расцвечен такими яркими красками, что порой теряется из виду сюжетная нить» [5, с. 225].

Исследователи отмечают, что автор произведения как реальное лицо и представленный в романе образ автора отличаются друг от друга. В этой связи уместно вспомнить опыт русской классической литературы, где автор намеренно выдвигает не только рассказчика, но и вымышленного «автора», каковым является в прозе А.С. Пушкина Иван Петрович Белкин. В «Повестях покойного Ивана Петровича Белкина» подлинный автор выступает в качестве издателя повестей. Более того, ему придумана биография, которую рассказывает в своем письме издателю друг Ивана Петровича. А сюжеты повестей были рассказаны, якобы, Белкину разными людьми, о чем упоминает в своем примечании А.С. Пушкин. Следует обратить внимание и на такие структурные элементы, как рассказ от первого или третьего лица. К примеру, повесть «Выстрел» рассказывается от первого лица отставным офицером. Но и внутри произведения повествование ведут сами участники событий: офицер Сильвио и его оппонент, блестящий офицер с графским титулом.

Н.В. Гоголь тоже воспользовался приемом подставного «автора». Его повести «Вечера на хуторе близ Диканьки» были, якобы, изданы неким пасечником Рудым Панько, автором двух предисловий к двум частям книги «Вечера на хуторе близ Диканьки». Некоторые из них рассказаны дьячком одной из местных церквей («Вечер накануне Ивана Купала», «Пропавшая грамота», «Заколдованное место»).

Образная система романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» имеет сложные взаимоотношения с образом автора. Роман начинается от первого лица, от лица автора, который в повести «Бэла» передает нить повествования штабс-капитану Максиму Максимычу. Далее значительная роль в структуре произведения отводится «журналу Печорина» (повести «Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист»). Таким образом, Печорин становится тем же, что Белкин для Пушкина или пасечник Рудый Панько для Гоголя [6].

Если в этом плане вспомнить книгу новелл Эффенди Капиева «Поэт», то в ней выведен герой-рассказчик Габиб. И всё же он не может претендовать на роль автора. Так и Фазу из романа «Роса выпадает на каждую травинку». Она – несомненная ипостась автора, но не сам автор. Фазу в произведениях выступает как рассказчик и как героиня романа, ее образ – центральный.

Фазу Алиева – отнюдь не посторонний наблюдатель в жизни, а лицо активное, авторитетное. К её мнению прислушиваются в родном ауле. Многие апеллируют, приходят к ней, либо приглашают ее к себе в гости. Фазу несколько экзальтированная натура. Она многословна с читателем, но со своими родственниками и соседями сдержанна. Здесь она больше слушает, чем говорит сама.

У повествователя в произведениях Фазу есть своя «биография», которую следует рассматривать, абстрагируясь от официальной биографии писательницы, ибо в этой биографии, точнее в автобиографии, много вымысла. К её биографии следует относиться как к художественному произведению, а не как документальному повествованию.

Биография Фазу, включённая в сюжет произведения, подчёркивает переплетение её жизни, жизни одной из известных горянок, с судьбой страны, создавшей условия для социального и национального развития всех народов и расцвета отдельной человеческой личности.

Язык ее книг отличает открытость и откровенность выражения чувств и мыслей лирической героини, для них подобраны самые искренние, исповедальные слова и сравнения. Лирическая взволнованность повествования помогает автору ярче раскрыть внутренний мир человека, его душевное состояние, переживания. Повествование книг насыщено сложными художественно-стилевыми средствами, каждый образ наделен сильными чувствами и эмоциями. Глубокое потрясение, переживание, отчаяние вызывают высокую эмоциональность слова и слога. Это и субъективно-оценочные эпитеты, и сравнения, метафоры [7].

Благодаря эффекту присутствия автор добивается такого наполненного художественного восприятия, которого желал бы для себя любой художник. Автор практически всегда виден, он всегда рядом, его повествование завораживает, авторская непринужденная беседа заставляет читателя сопереживать вместе с героями. И вместе с тем всегда остается место для читательского анализа, умозаключения.

Библиографический список

1. Ахмедов С.Х. *Художественная проза народов Дагестана. История и современность*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
2. Алиева Ф.Г. *Цена добра*: рассказ и очерки. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2012.
3. Алиева Ф.Г. *Восьмой понедельник*. Роман. Перевод с аварского Л. Румарчук. Москва: Современник, 1978.

4. Вагидов А.М. *Дагестанская проза второй половины XX в*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2005.
5. Магомедова З.К. Дагестанская публицистика XX в. Формирование, развитие, тенденции. Махачкала: Издательский дом ЭПОХА, 2005.
6. Купина Н.А. *Лингвистический анализ художественного текста*: учебное пособие. Москва, 1980.
7. Алиева Ф.Г. *Корзина спелой вишни*. Роман. Москва: Современник, 1975.

References

1. Ahmedov S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana. Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
2. Alieva F.G. *Cena dobra*: rasskaz i ocherki. Mahachkala: Izdatel'skij dom «`Epoha», 2012.
3. Alieva F.G. *Vos'moj ponedel'nik*. Roman. Perevod s avarskogo L. Rumarchuk. Moskva: Sovremennik, 1978.
4. Vagidov A.M. *Dagestanskaya proza vtoroj poloviny HH v*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.
5. Magomedova Z.K. Dagestanskaya publicistika HH v. Formirovanie, razvitie, tendencii. Mahachkala: Izdatel'skij dom `EPOHA, 2005.
6. Kupina N.A. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta*: uchebnoe posobie. Moskva, 1980.
7. Alieva F.G. *Korzina speloj vishni*. Roman. Moskva: Sovremennik, 1975.

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 882.82.035 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00389

***Idiatullina L.T.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: lejsi2015@yandex.ru*

THE PROBLEM OF TRANSLATION MULTIPLICITY IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES (ON THE EXAMPLE OF TRANSLATIONS OF WORKS BY V. MAYAKOVSKY TO THE TATAR LANGUAGE). The article analyzes the multiplicity of translations of V. Mayakovsky's works to the Tatar language, establishes the reasons for the occurrence of this multiplicity, examines the issues of interpretation and transformation of Mayakovsky's poetics in the context of the variability of their translations. The article deals with specific cases of the repeatability of translations, due to the interpretation capabilities of the meaning-intensive nature of the original text, when each translator perceives from the original text any one facet of the entire semantic plan associated with his own subjective perception of Mayakovsky and the real world. The presence of several translations of Mayakovsky is due to the personality of the translator, the specific cultural and historical context.

Key words: **translated plurality, original, translation, translator.**

***Л.Т. Идиатуллина**, канд. филол. наук, доц., Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: lejsi 2015@ yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. МАЯКОВСКОГО НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК)

В статье анализируется множественность переводов произведений В. Маяковского на татарский язык, устанавливаются причины возникновения этой множественности, исследуются вопросы интерпретации и трансформации поэтики Маяковского в условиях вариативности их переводов. Рассмотрены конкретные случаи повторяемости переводов, обусловленных интерпретационными возможностями смыслоемкой природы оригинала текста, когда каждый переводчик воспринимает из оригинального текста какую-либо одну грань из всего смыслового плана, связанную с собственным субъективным восприятием текста Маяковского и реального мира. Также наличие нескольких переводов Маяковского обусловлено личностью переводчика, конкретным культурно-историческим контекстом.

Ключевые слова: **переводная множественность, оригинал, перевод, переводчик.**

Изучение истории перевода конкретного автора, подчиненное выявлению сменяющихся тенденций, этапов, проблем, национальных переводческих традиций, дает возможность не только расширения существующей системы понятий, но и помогает оценить значимость самого факта перевода для процесса взаимодействия национальных культур и языков, выявить некоторые его закономерности, равно как и закономерности процесса переводческой деятельности. Это перспективная тенденция, соответствующая современному уровню развития научной мысли, дает широкое поле для исследовательской деятельности.

История переводов В. Маяковского на татарский язык богата материалами для исследования переводной множественности.

«Сам факт существования…произведения делает предсказуемыми его переводы на другие языки, включая потенциальную неединственность перевода на один язык» [1, с. 105], и «…существование в данной национальной литературе нескольких переводов одного и того же иноязычного литературного произведения, которое в оригинале имеет, как правило, одно текстовое воплощение». Ю.Д. Левин предложил называть это «переводной множественностью» [2, с. 213]. А. Попович определяет это явление как «повторяемость перевода» [3, с. 189].

Один из основных вопросов касательно явления переводной множественности – это условия и причины ее возникновения.

Разные теоретики перевода рассматривают различные условия и причины появления феномена переводной множественности. Однако необходимо отметить, что при рассмотрении конкретных примеров бытования нескольких переводов одного произведения выявляется целый комплекс факторов, которые, так или иначе, обусловливают существование нескольких вариантов переводного текста. И поэтому причины возникновения переводной множественности многообразны.

К.И. Чуковский в качестве основного условия существования переводной множественности выдвигает творческую индивидуальность и свободу переводчика, который переводит авторов, близких себе, чьи произведения оставили след в его душе: «Как актер выбирает себе роль, соответственную со своими амплуа, так и переводчик должен выбирать для себя перевод, согласуясь со своим темпераментом, с характером своего дарования» [4, с. 25]. Этим, вероятно, можно объяснит необычайную популярность среди переводчиков В. Маяковского стихотворения «Левый марш», который, без сомнения, является наиболее часто переводимым произведением. Оно не только переведено на множество языков, но и имеет несколько вариантов перевода на одном языке (на татарском языке – 3). Вот как объясняет популярность этого стихотворения один из современных переводчиков произведений Маяковского на грузинский язык: «…почему же все-таки – «Левый марш»?! Ответ прост и здесь. Это относительно небольшое стихотворение является связующим звеном между дореволюционным и послереволюционным творчеством Маяковского… «Левый марш» В. Маяковского признан одним из бесспорных шедевров его поэзии» [5].

Революционный бунт, накал страстей, призыв, стремление к новому, т.е. все то, чем была пропитана атмосфера того времени, отражены в этом стихотворении, поэтому оно оказалось близко поэтам-переводчикам, которые испытывали те же чувства, что и русский поэт.

В этом произведении нашли отражение и многие особенности поэтики автора, в том числе и словотворчество.

В стихотворении Маяковский создал неологизм «леевой». Этимология неологизма не раз становилась предметом споров. Перцов считает, что его корень – в слове «лить», хотя ряд исследователей считают эту этимологию неясной. «То, что в сборниках для чтецов или в выступлениях самого Маяковского «леевой» заменялась на «лаву», – это уступка, сделанная во вред поэтике самого стихотворения. «Леевой» практически полностью рифмуется с «левой» (в отличие от «лавой»). В песнях, гимнах, в данном случае – в марше, глубинные рифмы усиливают мелодику стиха, его формальное единство, что соответствует общности, единству чувств, выражаемых в них. В этом оригинальность и сила данной рифмы. Рифма «левой – лавой» беднее по звуковому составу, более ожидаема, поэтому выглядела бы схематичной» [6, с. 107]. Такого же мнения придерживаются и ряд других исследователей. Не вызывает сомнения, что, образуя неологизм, Маяковский следовал стихии русского языка, его традициям. От глагола «лить» он образовал существительное «леева».

Как отмечено в «Толковом словаре живаго великорусского языка» В. Даля, кроме существительных «ливень», «лейка», «литье», от глаголов «лить» в народной речи образованы и «лива» (застойная вода на пашне), «лейник» (растение), «литки» (магарыч, попойка при торговой сделке) [7, с. 662]. Правда, у Маяков-

ского слово «леева» не так конкретно и вещественно, как народные словообразования от глагола «лить». Но оно более метафорично, означает все, что может растекаться (литься) по поверхности.

В чем смысл строки «стальной изливается леевой»? Известно, что интервенция в Советскую Россию проводилась силами, вооруженными по последнему слову военной техники (крейсерами, танками, пулеметами и др.). Метафорически говоря, она была «стальной». «Стальной … леевой» (потоком, лавой, ливнем) стала интервенция. Стальная леева – это те пули и снаряды (потоки стали), которые интервенты обрушили на молодую Советскую республику», – так в сносках к «Левому маршу» пишут в изданиях для детей.

«Смыслоемкость оригинала является одной из предпосылок возникновения переводной множественности и приводит к появлению различных переводных версий, которые конкурируют и дополняют друг друга» [8, с. 530].

Есть три варианта перевода данного неологизма.

Все переводчики столкнулись с практически неразрешимой, с нашей точки зрения, проблемой перевода неологизма Маяковского. Неразрешимой потому, что татарский глагол «кою», соответствующий значению глагола «лить», в данном контексте образует лишь одно существительное – «коелма» (литье) [9, с. 249]. Поэтому и словообразовательная традиция и, соответственно, читательское восприятие не давали возможности найти эквивалент этому неологизму.

В результате поэтика словообразования Маяковского, построенная, в частности, на звуковом и смысловом ряде, связанном со словами «левый» и «леевой», трансформировалась или потерялась вовсе.

Каждый из переводчиков по-своему интерпретировал неологизм Маяковского.

А. Кутуй – «корыч сибеп төрле юл белән» («разными путями, сыпля сталью»), Ф. Карим – «sipsnnə rqajnagan cujьn blən» («пусть осыпают горячим чугуном»), А. Давыдов – «урасын корыч явым белән» («пусть окружают стальным дождем»).· (Здесь и далее перевод автора статьи).

«Чаще и больше всего множественность проявляется в переводах стихотворных произведений, и причина этого ясна… Вызываемые поисками адекватности отклонения, неизбежные во всех видах художественного перевода, в стихотворном переводе умножаются во много раз, и, соответственно, значительно ярче и отчетливее проявляется индивидуальность переводчика. Поэтому один стихотворный перевод нимало не препятствует появлению следующих, воплощающих новый опыт пересоздания оригинала» [10, с. 366].

Немаловажной причиной возникновения феномена переводной множественности при рассмотрении поэзии Маяковского являются условия социально-политической жизни, идеологические установки, подпитывающие творчество определенных авторов.

Поэма «Во весь голос» имеет несколько вариантов перевода. Это перевод Ф. Карима, сделанный в 1931 году, и А. Исхака, сделанный в 1936 году (перевод Исхака имеет четыре редакции).

В. Тренин в своем обзоре переводов Маяковского на языки народов СССР особо отмечает переводы Карима: «К числу лучших переводов Маяковского можно отнести переводы на казанско-татарский язык, сделанные Фатыхом Керимом и собранные в книге «Стихи Маяковского» [11, с. 91].

Однако, несмотря на высокую оценку современников, переводы Ф. Карима, кроме этого сборника и нескольких публикаций на страницах периодической печати, более нигде не печатались. Это было связано с тем, что в 1937 г. Ф. Карим был исключен из Союза писателей и подвергнут травле.

Переводы Ф. Карима и А. Исхака представляют собой два разных пути художественного перевода. Обусловлено это как творческой манерой переводчиков, субъективным отношением к переводимому произведению, так и внелитературными факторами. Несмотря на то, что между переводами всего 5 лет разницы они представляют собой продукт двух разных эпох отношения к творчеству Маяковского. 1931 год – эпоха забвения Маяковского. В первые годы после смерти было несколько лет замалчивания его творчества из-за противоречий, возникших у Маяковского в последние годы жизни с официальной властью.

1936 год – время возвращения и прославления Маяковского. Статья Сталина, опубликованная в 1935 г. в газете «Правда», где он писал, что «Маяковский был и остается лучшим, талантливейшим поэтом нашей советской эпохи», обусловила собой новый виток интереса к творчеству поэта. Теперь поэзия Маяковского начала активно пропагандироваться и внедряться, перевод его произведений стал процессом, направляемым свыше. «Маяковского стали вводить принудительно, как картофель при Екатерине. Это было его второй смертью. В ней он не повинен», – писал Пастернак. Все эти обстоятельства, несомненно, наложили свой отпечаток и на манеру перевода произведений русского поэта.

Поэма «Во весь голос» – это обращение поэта к потомкам, объяснение с будущими поколениями. «Я человек решительный, я хочу сам поговорить с потомками, а не ожидать, что им будут рассказывать мои критики в будущем. Поэтому я обращаюсь непосредственно к потомкам в своей поэме, которая называется «Во весь голос», – говорил Маяковский в выступлении, посвященном двадцатилетию своей творческой деятельности [12, с. 243]. Вся поэма устремлена в будущее и закономерно начинается с обращения к потомкам:

Уважаемые
товарищи потомки!

Если в переводе Исхака строка переведе на дословно:

Хөрмәтле
‘Уважаемые’
иптәш токымнар!
‘товарищи потомки!’

то перевод Карима начинается со слов:

Jakьn kyrgən
‘Близкие’
qandaş duslar!
‘друзья’

В оригинале поэма – обращение к будущим поколениям, рассказ поэта «о времени и о себе». В переводе Карима поэма опнимается как обращение к друзьям и соратникам, а не к потомкам. Маяковский обращается к будущему, Карим – к настоящему.

На протяжении всей поэмы Карим заменяет обращение «потомки» на «друзья»:

Слушайте,	***Tŋnaqьz,*** ‘Слушайте,’
товарищи потомки,	***qandaş duslar*** ***‘***друзья!’
агитатора,	***agitator,*** ‘агитатора,’
горлана-главаря.	***kiң tamaklь – atamanпь.*** ‘горлана-атамана’.

или на «соплеменники»:

Потомки,	***Nəsldəşlər,*** ‘Соплеменники,’
словарей проверьте поплавки	***slovarlar qalqaucьn tikşeregez*** ‘словарей проверьте поплавки’

Если для Маяковского важно донести свое слово до потомков, то для Карима – донести слово Маяковского до ныне живущих. Возникает закономерный вопрос: чем обусловлено подобное переосмысление текста оригинала? Для ответа необходимо осветить некоторые вопросы, связанные с оригинальным творчеством татарского поэта.

Первые творческие шаги Карима непосредственно связаны с именем русского поэта. На начальном этапе своего творчества Карим испытал сильное влияние новаторской поэзии Маяковского. Об этом свидетельствуют не только революционный пафос и гражданская патетика, что присуще большинству стихотворений данного периода, но и строфика, принципы рифмовки, ритмика стихов, когда молодой поэт пытается писать, подражая Маяковскому.

Отсюда становится понятным, как были важны для Карима поэтическое кредо и поэтическая программа русского поэта. Карим считает себя учеником Маяковского, посредником, несущим его идеи в татарскую литературу.

В стихотворении «Кул кысышып» (‘*Пожимая руки’)* Карим открыто заявляет о своей приверженности к стихотворным традициям Маяковского:

Алга – без,
‘Мы (идем) вперед,’
Маяковскийга – сүз.
‘Слово – Маяковскому.’

Поэтому, как мы полагаем, Карим и переосмысливает поэму Маяковского, он переводит не просто поэму, он доносит до читателей поэтическую программу русского поэта, высказанную в данном произведении, и доносит ее именно до современников, а не до будущих поколений. Этим и объясняется, на наш взгляд, достаточно вольное в некоторых моментах обращение с текстом оригинала.

Таким образом, как показывает анализ переводов стихотворений В.В. Маяковского, причины множественности переводов кроются в смыслоемкости, многослойности текстов Маяковского. Многослойность текста определяет и трудность сохранения всех содержательных планов текста при переводе, возможность различных интерпретаций. Множественность переводов обусловлена диалогическим характером отношений между татарской и русской литературами, позволяет проследить отношение к переводимому материалу в разные исторические периоды, определяется личностью переводчика и конкретным культурно-историческим контекстом (идеологической установкой).

Библиографический список

1. Кузьмина Н.А. Феномен художественного перевода в свете теории интертекста/ Н.А. Кузьмина. *Текст. Интертекст. Культура*: сборник докладов Международной научной конференции. Москва: «Азбуковник», 2001.
2. Левин Ю. Проблема переводной множественности. *Литература и перевод: проблемы теории.* Москва: Прогресс,1992.
3. Попович А. *Проблемы художественного перевода*. Москва: Высшая школа, 1980.
4. Чуковский К.И. *Прозаический перевод. Принципы перевода*. Петроград: Всемирная литература, 1920.
5. Барнабишвили Н. *Одно стихотворение из русской поэзии в переводе.* Available at: http://www.nplg.gov.ge/ic/index.htm
6. Перцов В. *Маяковский: жизнь и творчество после Великой Октябрьской социалистической революции*. Москва: Издательство АН СССР, 1956.
7. Даль В.И. *Толковый словарь живаго великорусского языка*. Москва, 1905.
8. Шерстнева Е.С. Переводная множественность как категория переводоведения: история, статус, тенденции. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008; № 73-1.
9. *Русско-татарский словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
10. Левин Ю.Д. К вопросу о переводной множественности. *Классическое наследие и современность*. Ленинград: Наука, 1981.
11. Тренин В.В. Маяковский в переводах. *Литературный критик*. 1936; № 4.
12. Маяковский В.В. *Избранные сочинения.* Москва, 1962.

References

1. Kuz'mina N.A. Fenomen hudozhestvennogo perevoda v svete teorii interteksta/ N.A. Kuz'mina. *Tekst. Intertekst. Kul'tura*: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: «Azbukovnik», 2001.
2. Levin Yu. Problema perevodnoj mnozhestvennosti. *Literatura i perevod: problemy teorii.* Moskva: Progress,1992.
3. Popovich A. *Problemy hudozhestvennogo perevoda*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
4. Chukovskij K.I. *Prozaicheskij perevod. Principy perevoda*. Petrograd: Vsemirnaya literatura, 1920.
5. Barnabishvili N. *Odno stihotvorenie iz russkoj po`ezii v perevode.* Available at: http://www.nplg.gov.ge/ic/index.htm
6. Percov V. *Mayakovskij: zhizn' i tvorchestvo posle Velikoj Oktyabr'skoj socialisticheskoj revolyucii*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956.
7. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivago velikorusskogo yazyka*. Moskva, 1905.
8. Sherstneva E.S. Perevodnaya mnozhestvennost' kak kategoriya perevodovedeniya: istoriya, status, tendencii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008; № 73-1.
9. *Russko-tatarskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
10. Levin Yu.D. K voprosu o perevodnoj mnozhestvennosti. *Klassicheskoe nasledie i sovremennost'*. Leningrad: Nauka, 1981.
11. Trenin V.V. Mayakovskij v perevodah. *Literaturnyj kritik*. 1936; № 4.
12. Mayakovskij V.V. *Izbrannye sochineniya.* Moskva, 1962.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00390

Kartuzova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Russian, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

"THE FAMILY THOUGHT" AND GENRE PECULIARITY OF THE NOVEL BY A.P. CHEKHOV "THREE YEARS". The article discusses the genre nature of the novel by A.P. Chekhov "Three Years" (1895) and confirms the idea of the decisive role of the "romance" beginning in its plot structure. The article presents an analysis of the poetics of the Chekhov story at various artistic levels: plot, compositional, figurative and symbolic. The proximity of this story to the novel is proved by the example of the following features: family conflict as one of the components of the social conflict, the image of a person's inner world in complex relationships with the surrounding reality, the accuracy of the psychological picture, the ramified nature and complexity of the plot development, multi-problem and scale generalizations. As a comparative material, the analysis of the story involves Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina", which is usually interpreted by researchers as an example of a "novel" plot. Considered in line with this tradition, the story "Three Years" demonstrates the use of various techniques of novel poetics. Thus, the work outlines ways of creating an "open" ending, which is so characteristic of the novel genre, and the presence of a semantic "perspective" that significantly complicates the perception of the story.

Key words: **Chekhov, Tolstoy, novel genre, novella, novel, plot, poetics, psychological analysis, family conflict.**

М.В. Картузова, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

«МЫСЛЬ СЕМЕЙНАЯ» И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ТРИ ГОДА»

В данной статье рассматривается жанровая природа повести А.П. Чехова «Три года» (1895) и подтверждается мысль об определяющей роли «романического» начала в её сюжетной структуре. Статья посвящена анализу поэтики чеховской повести на различных художественных уровнях: сюжетном, композиционном, образно-символическом. Близость данной повести к роману доказывается на примере следующих особенностей: семейный конфликт как одна из составляющих конфликта социального, изображение внутреннего мира человека в сложных взаимоотношениях с окружающей действительностью, точность психологического рисунка, разветвлённость и сложность сюжетного развития, многопроблемность и масштабность обобщения. В качестве сравнительного материала к анализу повести привлекается роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина», обычно трактуемый исследователями как образец «романического» сюжета. Рассмотренная в русле данной традиции, повесть «Три года» демонстрирует использование различных приёмов романной поэтики. Так, в работе отмечены способы создания «открытого» финала, столь характерного для романного жанра, и наличие смысловой «перспективы», значительно осложняющей восприятие повести.

Ключевые слова: **Чехов, Толстой, романический жанр, повесть, роман, сюжет, поэтика, психологический анализ, семейный конфликт.**

Предлагаемые в современном чеховедении жанровые обозначения повести «Три года» не всегда тождественны терминологически, но обычно близки по содержанию. В большей или меньшей степени исследователи обнаруживают в этом произведении приметы романного жанра. Порою названную повесть, по первоначальному авторскому замыслу именуемую «романом из московской жизни», а в первой публикации игрою случая получившую подзаголовок «рассказ», относят к лирическим романам или же романам в чеховском стиле. Остановимся коротко на определении жанра интересующего нас произведения предшествующими исследователями. Чаще всего эти определения колеблются между большой и средней жанровыми формами. По мнению одних учёных, повесть обладает «некоторым новеллистическим силуэтом» [1], в работах других «Три года» называются то «конденсированным романом», то «повестью, воспринимаемой как роман» [2]. Многие убеждены, что жанровая природа повести не вызывает сомнений, несмотря на генетическую близость к роману [3].

Г.Н. Поспелов относит «Три года» к романической группе жанров [4], руководствуясь критерием жанрового содержания и тем самым нивелируя, как нам представляется, присущие лишь чеховским повестям специфические особенности. Не имея возможности детально рассмотреть предложенные исследователями обозначения, мы считаем необходимым отметить, что средства и способы создания «романической» специфики повести до сих пор изучены недостаточно. Близость данной повести к роману, с нашей точки зрения, не вызывает сомнений. В самом деле, «романический сюжет», семейный конфликт как одна из составляющих конфликта социального, изображение внутреннего мира человека в сложных взаимоотношениях с окружающей действительностью, глубина пси-

хологического анализа, разветвлённость и сложность сюжетного развития, многопроблемность и масштабность обобщения – все эти свойства характерны для романа.

Однако своеобразие художественной манеры А.П. Чехова (кстати, учтём неразработанность чётких дефиниций жанра в современном литературоведении) не позволяет слишком категорично и однозначно говорить о жанровой принадлежности названного произведения. Каждое новое обращение к повести ставит перед читателем новые вопросы и загадки, нередко опровергая выводы, казавшиеся очевидными и незыблемыми. Все вышесказанное является, на наш взгляд, основанием для привлечения к анализу повести «Три года» художественно близкого этому произведению материала.

Попробуем вновь перечитать «Три года», учитывая следующее обстоятельство. Один из первоначальных подзаголовков повести – «Сцены из семейной жизни», обозначающий её основное направление, вызывает в памяти известные слова Л. Н. Толстого о «мысли семейной», лежащей в основе «Анны Карениной». Общность исторического периода, к которому относятся изображаемые события, и целый ряд ассоциативно-содержательных параллелей дают возможность привлечь для сопоставления роман Толстого, достаточно часто приводимый критикой в качестве образца жанра. Не ставя более широких задач, мы попытаемся остановиться на одной весьма существенной особенности. Наиболее целесообразным представляется анализ двоякого рода: с одной стороны, исследование поэтики чеховской повести, с другой – сравнение некоторых из подмеченных нами особенностей с характеристиками романа в традиционном понимании. Нас интересует в первую очередь повесть Чехова и её специфические особенности, причём хочется ещё раз подчеркнуть, что более чёткому выявлению некоторых из них может помочь обращение к роману Толстого.

Итак, перечитываем «Три года». Мир, возникающий перед нами с первых страниц повести, обыден и странен одновременно. Казалось бы, рассказ о страстной любви, с которого начинается повествование, не должен производить впечатление обыденности и навевать тоскливые предчувствия. Но влюблённый, растроганный, ожидающий счастья Лаптев пишет другу, искренне признаваясь в своем первом настоящем чувстве: «Я опять люблю!» [5]. Это «опять» настораживает и несколько противоречит впечатлению читателя о состоянии влюблённого героя. В этом же письме неожиданно возникает словечко толстовского лакея из «Анны Карениной» «образуется», невольно вызывая ощущение событий, далёких от тех, которых ожидает Лаптев. Думается, читатель начинает воспринимать дальнейшее повествование в своеобразном аспекте «семейной истории» Толстого, хотя завязка повести отнюдь не совпадает с романной: измена и разрушение семьи в романе Толстого, создание семьи у Чехова. Однако чувство Лаптева оказывается безответным. Заметим, что ни один из героев повести не встречает взаимности, и все любовные, семейные или дружеские треугольники, на которые распадается система образов, удерживаются либо внешними (имеется в виду, например, брачный союз), либо однонаправленными связями (т.е. любовь, с одной стороны, и полное равнодушие, с другой). Семья, долженствующая обозначать связь между людьми, на деле служит ещё большему разъединению. У Чехова как бы повторяется история множества несчастливых семей России, даётся новый вариант этой «странной» семьи.

Начало повести, её первая глава, даёт достаточно полное и определённое представление о целом; она настолько вводит в атмосферу этого странного мира, что в дальнейшем читатель постоянно находится в ожидании чего-то уже известного. В первой главе автор знакомит нас (хотя бы упоминанием) почти со всеми героями. Даже пространственные характеристики прорисовывают все будущие возможности локализации действия: провинциальный город, где события на протяжении всей повести разворачиваются в доме Лаптева, у второй жены Панаурова, у Белавиных, в церкви и на пути из одного дома в другой. В то же время в воображении героя рисуется московская квартира, дача в Сокольниках, отцовский дом на Пятницкой. Из образов повести, по существу, не упоминаются только Ярцев и знаменитый лаптевский амбар. Тем самым и Ярцев, которого некоторые исследователи чеховской повести считают едва ли ни главным, истинным её героем [3], и дело, так или иначе довлеющее над каждым членом семейства Лаптевых, словно отодвигаются на задний план, исключаясь из «героев».

Столь исчерпывающая экспозиция, как нам кажется, содержит скрытое указание на обыденность, привычность и внутреннюю заданность последующих событий. Почти предсказанием звучат слова Панаурова: «Вы влюбитесь и будете страдать, разлюбите... будете страдать, приходить в отчаяние... Но настанет время, когда всё это станет уже воспоминанием, и вы будете холодно рассуждать и считать это совершенными пустяками» [С, 9, с. 15]. Примечательно, что уже в первой главе Лаптев, недовольный собой, думает о том, что завтра и послезавтра опять будет «то же самое. Для чего? И когда и чем всё это кончится?» [с. 9, с. 10].

Посмотрим, как разрешается этот вопрос в финале повести. После многих перемен герои как бы меняются ролями, хотя ни к каким существенным изменениям это не приводит. Поэтому результатом для героя является лишь полное равнодушие, так что в речи его в один ряд ставится сообщение о скорой смерти брата и о том, что «дядя Алёша хочет есть», а первое нежное признание красивой женщины, на которой он не так давно женился по страстной любви, вызывает лишь «такое чувство, как будто он был женат на ней уже лет десять» [С, 9, с. 91]. Нарисовав себе тоскливую картину своей будущей жизни и смерти, убедившись, что ему не суждено «уйти со двора», иными словами, подведя итоги и определив предел, Лаптев в своих дальнейших размышлениях о будущем больше к этому не возвращается и окончания не предвидит. Повторяющееся дважды «поживём – увидим» отрицает любую предопределённость. В финале повести нет и намёка на законченность или заданность, хотя начало её, казалось бы, уже было ориентировано на конец. Даже время действия первой и последней сцен противостоит друг другу: вечером повесть начинается, в полдень (а по-дачному – утром, за завтраком) заканчивается.

В смене ролей повествование как бы возвращается к исходному моменту, хотя конечная ситуация обратна первоначальной. Одна «любовная история» завершилась, но вполне вероятно, что начнётся новая, и сердце Лаптева, как прежде, сладко сжимается, на этот раз не от предчувствия любви, а в предвкушении свободы. И хотя надежды на счастье не сбываются, не случайно повесть завершается великолепным утром нового дня, опровергая тем самым слова Панаурова, сказанные им в начале повести: «Всё на этом свете имеет конец» [С, 9, с. 15]. О конце своего «именитого купеческого рода» мечтает Лаптев, именуя себя обезличенным рабом. Но жизнь не кончается, и естественным продолжением главной авторской мысли могут служить известные строки Чехова о человеке, который «выдавливает из себя по каплям раба и, проснувшись в одно прекрасное утро, чувствует, что в его жилах течёт уже не рабская кровь, а настоящая человеческая» [П, 3, с. 133].

Хотелось бы обратить внимание на любопытное совпадение. Толстой, по его собственным словам, видел цель художника «не в том, чтобы неоспоримо разрешить вопрос, а в том, чтобы заставить любить жизнь в бесчисленных, никогда не истощимых всех её проявлениях» [6]. Если учесть преобладающую разрешённость и «окончательность» романного конфликта и сюжета в произведениях Толстого и вспомнить слова Чехова о необходимости «правильной постановки», именно постановки, а не разрешения вопросов [П, 5, с. 205], то эта фраза, так много объясняющая в «Анне Карениной», представляется принципиально важной для понимания чеховской повести. В самых тоскливых буднях единственной (в данных условиях) опорой может и должна служить любовь к жизни и стремление, говоря словами Ярцева, «прожить её получше». Житейский пессимизм не перерастает, так сказать, в пессимизм универсальный. Утверждения Ярцева о «кануне величайшего торжества» и о «новом замечательном поколении» как будто не находят объективного подтверждения в тексте и могут показаться голословными, но в их пользу убедительно свидетельствует вся художественная структура повести. В тексте встречается множество характерных опровержений. Почти каждое положение, ситуация, характеристика таят в себе возможность перехода в свою противоположность. Счастье и отчаяние, душевное спокойствие и тревога, высокое и низкое порою почти неразделимы.

Жизнеутверждающий пафос повести создаётся не словами (и ещё менее поступками) одного или нескольких героев, но самим художественным построением, особенностями поэтики. Позитивные качества кого-либо из персонажей ещё не дают основания считать его положительным героем и связывать с ним, именно с ним, какие бы то ни было светлые надежды. Все герои повести одиноки. Неестественность (осознаваемая или неосознанная) в положении каждого действующего лица становится причиной трагедии несоответствия роли, потери социальной маски. Ни один из героев, вне зависимости от того, сознаёт он это или нет, не находится на своём месте, будь это избалованный и самоуверенный Панауров, единственный обладатель цилиндра и оранжевых перчаток в городе серых заборов, пыльных улиц и скрипучих телег или Кочевой, мечтающий о славе писателя, а пока в роли адвоката обнаруживающий «необыкновенную способность говорить долго и серьёзным тоном о том, что давно уже всем известно» [С, 9, с. 67]; или Ярцев, который живёт с жадностью и стремится «всюду поспевать», а на деле оказывается посредственным учёным: говоря о естественных науках, он «походил на историка, когда же решал какой-нибудь исторический вопрос, то походил на естественника» [С, 9, с. 54]. Странности и искажения в характерах героев, в том числе неадекватность самооценок, уже отмечались исследователями [7]. Нам хотелось бы обратить внимание, что эти несовпадения и несоответствия обусловливаются, прежде всего, промежуточным социальным положением большинства героев, которые вышли, «выломились» из одного класса, но не вросли в плоть и кровь другого, хотя уже кое в чём перерастают и его.

Рядом с переходами остальных персонажей из одного ложного положения в другое эволюция главной героини выглядит исключением. Мучительные сомнения, смущение и тревога, связанные с осознанием своего замужества как непоправимой ошибки, сменяются внешним спокойствием и равновесием, под которыми, однако, вновь скрывается тревога. Беспокойные предчувствия подтверждаются смертью дочери, но со временем и горе становится привычным, не нарушает однообразного течения жизни. Тем не менее привычка не делает

Юлию равнодушной – чужое несчастье пугает и потрясает героиню. Здесь вновь вспоминается ситуация из романа Толстого: ухаживая за Фёдором, Юлия так же естественна, как Кити у смертной постели Николая Левина. Юлия едет проведать в общем-то совершенно чужого ей старика Лаптева. Ей даже удаётся переломить отношение свёкра к внучкам, что явно не свойственно обожающему только себя Лаптеву-старшему. Приезжая в амбар, Юлия интересуется прежде всего положением приказчиков. Пережив своё горе, героиня всё больше раскрывается душевно, всё более доступна возможности сострадания. Именно в этом новом состоянии она полюбила Лаптева. В финале повести естественность внешнего и внутреннего состояния Юлии оказывается сродни ярцевской «жажде жизни»; героиня естественна, как девочки, которые не могли понять, «как это можно говорить о чём-нибудь и смеяться, когда умерла мама» [С, 9, с. 52]. Быть может, отсюда и происходит её новое, прекрасное выражение, которое так восхищённо отражается на лице глядящего на неё Ярцева.

Финал повести подчеркивает неустойчивость «ролевых» характеристик героев, какими бы постоянными и прочными они не казались. Та же неустойчивость и несообразность затрагивают и главную деспотически обезличивающую людей силу – «дело», амбар. Хотя ни один из совладельцев не занимается им всерьёз, амбар продолжает приносить миллионы, однако при этом производит впечатление чего-то невзрачного и вызывает недоверие. Кроме того, ясно подчеркивается, что амбар – это дело, лишённое будущего, а в настоящем он продолжает существовать как бы сам по себе, по инерции, поэтому шаток, обречён.

Большинство изменений, происходящих в повести, несёт с собой лишь неприятности: «Не проходило ни одного дня без огорчений» [С, 9, с. 78]. Но в общем потоке жизни все беды и огорчения проходят и забываются; более того, в общем потоке жизни происходит уравнивание малого и личного с историческим, общезначимым. Половцы тоже преходящи, но сквозь века и пожары светится нежной и умной печалью бледное лицо русской девушки. Возникает параллель с романной поэтикой Толстого: горькие мелочи человеческих будней оказываются равноценны событиям большой истории.

В отличие от Толстого, акцентирующего внимание на характеристике «переворотившегося мира», эпохе «упадка цивилизации», Чехов прежде всего создаёт атмосферу неустойчивости и предчувствия близких перемен, делая преобладающим определённый тон, настроение, что находит своё выражение в идейно-художественной структуре повести в целом и ведёт к особому лаконизму повествования. Своего рода «заданность», опережение событий в начале повести и «опровержение» этой заданности в финале подчинены выражению главной авторской мысли.

Представляется интересным проследить переход, подготовку к опровержению, которое совершается не «вдруг». Как уже отмечалось, вся повесть характеризуется крайней изменчивостью, неустойчивостью положений и характеристик героев. В то же время «числовая» поэтика (употребим этот термин условно) носит устойчивый характер: всё имеет подтверждение, двойника, повтор. Не только раздвоенность, но и «удвоенность» становится характерной приметой художественного мира повести. Дважды повторяется болезнь, любовь и смерть; братьев Лаптевых двое, две жены и по две дочери от каждой у Панаурова, два друга у Алексея Лаптева, две женщины любят его, два приказчика в амбаре и даже с двумя дамами выходит Юлия из церкви. Повторяются и ситуации: аналогично поведение Лаптева при обмороке и испуге Юлии, повторяются разглагольствования доктора, дважды встречается Лаптев с женой Панаурова и Юлия со свёкром. Этот перечень можно продолжить. Настойчивые повторы, по-видимому, призваны уравновесить зыбкость, неточность и гипотетичность взглядов и рассуждений героев.

Большинство персонажей повести показано с внешней точки зрения, причём читатель чаще всего видит их глазами других героев. Даже в тех случаях, когда внимание повествователя переключается на душевный мир описываемого лица, позиция наблюдения «изнутри» нередко оказывается тождественна внешней. Так, о мнительности доктора, переживаниях Нины, мечтах Кости вполне могли знать или хотя бы догадываться те, кто общался с ними, а не только всезнающий автор. В объективное повествование постоянно вторгаются голоса героев, при этом подчеркивается субъективность, неуверенность, неточность суждений и характеристик. Например, о Юлии говорится, что ей «казалось, она уверяла себя», доктору «казалось», Косте и Ярцеву «чудилось, казалось», Нина Федоровна «воображала, была уверена». Чаще всего читатель видит мир повести сквозь призму взгляда главного героя. Чехов уделяет особое внимание описанию внутреннего мира Лаптева, который более других способен верно оценить себя. Однако по отношению к остальным героям объективная позиция опять остается неизвестной или сомнительной. Лаптев «рассчитывал, воображал, угадывал, подозревал, чувствовал», ему «казалось, не было известно, представлялось» и т.д. Порою автор словно пытается смягчить недоверие героя. Вопреки предположениям Лаптева, отмечается, к примеру, что Фёдор говорил вполне искренне или что приказчики были рады приезду молодого хозяина. Слово «казалось» можно поставить эпиграфом к повести, настолько часто оно в ней упоминается. Нам представляется, что таким способом внимание читателя акцентируется на неустойчивости, кризисности привычной и устоявшейся жизни, традиционного порядка вещей.

Интересно, что, не считая трёх вводных глав, все последующие заканчиваются либо реальной переменой места действия (переездом или переходом), либо ожиданием или желанием перемены, т.е. потенциальным изменением. Примерно с середины повести эти внешние перемены начинают дополняться внутренними, нагнетаясь, таким образом, к финалу. При монотонном и обыденном течении жизни (привыкают и к смерти, и к любви, и к душевным страданиям, а если не привыкают, то сходят с ума, как Фёдор) каждая глава приносит с собой что-то новое, непривычное. Меняются Фёдор, Юлия, Полина, их отношение к Лаптеву, отношение Лаптева к ним и сам главный герой. Московская жизнь, как и провинциальная, оказывается «однообразна и в то же время беспокойна» [С, 9, с. 23]. Даже под покровом полного душевного спокойствия Юлии после рождения ребенка таятся тревога и боязнь перемен. В результате последняя перемена – возвращение в амбар и, казалось бы, безысходное равнодушие Лаптева – не воспринимается как нечто окончательное.

Временной промежуток, обозначенный в заглавии повести, с одной стороны, достаточен, чтобы составить определённое представление о жизни, но в то же время не настолько продолжителен, чтобы считать это представление абсолютным. «Три года» предстают как первое звено долгой цепи: «придётся жить ещё тринадцать, тридцать лет...» [С, 9, с. 91], – как малая часть личной истории героев и миг по сравнению с масштабами большой истории. Расширение сюжета вновь напоминает о романе Толстого, где автор, начав с того, что «всё смешалось в доме Облонских», приходит к заключению, что во всей России «всё переворотилось». Сопряжение времени исторического и времени личного, частного ещё более открывает сюжетный ряд повести, подтверждая неизбежность приближения социальных перемен и вместе с тем сохранность и преемственность здорового начала в русском человеке и в самой России.

Итак, мы рассмотрели некоторые особенности «романической повести» Чехова. Разумеется, это лишь первые наблюдения. Однако думается, что они открывают одну из возможностей конкретного разговора о специфике чеховских «маленьких романов», или, как назвал их Г.Н. Поспелов, «романических повестей».

Библиографический список

1. Берковский Н.Я. А.П. Чехов. От рассказов и повестей к драматургии. *Русская литература*. 1985; № 4: 32.
2. Елизарова М.Е. Проблемы романа в творчестве Чехова. *Ученые записки МГПИ имени В.И. Ленина*. 1967; № 280: 27.
3. Турков А.М. *Чехов и его время*. Москва: Гелеос, 2003: 240 – 252.
4. Поспелов Г.Н. *Проблемы литературного стиля*. Москва: Наука, 1970.
5. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974 – 1983; Т. 9: 16. (Далее все ссылки на повесть и письма Чехова даны в тексте по этому изданию с указанием серии сочинений – С или писем – П, номера тома и страницы).
6. Толстой Л.Н. *Полное собрание сочинений:* в 90 т. Москва: Художественная литература, 1935 – 1964; Т. 61.
7. Разумова Н.Е. *Творчество А.П. Чехова в аспекте пространства*. Томск: Издательство ТГУ, 2001: 290 – 291.

References

1. erkovskij N.Ya. A.P. Chehov. Ot rasskazov i povestej k dramaturgii. *Russkaya literatura*. 1985; № 4: 32.
2. Elizarova M.E. Problemy romana v tvorchestve Chehova. *Uchenye zapiski MGPI imeni V.I. Lenina*. 1967; № 280: 27.
3. Turkov A.M. *Chehov i ego vremya*. Moskva: Geleos, 2003: 240 – 252.
4. Pospelov G.N. *Problemy literaturnogo stilya*. Moskva: Nauka, 1970.
5. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974 – 1983; T. 9: 16. (Dalee vse ssylki na povest' i pis'ma Chehova dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem serii sochinenij – S ili pisem – P, nomera toma i stranicy).
6. Tolstoj L.N. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 90 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1935 – 1964; T. 61.
7. Razumova N.E. *Tvorchestvo A.P. Chehova v aspekte prostranstva*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2001: 290 – 291.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 821.351.43 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00391

Martazanov A.M., *Doc.Philol.Professor of the Department of Russian and foreign literature, Ingush state University»*
Martazanova Kh.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: hanifa@mail.ru*

INGUSH HISTORICAL STORY: "THE CALL" BY I. M. BAZORKIN, "IN THE NAME OF THE REPUBLIC" BY B. H. ZYAZIKOV. The article studies problem of the formation of the Ingush historical novel, which is studied on the basis of I.M. Bazorkin's novel "The Call" and B.Kh. Zyazikov's novel "In the Name of the Republic", in which the Ingush reality of the period of the civil war in Ingushetia was recreated on an artistic level. In the process of analyzing works, the main focus is on genre-style features, problems, pathos, artistic conflict, the figurative system. It is noted that the origin of the story as an epic genre belongs to the mid-20s of the twentieth century in the work of A.-G. S. Goygov; further developed in the late 50s and early 60s in the prose of I. Bazorkin and B. Zyazikov; the artistic world of works is based on a synthesis of historical fact and artistic fiction. The writer approaches the depiction of life-changing events for the people from the standpoint of true realism, highlighting the problem of social justice and individual freedom.

Key words: **Ingush story, themes, genre, plot, problems, conflict, character, comprehension, world of the work, personality of the writer, I. Bazorkin, B. Zyazikov, historical fact, fiction, historicism.**

А.М. Мартазанов*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас*
Х.М. Мартазанова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: hanifa@mail.ru*

ИНГУШСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОВЕСТЬ: И.М. БАЗОРКИН «ПРИЗЫВ», Б.Х. ЗЯЗИКОВ «ИМЕНЕМ РЕСПУБЛИКИ»

Статья посвящена проблеме формирования ингушской исторической повести, исследуемой на материале произведений И.М. Базоркина «Призыв» и Б.Х. Зязикова «Именем республики», в которых на художественном уровне воссоздана ингушская действительность периода гражданской войны в Ингушетии. В процессе анализа основное внимание сосредоточивается на жанрово-стилевых особенностях, проблематике, пафосе, художественном конфликте, образной системе произведений. Отмечается, что зарождение повести как эпического жанра относится к средине 20-х годов XX века в творчестве А.-Г.С. Гойгова; дальнейшее развитие получает в конце 50-х-начале 60-х годов в прозе И. Базоркина и Б. Зязикова; художественной мир произведений строится на синтезе исторического факта и художественного вымысла; к изображению судьбоносных для народа событий писатель подходит с позиций подлинного реализма, выдвигая на передний план проблему социальной справедливости и свободы личности.

Ключевые слова: **ингушская повесть, тематика, жанр, сюжет, проблематика, конфликт, персонаж, осмысление, мир произведения, личность писателя, И. Базоркин, Б. Зязиков, исторический факт, художественный вымысел, историзм.**

В ингушской литературе форма эпоса, в которой содержание изображаемого представлено «во всей широте обстоятельств» [7, с. 16], зарождается в середине 20-х годов прошлого столетия. К примеру, социально-бытовая повесть «Джан-Гирей» (1925) А.-Г. С. Гойгова, где картина общественных нравов ингушей, характеры героев изображены в развитии. Годом позже, в 1926 году, в Лондоне на английском языке выходит в свет произведение С.А. Мальсагова «Адский остров. Советские тюрьмы на дальнем Севере» – «документальное свидетельство о существовании «раковой опухоли» (ГУЛАГа) на теле молодого советского государства. Исповедь «узника» о бесчеловечности, жестокости лагерных палачей,… нелюдей, плоть от плоти породившей их системы» [8, с. 3 – 4]. С. Мальсагов задолго до А. Солженицына и В. Шаламова, испытавших на собственной судьбе давление тоталитарного режима, рассказал о физическом и духовном порабощении личности в концлагерях и массовом уничтожении людей.

В период 1923 – 1929-х годов в ингушской литературе доминируют произведения, «тематически связанные с современными реалиями, свидетельствующие о тесной связи их с советской действительностью» [4, с. 14]. В 30-е годы писатели обращаются к страницам недавней истории – к судьбам народным в революции и гражданской войне, отражая закономерности исторического развития, что приводит к зарождению в национальной прозе жанра исторической повести. К примеру, «Пробуждение» (1936) и «Серго» (1936 – 1937) А.-Г. С. Гойгова, в которых, «несмотря на узкие рамки жанровых форм, писатель масштабно воссоздал и с необычайной резкостью и ярко высветил грани проблем, актуальных для ингушской действительности изображаемого периода – первых десятилетий XX века» [4, с. 16].

В идейно-художественном плане повесть «Серго» отмечается как одно из лучших произведений не только в творчестве самого художника слова, но и всей национальной прозы исследуемого периода в целом. Героико-историческая по своему содержанию и эмоциональной тональности, она посвящена воспроизведению целостной картины гражданской войны на Северном Кавказе. По сути, это первая ингушская историческая повесть, в которой А.-С. Гойгов, активный участник и свидетель поистине эпохальных событий, предельно реалистичен в их изображении.

В конце 50-х – начале 60-х годов, отмеченных жанрово-стилевым и тематическим обогащением, интенсивно развивающейся формой эпики становится повесть, как бы беря «на себя основную ответственность за судьбы идейно-эстетического осмысления эпохи» [7, с. 111]. Данная тенденция характерна для национальных литератур в целом, о чем свидетельствуют произведения Т. Керашева «Дочь шапсугов», «Месть табунщика», «Абрек; А. Евтыха «След человека», Любовь»; А. Охтова «Камень Ассият» и др., в которых наблюдается обращенность писателей к социально-нравственному конфликту, интерес к проблеме мира и человека, его роли и жизненном предназначении.

Ингушская литература на этом этапе обогащается повестями «Призыв» (1958), «Труд и розы» (1958), «Дороги любви» (1964) И. Базоркина; «Райхант» (1959), «Буран» (1961), «Трудный путь» (1963) А. Бокова; «Красота – до полудня, добродетель – до смерти» (1961), «Именем республики» (1962), «Девять дней из жизни героя» (1964), «Путь к счастью» (1964) Б. Зязикова и др. На материале прошлого и настоящего, осмысливая «глубоко жизненные процессы, писатели создают реалистически и психологически верный портрет человека и народа в их эволюционном движении» [5, с. 110]. В решении данной задачи повесть «как более оперативный жанр просто обгоняет в своем развитии роман, требующий глубокого и всестороннего осмысления изображаемого материала» [7, с. 15], так как оказалась способна к многостороннему, многослойному воспроизведению жизни, ставя общественно значимые вопросы.

В повести «Призыв» «в живых картинах, конкретных человеческих судьбах и характерах» [9, с. 61] выражено непростое время в истории народа. По свидетельству писателя, в основу сюжета «легли реальные события, связанные с осадой Симоновского дома (январь 1918 года), отражающие общую обстановку в Ингушетии к началу революционной борьбы за власть Советов» [1, с. 5]. Однако в ее создании велика «роль вымысла, который, являясь сущностной чертой художественного творчества, проявляется в самом отборе изображенных в произведении явлений, в установлении между ними закономерных связей, в придании жизненному материалу художественной целесообразности» [3, с. 12]. При помощи вымысла исторический факт приобретает в повести «наибольшую выпуклость, освещает его полным светом» [9, с. 50].

В художественном мире повести изображены непосредственные участники борьбы двух миров, двух идеологий: Ахмед и Хамид Котиевы – защитники Симоновского дома, Хизыр Орцханов – командир отряда ингушских красных партизан, Ахмет Мальсагов и Биберд Богатырев – бойцы отряда, Мурад Базоркин – участник отряда Владикавказской самообороны. Также в нем изображены и вымышленные персонажи: Керим, Семен Захарович, Андрей Свиридов и др.

Особенно значительна в идейно-тематическом и этико-эстетическом аспекте роль Эльберда, выступающего не только носителем черт национального характера ингушей: посредством него в повести реализуется проблема становления личности в героическую эпоху. В начале повествования безусый юноша, «весь в порыве романтического увлечения подвигом» [5, с. 97], в процессе участия в конфликте эпохи, приобретает качества истинного воина. Через его восприятие раскрывается в повести героическое и трагическое начала жизни, осмысливаются основополагающие вопросы бытия: что есть жизнь и смерть, долг и честь, истина, «почему во все времена жизнь складывается так, что люди воюют, приносят друг другу боль и несчастье. Слушая рассказы стариков о прошлом, ему казалось, что все войны, должно быть, прошли, и на долю его сверстников достанутся мир и покой. Но этого не случилось. Вот он еще не имеет усов, не знает жизни, но уже познал горе и вступил в борьбу, которая неизвестно, когда началась и когда и где будет закончена» [1, с. 67].

Проблемы войны и мира, свободы и социальной справедливости, равно как национальное и интернациональное, роль личности и народа в исторических

процессах И. Базоркиным рассматриваются сквозь призму философских категорий добра и зла.

К жанру повести «обладающей аналитическими обобщающими возможностями, позволяющими художественно воссоздать человеческие судьбы, время, эпоху в их значительных проявлениях» [6, с. 171], обращается в 60-е годы и Б. Зязиков. Тема родины и народа, раскрываемая с позиций подлинного историзма, «в живых картинах, конкретных человеческих судьбах и характерах, передает опыт той или иной исторической эпохи» [9, с. 350], суть творчества писателя.

К созданию многоплановых, многослойных художественных полотен Б. Зязиков «идет» от малых прозаических жанров – очерков и рассказов. Главная, магистральная тема творчества писателя – героическое прошлое народа: гражданская и Великая Отечественной войны – явления страшные, бесчеловечные, «противные человеческому естеству и всему роду человеческому». Обращение Б. Зязикова к судьбоносным вехам в истории народа вполне закономерно: в период, когда Ингушетия пылала в пламени гражданской войны, будущему писателю было 10 лет, и ему довелось быть очевидцем боев за села Плиево, Барсуки, Карабулак. Драматические реалии тех дней отложились в его памяти навсегда. Кроме того, в годы гражданской войны отец Б. Зязикова сражался в отряде красных партизан, сам писатель осенью 1941 года, будучи инструктором обкома партии ЧИАССР, добровольцем ушел на фронт. Он прошел по тяжелым дорогам войны до 1944 года: сначала рядовым солдатом, а затем – корреспондентом газеты «Сын Отечества», освещая военные события на различных участках фронта. Очерки и рассказы, написанные им с опорой на фактический материал, печатались во фронтовой периодике, а после войны изданы отдельным сборником «Воля советского человека».

Шагом вперед в художественном осмыслении героической истории народа явилась повесть «Именем республики» (1957 – 1962), тематически соотносящаяся с «малой» прозой писателя, в которой воссозданы реальные факты, изображены люди, существовавшие в истории, творившие ее. К примеру: «Партизан Магомед Умаров», «Двое всадников», «Два съезда», «Ультиматум, «В штабе врага», «Олмаза Коази», «Рассказы старца» и др. В очерках с опорой на действительность писатель изображает героическое противостояние жителей села Долаково армии Деникина, показывает, что наряду с мужчинами, за свободу и независимость народа воевали и женщины. Они стали символом стойкости и силы народного духа. В повестях же пространственно-временная организация представлена шире, масштабнее, нежели в очерках писателя. Так, в произведении «Именем республики» Б. Зязиков показывает жизнь народа на протяжении века, заостряя внимание на таких судьбоносных событиях, как Назрановское восстание 1859 года, революция, гражданская война. В ней представлено более ста героев (главных, второстепенных, эпизодических), посредством которых реализуется идейно-тематический пласт художественного дискурса.

По своей жанровой природе произведение отнесено к средней эпической форме. Однако И. Дахкильгов относит его к жанру романа, справедливо отмечая: «В жанре романа к теме гражданской войны впервые в нашей литературе обратился именно Зязиков. Называется его роман «Именем революции» («Республика ц1ераг1а»). Это художественное произведение, по сути, можно признать и хронологической энциклопедией всех событий гражданской войны в Ингушетии» [2, с. 290]. Действительно, как по форме, так и по содержанию это исторический роман, воссоздающий обобщенный образ эпохи. При этом важную роль играет вымысел, «представляющий собой тот мост, благодаря которому обобщения художника переходят в индивидуальные картины жизни, не теряя в то же время своего общего значения» [3, с. 12].

Как во всех своих произведениях, в повести «Именем республики» Зязиков рассказывает о действительных событиях, фактах и явлениях жизни**.** Изображая эпическую картину национальной жизни, автор прослеживает судьбы трех представителей одной ингушской семьи: отца (Гуши-Хаджи), сына и внука.

Гуши-Хаджи – реальное историческое лицо, представлял достойную когорту ингушских мужчин. Хорошо понимал, что есть добро и зло, в своей поведенческой линии неотступно следовал кодексу чести и достоинства своего народа. Как отмечает автор, «он был одним из тех мужчин, с которыми считались односельчане. Однако не у всех о нем было однозначное мнение: одни его считали язвительным, острым на язык, грубым в общении, но большинство воспринимали его своим тамадой, уважали за предельную честность и порядочность. С детских лет отличался высокой этикой поведения. Независимо от того, дома ли он или в обществе сородичей, был изысканно, как должно мужчине-горцу, одет и подтянут. Дополнением к его внешнему облику являлся длинный кинжал. Всем своим видом он напоминал героев из ингушского героического эпоса» (перевод – Х.М.).

Как об особо значимом событии повествует писатель об ингушском съезде, на котором решался вопрос обороны села Долаково, ставшего препятствием на пути армии Деникина. С опорой на жизненный факт автор дает панорамное изображение народа, вступившего в смертельную схватку с врагом за свою свободу. Кульминацией повести служит речь Гуши-Хаджи, в которой он призывает людей проявить силу духа, выстоять перед натиском врага. Из глубины души идущими словами он обращается к народу: «Мужчины, не падайте духом! Не теряйте твердости духа. В такой день, как сегодняшний, мужчины не должны терять мужества» (перевод – Х.М.). Сам герой, которому перевалило за восемьдесят лет, не теряет бодрости духа, он – в гуще военных баталий.

Гуши-Хаджи – один из любимых героев автора, который близок ему своей отвагой, свободолюбием, жизнестойкостью, способностью вести за собой массы, что не каждому дается по природе: «его возглас был подобен ударам молота по стальному столбу». Неудивительно, что он стал для внука Османа нравственным ориентиром в жизни. Как и дед, юноша в авангарде борющегося народа, он внес свою лепту в создание республики и своими ратными подвигами добился, чтобы его отряд назвали «Именем республики». Завершается «быль о гражданской войне» в Ингушетии Долаковским боем, в котором народом были проявлены беспредельное мужество и героизм.

Таким образом, первые десятилетия становления в ингушской литературе – 20-е – 30-е годы прошлого столетия – отмечены созданием произведений средней эпической формы. В дальнейшем движении национальной прозы тема революции и гражданской войны окончательно выделилась как тема историческая и заняла в ней одно из ведущих мест.

Значительным достижением ингушской исторической прозы 50 – 60-х годов явились произведения И. Базоркина и Б. Зязикова, свидетельствующие о зрелости социально-исторического мышления их создателей, глубине проникновения в психологию как отдельного героя, так и народа в целом, высоком художественном мастерстве в осмыслении сложнейших социальных, нравственно-философских проблем, продиктованных временем. Создание целостной картины национальной жизни переломной эпохи писателями достигается путем слияния жизненного материала и философского обобщения, героями их являются люди, существовавшие в жизни, и вымышленные герои. В изображении реалий действительности и в осмыслении проблемы формирования национального характера, они исходят из реалистических тенденций.

Библиографический список

1. Базоркин И.М. *Призыв.* Собрание сочинений: в 6 т.: Повести, рассказы. Магас: Издательство «Сердало», 2001; Т. 3: 3 – 79.
2. Дахкильгов И.А. Слово о Багаудине Зязикове. *Боль и гордость моя – родная Ингушетия.* Нальчик: Издательский центр «Эль-фа», 2007: 281 – 295.
3. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2008.
4. Мартазанова Х.М. *Ингушская проза XX века: национально-художественные истоки, жанровая специфика, поэтика*. Автореферат диссертации … ученой степени доктора филологических наук. Махачкала, 2017.
5. Мартазанова Х.М. *Концепция человека и истории в прозе Идриса Базоркина*. Назрань, ООО «КЕП», 2017.
6. Синенко В.С. *Русская советская повесть 40 – 50-х годов. Проблемы жанра и стиля*. Уфа, 1970.
7. *Современная русская советская повесть*. Под редакцией Н.А. Грозновой и В.А. Ковалева. Ленинград: Издательство «Наука», 1975.
8. Танкиев В.-Г. Предисловие. Мальсагов С.А. *Адские острова. Советская тюрьма на дальнем Севере*. Нальчик: Издательский центр «Эль-фа», 1995.
9. Тимофеев Л.И. *Основы теория литературы*. Москва, «Просвещение», 1976.
10. Храпченко М. *Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы*. Москва: Советский писатель, 1972.

References

1. Bazorkin I.M. *Prizyv.* Sobranie sochinenij: v 6 t.: Povesti, rasskazy. Magas: Izdatel'stvo «Serdalo», 2001; T. 3: 3 – 79.
2. Dahkil'gov I.A. Slovo o Bagaudine Zyazikove. *Bol' i gordost' moya – rodnaya Ingushetiya*. Nal'chik: Izdatel'skij centr «`El'-fa», 2007: 281 – 295.
3. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
4. Martazanova H.M. *Ingushskaya proza HH veka: nacional'no-hudozhestvennye istoki, zhanrovaya specifika, po`etika*. Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
5. Martazanova H.M. *Koncepciya cheloveka i istorii v proze Idrisa Bazorkina*. Nazran', OOO «KEP», 2017.
6. Sinenko V.S. *Russkaya sovetskaya povest' 40 – 50-h godov. Problemy zhanra i stilya*. Ufa, 1970.
7. *Sovremennaya russkaya sovetskaya povest'*. Pod redakciej N.A. Groznovoj i V.A. Kovaleva. Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1975.
8. Tankiev V.-G. Predislovie. Mal'sagov S.A. *Adskie ostrova. Sovetskaya tyur'ma na dal'nem Severe*. Nal'chik: Izdatel'skij centr «`El'-fa», 1995.
9. Timofeev L.I. *Osnovy teoriya literatury*. Moskva, «Prosveschenie», 1976.
10. Hrapchenko M. *Tvorcheskaya individual'nost' pisatelya i razvitie literatury*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1972.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 811.111.26 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00392

***Pudova O.A.**, senior teacher, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: ol.pudova2012@yandex.ru*

THEATER AND THEATRICALITY IN THE POETICS OF THOMAS LOVE PEACOCK'S NOVEL "GRILLS GRANGE". The article considers the problem of synthesis of literature and theater, rapprochement of the novel with the drama as a kind of literature and the embodiment of this aesthetic concept in the novel of the English writer of the XIX century Thomas Love Peacock's novel "Grills Grange**".** The paper appeals to antiquity, genres ancient comedy and satire. The author of philosophical and satirical works clearly conveys to the reader their aesthetic and personal views aimed at the reconstruction of modern society. Chapter XXVIII "Aristophanes in London" is a kind of climax of the work, expressing the aesthetic and ideological foundations of Peacock's views and the highest point of connection of real theater and theatricality in the poetics of the novel "Grills Grange**".** Thus, embodying the traditions of theatrical ancient art in the epic of the XIX century, Peacock generates a unique futuristic form of artwork.

Key words: **intermediality, synthesis of literary and theatrical, Thomas Love Peacock, novel, "Grills Grange".**

***О.А. Пудова**, ст. преп., ФГБОУ ВО Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: ol.pudova2012@yandex.ru*

ТЕАТР И ТЕАТРАЛЬНОСТЬ В ПОЭТИКЕ РОМАНА ТОМАСА ЛАВА ПИКОКА «УСАДЬБА ГРИЛЛА»

Статья рассматривает проблему синтеза литературы и театра, сближения романа с драмой как родом литературы и воплощение этой эстетической концепции в романе английского писателя XIX века Томаса Лав Пикока «Усадьба Грилла». Обращение к античности, жанрам древней аттической комедии и менипповой сатуры позволили автору философско-сатирического произведения нагляднее донести до читателя свои эстетические и личностные воззрения, направленные на переустройство современного ему общества. Глава XXVIII «Аристофан в Лондоне» – своеобразный кульминационный момент произведения, выражающий эстетические и мировоззренческие основы взглядов Пикока, наивысшая точка соединения реального театра и театральности в поэтике романа «Усадьба Грилла». Таким образом, воплощая традиции театрального античного искусства в эпосе XIX века, Пикок генерирует уникальную футуристическую форму художественного произведения.

Ключевые слова: **интермедиальность, синтез литературного и театрального, Томас Лав Пикок, роман «Усадьба Грилла».**

Театральность в литературе – это синтез и диалог литературы и театра, в результате которого происходят изменения в семантике и построении художественного текста, усложняются нарративные механизмы, и в итоге образуется полихудожественное пространство за счет включения в вербальный литературно-художественный ряд невербальных театральных кодов. Становится очевидным, что такого рода синтезирование разных видов искусства не может не сказываться на проблеме анализа художественного текста, перекодирования смыслов и интерпретаций замыслов автора. Значимость постановки и возможности решения проблемы интерпретации текста, влияния категории театральности и воплощения идеи театра в художественном произведении является перспективной платформой для изучения и разноракурсного освещения в научных трудах.

Тема театральности как эстетической категории, существующей вне пределов театрального пространства, находит глубокое и всестороннее воплощение в трудах ряда отечественных и зарубежных исследователей, например, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.М. Жирмунского, Р. Барта, Л. Витгенштейна, E.H. Anderson, R. Breen и др. Театральность в литературе представляет собой характерный для театра способ развертывания сюжета и изображения характеров героев, включающий пространственность, визуальность, а также особую форму изображения действительности, обнаруживая таким образом свою амбивалентную природу [1].

М.М. Бахтин вводит понятие «театрального хронотопа», под которым подразумевается взаимосвязь театральных временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе [2, с. 234]. Р.Р. Тазетдинова, размышляя об особенностях театрального пространства и времени, пишет о театральном пространстве как сценическом преломлении реального пространства, которое в то же время иллюзорно и недействительно. Эффект разделения на реальное и художественное пространства в самом театре достигается за счет рампы, занавеса, приподнятой сценической площадкой. Театральное время обладает сложной природой, будучи сценическим, драматическим, а также определяемым взаимоотношением сцены и зала: «Игра на сцене разрывает эти условные границы, интегрируя пространство в фикцию, а время – в пространство взгляда, в воззрения зрителя» [3, с. 36].

К категории театральности в поэтике романа обращено внимание Б.Н. Любимова, Е.А. Поляковой, В.Д. Днепрова, Ю.Л. Цветкова.

Театральность в романной форме представлена на внешнем уровне организации построения текста и на уровне сюжетостроения и создания образной системы романа. «Внедрение драмы в роман», как отмечает В.Д. Днепров, предполагает усложнение эстетической структуры художественного произведения, иначе процесс слияния повествовательного слова и театрального искусства предстанет внешним, механическим процессом, который не затрагивает свойственные роману художественные законы [4, с. 107].

Специфике способов выражения категории театральности в английском романе посвящены работы С.Г. Липняговой, О.А. Баратовой, Н.В. Тишуниной, О.О. Легг, В.В. Кочергиной, П.В. Николаевой, исследующих романы писателей-романистов XIX – XX веков: П. Акройда, У. Теккерея, О. Уайльда, С. Моэма, Дж. Фаулза, Д.Б. Пристли, Ч. Диккенса и других. Так, изучая явление театральности как тип художественного мировосприятия в английской литературе XIX – XX веков, О.О. Легг подчеркивает, что идея театральности закладывается в концептуальное основание романа. Театральность рождается на стыке игры или свободного действия, не имеющего определенной цели, организованного для забавы, с одной стороны, и театрализации, или тщательно срежиссированного действия с распределенными ролями и строго заданным текстом, с другой. Роман, в поэтике которого присутствует категория театральности, всегда имеет трехмерное пространство, включающее:

- скрытое от зрителей закулисье с механизмами управления спектаклем (территория режиссера);
- литературную сцену, на которой разворачивается игра действующих лиц;
- зрительный зал как фрагмент реальной действительности, существующей в качестве своеобразного «внутритекстового зрителя» [5].

Игра и театрализация соотносятся с понятиями драматизма и театральности у Чарльза Диккенса, разницу между ними английский писатель видел в том, что первый поражает воображение зрителя, присутствие которого как бы не ощущается погруженными в игру актерами, в то время как театральность подразумевает игру актеров, рассчитанную, прежде всего, на реакцию зрителя и не особо углубленную в существо сюжета [6, с. 351].

Общепризнано, что в культуре XIX веке театр как яркий феномен занял свое общепризнанное место. Европейская литература того времени не могла не испытать на себе воздействующей силы театрального искусства, что привело к появлению произведений, для которых театральность становится поэтологической категорией. Наглядным примером воплощения идеи театральности в вербальном континууме романа, взаимодействия текста с эстетическим феноменом театра является роман английского писателя XIX века Томаса Лав Пикока под названием «Усадьба Грилла» ("Grill Grange", 1860 – 1861). Он изображает современную для Пикока действительность, вплетенную в античный контекст, в том числе посредством обращения к традициям древнеаттической комедии и менниповой сатуры. Обращаясь к теме восприятия античности в прозе Томаса Пикока, В.Н. Чечелева особенно выделяет сатирико-философский роман «Усадьба Грилла». Сравнивая Античность и Новое время, писатель отдает предпочтение первой, в которой «царит радостный, праздничный дух, и воплощена остроумная, изобретательная и причудливая фабула», в то время как многие политические, общественные и религиозные стороны в жизни современного английского общества пропитаны стремлением к наживе, лживостью, карьеризмом, притворством и не могут заслуживать одобрения в отличие от древнегреческого мироустройства, в котором «человек живет в согласии с природой и своим человеческим родом» [7, с. 244]. Сравнение метафорически представлено в романе в двух противопоставленных образах леса: в одном лес вырубают или ограждают, выгоняют оленей, расставляют плакаты, грозящие наказанием всем, кто вздумает вторгнуться в огражденные владения, а в другом – роскошные старые дубы, пасущиеся рядом олени, густые ряды папоротника, сверкающие наперстянки, прячущиеся в кустах гамадриады [8].

И.А. Орешина своеобразие художественного мира Пикока, создавшего «роман с ключом», видит в использовании неомифологизма и пародировании «готического» романа. В своей диссертации она говорит о новаторстве английского писателя, которое заключается в синтезировании прозаических, лирических и драматургических начал в рамках романа «Усадьба Грилла», образующих

в творчестве Пикока единое целое, к тому же приправленное авторской иронией [9].

И действительно, весь роман в значительной мере напоминает пьесу, чьи главы – это отдельные акты с репликами персонажей и авторскими вставками, напоминающими режиссерские; главам-актам предпосланы названия и эпиграфы на разных языках в переводе самого автора романа, кодирующие духовные, эстетические и личностные интенции Пикока. Читатель подобен зрителю, перед которым на театральных подмостках разворачивается удивительное действо, и персонажи, постепенно сменяя друга, играют то современную, то старинную жизнь. Вот большое общество съезжается на обед в усадьбу мистера Грилла: тут и юные дамы, и престарелая мисс Тополь, и прославленный своими познаниями мистер Мак-Мусс, и сочинитель музыки мистер Мифасоль, и новый знакомый мистера Грилла – лорд Сом, и другие гости. Философские диалоги присутствующих сменяются пением старинных баллад, лирическими сценами, декламацией из рыцарской поэмы «Влюбленный Роланд»… Гости рассуждают и о будущей рождественской пьесе, репетиции к которой идут полным ходом.

В.Н. Чечелева в статье «OldComedy в романе Т.Л. Пикока «Усадьба Грилла» отмечает драматургическое начало в романе в связи с использованием традиций древнеаттических комедий, что находит выражение в стиле, соединяющим пародию, сатиру, бутафорию, патетическую лирику. В произведении английского писателя, подобно комедии Аристофана, представлены две модели жизни, и переплетенные друг с другом, одновременно конфликтующие любовные линии романа как отражение «вакхического празднования жизни в ее целостности», и безнравственная духовная и продажная политическая жизнь [10, с. 87 – 88].

Как известно, древнеаттическая комедия, зародившаяся в Афинах в V – VI вв. до н.э. и генетически восходящая к дионисийским культовым праздникам, в вольной форме высмеивала и обычных граждан, и аристократию, и устои государства, и даже богов. Созданные на основе гротеска, пародии, живой народной речи, задорных песен и плясок комедии Аристофана, с одной стороны, вызывают у читателей и зрителей неподдельный смех, а с другой, глубоко философичны и оттого требуют самого серьезного отношения и осмысления. Типизация созданных образов в виде готовых масок, сплетение реального и фантастического миров позволяют перенести воплощенные в комедии идеи в любую историческую эпоху, а не только в афинскую действительность. Такая особенность древнеаттических комедий Аристофана и позволила Томасу Лав Пикоку наглядно-сатирически изобразить современную ему жизнь, высмеивая ее пороки и несовершенство.

Комедия в аристофанском духе в исполнении героев романа, описанная в главе XXVIII «Аристофан в Лондоне», являет собой соединение театра жизни и реального театра в усадьбе. Глава – это своеобразный кульминационный момент произведения, выражающий эстетические и мировоззренческие основы взглядов Пикока, и наивысшая точка соединения реального театра и театральности в поэтике романа «Усадьба Грилла». Центральная тема этой пьесы – изменения, которые произошли за 3 000 лет сна главного героя, и поиски «важнейших истин в жизни».

Герой в исполнении Грилла, оживленный Цирцеей и превращенный ею из хряка в человека, видит пред собой совершенно новый, «цивилизованный» мир: *«Дома, печные трубы и суда / Все изрыгает черный, смрадный дым / Двуногие и лошади снуют С утра до вечера – весь день в погоне / За прибылью, а то за наслажденьем»; Машин диковинных там вереницу / Влечет одна и пышет дымом / Как будто из колонны; А наше истерическое время / Зовет к движенью, иногда бесцельно; Ночные тени разыграли представленье / Безумства показав, в которых мир погряз; Ему покой милее, безмятежность / Нам беспокойство. В нем смысл бытия / Его конец и оправданье жизни»* [11].

Грилл, Опимиан, Моргана как режиссеры театра жизни и реальной театральной постановки проводят мысли Пикока: *«Афинский образец припомнить, братья, надо»* [12].

Спектакль, изображенный на страницах романа, позволяет, по нашему мнению, отнести его к роману метаспектакля, в котором театр выступает моделью мира, создаваемой на глазах зрителей и при их участии [13, с. 130 – 131].

Роман рисует, таким образом, театр жизни, в котором усилия режиссера и актеров направлены на изменение существующего миропорядка.

Воплощая театр и театральность в поэтике своего романа, Томас Лав Пикок убедительно показывает, в чем заключается миссия художника: собирать «образы, многообразные и противоречивые, в представление на сцене» [14, с. 88], создавая в итоге драму, в которой бы давалась оценка морали существующего общества, предлагались идеалы для совершенствования мира и восстановления нарушенной гармонии.

Библиографический список

1. Полякова Е.Н. Театральность в литературе. *Новый филологический вестник*. 2008; Т. 7, № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnost-v-literature
2. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975.
3. Тазетдинова Р.Р. К вопросу о хронотопичности художественного пространства-времени. *Вестник Вятского государственного университета*. 2010; № 3: 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-hronotopichnosti-hudozhestvennogo-prostranstva-vremeni
4. Днепров В.Д. *Идеи времени и формы времени*. Ленинград: Советский писатель, 1980.
5. Легг О.О. *Театральность как тип художественного мировосприятия в английской литературе XIX – XX веков*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2004. Available at: http://cheloveknauka.com/teatralnost-kak-tip-hudozhestvennogo-mirovospriyatiya-v-angliyskoy-literature-xix-xx-vv
6. Диккенс Ч. *Собрание сочинений*: в 30 т. Москва, 1963; Т. 28.
7. Чечелева В.Н. Восприятие античности в прозе Т.Л. Пикока. *Знание. Понимание. Умение*. 2008. – № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/vospriyatie-antichnosti-v-proze-t-l-pikoka
8. Пикок Т.Л. *Усадьба Грилла*. Перевод Е. Суриц. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1023421/Pikok_-_Usadba_Grilla.html
9. Орешина И.А. *«Романы с ключом» Т.Л. Пикока*. Диссертация … кандидата филологических наук. Самара, 2011.
10. Чечелева В.Н. Old Comedy в романе Т.Л. Пикока «Усадьба Грилла». *Experimenta lucifera*: материалы IV Поволжского научно-методического семинара по проблемам преподавания и изучения дисциплин классического цикла. Нижний Новгород, 2007: 87 – 88.
11. Пикок Т.Л. Усадьба Грилла. Перевод Е. Суриц. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1023421/Pikok_-_Usadba_Grilla.html
12. Там же.
13. Липнягова С.Г. Театральность как категория в поэтике романа. К постановке проблемы. *Преподаватель XXI век*. 2007; № 1: 130 – 131. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/teatralnost-kak-kategoriya-v-poetike-romana-k-postanovke-problemy
14. Чечелева В.Н. Old Comedy в романе Т.Л. Пикока «Усадьба Грилла». *Experimenta lucifera*: материалы IV Поволжского научно-методического семинара по проблемам преподавания и изучения дисциплин классического цикла. Нижний Новгород, 2007: 87 – 88. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/10622370/ https://istina.msu.ru/publications/article/10622370/

References

1. Polyakova E.N. Teatral'nost' v literature. *Novyj filologicheskij vestnik*. 2008; T. 7, № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnost-v-literature
2. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki: Issledovaniya raznyh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
3. Tazetdinova R.R. K voprosu o hronotopichnosti hudozhestvennogo prostranstva-vremeni. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 3: 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-hronotopichnosti-hudozhestvennogo-prostranstva-vremeni
4. Dneprov V.D. *Idei vremeni i formy vremeni*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1980.
5. Legg O.O. *Teatral'nost' kak tip hudozhestvennogo mirovospriyatiya v anglijskoj literature XIX – XX vekov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004. Available at: http://cheloveknauka.com/teatralnost-kak-tip-hudozhestvennogo-mirovospriyatiya-v-angliyskoy-literature-xix-xx-vv
6. Dikkens Ch. *Sobranie sochinenij*: v 30 t. Moskva, 1963; T. 28.
7. Checheleva V.N. Vospriyatie antichnosti v proze T.L. Pikoka. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2008. – № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/vospriyatie-antichnosti-v-proze-t-l-pikoka
8. Pikok T.L. *Usad'ba Grilla*. Perevod E. Suric. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1023421/Pikok_-_Usadba_Grilla.html
9. Oreshina I.A. *«Romany s klyuchom» T.L. Pikoka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2011.
10. Checheleva V.N. Old Comedy v romane T.L. Pikoka «Usad'ba Grilla». Experimenta lucifera: materialy IV Povolzhskogo nauchno-metodicheskogo seminara po problemam prepodavaniya i izucheniya disciplin klassicheskogo cikla. Nizhnij Novgorod, 2007: 87 – 88.
11. Pikok T.L. Usad'ba Grilla. Perevod E. Suric. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1023421/Pikok_-_Usadba_Grilla.html
12. Tam zhe.
13. Lipnyagova S.G. Teatral'nost' kak kategoriya v po`etike romana. K postanovke problemy. *Prepodavatel' XXI vek*. 2007; № 1: 130 – 131. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/teatralnost-kak-kategoriya-v-poetike-romana-k-postanovke-problemy
14. Checheleva V.N. Old Comedy v romane T.L. Pikoka «Usad'ba Grilla». Experimenta lucifera: materialy IV Povolzhskogo nauchno-metodicheskogo seminara po problemam prepodavaniya i izucheniya disciplin klassicheskogo cikla. Nizhnij Novgorod, 2007: 87 – 88. Available at: https://istina.msu.ru/publications/article/10622370/ https://istina.msu.ru/publications/article/10622370/

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 821.161.1, 82-65, 82-155 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00393

Surovtseva Ye.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: surovceva-ekaterina@yandex.ru*

FROM HISTORY OF EPISTOLARY ADDRESSING TO S.S. UVAROV BY RUSSIAN WRITERS. The focus of the research is made on one of the genres – "Letters to Ruler" represented by two invariants ("Letter to Tsar" and "Letter to Chief"), having number of subspecies, on material of Russian literature of XIX century, the researcher puts a question not only about the completion of the collection of the surveyed texts, but also about the detailed study of letters as the Tsars and their closest associates, in particular, S. S. Uvarov. The first belongs to the hand of A. S. Pushkin (1831) and contains a critical review of poem by Uvarov. The following two letters (such as letter-declaration) were sent to Uvarov by M. P. Pogodin (1839, 1842) and are devoted to describing and considering the situation of the Slavs in Europe and proposals for their support from Russia. The last letter was written by N. V. Gogol (1842) and is a request to facilitate the publication of "Dead souls". The research allows to expand the composition of "Letters to Tsar", and to introduce into scientific circulation previously not described sub-genres of the genre ("letter-review") and clarify the features of the relationship of Russian writers with high-ranking officials.

Key words: **epistolary literature, "Letter to Tsar", S.S. Uvarov, A.S. Pushkin, M.P. Pogodin, N.V.Gogol.**

Е.В. Суровцева*, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: surovceva-ekaterina@yandex.ru*

ИЗ ИСТОРИИ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ОБРАЩЕНИЙ РУССКИХ ЛИТЕРАТОРОВ С.С. УВАРОВУ

В русле наших исследований своеобразного жанра – «письма властителю», представленного двумя инвариантами («письмом царю» и «письмом вождю»), имеющего ряд подразновидностей, на материале русской литературы XIX века ставится вопрос не только о пополнении состава уже проанализированных нами текстов, но и о детальном изучении писем, как царям, так и их ближайшим сподвижникам, в частности, С.С. Уварову. Первое принадлежит перу А.С. Пушкина (1831) и содержит в себе критический отзыв на стихи Уварова. Следующие два письма (типа письма-декларации) направлены Уварову М.П. Погодиным (1839, 1842) и посвящены описанию и рассмотрению положения славян в Европе и предложениям по их поддержке со стороны России. Последнее письмо написано Н.В. Гоголем (1842) и представляет собой просьбу посодействовать публикации «Мёртвых душ». Наше исследование позволяет как расширить состав «писем царю», так и ввести в научный оборот не описанные нами ранее подразновидности жанра («письмо-рецензию») и уточнить особенности взаимоотношений русских писателей с чиновниками высокого ранга.

Ключевые слова: **эпистолярная литература, «письмо царю», С.С. Уваров, А.С. Пушкин, М.П. Погодин, Н.В. Гоголь.**

Один из ценнейших источников для изучения истории взаимоотношений власти и литературы – эпистолярный жанр, находящийся, если мы говорим об авторах-писателях, на грани между литературным явлением [1, 2, 3] и бытовым фактом. Именно особый эпистолярный жанр «письма властителю», до сих пор неисследованный (в отличие от дружеского письма), представленный двумя инвариантами – «письмом царю» и «письмом вождю» – и является объектом нашего исследования. Кроме того, данный жанр включает в себя целый ряд подразновидностей: письмо-жалоба/просьба/оправдание, письмо-декларация, письмо-дифирамб/благодарность/творческий отчёт, письмо-инвектива, письмо-памфлет, письмо-донос (обоснование темы и обзор материала, относящегося к XIX – XX векам, см. в [1, 2, 3]). Комплексный анализ этого материала, использовать который можно и в преподавании, как биографий отдельных авторов, так и истории жанров, поможет нам уточнить и расширить наши представления о взаимоотношениях литературы и власти в нашей стране, о «духе времени» в конкретную эпоху. Это определяет актуальность нашего исследования.

Состав текстов, относящихся к «письму царю», постоянно пополняется; кроме того, встаёт вопрос об изучении текстов, адресованных не царям, а им сподвижникам и приближённым, что определяет научную новизну настоящего исследования. Практическая ценность работы заключается в возможности использования её результатов и общих выводов в преподавании русской литературы и цензуры.

Одним из царских приближённых был Сергей Семёнович Уваров – русский антиковед и государственный деятель, министр народного просвещения (1834 – 1849), действительный тайный советник, почётный член (1811) и президент (1818 – 1855) Императорской академии наук, действительный член Императорской российской академии (1831). Письма к нему писателей – предмет анализа данной статьи.

Сначала остановимся на переписке (попутно отметим, что переписка литератора с властями – очень редкое явление) А.С. Пушкина с Уваровым (о непростых взаимоотношениях поэта и вельможи см. в [4]). Нам известно одно письмо Уварова Пушкину и одно – Пушкина Уварову (перед нами – своего рода образец столь редкой переписки писателя и властителя). Отметим, что письмо Уварову написано на русском языке (для сравнения: два черновых письма императору Александру I написаны по-французски, черновое письмо Николаю I – по-русски; шесть писем, включая три черновых, М.А. Дондукову-Корсакову – по-русски; А.Х. Бенкендорфу поэт написал 49 писем и официальных бумаг, включая черновые тексты, по-русски и 39 по-французски – также включая черновые варианты) и относится к позднему периоду творчества поэта.

8 октября 1831 г. Уваров пишет Пушкину [5, с. 283 – 284], что восхищённый стихами Пушкина он сам «попробовал на деле сделать им подражание на французском языке», хотя и осознавал «опасность борьбы» с поэтом, но всё же решил «завинтить свой штык на Европейский манер». Уваров просит благосклонно принять его опыт и передать его Жуковскому. В ответном – весьма кратком – письме от 21 октября 1831 г. [5, с. 235] Пушкин даёт высокую оценку стихам Сергея Семёновича, полагая, что это не подражание, а оригинальное стихотворение, его же собственная, пушкинская, поэзия послужила лишь темой «для развития гениальной фантазии» Уварова. Насколько искренен Александр Сергеевич в своих похвалах высокопоставленному адресату, на настоящий момент мы судить не можем.

К числу писательских обращений к Уварову относятся также письма М.П. Погодина, русского историка [6, 7, 8] (в первую очередь именно в этом качестве он вошёл в нашу культуру), коллекционера, журналиста и публициста [7, 8], а также талантливого писателя-беллетриста [8, 9], внёсшего весьма заметный вклад в становление русской повести и святочного рассказа [10, с. 103 – 112], и издателя. В середине XIX века интерес к славянству и славянской истории, понимание самобытности русской истории сблизили Погодина со славянофилами [11]. В 1841 – 1856 гг. он издавал близкий к славянофилам журнал «Москвитянин», разрабатывал оригинальные идеи панславизма.

Первое письмо Погодина Уварову написано по возвращении из путешествия по Европе в 1839 г. (первая публикация письма – в «Русской беседе» в 1861 г.) [12, с. 15 – 45] о состоянии славян в Европе. Этот текст, очень объёмный и подробный, можно отнести к письмам-декларациям.

Погодин указывает, что общее число славян, проживающих в Европе, достигает 80 миллионов («кроме тех, которые потеряли свою национальность, приняв веру, язык, обычаи народов, поселившихся между ними» [12, с. 15]) – это треть всего европейского населения. Половина славян проживает в России. Множество славян проживает не только в «совершенно славянских» странах (Богемия, Моравия, Кроация и другие), но и в иных: в Австрии славян в три раза больше, чем австрийцев, в Венгрии на четыре миллиона венгров приходится пять миллионов славян, в Турции – большинство населения составляют славяне, а не турки. В то же время в Пруссии славяне уже онемечены.

Подробно пишет Погодин о положении славян в Австрии. Публично провозглашая свою поддержку славянских языков, Австрия планомерно онемечивает славян. Так, всё образование (и высшее, и низшее, и семинарское) ведётся на немецком языке; проводится стравливание венгров со славянами; престолы православных епископов не замещаются иногда по 5 – 10 лет; из-за дороговизны книг большей части богослужебных изданий, необходимых сербам, в церквях нет; кроме того, запрещён ввоз этих книг из России из-за того, что там упоминается русский император, а не австрийский. Всё это возбуждает ненависть славян к Австрии. Римская курия также действует против славян, «имея особенно в виду Россию» [12, с. 19] Так, в славянских странах уверены, что именно иезуиты разжигают волнения в Польше. Однако вопреки австрийской цензуре активно действуют Коляр и Шафарик, развивая национальную словесность. Ожили все славянские языки – богемцы, русины, иллирийцы, сербы, словаки. Двадцать миллионов славян, проживающих в Австрии, ей враждебны – именно поэтому Погодин сравнивает Австрию со «старым деревом, гниющим внутри, хотя и одетым снаружи листьями» [12, с. 21]. В таком положении Австрия боится России, которой симпатизируют все славяне Европы. «Славяне смотрят на Россию, как волхвы смотрели на звезду с востока» [12, с. 21]. Кроме того, славяне уверены, что только неблагоприятные обстоятельства мешают России благоприятствовать

славянам. Австрия же использует все средства, чтобы нанести вред России. У славян господствует мнение, что Австрийская империя в ближайшем будущем должна развалиться, а славяне от неё отделятся при первом же удобном случае, причём при самом благоприятном стечении обстоятельств, это произойдёт при покровительстве России. Императору Николаю I предоставляется возможность расширить свою власть весьма далеко, ибо христианский долг повелевает России помочь своим славянским соплеменникам. Нуждаются в помощи, прежде всего, болгары, под турецким и греческим гнётом уже одичавшие; мы же можем на территории своей страны наладить образование болгар. Мы должны содействовать образованию и сербов, занимаясь также распространением русского языка в Сербии. Необходимо также поддерживать близких нам по духу русинов, всячески содействуя развитию их литературы.

Отдельный раздел письма Погодин посвятил полякам, которых он называет «самым экцентрическим племенем» [12, с. 28]. Литератор предлагает ряд мер, при помощи которых с ними можно хорошо ужиться. Это: достаточное преподавание в Польше польского и русского языков; оказание всяческого содействия Линде, составляющего сравнительную грамматику польского и русского языков; преподавание польской истории как отдельного предмета (а не в рамках истории всеобщей). При этом не следует впадать в крайность и излишне русифицировать образование. Кроме того, следует особо преподавать и историю иных славянских государств. Следует также оказывать покровительство современной польской литературе, которая существует только в эмиграции и в Познани. Далее, необходимо оказывать содействие польскому высшему образованию – даже славяне осуждают Россию за отсутствие в Польше университета. Для прекращения нежелательных разговоров можно приравнять к университету двухлетние дополнительные курсы, уже существующие при варшавских гимназиях. Дополнительную смуту в польские умы вносит взятие университетской библиотеки. Погодин говорит, что немцы используют польские проблемы для обвинения России, однако славяне обвиняют поляков в легкомыслии и многие русские меры приписывают «коварным советам австрийцев» [12, с. 34]. В заключение «польского сюжета» своего письма Погодин говорит о Кракове, о стеснённом положении его жителей и о частном письме, который обещал написать ректор университета Матакевичу с описанием нужд для передачи Уварову. Далее Погодин кратко пишет о чехах – «самом образованном славянском племени, вместе с моравами и словаками» [12, с. 35], имеющем многих выдающихся литераторов и историков – в том числе Шафарика, Аммерлинга, Челаковского, Ганку, Юнгмана, Прешля, Палацкого. В Праге существует особый комитет, учреждённый для поддержания и усовершенствования чешского языка, владеющий для этих целей небольшим капиталом. Погодин предлагает этот капитал увеличить и выдавать из него премии за исторические и филологические сочинения и для издательской деятельности. Словаки также очень воодушевлены – их угнетателями венграми и стихотворениями Коляра – и имеют полное право на пособие учителям. Пособия необходимы также австрийским сербам, греческим сербам, католическим иллирийцам. Все пособия, по мысли Погодина, необходимо выдавать тайно, чтобы не навлечь подозрения Австрии. Если Уваров «распространит круг благотворительных действий … на всех славян», то его имя «благодарным потомством будет поминаемо в ряду первых благодетелей славянского рода» [12, с. 39].

В конце письма Погодин перечисляет «общие действия», которые необходимо совершить в интересах славянства. Это: сочинение частных грамматик славянских языков и общей славянской грамматики всех славянских языков; составление словарей разных наречий в отдельности и общего словаря всех наречий; собрание песен, пословиц всех племён; составление славянских хрестоматий кириллицей и латиницей; написание истории, географии и статистического описания; собрание мифологических преданий, поверий, разнообразных исторических памятников; написание биографий великих людей славянского происхождения. Учреждённые общества могут учредить премии за сочинения на данные темы. Необходим также Всеславянский журнал об учёной и литературной деятельности славян, статьи в которых печатались бы на всех славянских языках. Этот журнал лучше издавать в Варшаве – для воздействия на поляков. У Погодина есть также соображения относительно того, кому можно поручить работу. Так, составлением словарей могут заняться Юнгман, Линде и Востоков; в распространении книг среди славян может помочь книгопродавец Фосс. Распространять книги следует через немецких торговцев, а также учредить для этих целей Русскую книжную лавку в Лейпциге. Существует также некоторое количество известных учёных и педагогов (например, Аммерглинг) и молодых образованных людей, готовых переселиться в Россию и, оставаясь «в сношениях с прежним отечеством» [12, с. 42], содействовать «взаимному знакомству» [12, с. 42].

Погодин полагает, что император Николай имеет много почитателей в Европе и даже враждебно настроенные люди признают его преимущество перед другими европейскими правителями. Россия не имеет доброжелателей в Европе, причём славяне полагают, что главные враги России – Австрия и Пруссия, а на Западе указывают на Англию. Ненависть же частных лиц имеет своей причиной незнание и легковерие, с которым принимаются злонамеренные сплетни. Хорошие статьи о России (о её истории, гражданских учреждениях и др., а также, например, о построении за один год Зимнего дворца) могут половину врагов перетянуть на нашу сторону. Подобные материалы можно публиковать в такой читаемой газете, как Allgemeine Zeitung, в которой уже появилась статья Г. Шевырёва о русском языке в остзейских провинциях.

В конце этого письма сделана позднейшая приписка, созданная для подготовленного самим автором собрания своих сочинений и гласящая, что «ни одного из вышеприведённых предложений не было тогда исполнено» [12, с. 45].

Второе письмо Погодина Уварову также написано по возвращении из Европы – в 1842 г. (первая публикация письма – в «Русской беседе» в 1861 г.) [12, с. 46 – 70]. В нём снова идёт речь о славянах и славянских настроениях. И вновь перед нами обстоятельное письмо-декларация.

Со времени предыдущего погодинского путешествия в 1839 г. произошли значительные изменения в славянских землях австрийской монархии – национальное самосознание в Богемии значительно возросло, причём не только в среднем, но и в высшем сословии. Возросли патриотические настроения среди духовенства, появляются чешские училища, национальный театр. Однако австрийское правительство всячески пытается ослабить эти процессы, и каждый шаг чехов вперёд даётся с большим трудом. Вынужденное уступать, правительство ищет возможности «отомстить» чехам, например, печатая «ругательства» против них в немецких газетах и пр. С национальным движением тесно связано движение антипапское. Австрийцы же всеми силами пытаются отвратить всё, что хотя бы приблизительно напоминает греческое исповедание. Немцы также «радеют» за онемечивание чехов, при этом крича о разделе Польши. Национальное движение в Моравии также весьма велико; состояние словаков, находящихся под властью венгров, намного хуже, ибо венгры омадьяривают их «по-азиатски», прямолинейно и без австрийской дипломатичности. Австрийское правительство находится в нерешительности, так как поддерживать словаков не хочет, а венгров – не может, так как поддержка венгров неминуемо приведёт к усилению сопротивления словаков. Усилия словаков, в чьих умах господствует идея панславизма, «достойны всякого удивления» [12, с. 50], так как они бедны и с трудом содержат за свой счёт училища и библиотеки. Славянство во всей силе на юге и юго-западе Венгрии среди австрийских сербов, часть их них принадлежит римской вере, часть – греческой. Сторонников греческой веры насильно принуждают присоединиться к унии. Вообще существует мнение, что австрийцы поставили себе целью обратить всех славян в католичество. По ходу своих рассуждений Погодин даёт оценку венграм – они более знакомы с бумагами, нежели с людьми, и заносчивы. Самое тяжёлое положение – у русин, так как они ближе всех к русским. Некоторые русины не понимают, почему России нужны враждебные ей поляки и не нужны преданные ей русины. Дело доходит до того, что австрийцы запрещают читать Свод русских законов, находящийся в публичной библиотеке. Кроме того, австрийцы жадно набросились на идею, что народонаселение Галиции и Малороссии отличается от жителей Москвы и прочих северных губерний нашей страны, и теперь пытаются охладить приверженность галичан к России и привлечь малороссийцев к себе (в том числе и такими монструозными проектами, как издание малорусского журнала латиницей в Вене). Поляков австрийцы пытаются использовать против России и в то же время сами боятся их как революционеров. По мнению славянских политиков, Австрия, находящаяся в столь трудном положении, слабеет всё больше и больше. В политике эта страна придерживается прежнего курса – сохранения status quo и угнетения славян. Кроме того, она полагает, что интересы Германии совпадают с интересами Австрии; немцы же полагают, что австрийцы обязаны развивать у себя «немецкое начало». Погодин повторяет мысли из своего предыдущего письма Уварову о ненависти Австрии к России, которая обнаруживается буквально на каждом шагу (например, в распространении статей о притеснении католичества в России, в подпитке польской ненависти к нам и пр.).

Славянское движение в Пруссии развивается также очень сильно, даже в тех областях, которые кажутся совершенно онемеченными. Тут надо различать королевскую семью, правительство и народ. Правительство и народ ненавидят Россию, более или менее лояльна по отношению к нам только королевская семья. Даже учреждение славянских кафедр (в Бреславском и Берлинском университетах) имеет своей целью противодействие России. Пруссаки, как и австрийцы, питают ненависть поляков против нас – предсказание на сей счёт, сделанное в предыдущем письме Погодина, сбывается, ибо пруссаки, например, помещают в газетах статьи о том, что следует простирать прусские союзы в Галиции, Богемии, Моравии, Польше. «Кстати скажу здесь о восточной и западной Пруссии, где ненависть к нам основана не на отвлечённостях, а на интересах существенных. Эти провинции обедняли вследствие запретительной системы, но малейшее ослабление её возбуждает неудовольствие в жителях Царства Польского. Так почему же сих последних не отпустить в полемику с пруссаками в журналах мы были бы в стороне?» [12, с. 58]. Существуют немецкие толки о неготовности России к промышленной деятельности и к свободе книгоиздания, но при этом в Лейпциге, Кёнигсберге и Бродах, по слухам, существуют целые общества по перевозке товаров в Россию помимо таможни. Пруссия, по Погодину, вообще представляет собой «удивительное явление» [12, с. 58], обладая множеством свобод, просвещением, правосудием, она всем недовольна. Путешествуя по Европе, литератор убедился, что «дух времени» – не поэтическая метафора, а реальность; множество новых отношений появилось в Европе; былые узы (династические, религиозные, узы предания) ослабли в Пруссии. Университетское

образование поменялось, поэтому в Московском университете следует учредить кафедру философии, дабы студенты занимались философией самостоятельно и тем самым не развращались бы умственно и нравственно. Германия разделяет ненависть Пруссии к России, активно публикует антирусские статьи в газетах, не имея при этом ни малейшего представления о нашей стране. Однако сама Германия на пороге перемен (Пруссия метит на Ганновер и пр.). Особенно Погодин пишет о немецких журналах (журналисты пишут о единстве Германии; цензура в ней «обветшала»). Для России в Европе наступили благоприятные обстоятельства. Относительно Англии, в которой Михаил Петрович не был, можно поверить, что её ненависть к России не уступает австрийской и прусской и имеет ещё одну причину – Восток. Но проблемы в Индии, с Ирландией и Китаем, долги, нищета, упадок мануфактуры помешают английским козням против России.

Францию же славянские писатели считают союзницей России, так как у этих двух стран общие выгоды. Но тут есть одно препятствие – предубеждение русского императора к «французскому духу», что стоит преодолеть во имя наших государственных интересов. Франция будет властвовать на западе Европы, Россия – на востоке. Погодин приводит мнения славянских политиков о Польше. Они задумываются о том, следует ли России отделить от себя Польшу, приносящую ей только вред; о том, что если русские меры по умиротворению Польши не удадутся, следует расселить шляхту по всему пространству России; о том, что отделить Польшу от России нельзя, так как поляки всё равно будут недовольны и пойдут до Смоленска (может быть, возбуждаемые европейскими врагами нашей страны). Между славянами ходит также слух о планах, принадлежащих, прежде всего, англичанам и французам, удовлетворить славян независимо от Австрии, Турции и России, дабы не допустить присоединения к России ещё 30 миллионов человек и образовать из них новое государство, которое было бы, как и Польша, антирусским. Это делается тонкой игрой на мысли о самобытности и независимости, уже нашедшей приверженцев среди славян. Однако англичане и французы не владеют славянскими языками, что затрудняет их деятельность; кроме того, их планы о независимой Богемии или Венгрии как «новой Польше» встречают противодействие со стороны австрийцев. Немецкие газеты также толкуют о необходимости покровительства славянам с целью оторвать их от России. России же, как советуют её друзья, следует обратить внимание на Сербию – для противодействия врагам, чтобы иметь «точку отправления» [12, с. 65] и воздействовать на Австрию и Турцию. Для этого требуется содействие образованию в Сербии, Болгарии и других славян – хотя бы косвенно. Надо устраивать училища, учреждать суды, обучать полки.

Далее Погодин приводит мнения о последней сербской революции – для Сербии неутешительные: сербы погрязли в интригах, часто меняют свои расположения, Обреновичи тесно связаны с Австрией, славяне симпатизируют Вучичу и Петрошевичу больше, нежели Обреновичам. Кроме того, русское правительство действует в Сербии мало. Самая распространённая жалоба славян на Россию сводится к тому, что она действует слишком осторожно и тем самым даёт повод недругам упрекать её в эгоизме. Чужие действуют энергично, свои же не делают ничего, и в этом случае приверженность может обратиться в ненависть. Далее приводятся суждения славян, приверженных России. Если католики явно действуют в Греции, то почему Россия не может произнести ни слова в поддержку родственной ей Церкви в Болгарии? Однако Россия этого слова не произносит – следовательно, может, спасения ждать с запада, а не с востока? Кроме того, следует оказать покровительство польской литературе, ибо враги пытаются внушить славянам, что Россия не заботится о национальности, и поэтому от неё нельзя ожидать лучшей участи.

Погодин пишет, что в данном отчёте он представил обозрение, что может сделать Россия в пользу славян и, следовательно, в свою пользу – теперь же он хочет указать на то, что всё это сделать необходимо, если Россия не решила бросить славян на произвол судьбы. Бóльшую часть помощи можно оказать публично. В Европе бескорыстие и умеренность России никто не ценит, тем более что наша страна между славянами теряет свою умеренность. Литературное пособие славянам не произведёт никакого волнения в европейских странах, к тому же речь идёт о небольшой сумме. Следует также обратить внимание на то, что между молодыми людьми начинает распространяться расположение к славянам, чьи страны они охотно посещают во время своих путешествий, и они могли бы гласно общаться со славянами, дабы Европа видела, что наше общение – чисто учёное.

Далее в письме следовали три страницы об отношении православия к католикам и протестантам – эти страницы Погодиным потеряны, поэтому не публикуются, он лишь сообщает о существовании и такого «сюжета» в письме.

В заключение послания Погодин говорит, что всё изложенное им является результатом общения со «славянскими корифеями» и с другими знающими людьми; хотя он не имел возможности углублять свои исследования, но надеется, что это письмо, как и предыдущее, удостоится внимания Уварова и будет представлено им императору.

В самом конце письма имеется позднейшая приписка, также сделанная для позднее изданного Погодиным собрания своих сочинений и поясняющая: «Это письмо осталось в министерстве по слишком резкому несогласию с общим мнением» [12, с. 69].

Последнее эпистолярное обращение к Уварову – это письмо Н.В. Гоголя (1842) (краткий анализ этого письма представлен нами в [1]). Всю весну 1842 г. писатель прождал окончательного цензурного разрешения «Мёртвых душ», которые застряли у петербургских цензоров, хотя рукопись уже была прочитана и разрешена. Посланная в Москву, она туда не дошла, и никто не знал, где она. Гоголь даже подозревал, что М.П. Погодин, чьи письма Уварову рассмотрены нами выше, держит её у себя для публикации в «Москвитянине» (поясним, что рукопись должна была вернуться именно на адрес Погодина, в чьём доме Гоголь и поселился после возвращения из Европы). Гоголь начинает активно писать А.О. Смирновой-Россет, вхожей к царю, П.А. Плетнёву, В.Ф. Одоевскому, А.В. Никитенко. Он пишет даже послание С.С. Уварову (между 24 февраля и 4 марта 1842 г.) [13, с. 39 – 40], хотя знает, как признаётся Плетнёву, что «Уваров всегда был против меня» (именно поэтому Гоголь был против того, чтобы рукопись посылать Уварову, о чём он прямо пишет в письме Плетнёву от 6 февраля 1842 г. [13, с. 32 – 34]). Литератор начинает подозревать, что дело вовсе не в медлительности почты и не в нерасторопности цензоров, он уверяет Плетнёва, что против него «что-нибудь есть» (см. письмо Плетнёву от 7 января 1842 г. [13, с. 30]), скорее всего, противодействие самого царя.

Если проанализировать стилистику письма, то можно на основании формальных лингвистических данных сделать вывод, что Гоголь обращается к Уварову как к последнему средству: «Не получая дозволения цензуры на печатание моего сочинения, я прибегаю к вашему покровительству» [13, с. 39]. Писатель говорит о своём произведении как о деле всей жизни, о важности его труда для него самого и для страны, а также указывает на своё стеснённое материальное положение: «Всё моё имущество и состояние заключено в труде моем. Для него я пожертвовал всем, обрёк себя на строгую бедность, на глубокое уединение, терпел, переносил, пересиливал сколько мог свои болезненные недуги в надежде, что, когда совершу его, отечество не лишит меня куска хлеба и просвещённые соотечественники преклонятся ко мне участием, оценят посильный дар, который стремится всякий русский принести своей отчизне» [13, с. 40]. Однако «[в]от уже пять месяцев меня томят странные мистификации цензуры, то манящей позволением, то грозящей запрещеньем, и наконец я уже сам не могу понять, в чём дело…» [13, с. 40]. Чуть дальше идёт апелляция к суду потомства: «Подумайте: я не предпринимаю дерзости просить вспомоществования и милости, я прошу правосудия, я своего прошу: у меня отнимают мой единственный, мой последний кусок хлеба. Почему знать, может быть, несмотря на мой трудный и тернистый жизненный путь, суждено бедному имени моему достигнуть потомства. И ужели вам будет приятно, когда правосудное потомство, отдав вам должное за ваши прекрасные подвиги для наук, скажет в то же время, что вы были равнодушны к созданьям русского слова и не тронулись положеньем бедного, обременённого болезнями писателя, не могшего найти себе угла и приюта в мире, тогда как вы первые могли бы быть его заступником и меценатом» [13, с. 40].

Говоря об этом гоголевском письме, И.П. Золотусский замечает: «Письмо Гоголя к Уварову – образец того, как *он просит* (здесь и далее в цитате курсив автора цитируемого исследования – Е.С.) и каков он в этой позиции перед “значительными людьми”. Слава Богу, что письмо не дошло до министра (его вмешательства не понадобилось), но ежели бы дошло… <…> Человек просит и как будто даже унижается, но когда вчитываешься как следует, то непонятно, кто выше – он, просящий, или тот, у кого просят. Напоминание о суде правосудного потомства звучит уничтожающе. Если тебя и упомянут в потомстве, говорит между строк Гоголь Уварову, то только в связи со мной. И представляешь, как ты будешь выглядеть, если мне сейчас откажешь! Уваров был достаточно умён, чтоб всё это понять. А Гоголь был столь же неглуп, чтоб не понимать, как и кого он *дразнит*. Так он *просил* у “значительных лиц”. Так он перед ними сгибался. «Бедное имя, бедная жизнь, бедный писатель», – пишет Гоголь. Но это письмо не бедняка, а богача страшного (гоголевское определение гения) к бедняку настоящей минуты, точнее, к её богачу, который, властвуя над минутой, не властен над вечностью. Суд потомства в этом исчислении оказывается как нельзя кстати» [14, с. 292 – 293]. Рассуждая о причинах неудовольствия И.В. Сталина булгаковской пьесой «Батум», В.Б. Ливанов тонко заметил, что в этом произведении вождь «усмотрел не верноподданническую угодливость автора, а некий замаскированный “бунт” под маской покорности» [15, с. 179]. Также, на наш взгляд, в письме Гоголя Уварову мы видим не угодливость, самовозвышение под маской самоуничижения и уничижение адресата под маской возвеличивания адресата.

Таким образом, на имя выдающегося государственного деятеля С.С. Уварова были направлены четыре письма тремя русскими писателями. Самое первое и самое краткое из них принадлежит перу А.С. Пушкина (1831) и содержит в себе критический отзыв стихам Уварова (это письмо является ответным на письмо самого Сергея Семёновича). Следующие два письма (весьма обстоятельные тексты типа письма-декларации) направлены Уварову М.П. Погодиным (1839, 1842) и посвящены детальному описанию и рассмотрению положения славян в Европе и предложениям по их поддержке со стороны России. Последнее письмо написано Н.В. Гоголем (1842) и представляет собой просьбу посодействовать публикации «Мёртвых душ». Данный материал не только дополняет полученные нами данные, но и корректируют наш анализ жанровых подразновидностей «письма царю» (так, кроме перечисленных в начале статьи подразновидностей, правомерно говорить также о «письме-рецензии»), и, кроме того, является стимулом для изучения писем литераторов не только царям, но и их ближайшим помощникам.

Библиографический список

1. Суровцева Е.В. *Жанр «письма царю» в XIX – начале XX века*. Москва: АИРО-XXI, 2011.
2. Суровцева Е.В. *Жанр «письма вождю» в тоталитарную эпоху (1920-е – 1950-е годы). Москва: АИРО-XXI, 2008.*
3. *Суровцева Е.В. Жанр «письма вождю» в советскую эпоху (1950-е – 1980-е гг.). Москва: АИРО-XXI, 2010.*
4. Иванов О.А. К вопросу о взаимоотношениях С.С. Уварова и А.С. Пушкина в 30-е гг. XIX века. *Новик:* сборник научных работ аспирантов и студентов истфака ВГУ. Воронеж: Издательство ВГУ, 1999; Выпуск 2: 45 – 55.
5. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 19 т. Москва: Воскресенье, 1996; Т. 14.
6. Петров Ф.А. *М.П. Погодин и создание кафедры российской истории в Московском университете*. Москва, 1995.
7. Умбрашко К.Б. *М.П. Погодин: Человек. Историк. Публицист.* Москва: ИРИ РАН, 1999.
8. Павленко Н.И. *Михаил Погодин: Жизнь и творчество*. Москва: Памятники исторической мысли, 2003.
9. Пуряева Н.Н. *М.П. Погодин-литератор*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: МГУ, 2006.
10. Душечкина Е.В. *Русский святочный рассказ: Становление жанра*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1995.
11. Терещенко В.К. *М.П. Погодин в общественно-идейной борьбе 30 – 50 гг. XIX столетия*. Диссертация … кандидата исторических наук. Москва: МГУ, 1975.
12. Погодин М.П. *Сочинения*: в 4 т. Москва: Синодальная типография, 1874; Т. 4: Историко-политические письма и записки в продолжение Крымской войны.
13. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений*: в 14 т. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1952; Т. 12.
14. Золотусский И.П. *Гоголь*. Серия «Жизнь замечательных людей». Москва: Молодая гвардия, 2007.
15. Ливанов В.Б. *Невыдуманный Борис Пастернак. Наш друг Шерлок Холмс. Воспоминания и впечатления*. Санкт-Петербург: Азбука, 2011: 109 – 219.

References

1. Surovceva E.V. *Zhanr «pis'ma caryu» v XIX – nachale XX veka*. Moskva: AIRO-XXI, 2011.
2. Surovceva E.V. *Zhanr «pis'ma vozhdyu» v totalitarnuyu `epohu (1920-e – 1950-e gody)*. Moskva: AIRO-XXI, 2008.
3. Surovceva E.V. *Zhanr «pis'ma vozhdyu» v sovetskuyu `epohu (1950-e – 1980-e gg.)*. Moskva: AIRO-XXI, 2010.
4. Ivanov O.A. K voprosu o vzaimootnosheniyah S.S. Uvarova i A.S. Pushkina v 30-e gg. XIX veka. *Novik:* sbornik nauchnyh rabot aspirantov i studentov istfaka VGU. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1999; Vypusk 2: 45 – 55.
5. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 19 t. Moskva: Voskresen'e, 1996; T. 14.
6. Petrov F.A. *M.P. Pogodin i sozdanie kafedry rossijskoj istorii v Moskovskom universitete*. Moskva, 1995.
7. Umbrashko K.B. *M.P. Pogodin: Chelovek. Istorik. Publicist.* Moskva: IRI RAN, 1999.
8. Pavlenko N.I. *Mihail Pogodin: Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva: Pamyatniki istoricheskoj mysli, 2003.
9. Puryaeva N.N. *M.P. Pogodin-literator.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: MGU, 2006.
10. Dushechkina E.V. *Russkij svyatochnyj rasskaz: Stanovlenie zhanra*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 1995.
11. Tereschenko V.K. *M.P. Pogodin v obschestvenno-idejnoj bor'be 30 – 50 gg. XIX stoletiya*. Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Moskva: MGU, 1975.
12. Pogodin M.P. *Sochineniya*: v 4 t. Moskva: Sinodal'naya tipografiya, 1874; T. 4: Istoriko-politicheskie pis'ma i zapiski v prodolzhenie Krymskoj vojny.
13. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 14 t. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1952; T. 12.
14. Zolotusskij I.P. *Gogol'*. Seriya «Zhizn' zamechatel'nyh lyudej». Moskva: Molodaya gvardiya, 2007.
15. Livanov V.B. *Nevydumannyj Boris Pasternak. Nash drug Sherlok Holms. Vospominaniya i vpechatleniya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2011: 109 – 219.

Статья поступила в редакцию 27.03.20

УДК 81'42:811.111 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00394

Fedorova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Omsk State Technical University (Omsk, Russia), E-mail: sidorova_ma79@mail.ru*
Tsyguleva M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State Automobile and Highway University (Omsk, Russia), E-mail: m.v.tsyguleva@gmail.com*

STRUCTURE AND CONTENTS OF A CONCEPT "SELF-REALIZATION" ACCORDING TO THE LEXICOGRAPHIC AND CORPUS ANALYSES. The urgency of solving a problem of defining the contents of the concept self-realization and studying the language units representing this concept results from the difficulties in communication between experts and in translation of texts from one language into another. The task of the article is to describe the structure and functioning of the concept self-realization in the English language by means of lexicographical and corpus analysis. Dictionary definitions analysis, analysis of usage and collocability of the words in English corpora, identification of the core meaning and connotations by means of synonyms and antonyms of the lexeme self-realization were used in the study. The article studies cognitive criterions of the concept self-realization. It is established that cognition of the English native speakers includes into the figurative component such criterions as creativity; communication; religiousness; self-discovery; process, system; achievement drive, recovery. The contents of the information component are revealed through realization of personality potential by means of self-building; satisfaction with the results obtained, serenity. The interpretative component is represented by such criterions as awakening, aspiration for perfection, uniqueness, game, difficulties, and service. The authors come to the conclusion that the content of the concept self-realization and its relevance have been changing for the period of its functioning in the English language.

Key words: **concept, discourse, corpus analysis, self-realization, English language.**

М.А. Федорова*, канд. филол. наук, доц., Омский государственный технический университет, г. Омск, E-mail: sidorova_ma79@mail.ru*
М.В. Цыгулева*, канд. пед. наук, доц., Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, г. Омск, E-mail: m.v.tsyguleva@gmail.com*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «SELF-REALIZATION» ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО И КОРПУСНОГО АНАЛИЗА

Необходимость решения проблемы определения содержания концепта «self-realization», исследования языковых единиц, его репрезентирующих, обусловлена затруднениями в коммуникации профессионалов и переводом текстов с одного языка на другой. Цель статьи – описание структуры и функционирования концепта «self-realization» в английском языке посредством лексикографического и корпусного анализа. Исследование проводится на основе методов анализа словарных дефиниций, анализа употребляемости и сочетаемости исследуемых слов в корпусах английского языка, выявления ядерного значения и коннотаций путем анализа синонимов и антонимов лексемы «self-realization». Объектом исследования являются языковые средства репрезентации концепта. В статье исследуются когнитивные признаки концепта «self-realization», выявляется, что когнитивное сознание носителей английского языка в состав образного компонента включает творчество, креативность; коммуникацию, общение; религиозность; самопознание; процесс, систему; стремление к цели, исцеление; содержание информационного компонента раскрывается через реализацию личностного потенциала посредством самопостроения; удовлетворенность полученными результатами, спокойствие; а интерпретационный компонент представлен такими признаками, как пробуждение, стремление к совершенству, уникальность, игра, трудности, служение. Делается вывод о том, что на протяжении всей истории функционирования концепта «self-realization» его содержание и актуальность использования изменялись.

Ключевые слова: **концепт, дискурс, корпусный анализ, самореализация, английский язык**.

Современная лингвистика, характеризуемая интегративностью, дискурсивностью, интересом к глубинным знаниям в языке, решает задачи изучения языка в «широком системном контексте [1, с. 187]», подтверждая и развивая при этом тезис В.И. Вернадского о том, что «мы специализируемся не по наукам, а по проблемам…» [2, с. 94]. Одним из таких широких контекстов является языковой дискурс, понимаемый исследователями как текст, погруженный в действительность [3]. Благодаря способности языка структурироваться в разнообразные дискурсы, отражающие коллективное языковое сознание, существует возможность не только исследовать различные стороны жизни общества, но и определять качество этой жизни [4]. Выявление структуры и содержания отдельных концептов, способов их репрезентации, степени выраженности расширяют наши представления о языковой картине мира, дополняют знания о культуре языковой общности [5]. Мы придерживаемся определения профессионального дискурса, данного Е.И. Головановой и понимаемого как «вербально опосредованная коммуникация, как процесс контролируемого взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, характеризующийся определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения» [6].

Термин self-realization (с англ. «самореализация») считается одним из самых распространенных в современном гуманитарном дискурсе [7, 8], о чем свидетельствует растущее число научных и научно-популярных публикаций, посвященных теме самореализации. Приведем лишь некоторые заголовки: «How to Attain Self Realization (Step-By-Step Guide)» («Как достичь самореализации. Пошаговое руководство») by E K Choi [9], «The model of self-realization readiness formation of research universities students in the process of civic education» («Модель формирования готовности к самореализации студентов исследовательских вузов в процессе гражданского воспитания») [10], «Psychological potential of personal self-realization» («Психологический потенциал самореализации личности») [11]. В то же время не определено его содержание, не исследованы языковые единицы, его репрезентирующие, что затрудняет коммуникацию профессионалов и перевод текстов с одного языка на другой.

Впервые данный концепт исследован на материале корпусов английского языка и изречений известных личностей. *Целью* нашего исследования является описание структуры и функционирования концепта «self-realization» в английском языке посредством лексикографического и корпусного анализа. Объектом анализа являются языковые средства, которые вербализуют, то есть репрезентируют данный концепт, в частности, его прямые номинации. *Задачами* исследования являются: анализ образного и интерпретативного содержания концепта «self-realization»; выявление изменений в активности функционирования концепта, начиная со второй половины 19 века до современности. В работе использованы следующие *методы*: анализ словарных дефиниций, анализ употребляемости и сочетаемости исследуемых слов в корпусах английского языка, выявление ядерного значения и коннотаций путем анализа синонимов и антонимов лексемы self-realization.

В философии и психологии «самореализация» – это осознанная реализация личностного потенциала «для себя» или «для других». Самореализация не спонтанна, она осознанна человеком, «спланирована»: понимается как «переход возможности в действительность, как процесс, в котором человек обеспечивает свое развитие, причем развитие не как спонтанное возникновение новообразований, но как самотворение или самостановление» [12, с. 31]. Самореализация – это и процесс, и результат, то есть процесс, заканчивающийся определенным результатом, переходом внутреннего во внешнее, измеримое, которое, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие личности.

Традиционно, термин self-realization входит в дискурс философии и психологии и, в общем понимании, обозначает реализацию потенциала человека. Данная трактовка ***информационного компонента*** содержания концепта подтверждается анализом словарных дефиниций. Так, в словаре Merriam-Webster [13] он трактуется как «реализация (применение, выполнение) человеком возможностей характера и личности» (fulfillment by oneself of the possibilities of one's character or personality). Словарь Collins [14] определяет самореализацию как «реализацию личностного потенциала или способностей» (the realization or fulfillment of one's own potential or abilities). Происхождение термина self-realization, образованного способом словосложения (self+realization) относится к 1839 г.

Анализ источников предлагает обширный список синонимов понятия self-realization: s*elf-actualization (самоактуализация), serenity (безмятежность), contentment (уверенность в себе, нега), self-fulfillment (самоутверждение), carrying out (осуществление, завершение), self-revelation (раскрытие своего потенциала), self-scrutiny (самоконтроль)*. Интересными представляются сочетания со словом serenity – («**спокойствие»**): *nirvana serenity, accomplishment serenity, achievement serenity, attainment serenity, completion serenity, discharge serenity, implementation serenity*. Отметим термины, которые словарь Merriam Webster считает синонимами исследуемого концепта: *self-reflection (саморефлексия), self-searching (поиск самого себя), soul-searching (самокопание, самоанализ), self-analysis (самоанализ), self-awareness (самоанализ, самосознание), self-consciousness (самосознание), self-recognition (самопризнание), contemplation (наблюдение, наслаждение), meditation (медитация), reflection (рефлексия), rumination (размышление)*. Анализ их содержания позволяет выделить такой смысловой компонент исследуемого концепта, как «**удовлетворение** от завершения какого-то дела, действия». При этом антонимичным к исследуемому термину является только слово self-destruction (саморазрушение), что позволяет выделить в концепте self-realization компонент «**саморазвитие**, **самопостроение**».

Проведенное исследование встречаемости и особенностей употребления термина self-realization в нескольких корпусах английского языка позволило выявить *контекстуальные когнитивные смыслы*, образующие ***образный компонент*** концепта, а также ***частотность*** его функционирования. Так, ***Corpus of Historical American English*** (COHA) (114 словоупотреблений) иллюстрирует философское осмысление концепта в 19 веке: «World out of his own substance and essence, or, in the process of self-realization, has passed into the manifold of terrestrial existence» (1874). – «Мир из своей собственной субстанции и сущности или в процессе самоосознания перешел в многообразие земного бытия» (1874); «The making of the soul – the self-realization of God-there, for the believer, is the purpose of the world» (1889) – «Создание души – самоосознание Бога есть для верующего цель мира» (1889); «Thus the infinite life eternally craves and eternally achieves self-expression and self-realization» (1891). – «Таким образом, бесконечная жизнь все время жаждет и достигает самовыражения и самоосознания» (1891); «Creation is the divine self-expression and self-realization in nature, in humanity, in Christ, and in the new creation» (1891). – «Творение есть божественное самовыражение и самореализация в природе, в человечестве, во Христе и в новом творении» (1891) [15].

В ***Корпусе Современного Американского Английского*** (520 млн слов, US, 1990-2015) термин «self-realization» встречается 158 раз [4]. При этом в 1990 г. термин встречается 14 раз, в 1991 – 8, 1992 – 11, 1993- 8, 1994 – 10, 1999 – 13, 200 – 9, 2001 – 7, 2001 – 2. 2003 – 1, 2004 – 7, 2011 – 5, 2012 – 3. 2013 – 0, 2014 – 3. 2015 – 5. Это говорит о снижении частотности данного термина, с одной стороны и о тенденции к его замене синонимами, с другой. Корпусные данные отражают разный уровень интереса к самому процессу/явлению самореализации в 1990-е по сравнению с 2010-ми годами.

Проанализируем контекст употребления термина в 1990-е, 2000-е и 2010-е годы. Примеры функционирования слова self-realization, зафиксированные в *1990-е гг.,* связывают данный концепт с творческим дискурсом и идеей саморазвития, например: «In the piece, performers manipulate pop-culture idioms such as TV talk shows and *self-realization* seminars to focus on such themes as immigration…» (1996). – «В пьесе исполнители жонглируют идиомами поп-культуры, такими как телевизионные ток-шоу и семинары по самореализации, чтобы сосредоточиться на таких темах, как иммиграция...» (1996); «He taught his students that art could be the road to *self-realization*». (1997) – «Он учил своих студентов, что искусство может быть дорогой к самореализации. Когда он перевелся в Пенсильванский государственный университет, Биггерс последовал за ним» (1997); «There is a connection somewhere between skill, freedom, *self-realization* and ends in themselves. Very likely it lies in the idea of an end» (1999). – «Где-то есть связь между мастерством, свободой, самореализацией и самоцелью. Очень вероятно, что она заключается в идее завершения жизни» (1999) [16].

В *2000 гг*. помимо активного функционирования данного концепта в дискурсе *творчества* (изобразительное искусство, поэзия) появляются примеры, описывающие *самореализацию женщин*, а также *язык* как средство самореализации, то есть концепт начинает функционировать в социальном и философско-лингвистическом дискурсе: «In the pursuit of self-realization in art, Adrian thus embodies Adorno's principle of "the identity"» – «В стремлении к самореализации в искусстве Адриан, таким образом, воплощает принцип «идентичности» Адорно»; «Women should be supported in their quest toward self-realization, not only because each individual life carries merit, but also …»; «Thus, language is the medium of her defiance and self-realization»; «Paradoxically, the more the poet distances herself from her poetic text the more her self-realization is linked to its execution (2001)». – «Женщин нужно поддерживать в их стремлении к самореализации не только потому, что каждая отдельная жизнь несет в себе заслуги, но и...»; «Таким образом, язык является средством выражения ее неповиновения и самореализации»; «Парадоксально, что чем больше поэтесса дистанцируется от своего поэтического текста, тем больше ее самореализация связана с его исполнением (2001)»; «Our self-realization is always self-realization before God, who is the ground of our being … » (2007). – «Наша самореализация – это всегда самореализация перед Богом, который является основой нашего бытия ...» (2007) [16].

Кроме того, отмечен смысловой компонент «*здоровье*»: «Wellness builds upon the health of body and mind with positive spirituality and hope for self-realization» (2006). Примеры *2010-х* отсылают к психологическому дискурсу, актам *самопознания* и содержат целый ряд синонимов: *self-regulation, autonomy, fantasy, empowerment, self-determination*, насыщая образное поле концепта дополнительными когнитивными компонентами: «There are moments amid the fantasy where a little self-realization inevitably seeps in …» (2011). – «В фантазиях есть моменты, где немного самореализации неизбежно просачивается в… (2011); «Our related but distinct subscales – autonomy, self-regulation, psychological empowerment, and self-realization – that contribute to a higher order self-determination construct) (AIR Self-Determination Scale, 2012)» – «Наши родственные, но различные шкалы – автономия, саморегуляция, психологическое расширение возможностей и самореализация – которые способствуют построению самоопределения более высокого порядка) (Шкала самоопределения AIR, 2012); «Students who do not demonstrate self-determined behaviors often over-estimate their abilities due to poor self-realization…» (2015). – «Студенты, которые не демонстрируют самодетер-

минированное поведение, часто переоценивают свои способности из-за низкой самореализации…» (2015) [16].

Английский корпус CORE (Corpus of online registers in English) из 53 млн словоупотреблений дает нам лишь 16 примеров использования ключевого слова self-realization [17], причем большинство из них позволяет выделить такой образный смысл, как «*связь с Богом, религиозность*»: «These experiences are part of a highly respected process known as self-realization» («Эти переживания являются частью очень уважаемого процесса, известного как самореализация»); «Doctrine of the Synthesis', the synthesis of all authentic *religions* and systems of self-realization» («Учение о синтезе, синтез всех подлинных религий и систем самореализации») [17]. Кроме того, проанализированные примеры позволили выделить такие когнитивные компоненты изучаемого концепта, как *«process (процесс)», «system (система)», «creativity (креативность)», «recovery (исцеление)»*.

С целью определения ***интерпретационного поля*** концепта, выражаемого в языке словом *self-realization,* были проанализированы изречения известных личностей на английском языке. Полученные результаты позволили выявить следующие когнитивные признаки концепта «self-realization»:

– *пища* как основа жизни (метафора): “Men can starve from a lack of self-realization as much as they can from a lack of bread” («Люди могут голодать от недостатка самореализации так же, как они могут голодать от недостатка хлеба» (Ричард Райт, «Родной сын») [18];

– *уникальность*, отказ от копирования жизни других: “Because to influence a person is to give him one's own soul. He does not think his natural thoughts, or burn with his natural passions. His virtues are not real to him. His sins, if there are such things as sins, are borrowed. He becomes an echo of someone else's music, an actor of a part that has not been written for him. The aim of life is self-development. To realize one's nature perfectly – that is what each of us is here for”. – «Потому что влиять на человека – значит отдавать ему свою душу. Он утрачивает собственные мысли и не пылает собственными страстями. Ни его добродетели, ни грехи – если таковые вообще существуют – ему не принадлежат. Он становится эхом чужой музыки, актером, играющим роль, написанную для другого. Цель жизни – самосовершенствование. Осознать собственную сущность – вот для чего мы здесь! (Уайльд О. Портрет Дориана Грея и другие рассказы) [18];

– *служение миру*: “Your own Self-realization is the greatest service you can render the world” (Ramana Maharshi) [18]. – «Твоя собственная самореализация – это огромная услуга, которую ты можешь оказать миру» (Рамана Махарши);

– *борьба, трудности*: “The harder the struggle, the more glorious the triumph. Self-realization demands very great struggle” (Sivananda) [18]. – «Чем упорнее борьба, тем блистательнее победа. Самореализация требует огромных усилий» (Шивананда);

– *стремление к совершенству*: “Life is an aspiration. Its mission is to strive after perfection, which is self-realization. The ideal must not be lowered because of our weaknesses or imperfections” [18]. – «Жизнь – это стремление. Его миссия – стремиться к совершенству, то есть к самореализации (Махатма Ганди));

– *игра* (метафора): “Self-realization is the last game on earth worth playing” (Frederick Lenz) [18]. – «Самореализация – это последняя игра на земле, в которую стоит играть» (Фредерик Ленц);

– *пробуждение* (метафора): “Satori is the awakening from a dream. Awakening and self-realization and seeing into one's own being – these are synonymous” (Bruce Lee) [18]. – «Внезапное озарение пробуждает ото сна. Пробуждение и самореализация и изучение своей собственной жизни – синонимы» (Брюс Ли).

Итак, проведенный анализ позволил выявить следующие компоненты концепта, реализуемого словом self-realization (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты концепта «self-realization»

Компонент	*Когнитивные признаки*
Образный	творчество, креативность; коммуникация, общение; религиозность; самопознание; процесс, система; стремление к цели, исцеление
Информационный	реализация личностного потенциала посредством самопостроения; удовлетворенность полученными результатами, спокойствие
Интерпретационный	пробуждение, стремление к совершенству, уникальность, игра, трудности, служение

Кроме того, анализ функционирования концепта «self-realization» на материале корпусов английского языка подтверждает изменение его содержания и актуальности на протяжении всей истории его использования.

Таким образом, посредством анализа лексикографических источников и корпусного анализа была построена структурно-содержательная схема концепта «self-realization» и выявлены особенности его активного функционирования в современном английском дискурсе.

Перечислим перспективы исследования данного термина:

1. Лингвистическое прогнозирование функционирования изучаемого концепта в будущем: в частности, анализ значения и функционирования слов, производных от self-realization: self-realizationism (название этической теории, self-realizationist).
2. Проведение ассоциативного эксперимента.
3. Проведение эксперимента на субъективные дефиниции.
4. Анализ слов, вербализующих данный концепт (self-realizing, self-actualization).
5. Сравнение функционирования и структуры изучаемого концепта в английском и русском языках.
6. Изучение отличий в содержании понятия «самореализация» в разных профессиональных дискурсах, стилях и жанрах речи.

Библиографический список

1. Маслова В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский и иностранный языки и методика их исследования. 2018; № 2: 172 – 190. Available at: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190
2. Вернадский В.И. *Научная мысль как планетное явление*. Москва: Наука, 1991.
3. Alba-Juez L. Discourse analysis and pragmatics: their scope and relation. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2016; № 4: 43 – 55.
4. Островская Т.А. Дискурсообразующие концепты дискурса элиты. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013; № 3 (126). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskursoobrazuyuschie-kontsepty-diskursa-elity
5. Klyoster A.M., Shnyakina N.J. The Event Concept Categorial Network. *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; Vol. 677.
6. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; № 292: 32 – 35.
7. Базаева Ф.У. Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования. *Вектор науки ТГУ*. 2010; № 3 (3): 30 – 33.
8. Подвысоцкая Е.А. Генезис понятия «самореализация личности» в европейской философской мысли. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2015; № 7: 119 – 121. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprfc_2015_7_31
9. Choi E.K. *How to Attain Self Realization (Step-By-Step Guide)*. Available at: https://www.lifehack.org/682908/how-to-attain-self-realization-a-guide-to-become-a-better-you
10. Pugacheva N., Ezhov S., Kozhanov I., Kozhanova M., Ogorodnikova S., Oshaev A., Timonin A., Goloshumova G. The Model of Self-realization Readiness Formation of Research Universities Students in the Process of Civic Education. *International Review of Management and Marketing*. 2016; № 6: 128 – 133.
11. Maksimenko S., Serdiuk L. Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare interdisciplinary approach.* 2016; № 6 (1). Available at: http://dx.doi.org/10.21277/sw.v1i6.244
12. Топольская Е.А. Философские взгляды на проблемы развития рефлексии. *Педагогика искусства*. 2013; № 3: 1 – 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/topolskaya.pdf
13. *Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-realization
14. Collins English Dictionary – Complete & Unabridged 10th Edition. HarperCollins Publishers. 2017; № 30. Available at: Dictionary.com http://www.dictionary.com/browse/self-realization
15. *Corpus of Historical American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coha/
16. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
17. *Corpus of online registers in English*. Available at: https://www.english-corpora.org/core/
18. *Self Realization Quotes*. Available at: https://www.azquotes.com/quotes/topics/self-realization.html

References

1. Maslova V.A. Osnovnye tendencii i principy sovremennoj lingvistiki. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Russkij i inostrannyj yazyki i metodika ih issledovaniya. 2018; № 2: 172 – 190. Available at: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190
2. Vernadskij V.I. *Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie*. Moskva: Nauka, 1991.
3. Alba-Juez L. Discourse analysis and pragmatics: their scope and relation. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2016; № 4: 43 – 55.

4. Ostrovskaya T.A. Diskursoobrazuyuschie koncepty diskursa `elity. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2013; № 3 (126). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskursoobrazuyuschie-kontsepty-diskursa-elity
5. Klyoster A.M., Shnyakina N.J. The Event Concept Categorial Network. *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; Vol. 677.
6. Golovanova E.I. Professional'nyj diskurs, subdiskurs, zhanr professional'noj kommunikacii: sootnoshenie ponyatij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 292: 32 – 35.
7. Bazaeva F.U. Kategoriya samorealizacii v zarubezhnoj psihologii i filosofii obrazovaniya. *Vektor nauki TGU*. 2010; № 3 (3): 30 – 33.
8. Podvysockaya E.A. Genezis ponyatiya «samorealizaciya lichnosti» v evropejskoj filosofskoj mysli. *Aktual'ni problemi filosofiï ta sociologiï.* 2015; № 7: 119 – 121. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprfc_2015_7_31
9. Choi E.K. *How to Attain Self Realization (Step-By-Step Guide)*. Available at: https://www.lifehack.org/682908/how-to-attain-self-realization-a-guide-to-become-a-better-you
10. Pugacheva N., Ezhov S., Kozhanov I., Kozhanova M., Ogorodnikova S., Oshaev A., Timonin A., Goloshumova G. The Model of Self-realization Readiness Formation of Research Universities Students in the Process of Civic Education. *International Review of Management and Marketing*. 2016; № 6: 128 – 133.
11. Maksimenko S., Serdiuk L. Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare interdisciplinary approach.* 2016; № 6 (1). Available at: http://dx.doi.org/10.21277/sw.v1i6.244
12. Topol'skaya E.A. Filosofskie vzglyady na problemy razvitiya refleksii. *Pedagogika iskusstva*. 2013; № 3: 1 – 4. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/topolskaya.pdf
13. *Merriam-Webster*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-realization
14. Collins English Dictionary – Complete & Unabridged 10th Edition. HarperCollins Publishers. 2017; № 30. Available at: Dictionary.com http://www.dictionary.com/browse/self-realization
15. *Corpus of Historical American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coha/
16. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
17. *Corpus of online registers in English*. Available at: https://www.english-corpora.org/core/
18. *Self Realization Quotes*. Available at: https://www.azquotes.com/quotes/topics/self-realization.html

Статья поступила в редакцию 13.03.20

УДК 81'27 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00434

Filippova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*

Makarova Ye.V., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), makarova_ev95@mail.ru*

"WEINSTEINGATE": COMMENT AS A MEANS OF PUBLIC OPINION REPRESENTATION. The research is focused on the contents of the texts of the comments published in the English-language social network "Facebook" on the topic of Harvey Weinstein's sexual harassment. The work considers social media comments as a representation of society, which reflects the opinion of users communicating within electronic resources and platforms. The task of the study is to identify the characteristics of value judgments of the English-speaking Internet community, verbalizing the public's attitude to the acute social topic of sexual harassment. To achieve the goal of the research, the authors applied the methods of semantic, context and quantitative analyses. Context analysis of the comments allowed revealing a negative attitude of English-speaking users towards the topic of sexual harassment. The authors of analyzed comments often associate the topic of harassment with political events within the United States as well as the problems of gender differentiation in society.

Key words: **social networks, public opinion, internet comments, thematic group, connotative lexical units.**

С.В. Филиппова*, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*

Е.В. Макарова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: makarova_ev95@mail.ru*

«ВАЙНШТЕЙНГЕЙТ»: КОММЕНТАРИЙ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

В статье в качестве предмета исследования выступает содержательная составляющая текстов-комментариев англоязычной социальной сети Facebook на тему сексуальных домогательств Харви Вайнштейна. Комментарий в социальных сетях рассматривается нами как средство репрезентации социума, которое отражает настроения пользователей электронных ресурсов и платформ. Целью исследования является выявление особенностей оценочных суждений англоязычного Интернет-сообщества, посредством которых вербализуется отношение общества к остросоциальной теме сексуальных домогательств. Для достижения поставленной цели были использованы методы семантического, контекстуального и количественного анализа. Контекстуальный анализ содержания комментариев позволил выявить, что англоязычные пользователи негативно относятся к теме сексуальных домогательств. В своих суждениях авторы комментариев зачастую связывают тему домогательств с политическими событиями внутри США и проблемами гендерной дифференциации в обществе.

Ключевые слова: **социальные сети, общественное мнение, Интернет-комментарий, тематическая группа, коннотативная лексика.**

В социолингвистических исследованиях Интернет-комментарий довольно успешно используется как инструмент анализа общественного мнения, комментарии к тексту (несущему в себе информацию по какой-либо теме или событию) дают возможность проанализировать и выявить общественную позицию, культуру, мнение его автора. Актуальность темы нашего исследования определяется тем, что в настоящее время мессенджеры и социальные сети служат в качестве самых распространенных и доступных инструментов общения и самовыражения. Изучение данного вида коммуникации предоставляет возможность исследовать реакцию пользователей на тот или иной контент, выражаемую путем публикации Интернет-комментария. Новизна исследования заключается в том, что в качестве материала исследования используются комментарии в социальной сети Facebook на остросоциальную тему домогательств. Комментарий рассматривается нами как средство репрезентации социума, который может быть изучен в качестве своеобразного отражения настроения пользователей электронных ресурсов и платформ, выражающих различные мнения по актуальным темам.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в том, что комментарии, представляя собой размещенную в социальных сетях информацию, могут служить в качестве релевантного источника для изучения мнений, взглядов и настроений пользователей по разным темам. Комментарий – актуальный удобный материал для оценки, анализа, выявления, распределения, объединения и прочих действий с общественными мнениями и настроениями на любую тематику. Несмотря на сложность изучения проблематики Интернет-комментария как отдельного жанра Интернет-коммуникации с определенными речевыми изменениями в синтаксисе, орфографии и грамматике, не вызывает сомнений тот факт, что Интернет-комментарий имеет формальную организацию. Данный аспект предполагает, что исследуемый жанр коммуникации предусматривает систему цепочных действий и функций, например, прочитать некоторый контент, оценить его, затем опубликовать свое мнение (оценку) в виде комментария и, возможно, вступить в онлайн-полемику с другими пользователями. В этой связи большой интерес вызывают не только лингвистические особенности оценочных суждений и мнений, но и локационные и временные параметры комментирования, которые позволяют сделать выводы об общественных настроениях и отношении к какой-либо теме в определенном социуме в определенное время.

Целью нашего исследования является выявление общественного мнения англоязычного Интернет-сообщества на тему сексуальных домогательств, выраженного в текстах комментариев социальной сети Facebook. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: отобрать публикации англоязычных средств массовой информации; провести контекстуальный и семантический анализ комментариев; распределить комментарии по тематическим группам. Для решения задач исследования были использованы методы семантического, контекстуального, описательного и количественного анализа.

Новое общественное мнение зачастую формируется социальными сетями, по мнению исследователей, «блоги и социальные сети занимают большую часть медиапространства и обладают большим политическим влиянием, чем некоторые газеты» [1, с. 143]. Мы не можем утверждать, что социальные сети всегда имеют воздействие на общественное мнение, но тем не менее Интернет-сообщество проявляет определенную реакцию на их содержание, контент, тем самым показывая своё ненаправленное влияние [2].

Исследователи рассматривают социальную сеть как «интерактивный многопользовательский веб-сайт, реализующий сетевую социальную структуру, состоящую из группы узлов – социальных объектов (группы людей, сообщества) и связей между ними (социальных взаимоотношений), на базе которого участники могут устанавливать отношения друг с другом» [3, с. 475]. В функционировании социальной сети фактор расстояния между пользователями не имеет значения, главным фактором объединения пользователей в социальной сети является фактор языка, которым пользователь владеет на том или ином уровне. Например, в англоязычных социальных сетях могут общаться пользователи, относящиеся к разным культурам, но владеющие на приемлемом для общения уровне английским языком.

Исследователи отмечают, что «содержание Интернет-комментария носит вербальный характер, который, в свою очередь, может быть дополнен невербальными элементами («эмоджи» или «смайлики», так называемые «компенсаторы», или «заменители» для передачи чувств и эмоций к той или иной информации, графические изображения и пр.)» [4, с. 208].

В ходе нашего исследования было выявлено, что наибольшее количество комментариев было опубликовано в период возникновения скандала – в октябре 2017 года. В качестве примера предлагаем рассмотреть публикацию англоязычных средств массовых информаций, размещенную в «Facebook» именно в этот период. Так, американский кабельный телеканал MSNBC 11 октября 2017 года сделал публикацию со ссылкой на новостной пост NBC News с эскалацией скандала [5]. В качестве эмпирического материала исследования были выбраны комментарии пользователей Facebook под данной публикацией [6]. Контекстуальный и семантический анализ содержания комментариев, а также их количественный анализ позволили распределить комментарии по следующим тематическим группам (дата извлечения материала исследования 30.03.2019):

Таблица 1

Тематика комментариев и их количество

Тематическая группа	*Количество (процент) англоязычных комментариев*
Политические проблемы	40 (38%)
Проблемы гендерной дифференциации в обществе	22 (21%)
Против жертв	20 (19,1%)
Против Вайнштейна	15 (14,3%)
Разное	8 (4,7%)

Самое большое количество комментариев относится к тематической группе «Политические проблемы», к которой отнесены мнения о том, что домогательства поощряются либо покрываются политиками. Возможно, это связано с временными рамками скандала и недавно прошедшими на тот момент президентскими выборами в США. Американское общество критикует свой выбор, проводит параллельные сравнения негативных событий, связанных с президентом США Дональдом Трампом и фигурирующим в скандале Х. Вайнштейном (тексты английских комментариев приводятся в исходном виде, без изменений): «*He could do like Donald Trump did to the girl he raped and the ones he assaulted, threaten to sue then get his supporters to harass them, Trump made them too scared to continue» (**здесь и далее перевод выполнен авторами статьи.** («Он мог поступить так, как поступил Дональд Трамп с изнасилованной им девушкой, а также с теми, кого он оскорблял, угрожая подать на них в суд, а затем подверг их нападкам, они были слишком запуганы Трампом, чтобы продолжать бороться); «How many of them voted for Trump, he did the same thing and was voted for and is STILL President of the USA , such hypocrasy !!??» (Сколько из них проголосовало за Трампа, он сделал то же самое, но за него проголосовали, и он все еще президент США, какое лицемерие !!??»; «One is a «idiot» and one is our PRESIDENT!» («Один – «идиот», а другой – наш ПРЕЗИДЕНТ!»).* В данных примерах мы наблюдаем употребление риторических вопросов, восклицаний, лексики с отрицательной коннотацией (*raped, assault, threaten, harass, idiot*), эпитетов (*too scared*), актуализирующих негативное отношение авторов комментариев к Д. Трампу. Недовольный электорат критикует нынешнего президента и его власть, Дональд Трамп и Харви Вайнштейн отождествляются друг другу. Скандал с продюсером способствовал всплеску недовольства общества президентом, выраженного в виде негативных комментариев с упоминанием случаев неподобающего поведения президента США в прошлом.

Х. Вайнштейн ассоциируется у англоязычных пользователей не только с Дональдом Трампом, но и с Хиллари Клинтон, Бараком и Мишель Обама и другими яркими политическими деятелями от демократической партии, обвиняемыми в игнорировании прогремевшего скандала. В комментариях утверждается, что все они были в курсе преступного поведения Х. Вайнштейна, но закрывали на это глаза, поскольку получали от него деньги на проведение своих предвыборных кампаний: «*Hillary Clinton, the Obamas and all these bleeding heart Hollywood liberals knew years ago that Weinstein was a serial sexual predator. Yet they all kept their mouths shut! Why? I know why Hillary and Obama did. They were receiving tons of cash for their campaigns from him» («Хиллари Клинтон, Обама и все эти голливудские либералы с кровоточащими сердцами знали много лет назад, что Вайнштейн был серийным сексуальным хищником. И все же они все молчали! Зачем? Я знаю, почему Хиллари и Обама молчали. Они получали тонны денег на свои кампании от него»); «PARTY of PEDOPHILES/RAPISTS = DEMOCRATS. Obama called him a great guy. Obama/Hillary/Schumer did not return the rapist's donations. Pedophile/Rapist supporting liberals will now make excuses for this monster in 3-2-1» («Партия педофилов/ насильников = демократы. Обама называл его отличным парнем. Обама / Хиллари / Шумер не вернули пожертвования насильника. Педофилы / Насильники, поддерживающие либералов, теперь будут извиняться за этого монстра 3-2-1»).* В данных комментариях наблюдается употребление метафор (*bleeding heart liberals, sexual predator*), сленга (*tons of cash*), лексики с отрицательной коннотацией (pedophiles/ paedophiles, rapists), восклицаний, вопросов, графических знаков (прописные графемы, знак равенства и цифры *3-2-1* в качестве своеобразного «таймера»). Комментарии отражают настроения пользователей, являющихся противниками демократического блока США, который обвиняется ими в ангажированности, замалчивании, корысти и двойных стандартах. В целом в текстах комментариев четко прослеживается наличие напряженной политической борьбы между двумя партиями внутри США, причем пользователи, вступая в споры друг с другом, ассоциируют одного и того же оскандалившегося продюсера и с лидерами демократов, и с лидером республиканцев.

К группе «Проблемы гендерной дифференциации в обществе» отнесены комментарии, в которых прослеживается связь темы скандала с другими социальными проблемами, такими как гендерное неравенство, неуважительное отношение мужчин к женщинам, статус женщины в обществе: «*When will women ever get a fair shake? Some men STILL believe that women should be subservient to men with fame and power. NOT anymore DUDE!» («Когда женщины добьются справедливого отношения? Некоторые мужчины ДО СИХ ПОР верят в то, что женщины должны подчиняться мужчинам со славой и властью. Больше НЕТ, ЧУВАК!»); «Too many men have an inflated view of themselves. From the wealthy to the poor. Too many think most women are dying to get into the sack with them. I fdont know why, because usually they look like this creep???????» («Слишком много мужчин имеют раздутое самомнение. От богатых до бедных. Слишком многие думают, что большинство женщин умирают от желания лечь с ними в постель. Я не знаю почему, может, потому что обычно они выглядят как этот извращенец???????»).* В данных эмоциональных комментариях используются жаргонная лексика (*creep, dude, sack*), риторические вопросы, причем в некоторых из них намеренное перенасыщение текста пунктуационными знаками добавляет высказываниям ярко выраженную экспрессивность. Некоторые слова напечатаны прописными буквами, посредством которых автор выделяет ключевые слова своего отзыва. Комментарии затрагивают актуальную в современном обществе тему распределения гендерных ролей, которые в данном случае выходят за рамки скандала.

Комментарии по теме «Против жертв» занимают третью позицию по количеству мнений после групп «Политические проблемы» и «Проблемы гендерной дифференциации в обществе». В эту группу были включены комментарии, содержащие недоумение либо возмущение по поводу временного несоответствия признаний жертв насилия: «*...All those high paid actors and actresses kept quiet you should all be ashamed of yourself... How many others had to suffer first you're all A disgrace to the human race...» («…Все эти высокооплачиваемые актеры и актрисы молчали, вам должно быть стыдно за себя ... Сколько других должно было пострадать, прежде всего, вы все – позор человечества»); «Why wait so long to come forward?» («Зачем ждать так долго, прежде чем выйти вперед?»); «How very brave they are, to wait to speak now... » («Какие они смелые, чтобы заговорить только сейчас»); «Oh now they're coming forward! GTFOH! Shame on everyone of them for not saying something and not protecting other women» («О, теперь они идут вперед! Отвалите! Позор каждой из них за то, что они ничего не рассказывали и не защитили других женщин»).* В данных примерах пользователи сети добавляют в тексты графические знаки – «эмоджи», риторические вопросы и высказывания, иронизируют по поводу «смелости» актрис и их долгого молчания; один из комментаторов эмоционально обращается непосредственно к актрисам, порицая их за умалчивание случаев сексуальных домогательств; автор последнего отзыва добавляет довольно распространенную в англоязычном пространстве аббревиатуру *GTFOH* с зашифрованной в ней нецензурной лексикой, кроме того, данный отзыв завершается эмоджи со средним пальцем руки (данный эмоджи исключен из текста отзыва), что также добавляет эмоциональности и образности комментарию.

К группе «Против Вайнштейна» относятся комментарии, отражающие негативное отношение их авторов непосредственно к самому продюсеру: «*I guess he was to powerful to bring down but they did it... victims scared say anything but*

now tell it story» («Я предполагаю, он был слишком могущественен, поэтому мог давить на них, но они сделали это ... жертвы боялись сказать что-нибудь, но теперь они говорят»); Don't make this a political football. This is about criminal behavior. Keep the focus on the criminal, Weinstein, not on his victims» («Не превращайте это в политический футбол. Это о преступном поведении. Сосредоточьте внимание на преступнике, Вайнштейне, а не на его жертвах»). В данных примерах используются эпитеты (*powerful, criminal*), контекстуальные синонимы – женщин авторы комментариев называют жертвами. В целом отклики пользователей сети характеризуются эмоциональностью, выраженной посредством пунктуации (восклицательные знаки) и лексики с негативной коннотацией. Так, эмоциональный отзыв «*Just another arrogant, self entitled big shot that though no one could touch him. Throw him in the dumpster with the rest of the Hollywood trash!» («Еще одна наглая, самопровозглашенная важная персона, возомнившая, что никто его не тронет. Выкиньте его в мусорку с другим голливудским мусором!»)* содержит негативно окрашенные лексические единицы *arrogant, self entitled, dumpster trash*, а также сочетание *big shot,* используемое в значениях 'шишка, крутой, туз, богатый человек' [7]. В целом в комментариях, отнесенных к группе «Против Вайнштейна» пользователи поддерживают женщин, обвиняют Х. Вайнштейна в совершении преступлений, не ассоциируя продюсера с теми или иными политическими силами.

Что касается группы «Разное», то к ней мы отнесли комментарии, не относящиеся по содержанию к вышеуказанным группам: в одном комментарии выражается сочувствие жене и детям Вайнштейна; в остальных задаются уточняющие вопросы или размещены ссылки на другие новостные ресурсы.

Таким образом, собрав воедино все данные по контекстуальному анализу англоязычных комментариев, можно сделать вывод о том, что англоязычные пользователи Facebook, обсуждая обвинения, выдвинутые против Харви Вайнштейна, отождествляют продюсера с Дональдом Трампом, лидерами демократов и связанными с ними скандалами. Мы связываем данный факт с локализацией скандала и недавно прошедшими на тот момент президентскими выборами в США и окружающими их слухами и последствиями. Наблюдается примерно одинаковое количество комментариев, содержащих мнения относительно гендерных проблем в обществе, и комментариев, обвиняющих жертв в позднем признании. Группа отзывов, направленных против Вайнштейна, также довольно многочисленна.

Проведённое нами исследование не претендует на окончательность сделанных выводов, так как Интернет-коммуникация – это многоаспектное, постоянно развивающееся явление, требующее дальнейшей работы с материалом по данной специфической теме. Тем не менее, предпринятая нами попытка изучения комментариев в англоязычной социальной сети позволяет сделать заключение о том, что данный способ исследования общественных мнений и настроений может быть использован в качестве одного из методов в социолингвистике.

Библиографический список

1. Кораблева Г.Б., Кульминская А.В. Интернет-дискуссии как инструмент формирования общественного мнения. *Дискуссия.* 2011; Т. 17, № 9: 143 – 148.
2. Габышева А.С., Филиппова С.В. Интент-анализ призывов в межэтнических конфликтах в социальных сетях. *Казанская наука*. 2019; № 5: 118 – 120.
3. Чванова М.С., Храмова М.В., Лыскова В.Ю., Михайлова Д.Ю. Моргунова А.Ю., Молчанов А.А. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России. *Образовательные технологии и общество*. 2014; Т. 17, № 3: 472 – 493.
4. Танабаева И.Р. Комментарий как особый жанр в интернет-общении. *Молодой ученый.* 2017; Т. 185, № 51: 207 – 209.
5. Коннор Т. Гвинет Пэлтроу, Анжелина Джоли среди обвинителей Харви Вайнштейна. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/storyline/sexual-misconduct/gwyneth-paltrow-angelina-jolie-among-harvey-weinstein-accusers-n809471
6. Растущий список обвинителей Харви Вайнштейна включает Пэлтроу и Джоли. *Facebook*. Available at: https://www.facebook.com/msnbc/posts/1765078260255085
7. Big Shot. *Мультитран.* Available at: https://www.multitran.ru/c/m.exe?CL=1&s=big+shot&l1=1

References

1. Korableva G.B., Kul'minskaya A.V. Internet-diskussii kak instrument formirovaniya obschestvennogo mneniya. *Diskussiya.* 2011; T. 17, № 9: 143 – 148.
2. Gabysheva A.S., Filippova S.V. Intent-analiz prizyvov v mezh`etnicheskih konfliktah v social'nyh setyah. *Kazanskaya nauka*. 2019; № 5: 118 – 120.
3. Chvanova M.S., Hramova M.V., Lyskova V.Yu., Mihajlova D.Yu. Morgunova A.Yu., Molchanov A.A. Razvitie social'nyh setej i ih integraciya v sistemu obrazovaniya Rossii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2014; T. 17, № 3: 472 – 493.
4. Tanabaeva I.R. Kommentarij kak osobyj zhanr v internet-obschenii. *Molodoj uchenyj.* 2017; T. 185, № 51: 207 – 209.
5. Konnor T. Gvinet P`eltrou, Anzhelina Dzholi sredi obvinitelej Harvi Vajnshtejna. *NBC News.* Available at: https://www.nbcnews.com/storyline/sexual-misconduct/gwyneth-paltrow-angelina-jolie-among-harvey-weinstein-accusers-n809471
6. Rastuschij spisok obvinitelej Harvi Vajnshtejna vklyuchaet P`eltrou i Dzholi. *Facebook.* Available at: https://www.facebook.com/msnbc/posts/1765078260255085
7. Big Shot. *Mul'titran.* Available at: https://www.multitran.ru/c/m.exe?CL=1&s=big+shot&l1=1

Статья поступила в редакцию 22.03.20

УДК 811.11-112 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00395

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
Shvetsova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*
Khantakova Ye.A., *Cand. of Sciences (Medicine), teaching assistant, Irkutsk State Medical University, (Irkutsk, Russia), E-mail: hantakovaea@mail.ru*

THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN THE ORGANIZATION OF A SYNONYMOUS SERIES (BASED ON ENDOCRINOLOGY TERMS). The article attempts to justify the need to apply the principle of complementarity in the description of synonymous terms in endocrinology. Comparative and interpretative methods for the analysis of definitions and observation of the meaning of terms-synonyms of endocrinology made it possible to establish that a single term, without links and relationships with synonymous terms, does not have the significance that is inherent in a set of synonymous terms. It is revealed that the meanings of all terms can be generalized and integrated in synonymic series, which represent a unified system of representations of expert knowledge and opinions in the subject area of endocrinology. It is proved that the principle of complementarity, being one of the operators for detecting the components of meaning, by which the terms differ from each other and in which the signs of the indicated phenomenon are reflected, contribute to its more complete description. The significance of the principle of complementarity is determined and proved for the study of synonymous series, the formation of which is necessary for the standardization of terminology, optimization of professional communication of physicians and the doctor's speech effect on the patient.

Key words: **synonymy, synonymous series, term, endocrinological term, meaning, sense, complementarity principle.**

В.М. Хантакова*, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
С.В. Швецова*, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*
Е.А. Хантакова*, канд. мед. наук, ассистент, Иркутский государственный медицинский университет, г. Иркутск, E-mail: hantakovaea@mail.ru*

ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ ЭНДОКРИНОЛОГИИ)

В статье предпринята попытка обосновать необходимость применения принципа дополнительности при описании терминов-синонимов в эндокринологии. Сравнительно-сопоставительный и интерпретационный методы анализа дефиниций и наблюдение за значением терминов-синонимов эндокринологии позволили установить, что отдельно взятый термин вне связей и отношений с синонимичными ему терминами не имеет той значимости, которая присуща

совокупности синонимичных терминов. Выявлено, что значения всех терминов могут быть обобщены и интегрированы в синонимических рядах, в которых представляется унифицированная система представлений экспертных знаний и мнений в предметной области эндокринологии. Доказано, что принцип дополнительности, являясь одним из операторов обнаружения компонентов значения, которыми термины отличаются друг от друга, в которых отражены признаки обозначаемого явления, способствуют более полному его описанию. Определена и доказана значимость принципа дополнительности для исследования синонимических рядов, формирование которых необходимо для стандартизации терминологии, оптимизации профессионального общения медиков и речевого воздействия врача на пациента.

Ключевые слова: **синонимия, синонимический ряд, термин, эндокринологический термин, значение, смысл, принцип дополнительности.**

Условием однозначной интерпретации передаваемых сообщений и тем самым препятствующим разбросу мнений при их истолковании является формализованная фиксация медицинских знаний в виде систематизированных и упорядоченных терминов. Именно систематизация и упорядочение терминов, начиная от передачи еще в древние времена таких технологических знаний, как рецептурные указания, до научных концепций и теорий современной медицины, оказываются одним из условий для унифицированного представления знаний в виде медицинских терминологических единиц. Этим объясняется неугасающий интерес к проблеме унификации терминов, актуальность которой возрастает с углублением научного медицинского знания, развитием теории информации и обменом идеями, результатами научно-познавательной деятельности в профессиональном общении медиков.

Выявление инструмента систематизации и упорядочения эндокринологических терминов становится необходимостью. Его поиск неизбежно ведет к более глубокому осмыслению синонимических связей в теории термина, долгое время остававшихся вне поля зрения исследователей в силу существовавших требований к идеальному термину, согласно которым термин не должен быть многозначным и иметь синонимов. Обращение к осмыслению синонимии в теории термина обусловлено следующими причинами.

Во-первых, преодолением противоречивого понимания синонимии в науке о языке в результате перемещения акцента в её исследовании. Понимание синонимии, в сферу интересов которой входил в основном анализ структуры языковых единиц, дополняется описанием синонимии их смыслов. Выявление глубинных и профессиональных смыслов синонимичных терминов не представляется возможным без использования методики описания синонимических преобразований, предложенной в теоретической модели описания языка «Смысл <=> Текст» [1, 2]. И это вполне закономерно, поскольку значение термина помогает лучше понять его соотношение с другими синонимичными терминами (аналогично тому, как объясняется значение знака его отношениями с другими знаками) [3, с. 224].

Во-вторых, тем обстоятельством, что методика определения значения термина и методика описания значения языкового выражения совпадают. Исходя из этого, можно считать, что для объяснения значения термина возможно применение определения значения языкового выражения, предложенного в ряде семантических исследований в логике, аналитической философии и лингвистике [1, 3, 4]. Действительно, отдельно взятый термин вне связей и отношений с другими синонимичными терминами не имеет той значимости по сравнению с тем, какую информацию об изучаемом явлении, болезни, симптоме может представить целый спектр синонимичных терминов.

В-третьих, требованиями проведения первого этапа стандартизации терминов, обеспечивающей их одинаковое понимание всеми, кто с ними имеет дело в своей научной и профессиональной деятельности. Стандартная организация знаний и терминов способствует не только достижению коммуникативных целей в определенный период времени, но и освоению старых, сложившихся ранее систем знаний и традиций новым сознанием. Стандартизация, задавая определенное понимание терминов, позволяет экономить время, затрачиваемое на их подбор в научном и профессиональном дискурсе. Проведение стандартизации требует включения в номенклатуру всех синонимичных терминов и выяснения смысловых отношений между ними.

Использование синонимов для наименования одного и того же изучаемого явления, болезни, симптома явно или неявно «наталкивает» на мысль о смысловой избыточности и связанной с ней бесполезности его наименования разными синонимичными терминами, что считалось негативным следствием синонимии в терминологии из-за возможности появления дублетных названий и неоправданных тавтологий. Поэтому возникает объективная необходимость доказать правомерность сосуществования синонимичных терминов и найти принцип, на основе которого могут быть терминологические единицы объединены в одном синонимическом ряду.

Целью статьи является выявление принципа, с помощью которого могут быть объединены синонимичные термины, а также определение роли этого принципа для установления баланса между составляющими одного ряда и смысловыми связями между ними. От этого во многом зависит эффективность профессиональной деятельности, обеспечиваемой надежно функционирующей системой терминов с четко установленными смысловыми границами между ними. Для достижения поставленной цели в статье используется анализ дефиниций терминов, позволяющий выявить их информационную емкость.

Для получения выводов, подтверждающих или опровергающих необходимость принципа дополнительности при описании синонимичных терминов, используется сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий найти, во-первых, то общее, что имеют между собой термины-синонимы. Во-вторых, выявить ту информацию, которая кроется за терминологической единицей и не дублируется её синонимами. Для анализа синонимичных терминов использован также анализ дефиниций, интерпретация и наблюдение. Объектом рассмотрения в статье избираются эндокринологические термины для наименования процессов, связанных с работой эндокринной системы человека, состоянии его эндокринных желез и гормонов.

Множественность синонимического обозначения в эндокринологии признается такой же закономерной и значимой, как роль разных способов познания физического мира, которые, несмотря на различия их проведения, не образуют противоположности, исключая один другого. Они связаны отношением дополнительности и создают целостную картину мира. Этому способствует применение известного принципа дополнительности, впервые предложенного при познании физического мира [5] и используемого в качестве одного из регуляторов научно-исследовательской практики в других областях знания.

Что касается лингвистической науки, то применение принципа дополнительности при исследовании языковых явлений уже имело место в ряде работ. И это вполне объяснимо, поскольку язык (и его единицы), как и человеческое познание, допускает «бóльшее» или «мéньшее» соответствие познаваемому и описываемому предмету [6, с. 506]. Возможностью использования принципа дополнительности при описании значения терминов, отличающихся и тем самым дополняющих друг друга, достигается более полное и всестороннее описание предмета.

Так, согласно В.А. Звягинцеву, все языковые картины мира, отражающие объективный мир, могут быть интегрированы в обобщающее его описание, представляя полную и целостную картину о нем [7, с. 31]. В силу единства языка и картины мира они объединены дополнительной связью.

Действие принципа дополнительности обнаруживается и при уяснении общей природы значения слов, определяемой посредством синтеза и согласованности разных подходов его описания, которые взаимно подкрепляют и уточняют друг друга [8, с. 12]. Более того, отмечает И.А. Стернин, при любой семантической интерпретации или описании языковых значений действует принцип дополнительности [9, с. 16]. Очевидно проявление этого принципа и при описании значений слов в разных толковых словарях, в которых за несовпадением их дефиниций обнаруживаются существенные признаки значения описываемого слова [10].

Поскольку в синонимическом ряду объединены две и более терминологические единицы, которые, несмотря на их смысловое тождество, не исключают и при этом не дублируют друг друга, есть основания использовать принцип дополнительности для определения смысловых отношений между синонимичными эндокринологическими терминами. Следовательно, применительно к описанию нашего материала также может быть применим фундаментальный принцип дополнительности, поскольку именно интеграцией значений разных терминов из одного синонимического ряда достигается полное описание болезни, симптома, методов обследования и лечения, оперативных вмешательств, медицинских приборов и лекарственных средств и т.д.

Так, с помощью клинических терминов диффузный *токси́ческий зоб и аутоиммунный гипертироз,* а также эпонимных терминов *болезнь Грейвса* и *Базедова болезнь* именуется заболевание, появляющееся при избыточной секреции тироидных гормонов [11]. Эпонимные термины сочетают в себе признаки термина и имени собственного, за которым стоит информация о носителях имени, в данном случае имена исследователей, врачей, которые впервые выявили или описали состояние пациентов, вызванное этим заболеванием. Так, немецким исследователем-медиком Карлом Адольфом фон Базедовым, описывавшим заболевание еще в 1840 году, было акцентировано внимание на тироидное состояние глаз пациентов. Чуть ранее это заболевание было изучено и описано американским врачом Р. Дж. Грейвсом. Поэтому авторы англоязычных работ предпочитают термин, образованный с помощью имени исследователя Р. Дж. Грейвс, в то время как в немецких медицинских источниках распространен термин, в основу образования которого положено имя К.А. фон Базедова [5].

Достаточно регулярные случаи использования в профессиональном дискурсе эпонимных терминов, в которых аккумулируются знания об описываемом заболевании, не позволяет согласиться с тем, что они (эпонимные термины) являются лишь средством, выполняющим только мемориальную функцию. В смысловой структуре эпонимного термина, образованного с помощью имени немецкого врача, историко-персонологическая информация соединена с совокупностью признаков или проявлений аутоиммунного заболевания, для которого характерна избыточная секреция тиреоидных гормонов.

Историко-персонологическая информация, содержащаяся в смысловом объеме эпонимных терминов, дополняет информацию, заложенную в распространённый в нашей стране термин *диффузный токси́ческий зоб,* хотя многие годы в отечественных научных изданиях эта болезнь обозначалось также его

эпонимным термином, образованным с помощью имени исследователя Карла Адольфа фон Базедова [5]. Известно, что наряду с эпонимными терминами используются их клинические синонимы, поскольку в значении эпонимного термина целый ряд смыслов, необходимых для раскрытия и уточнения предметно-содержательной части, выражен имплицитно.

При определении значения терминологического словосочетания *диффузный токсический зоб* в научных источниках видим, что уже в её дефиниции подчеркивается связь с эпонимным термином через отсылку к последнему. Так, в литературе отмечается, что это заболевание, которое называют Базедовой болезнью (или тиреотоксикозом), угрожает жизни пациента [12].

Согласно другому источнику, для наименования аутоиммунного медицинского состояния, которое из-за перепроизводства гормонов щитовидной железы характеризуется серьёзным дисбалансом в процессах метаболизма, используется еще один термин – *тиреотоксикоз* (называемый также *гипертиреозом)* [13].

Причем специалисты в области эндокринологии подчеркивают, что термины *тиротоксикоз* (*тиротоксикоз* представляет собой вариант слова *тиреотоксикоз*) и *гипертиреоз*, являясь синонимичными, характеризуются определенными различиями. Терминологическая единица *тиротоксикоз* употребляется для констатации и описания патологического состояния, при котором в крови пациента обнаруживается избыточное содержание тироидных гормонов. Что касается понятийной специфичности термина *гипертироз,* то высокое содержание тироидных гормонов в крови объясняется повышением их секреции. При *тиротоксикозе* избыточное содержание тироидных гормонов в крови не всегда может быть обусловлено повышенной продукцией самой железы [11]. Что касается термина *диффузный токси́ческий зоб*, то подчеркивается его наследственный характер.

Вполне очевидно, что полученные знания при изучении данного заболевания закреплены в языке с помощью нескольких синонимичных терминов, создающих в своей совокупности целостную картину о нем. Эта картина формируется множеством терминов-синонимов, в котором каждый синоним ряда информативно дополняет другие. Отсюда следует, что опора на значение каждого синонима в данном случае необходима, поскольку значение всех синонимичных терминов релевантно для описания заболевания и дает возможность наиболее адекватно и полно представить его понимание, максимально приближенное к реальному положению дел, прогнозируя тем самым дальнейший выбор методики его лечения. Результаты выявления значений всех синонимичных терминов, с помощью которых именуется описываемое заболевание, непосредственно связаны с действием принципа дополнительности.

Аналогичная картина действия принципа дополнительности наблюдается при обращении к смысловым связям терминов, обозначающих воспалительное заболевание щитовидной железы, для наименования которого используются эпонимный термин *болезнь Хашимото*, в котором имеет место информация о японском исследователе и враче Хакару Хасимото, описавшего заболевание, и клинический термин *аутоиммунный тиреоидит* [14]. При этом заболевании обнаруживается изменение функций щитовидной железы. Оно вызвано постепенным нарушением структуры железы, а именно повреждением и разрушением фолликулов и фолликулярных клеток.

Практика анализа эпонимного термина *болезнь Хашимото* призывает к интеграции его описания с отражением значения синонимичного ему клинического термина, поскольку в силу его непрозрачности, присущего эпонимным терминам, адекватное описание значения отдельно взятого эпонимного термина не может быть полным и завершенным.

Выход в данном случае видится в обращении к клиническому синониму. Однако никаких исчерпывающих определений значения не бывает даже у клинического термина, и историко-персонологическая информация, содержащаяся в смысловом объеме эпонимного термин, также дополняет информацию, передаваемую синонимичным клиническим термином. Оба термина обозначают воспаление, в результате которого образующиеся в организме лимфоциты и антитела вступают в противоречие с клетками щитовидной железы и гибнут. Получается, что каждый из анализируемых терминов становится определенной предпосылкой понимания другого. Они, представляя разные стороны обозначаемого ими заболевания, создают некоторую общую целостность, вне которой описание этого заболевания остается неполным. В формировании целого (в данном случае – синонимической пары) важную организующую роль играет принцип дополнительности значений синонимичных терминов.

При исследовании следует также учитывать тот факт, что в языке хранятся все знания о мире, и с помощью языка они активируются [15, с. 21]. Поскольку в языке отражается как теоретическое, так и обыденное, повседневное знание, то только совокупность значений всех синонимов дает возможность обеспечить более глубокое понимание обозначаемого синонимами медицинского понятия, восполняя определенные смысловые пробелы каждого из них и усиливая функциональную мобильность всего синонимического ряда. При этом речь идет обо всех научных медицинских терминах, всех типах их употребления, в том числе синонимичных единиц разговорной речи, включая как жаргонные, так и профессионально-диалектные. Теоретическое и обыденное познание в равной степени, хотя и различным способом определяют значение терминов, как, например, заимствованный из греческого языка термин *полидипсия* (образованного в процессе сложения слов греческого происхождения: от *polys* – многий и *dipsa* – жажда) и термин, созданный на основе общеупотребительной единицы *жажда*, используемые для обозначения чрезмерного и болезненного ощущения человеком жажды.

В отношении взаимодополнения находятся синонимы для наименования дрожания, отмечающегося в конечностях и веках при некоторых заболеваниях, в том числе и тиреотоксикозе. Это термин латинского происхождения *тремер* и слово, восходящее к старославянским корням – *дрожь*, употребительное в повседневном общении. Установление синонимических отношений между терминами, относящихся к разным функциональным стилям, чрезвычайно важно для эффективных коммуникативных процессов в сфере оказания медицинской помощи. Эффективное речевое взаимодействие врача на пациента во многом зависит не только от способа построения и передачи информации пациенту, но и от выбора понятного для него термина. Это, как правило, способствует достижению ясности в коммуникации с помощью уточнения клинического термина его синонимом, относящегося к разговорному стилю. Можно считать, что отношение дополнительности, существующее между синонимичными терминами с разной стилевой принадлежностью, способствует оптимизации стратегии речевого воздействия врача на пациента, что является немаловажным в его лечении.

Таким образом, проанализированный нами материал свидетельствует о высокой степени системности и упорядоченности медицинских эндокринологических терминов благодаря явным и регулярно проявляющимся синонимическим отношениям между ними. Установлено, что значение эндокринологического термина раскрывается во взаимосвязи с синонимичными ему терминами. При этом место каждого термина в синонимическом ряду обеспечивается не только общим для всех синонимов значением, но и теми компонентами значения, которые отсутствуют у других. Они объединены дополнительной связью, что свидетельствует о необходимости использования принципа дополнительности как метода познания в исследовании синонимичных терминов эндокринологии.

Выявлено, что роль фундаментального принципа дополнительности в описании синонимии эндокринологических терминов существенна и многопланова. Во-первых, он выполняет системообразующую и упорядочивающую роль в объединении терминов в один синонимический ряд. Во-вторых, применением данного принципа представляется возможным использовать все составляющие синонимического ряда для более полного описания заболеваний, симптомов, методов обследования и лечения, оперативных вмешательств, медицинских приборов и лекарственных средств. От этого зависит выбор практических действий врача в каждом конкретном случае. В-третьих, знание отношения дополнительности, которое лежит в основе объединения эндокринологических терминов в синонимическом ряду, во многом служит средством достижения взаимопонимания между специалистами и оптимизации речевого воздействия врача на пациента. Дальнейшее изучение действия принципа дополнительности при описании синонимичных терминов представляет дальнейшую перспективу для исследований синонимических рядов в других отраслях медицинского знания.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д., Цинманн Л.Л. Перифразирование на компьютере. *Семиотика и информатика*. Москва: «Языки русской культуры», «Русские словари», 1998; Выпуск 36: 177 – 202.
2. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст»*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999.
3. Соссюр Ф. де. *Труды по языкознанию*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1977.
4. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34 – 52.
5. Бор Н. *Избранные труды*. Москва: Наука, 1971; Т. II.
6. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. Перевод с немецкого. Москва: Прогресс, 1988.
7. Звегинцев В.А. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. Москва: Просвещение, 1968.
8. Никитин М.В. *Основы лингвистической теории значения*. Москва: Высшая школа, 1988.
9. Стернин И.А. Проблема неединственности метаязыкового описания языковых единиц в лингвистике. *Психолингвистика и лингвоконцептология*. 2012; Выпуск 5: 8 – 17.
10. Стернин И.А. *Принцип дополнительности семантического описания*. Available at: http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/271-printsip-dopolnitelnostisemanticheskogo-opisaniya
11. *Диффузный токсический зоб*. Available at: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija_endocrinology/thyrotoxicosis
12. *Болезни эндокринной системы*. Available at: http://your-healthy- 1 lifestyle.ru/bazedova-bolezn/bazedova-bolezn-sinonimy
13. *Graves Disease*. Available at: https://byebyedoctor.com/graves-disease/

14. Халус И. *Болезнь Хашимото: симптомы и лечение. Аутоиммунный тиреоидит: последствия.* Available at: https://www.syl.ru/article/166411/new_bolezn-hashimotosimptomyi-i-lechenie-autoimmunnyiy-tireoidit-posledstviya/
15. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1: 18 – 25.

References

1. Apresyan Yu.D., Cinmann L.L. Perifrazirovanie na komp'yutere. *Semiotika i informatika*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», «Russkie slovari», 1998; Vypusk 36: 177 – 202.
2. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl <=> Tekst»*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
3. Sossyur F. de. *Trudy po yazykoznaniyu*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1977.
4. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34 – 52.
5. Bor N. *Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1971; T. II.
6. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Progress, 1988.
7. Zvegincev V.A. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
8. Nikitin M.V. *Osnovy lingvisticheskoj teorii znacheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
9. Sternin I.A. Problema needinstvennosti metayazykovogo opisaniya yazykovyh edinic v lingvistike. *Psiholingvistika i lingvokonceptologiya*. 2012; Vypusk 5: 8 – 17.
10. Sternin I.A. *Princip dopolnitel'nosti semanticheskogo opisaniya*. Available at: http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/271-printsip-dopolnitelnostisemanticheskogo-opisaniya
11. *Diffuznyj toksicheskij zob*. Available at: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija_endocrinology/thyrotoxicosis
12. *Bolezni `endokrinnoj sistemy*. Available at: http://your-healthy- 1 lifestyle.ru/bazedova-bolezn/bazedova-bolezn-sinonimy
13. *Graves Disease*. Available at: https://byebyedoctor.com/graves-disease/
14. Halus I. *Bolezn' Hashimoto: simptomy i lechenie. Autoimmunnyj tireoidit: posledstviya.* Available at: https://www.syl.ru/article/166411/new_bolezn-hashimotosimptomyi-i-lechenie-autoimmunnyiy-tireoidit-posledstviya/
15. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 18 – 25.

Статья поступила в редакцию 28.03.20

УДК 80 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00396

Zhurkova M.S., *teacher, Department of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: krasina87@inbox.ru*
Khomutnikova Ye.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, 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*

THE ROLE OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS WITH THE LEXEME "ROSE" IN MEANING FORMATION OF A SERIES OF NOVELS BY STEPHEN KING "THE DARK TOWER". The article presents the analysis of intertextual inclusions with the lexeme "rose" in a series of novels by Stephen King "The Dark Tower". The significance of this lexeme in the meaning formation of the studied text is large enough as indicated by a great number of lexical repetitions in the text as well as by the presence of intertextual inclusions containing it. Intertextuality in the article is considered regarding its ability to generate meaning through a multi- level correlation of the precedent text with the receiving one. A generalized conclusion is made, stating that the implementation of the designated meanings in the text of the series is carried out with the use of a number of intertextual inclusions, the sources of which are the poem "Sacred Emily" by Gertrude Stein, the novel "Look Homeward, Angel" by Thomas Wolfe, some earlier novels by Stephen King and the Bible. The introduction of the figure of the author in the text is considered as a metatextual inclusion, a deliberately created identity of the figure of the author and the symbol of the rose deserves attention.

Key words: **intertext, intertertextual inclusions, meaning-forming, language of artistic text.**

М.С. Журкова*, преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E -mail: krasina87@inbox.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*

РОЛЬ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ С ЛЕКСЕМОЙ «ROSE» В СМЫСЛОФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТА ЦИКЛА РОМАНОВ СТИВЕНА КИНГА «ТЕМНАЯ БАШНЯ»

В статье представлен анализ интертекстуальных включений с лексемой «rose» в цикле романов Стивена Кинга «Темная Башня». Значимость лексемы «rose» относительно смыслоформирования исследуемого текста достаточно велика, на что указывает значительное количество лексических повторов исследуемой лексемы в тексте, а также наличие имплицированных автором интертекстуальных включений, содержащих данную лексему. Интертекстуальность в статье исследуется с точки зрения ее способности к смыслопорождению, осуществляемому через разноуровневую связь прецедентного текста с принимающим. В статье делается вывод, что реализация в тексте произведения обозначенных смыслов связана с использованием достаточно большого количества интертекстуальных включений, источниками которых послужили такие прецедентные тексты, как поэма Гертруды Стайн «Sacred Emily», роман Томаса Вулфа «Look Homeward, Angel», тексты ранее написанных романов самого Стивена Кинга и Библия. В качестве метатекстуального включения также рассматривается введение в текст повествования фигуры автора. В исследовании отмечается намеренно создаваемое писателем тождество автора и символа розы.

Ключевые слова: **интертекст, интертертекстуальные включения, смыслоформирование, язык художественного текста.**

В настоящее время исследования в области интертекстуальности ставят своей целью изучение различных аспектов межтекстовых связей, начиная с описания интертекстуальности в ее непосредственной связи с процессами организации художественного текста и заканчивая разработкой положений теории интердискурсивности, включающей в себя исследования текстовой гетерогенности на материале различных типов текста.

Интертекстуальные включения в рамках смыслового анализа текста художественного произведения могут быть рассмотрены как свертки информации, обладающие огромным энергетическим потенциалом. Как верно замечает Н.С. Олизько, «в поэтике интертекстуальности цитата перестает играть роль простой дополнительной информации и становится залогом самовозрастания смысла текста» [1]. Интертекст применяется с целью повышения информационной насыщенности текстового пространства, способствуя усложнению смысловой структуры принимающего текста. В рамках ряда исследований интертекстуальность рассматривается относительно ее способности к смыслопорождению, осуществляемому через разноуровневую связь прецедентного текста с принимающим. Как утверждает В.А. Бойко, «интертекстуальность надлежит относить к категориальному признаку текста, отвечающему за внешнетекстовое влияние на структурно-смысловую организацию текста» [2]. Введение в текст интертекстуальных включений открывает возможность нелинейного прочтения и порождения различного рода интерпретаций, каждая из которых предопределяет новое понимание смысла принимающего текста.

В реализации многих смысловых линий цикла «Темная Башня» (например, противостояние добра и зла, отношение человека к религии, следование своему предназначению, принесение в жертву близких людей ради достижения высшей цели, проблема писательского творчества и т.д.) задействуется символ розы, который глубоко переплетается с предназначением главного героя. Роланд встречает данный символ бессчётное количество раз на своем пути к Башне,

этот символ помогает членам его ка-тета найти друг друга, он указывает им путь. Энергетическая сила данного символа в смысловом плане очень велика, поэтому неудивительно, что его реализация в тексте произведения потребовала от Стивена Кинга привлечения значительного числа интертекстуальных включений.

Многократное воспроизведение обозначенных смысловых линий сопровождается постоянным усложнением и разветвлением смысловой структуры. Важность лексемы «rose» в аспекте смыслоформирования подтверждается не только ее высокой частотностью в исследуемом тексте, но и наличием значительного числа интертекстуальных включений, содержащих ее. Интертекстуальные включения обеспечивают дополнительные приращения смысла через выход системы во внешнее семиотическое пространство. Анализ проводился на текстах семи основных романов цикла «Темная Башня»: «Стрелок», «Извлечение троих», «Бесплодные земли», «Колдун и кристалл», «Волки Кальи», «Песнь Сюзанны», «Темная Башня» [3].

Первой обращает на себя внимание фраза «A ROSE IS A ROSE IS A ROSE», которую один из героев романа видит написанной на стене в виде граффити. Данная фраза принадлежит американской писательнице Гертруде Стайн. Прецедентным текстом является поэма «Sacred Emily», написанная Гертрудой Стайн в 1913 году. Данная фраза, по словам самой писательницы, выражает тот факт, что простое использование названия вещи уже вызывает образы и эмоции, связанные с ней. Образ розы, вызванный написанной на кирпичной стене фразой, порождает у Джейка ассоциации с розой на пустыре, утвердив его в правильности выбранного пути, помог добраться до Роланда. Гертруда Стайн также соотносит смысл своей фразы с логическим законом тождества, утверждающего принцип сохранности предметного и смыслового значений суждений [4]. В этом значении фраза находит смысловое пересечение с несколькими фразами из сочинения Джейка, озаглавленного «My Understanding of Truth». Так, первая фраза «When is a door not a door?» противоречит закону тождества, но в то же время образует новый информационный виток, раскрывающий новый смысл, согласно которому Джейку нужно искать не обычную дверь, а дверь, являющуюся проходом между мирами. Повтор фразы «Blaine is the truth» в следующем абзаце сочинения Джейка структурно напоминает интертекстуальное включение из поэмы Гертруды Стайн, когда одно и то же утверждение повторяется с нарастанием смысла: «Blaine is the truth. Blaine is the truth. What has four wheels and flies? A garbage truck, and that is the truth. Blaine is the truth. You have to watch Blaine all the time, Blaine is a pain, and that is the truth. I'm pretty sure that Blaine is dangerous, and that is the truth. … Blaine is the truth» («The Waste Lands»). Третья фраза, включающая в себя исследуемую лексему «rose», соотносится с тем глубинным смыслом, который раскрыла сама Гертруда Стайн. По словам писательницы, в ее фразе роза становится красной в первый раз за сто лет истории английской поэзии. Тот же смысл прослеживается во фразе Джейка: «I can't go home again unless I find a stone a rose a door and that is the truth». Джейк должен найти дверь, которая будет квинтэссенцией всех дверей, открывающей проход между мирами, равно как и розу, которая будет реальнее всех роз в мире. Миры героев не правдивы, поскольку не являются ключевым миром, однако сигулы – роза, камень и дверь – реальны даже в них, так как являются частью силы Темной Башни. Миры сдвигаются с места и приходят к хаосу, остается стабильным лишь то, что удерживает ось мироздания и несет в себе часть ее силы. Роза – реальность в нереальном мире, роза – это правда (rose ... is the truth).

Следующим значительным интертекстуальным включением, содержащим символ розы, следует считать отсылку к роману Томаса Вулфа «Взгляни на дом свой, ангел» («Look Homeward, Angel» by Thomas Wolfe). Когда Роланд находит книгу Томаса Вулфа, на ее обложке отпечатаны три судьбоносных символа – ключ, роза, дверь: «Stamped into the dark red cover were three shapes; key, rose, and door» («The Waste Lands»). Это указывает на важность данной книги для судьбы героя. Однако в названии книги присутствует неточность: оно звучит как «You Can't Go Home Again, by Thomas Wolfe». Данная неточность используется намеренно и имеет важный смысловой потенциал, указывая на скитальческую судьбу Роланда, вынужденного повторять свой поход к Темной Башне бесконечное множество раз и не способного вернуться домой. В цикле содержится несколько отсылок к роману Томаса Вулфа. Все случаи включений в повествование данного прецедентного текста обладают выраженной смысловой связью. Следующий фрагмент интертекста мы обнаруживаем в романе «Волки Кальи». Роланд находит дверь, открывающую проход в ключевой мир, надпись под дверью звучит как «ненайденная»: «Beneath the door was this: «Un… ?» he whispered, and ran the ball of his thumb across the raised symbols again. «Un… found?»» («The Wolves of the Calla»). Отец Каллаген указывает Роланду на видимую связь между надписями на ящике с черным тринадцатым и на двери с романом Томаса Вулфа: «It makes sense, in a way. A leaf, a stone, an unfound door. They're symbols in a book from my side. Look Homeward, Angel, it's called." A leaf, a stone, a door, Roland thought. Only substitute rose for leaf. Yes. That feels right» («The Wolves of the Calla»). В мире Роланда происходит субституция символов из книги, символ листа заменяется на важный для Роланда символ розы. Примечательно, что в более ранних книгах цикла этими символами были ключ, роза и дверь. Возможно, именно привлечение интертекстуального включения в виде романа Томаса Вулфа с существующими в нем символами листа, камня и двери привели автора к решению вывести из повествования символ ключа, а символ листа заменить на уже достаточно реализованный в текстовом плане символ розы. В любом случае три данных символа, одним из которых является роза, будут сопутствовать развитию сюжетной линии протагониста вплоть до самого конца повествования. Символ ненайденной двери с выгравированной на ее ручке розой будет активно переплетаться с судьбой Роланда. Эпитет unfound сыграет весомую роль в смысловой структуре текста, представ на заключительных страницах романа «Темная Башня», когда Роланд, подойдя в конце своего странствия к двери, ведущей в Башню, увидит, как надпись «ненайденная» сменится надписью «найденная»: «UNFOUND had become FOUND» («The Dark Tower»). Таким образом, символ ненайденной двери сопутствует Роланду вплоть до самого конца его пути.

Символ розы – важный элемент смыслоформирования текста цикла «Темная Башня». Лексема «rose» в тексте приобретает новые семантические значения, которые можно определить как окказиональные или авторские. Одно из таких значений связано с божественной природой розы, которая выражает волю светлых сил. В цикле романа роза обозначается как Белизна (The White). Роза передает голос Гана, звучащий хором ангельских голосов. В третьем романе цикла встречается интересная интертекстуальная отсылка к библейскому тексту. Эдди Дину является мысль о божественной природе розы: «For a moment Eddie saw a rose – a triumphant rose that might have bloomed in the dawn of this world's first day, a thing of depthless, timeless beauty» («The Waste Lands»). Утверждение о том, что роза могла бы расцвести на закате первого дня сотворения мира, имеет под собой веские основания, поскольку согласно Книге Бытия именно в первый день Бог отделил свет от тьмы, добро от зла. Тогда роза, цветущая на закате, символизирует границу извечной дихотомии добра и зла. Данное включение раскрывает природу розы, оно, как и некоторые участки текстовой ткани, позволяют сделать вывод: роза не обязательно является частью Белизны, возможно, она является лишь устройством, передающим волю более сильной стороны. Когда розе больше не угрожала опасность со стороны слуг Алого Короля, она пела в полную силу, и пение ее было голосом Гана. Джейк так сказал о пении розы: «Those angelic voices–" "So speaks Gan along the Beam» («Song of Susannah»). В некоторых случаях, однако, посредством роз говорит Алый Король: "It's – "Roland began, and then a great, crazed shriek floated to them on the breeze, weirdly undiminished by the distance of miles. It comes on the Beam, Roland thought. And it's carried by the roses. "GUNSLINGER!" screamed the Crimson King. "NOW YOU DIE!" («The Dark Tower»). Использование сравнения, отсылающего читателя к Книге Бытия, вносит достаточно весомый вклад в смысловую структуру текста, так как позволяет раскрыть природу одного из наиболее важных элементов повествования. Согласно приведенному интертекстуальному включению, роза, возможно, не принимает сторону светлых или темных сил, а находится на их границе. Вероятна версия того, что в авторском целеполагании розы в цикле служили лишь для передачи информации (пения, крика или голоса), но не выражали ее самостоятельно. Это предположение имеет достаточное количество подтверждающих его правдивость текстовых фрагментов, равно как и заставляющих в нем сомневаться.

Еще один фрагмент текста отсылает читателя к Священному Писанию. В романе «Песнь Сюзанны» один из второстепенных героев романа – проповедник Бога-бомбы – утверждает, что божественная сила розы так велика, что он рыдал, увидев ее, «как рыдали у вод Вавилона, великой реки, что течет по Сиону»: «And in the middle of all those flowers there grows a single wild rose, so beautiful that I saw it and wept as those by the waters of Babylon, the great river that flows by Zion» («Song of Susannah»). Данное интертекстуальное включение является цитатой из 137-го псалма из книги Псалтырь: «By the rivers of Babylon we sat and wept when we remembered Zion» [5]. В цитируемой автором строфе еврейские изгнанники выражают скорбь о родине, которую они потеряли, в новозаветном контексте они рыдали от осознания того, что из-за грехов своих отдалились от Бога. Так рыдал и проповедник, увидев розу, потому что в ее красоте и пении отразился образ и голос Бога (Гана), тот образ, который он потерял в суете дней. Введение библейской цитаты в повествование подчеркивает идею о том, что божественна не сама роза, а лишь то пение, которое она передает, ибо в обратном случае проповедник Бога-бомбы не смог бы рыдать о чем-то утраченном и далеком (как рыдали евреи у вод Вавилона), так как роза находилась прямо перед ним – он ее обрел, а не потерял. В противовес этому многие текстовые фрагменты указывают на то, что божественное пение издает сама роза, и, следовательно, она сама становится сродни божеству: «Then he began to hear the rose, and everything in his life changed. At first it was little more than a murmur, but as he drew closer, he thought he could hear many voices, angelic voices, singing. Raising their confident, joyful psalms to God» («The Wolves of the Calla»). То, что роза является частью Белизны, подтверждается также стремлением слуг Алого Короля во что бы то ни стало уничтожить ее, равно как и стремлением Роланда и его ка-тета защитить розу. Является ли роза частью Белизны или стоит на границе сил света и тьмы – неразрешимый в рамках текстового пространства вопрос. Можно найти огромное количество текстовых элементов, подтверждающих как первую, так и вторую версию. Изучив семантику лексемы «rose» в текстовой ткани романов цикла, мы пришли к выводу, что оба положения могут быть верны, поскольку временные промежутки между написанием романов цикла весьма велики, и, может быть, автор переосмыслил некоторые из элементов художественного мира цикла. Возможно, что включение новых элементов повествования, таких, например, как фигура автора, введенная Кингом в шестой и седьмой книгах цикла, значительно усложнили смысловую структуру текста, вызвав в некоторых случаях несогласованность ранее актуализированных смыслов с новыми.

В шестом романе цикла автор становится одним из действующих лиц – происходит внедрение в текстовую ткань фигуры автора. Согласно классификации интертекстуальных включений, представленной Н.С. Олизько, появление автора в тексте в качестве одного из действующих лиц можно считать метатекстуальным включением, являющимся разновидностью интертекстуальности. В рамках данного исследования мы обратили внимание на две особенности метатекстуального включения. Во-первых, фигура автора непосредственно связана с символом розы, так как персонаж Стивена Кинга в романе является близнецом розы, он передает в текстах своих романов песнь Гана, его волю: “You think this guy King is the rose’s twin”; “You say true.” Roland smiled at his own choice of words» («Song of Susannah»). Как и роза, Кинг – один из лучей, на которых держится Темная Башня и все мироздание: «Even if they failed at that, two Beams might be enough to hold the Tower in place: the rose in New York and a man named Stephen King in Maine» («Song of Susannah»). Тот факт, что автор, вводя себя в повествование, присваивает своей фигуре те же функции, что и у розы, говорит о колоссальной важности данного элемента повествования в аспекте смыслоформирования. Розе и Кингу уделяется огромное внимание на страницах двух последних романов цикла. Роза из символа, связанного непосредственно с судьбой главного героя повествования, перерастает в символ всего художественного мира цикла. Еще одной деталью, привлекшей наше внимание, стал тот факт, что автор испытывает на себе, как и остальные персонажи повествования, магическое влияние розы: «I had totally forgotten, but today I’m the Big Four-Two. Anyway, I took one of the roses out, and I kind of got lost in it. I know how strange that sounds, believe me, but I did. I seemed to hear this sweet humming, and I just went down & down, following the curves of the rose, kind of splashing thru these drops of dew that seemed as big as ponds. And all the time that humming sound got louder & sweeter, and the rose got ... well, rosier». В этом отрывке описано, как автор текста слышит песнь розы, выражающую волю Гана (Бога в мире Роланда), и песнь эта заставляет его снова вспомнить о Роланде, равно как и о своем недописанном романе из цикла «Темная Башня». Подобные метатекстуальные размышления о природе творчества писателя, творящего не по своей воле, а по воле высшего божества, когда автор является лишь проводником божественной воли и выражает ее в словах, вносят значительный вклад в понимание как мира, созданного на страницах романа, так и позиции автора по отношению к творческому процессу написания текста. Символ розы является элементом, по воле автора инициирующим данное смысловое приращение. Помимо этого Стивен Кинг вводит в повествование упоминание своих более ранних произведений, также содержащих лексему «rose», – «Роза Марена» («Rose Madder») и «Особняк «Красная роза» («Rose Red»). Данные интертекстуальные отсылки указывают на влияние, которое роза оказывает на фигуру автора, поскольку он испытывает магическое притяжение розы, постоянно возникающей в его мыслях, и, как следствие, отображающейся в его творчестве. Фигура автора, вовлекаемая в текст цикла, выступает как сверток информации: его появление чрезвычайно утяжеляет смысловую структуру и вносит в нее некоторые противоречия с ранее заданными смыслами. Уникальной особенностью представленной в романе фигуры автора является, с одной стороны, ее полная идентичность с реальной личностью автора, с другой стороны, ее вовлеченность в сюжет повествования и зависимость от факторов текстового мира. Обе стороны данного явления настолько интенсивно проникают друг в друга, что для читателя становится невозможным различить их. Введение фигуры автора в текст сближает повествование с реальностью, а также упрочняет гипертекстуальные отношения между отдельными текстами автора. Художественные образы из более ранних романов автора (например, «Жребий Салема» или «Сердца в Атлантиде»), будучи включенными в принимающий текст цикла, не только вызывают соответствующие ассоциации, но и устанавливают отношения производимого текста с предшествующим, которые могут быть охарактеризованы как метафорические. Вовлеченные в текст цикла персонажи и образы, созданные Кингом в его более ранних произведениях, несут дополнительную смысловую нагрузку, перенося в принимающее повествование основные смысловые линии, ранее реализованные через них автором. Смысл интертекста теперь представляет собой не конечный фрагмент, а бесконечный самоподобный ряд вложенных друг в друга смысловых линий [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интертекстуальные включения с лексемой «rose» активно имплицируются Стивеном Кингом в текст цикла романов «Темная Башня». В качестве основных прецедентных текстов мы выделили поэму Гертруды Стайн «Sacred Emily», роман Томаса Вулфа «Look Homeward, Angel», некоторые романы самого Стивена Кинга и Библию. Исключительным энергетическим потенциалом обладает введенная в текст повествования фигура автора, также связываемая с символом розы. Данный символ обладает исключительной важностью для смыслоформирования текста цикла, поскольку он активно реализуется на всех уровнях текстовой структуры: на семантическом, лексическом и смысловом. Вводя в плоскость текста интертекстуальные элементы, актуализирующие данный символ, автор «направляет возможное восприятие реципиента согласно целевому движению смыслов в тексте, благодаря чему ядро читательской рецепции сближается с ядром авторского намерения» [7]. Интертекстуальные включения повышают смысловую нагрузку, определяемую автором для данного символа, и выделяют его как элемент текстовой системы, требующий интерпретационных усилий со стороны адресата. Интертекстуальные включения акцентируют на себе внимание реципиента, повышая его заинтересованность в интерпретации воспринимаемого сообщения. Реципиент стремится раскрыть интенцию автора, а через нее – инициальный смысл текста.

Библиографический список

1. Олизько Н.С. *Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категории интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе*. Диссертация … доктора филологических наук, Челябинск, 2009.
2. Бойко В.А. *Интертекстуальность в пейзажных описаниях современного британского детектива.* Диссертация … кандидата филологических наук, Архангельск, 2019.
3. King S. *The Dark Tower,* Publisher: Scribner; Boxed Set edition. 2016. Stein G. *Four in America*, Collectible books, 1947.
4. *Stein G. Four in America*. Sollectible books, 1947.
5. *Psalm 137: 1.* Available at: https://biblehub.com/psalms/137-1.htm
6. Олизько Н.С. Синегретические принципы организации художественного дискурса постмодернизма. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2009; № 10 (148): 84 – 87.
7. Журкова М.С., Хомутникова Е.А. Фразеологизмы с сакральными компонентами «god «, «heaven» как элементы смысловой структуры в произведениях К. Воннегута. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 346.

References

1. Oliz’ko N.S. *Semiotiko-sinergeticheskaya interpretaciya osobennostej realizacii kategorii intertekstual’nosti i interdiskursivnosti v postmodernistskom hudozhestvennom diskurse*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk, Chelyabinsk, 2009.
2. Bojko V.A. *Intertekstual’nost’ v pejzazhnyh opisaniyah sovremennogo britanskogo detektiva.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Arhangel’sk, 2019.
3. King S. *The Dark Tower,* Publisher: Scribner; Boxed Set edition. 2016. Stein G. *Four in America*, Sollectible books, 1947.
4. *Stein G. Four in America*. Sollectible books, 1947.
5. *Psalm 137: 1.* Available at: https://biblehub.com/psalms/137-1.htm
6. Oliz’ko N.S. Sinegreticheskie principy organizacii hudozhestvennogo diskursa postmodernizma. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 10 (148): 84 – 87.
7. Zhurkova M.S., Homutnikova E.A. Frazeologizmy s sakral’nymi komponentami “god “, “heaven” kak `elementy smyslovoj struktury v proizvedeniyah K. Vonneguta. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 346.

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 82-09 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00397

Cherkes V.P., *Cand. of Science (Philology), Pasific National University (Khabarowsk, Russia), E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru*

GENESIS OF THE RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN ROBERT HEINLEIN’S NOVEL ORPHANS OF THE SKY. Robert Anson Heinlein is a star of the American mid-20 century social fiction. The themes of his novels and short stories are incredibly diverse. This is so due to the author’s intention to analyze all human values in terms of their significance for the future. One of the most important motives of his works about the future is the motive of reconsidering traditional religious values under the influence of the social structures emerging anew. In the novel Orphans of the Sky, Robert Heinlein recreates the appearance of a new religion, analyzes various aspects of the functioning of religious outlooks in a changing world, and speculates about the idea of divine revelation. It is not a dispute with religious dogmas, but an attempted philosophical understanding of the role of religious consciousness in human society at all stages of its formation.

Key words: **Robert Heinlein, American SF, religion, social fiction.**

В.П. Черкес, *канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru*

ГЕНЕЗИС РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ Р. ХАЙНЛАЙНА "ПАСЫНКИ ВСЕЛЕННОЙ"

Роберт Энсон Хайнлайн – звезда американской фантастики середины XX века. Тематика его романов и рассказов невероятно разнообразна. Это вытекает из авторских установок – подвергнуть анализу все человеческие ценности с точки зрения их значимости для будущего. Одним из важнейших мотивов его произведений о будущем становится мотив переосмысления традиционных религиозных ценностей под воздействием вновь возникающих социальных структур. В романе "Пасынки Вселенной" Роберт Хайнлайн воссоздает вариант появления новой религии, анализирует разные стороны функционирования религиозных взглядов в меняющемся мире, рассуждает об идее божественного откровения. Это не спор с религиозными догмами, а попытка философского осмысления роли религиозного сознания в человеческом обществе на всех этапах его становления.

Ключевые слова: **Роберт Хайнлайн, американская фантастика, религия, социальная фантастика.**

Р. Хайнлайн – писатель, чьи произведения стали целой эпохой в развитии фантастического жанра. Трудно отнести Хайнлайна к категории крупных ученых, популяризирующих научные знания своим произведениями, как это делали А. Азимов и А. Кларк, но его смелые экстраполяции в будущее, попытка разобраться в условностях современной морали, совершенно революционные решения многих наболевших проблем общества – все это делает романы и рассказы Хайнлайна невероятно интересными и ценными.

Одна из центральных проблем современного общества – отношение к религии.

Сам Хайнлайн родился в семье методистов, его семья была преисполнена религиозного рвения, "отличалась строгими нравами и творила молитвы под прочной крышей методистской церкви" [1, с. 10], но с детства оказался под сильным влиянием своего деда, полностью лишенного религиозных предрассудков. Так что с самого начала у Хайнлайна сложились достаточно непростые отношения с религией.

Религиозное сознание присуще почти любому человеческому обществу. И хотя некоторые ученые оспаривают право относиться к религии таких направлений, как конфуцианство или даже буддизм, все же следует констатировать, что религиозная составляющая является важной частью мировоззрения большого количества людей.

Но отношение к определенной религии часто не только сплачивает людей, но и разъединяет их. Этические заповеди, часто лежащие в основе религиозного сознания, порой действуют только в среде носителей той или иной формы религии и перестают быть значимыми для тех, кто стоит к ним в оппозиции. Будучи связующим звеном человеческих отношений, религия часто воспринимает всех представителей другой конфессии как врагов.

Сохранится ли религия в будущем, какие формы она приобретет? Откажется ли человечество от существующих форм религиозного сознания? Как происходит зарождение новых религий? Эти вопросы не могли не волновать автора, который считается одним из самых крупных представителей социальной фантастики.

Уже в первом своем романе "Нам, живущим" Хайнлайн, отправляя своего героя в условное утопическое будущее, демонстрирует крайне скептическое отношение к религиозности как таковой. Его герой сталкивается с негативной оценкой роли религии в жизни общества.

В следующем романе, где религиозная тема является определяющей, "Если это будет продолжаться" Хайнлайн рисует общество, в котором религиозный лидер становится одновременно политическим лидером, при этом его действия далеки от моральных принципов и вызывают революционный взрыв, во главе которого стоят представители других религий.

В романе "Иов, или Осмеяние справедливости", повторяя библейский эксперимент над своим героем, Хайнлайн подвергает критике морально-этические догмы христианства. А в романе "Чужак в чужой земле" делает своего героя настолько похожим на Христа, что дальнейшие события можно воспринимать как сюжет второго пришествия.

Столь частое обращение к религиозной тематике показывает, как важна эта тема для Хайнлайна. Вопросы религии – это вопросы морально-этического поведения и ценностях духовной жизни человеческого общества.

Роман "Сироты неба" написан в 1963 году, но русский сокращенный перевод был сделан Ю. Зараховичем только в 1977 для публикации в журнале "Вокруг света", где роман и получил свое русское название – "Пасынки Вселенной". До сих пор даже в самых интересных обзорах творчества Р. Хайнлайна этот роман был обойден вниманием критиков [2, 3, 4].

В романе "Пасынки Вселенной" Хайнлайн воссоздает процесс рождения религии. В этом его произведении герои летят на затерянном в космосе огромном корабле, который пережил аварию, но, созданный в расчете на долгий полет, превратился в мир, который является единственно существующим для его обитателей. В этом тесном мирке (хотя размеры корабля достаточно большие) его жители, оторванные от своей прародины, деградировавшие в научном плане, поделившиеся на враждующие фракции, создают собственную религию.

В этой религиозной системе на место Бога встает Капитан корабля – реальное лицо, человек, который возглавлял команду во время аварии. Дьяволом становится его помощник. Библией – корабельный дневник.

За эпическим масштабом событий явно проглядывается авторская ирония. Слишком мелкими для читателя являются эти мифологические персонажи. Они обретают величие только в глазах почти не образованных, не могущих выйти за рамки своего тесного мирка персонажей романа.

Их космогонические представления отвечают непосредственно тем запросам, которые выработало их новое общество. И хотя общество это достаточно сложное и дифференцированное, но, несмотря на то, что люди летят на космическом корабле (достижении очень высокотехнологической цивилизации), их мировоззрение возвращается на уровень первобытного мышления. Они забыли или даже упростили религию своих отцов, трансформировали ее, подстраивая под свое окружение.

Сама попытка показать, как рождается новая религия, превращается в спор о назначении и ценности религии вообще. Читатель понимает, что ни Капитан, ни его Помощник не являются мифологическими существами. Они не боги, а обычные люди. Но обстоятельства и временной промежуток, отделяющий их от участников происходящих событий, делают их значимыми фигурами, превращают в демиургов этого мира, в вершителей его судеб. Получается, что, показывая процесс появления нового религиозного сознания, Хайнлайн разрушает саму основу этого религиозного сознания.

Формы религиозности мышления введены в мир романа с самого начала. Герои, попав в смертельно опасную ситуацию, не сдерживают эмоций, используя ругательства:

«А на кой Хафф его ловить (англ. Who the Huff wants to catch it)*?»* – возразил Махони [5, с. 450].

«А я собираюсь, – сказал Хойланд. – И Джордан меня побери (англ. by Jordan), *возьми он дюйма на два выше...»*[5, с. 450].

«*Ох, ради Джордана* (англ. for Jordan's sake), *– отрезал Хойланд, – не будь таким занудой...»* [5, с. 450].

Герои Хайнлайна используют трансформированные идиоматические выражения, в которых основной частью являются слова God и devil (рус. Бог и дьявол). Исходные варианты идиом легко восстанавливаются носителем языка: «на кой черт», «черт побери», «ради Бога» (англ. who the devil – «какого дьявола»; by God – «ей, Богу»; for God's sake – «ради Бога», «ради всего святого»). Приведенные трансформации являются намеком читателю на религиозное сознание жителей фантастического мира. Несколько ранее этот же прием использовал О. Хаксли в антиутопии «О дивный новый мир» (1932; ср. «Ей, Форду», «Форд знает, что», «одному Форду известно» и др.).

Имена Джордан и Хафф, заменившие в устойчивых выражениях Бога и дьявола соответственно, являются основными действующими персонажами «Начала» – предания о сотворении мира «Пасынков… ».

Название «Священных строк» отсылает к Бытию – первой книге Библии. Древнееврейское название книги – «В начале», по первым словам текста [6, с. 412]: «В начале сотворил Бог небо и землю» (Быт. 1: 1) [7]. Оригинальный текст «Начал» отсылает к библейскому повествованию: In the Beginning there was Jordan... (ср.: In the beginning God created...) [8]). Русский перевод «Начал» Э. Байгильдеевой не имеет цитирования первых слов Библии, из-за чего отсылка становится менее очевидной: *«Джордан был допрежь начала...»* [5, с. 455]. Однако в другом месте связь Библии и «Начал» выражена явно: *«И была до человека пустота / что безжизненна, безвидна и пуста»* [5, с. 455]. – «Земля же была безвидна и пуста» (Быт. 1: 2).

Мир произведения («Корабль») имеет четкую структуру: управляется Капитаном, разделен на сословия – ученые, инженеры и крестьяне, составляющие основную массу населения. Есть враги «муты» – люди, имеющие мутации разного рода. Общество держится на идеологии «Начал», которое заучивается наизусть и является непререкаемым авторитетом, ибо все *«ответы на вопросы <...> здесь, ведь это Священные Строки»* [5, с. 456].

Главного героя обучили чтению и письму, однако из разговора с ученым становится понятным, что грамота является привилегией среди обитателей Корабля. У ученых своя священная литература. На примере прочтения «Основ современной физики» читателю показывается способ понимания подобных книг. Физические законы трактуются аллегорически: *«Ты понимал (закон гравитации) в буквальном смысле, как рассуждение о принципах действия электрических аппаратов. <...> Ничего подобного: таким поэтическим способом предки выра-*

зили влечение, которым движет любовь. Тела здесь – это человеческие существа, масса – это их способность к любви...» [5, с. 460]. Человеку, знакомому с физикой, подобные рассуждения кажутся чем-то глупым. Но герои произведения читают учебник физики как сакральную книгу и пользуются библейскими методами истолкования.

Небезынтересным является отношение к верованиям обитателей мира «Пасынков...». С одной стороны, учение о некоем Плане Джордана преподается всем без исключения. Какое-либо вольнодумие («ересь») пресекается хранителями Учения Свидетелями, а в крайних случаях карается смертью в Конверторе. С другой стороны, некоторая часть общества – молодые ученые – не слишком верят в основную парадигму, считая что *«эта ерунда (План Джордана) нужна для того, чтобы держать в узде крестьян»* [5, с. 462]. Неверующая часть населения не афиширует свои взгляды, более того, внешне они крайне ортодоксальны. По внутреннему содержанию их разногласия с Учением скорее носят характер его полного отрицания: *«Что касается Джордана – кто его видел, кто с ним говорил? Что значит его туманный План? Цель жизни – жизнь. Человек рождается, проживает жизнь, потом отправляется в Конвертор. Это очень просто, нет никакой тайны, никакого грандиозного Путешествия...»* [5, с. 463].

Учение, на котором держится весь строй на Корабле, довольно просто для восприятия: Корабль – это вся Вселенная. Законы ее существования установил Джордан, бывший еще до появления корабля. Мудрость Джордана пытались постичь древние мудрецы, далекие предки героев повествования. Ради приближения к мудрости Создателя были созданы физика, астрономия и прочие науки, доступные лишь ученым и управленцам. Для наук создана своя система толкования (отсылка к Священному Преданию христиан, которое пользуется авторитетом наравне с текстами Библии – Священным Писанием). Ответы есть на все вопросы, в том числе и неудобные: почему бы не уничтожить мутов, если они воплощение зла, по учению древних? – *«Даже мутам отведено место в Его (Джордана) Плане»* [5, с. 462].

Для большинства обитателей корабля такое религиозное верование становится единственной возможностью узнать о мире, в котором они живут. История о Джордане и Хаффе, об избрании Капитана, о некоем Плане, о Путешествии, о неминуемом для всех «переселении» в Конвертор – чуть ли не единственная возможность объяснить мир вокруг себя. На Корабле знание о мире – знание религиозного характера.

Необходимо подчеркнуть, что в конечном итоге все сказанное в «Началах» и прочих «священных книгах» оказывается истинным. Действительно, есть звезды, и астрономия – не выдумка древних, действительно, есть Земля и планеты, на которых действуют законы механики. Кораблем Вселенная не ограничивается, и Путешествие так же реально, как сама жизнь. Буквальное понимание слов священных книг оказывается единственно верным. Позже этот способ познания реальности Р. Хайнлайн применит на примере Библии для конструирования загробной жизни в романе «Иов, или осмеяние справедливости» (1984).

Объяснение смерти в Конверторе как *«легкой смерти, где атомы расщепляются до водорода и дают чистую полезную энергию»* [5, с. 492] решает сразу две проблемы: снимает страх перед смертью и дает людям некую Великую Цель, некий смысл – помощь в реализации задуманного Джорданом Путешествия даже после смерти расщеплением себя до чистой.

Основная «польза» религиозного сознания состоит в поддержании устройства социума. *«Вера в Джордана – это прекрасно – для Экипажа. <...> возможно, в прошлом и существовал человек под именем Джордан. Джордан мог быть одним из первых инженеров или капитаном, утвердившим правила на Корабле, базировавшиеся на здравом смысле»*. Однако, по мнению одного из героев, скорее всего, автор правил *«просто воспользовался невежественным суеверием Экипажа, чтобы придать вес своим сочинениям. Нарби знал, как это делается, – он и сам собирался, когда придет время, осенить свой Новый курс благословением Джордана»* [5, с. 511]. Использование религии для утверждения своей власти – не новость для человечества. Древние правители провозглашались Верховными жрецами, так что власть их не была оспариваема, как ниспосланная богами. С течением истории помощь религиозных организаций для укрепления позиций власти принимала все более изощренные черты. В мире «Пасынков...» общество неразвито, так что живет скорее отождествлением правителя и Джордана-божества.

Р. Хайнлайн закладывает в произведение противоречие: с одной стороны, религиозные верования исполняют определенные функции – поддерживают власть, отвечают на вопросы происхождения Вселенной, снимают противоречия, связанные со смертью. Прорисовка функций общественных верований Корабля является аллюзией на реальные человеческие верования и религии, объясняемые с помощью различных теорий религии. С другой стороны, благодаря возможности в художественном произведении «заглянуть» в недоступные для большинства героев аспекты их жизни и самого Корабля-Вселенной читатель выясняет, что истоки верований фантастического общества реальны, истинны. За годы «эксплуатации» они обросли традицией, иногда уводящей в сторону, однако по существу всё – правда. И «Начала» в таком случае являются символом Божественного Откровения. Противоречие ставит вопрос перед читателем: каковы истоки религии – ее придумало общество для «скреп» или, если сказанное в Священных книгах человечества является правдой, она – Божественное Откровение людям?

Таким образом, в произведении Р. Хайнлайна «Пасынки Вселенной» перед читателем предстает общество, функционирующее по своим правилам и законам. Очень многое в описываемом социуме подчиняется религиозному сознанию: знание о мире, общественный порядок. Автор намекает читателю на укорененность героев в религии, используя устойчивые выражения, в которых одним из компонентов является слово «Бог» или «дьявол». Некоторые явления жизни фантастического мира являются проекцией реальных фактов – начальных слов книги Бытия, использования аллегорического понимания трудных текстов или разного восприятия космологических религиозных воззрений разными социальными группами. Акцент на религиозно окрашенных верованиях Корабля позволяет автору поставить перед читателем вопросы о функциях религии, о ее истинности, об ее истоках и создателях. Взгляд за пределы поля зрения типичного обитателя фантастического мира лишь оттеняет поставленные в произведении противоречия.

Библиографический список

1. Батхен Н. Гражданин Галактики. *FANтастика.* 2007; № 6: 8 – 17.
2. Булычев К. Первый гранд-мастер. *Цех фантастов.* 1991; Выпуск 1: 3 – 20.
3. Ермолаев А. Главный миф о Хайнлайне. *FANтастика.* 2007; № 6: 8 – 17.
4. Касьянов В.Р. *Э. Хайнлайн. Великий Мастер НФ.* Available at: http://samlib.ru/w/wladimir_kasxjanow/xainlain.shtml
5. Хайнлайн Р. *Пасынки Вселенной*. Москва: Эксмо; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 2006.
6. Зайцев Д.В. *Бытие. Православная энциклопедия*. Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2003; Т. 6: 412 – 428.
7. *Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета*. Москва: Российское библейское общество, 2009.
8. *The Holy Bible, containing the Old and New Teftaments*. Oxford: The Clarendon Press, 1795. Available at: https://vk.com/doc13940194_474548734

References

1. Bathen N. Grazhdanin Galaktiki. *FANtastika.* 2007; № 6: 8 – 17.
2. Bulychev K. Pervyj grand-master. *Ceh fantastov.* 1991; Vypusk 1: 3 – 20.
3. Ermolaev A. *Glavnyj mif o Hajnlajne*. FANtastika. 2007; № 6: 8 – 17.
4. Kas'yanov V.R. *`E. Hajnlajn. Velikij Master NF*. Available at: http://samlib.ru/w/wladimir_kasxjanow/xainlain.shtml
5. Hajnlajn R. Pasynki Vselennoj. Moskva: `Eksmo; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica, 2006.
6. Zajcev D.V. *Bytie. Pravoslavnaya `enciklopediya*. Moskva: Cerkovno-nauchnyj centr «Pravoslavnaya `enciklopediya», 2003; T. 6: 412 – 428.
7. *Bibliya: Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta.* Moskva: Rossijskoe biblejskoe obschestvo, 2009.
8. *The Holy Bible, containing the Old and New Teftaments*. Oxford: The Clarendon Press, 1795. Available at: https://vk.com/doc13940194_474548734

Статья поступила в редакцию 26.03.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00398

***Aliyeva S.G.,** senior teacher, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

MYTHOLOGICAL NATURE OF SYMBOLS-IMAGES IN THE WORKS OF L. ULITSKAYA. The article discusses the work of Lyudmila Ulitskaya, her place and position in modern Russian literature, orientation and character, the use of symbolism in her works. In her works, she reveals various topics and problems: the meaning of life, death, duty, religion, the fate of women. Critics position the work of L. Ulitskaya at the junction of women's prose and postmodernism. So the article discusses mythological trends in modern Russian women's prose. Turning to symbolism, in her own way, in accordance with the worldview and creative handwriting, the writer

peculiarly “connects” the images-symbols to the system of various artistic techniques in her works. Moreover, in each case, the symbolism does not obscure, but, on the contrary, sets off the originality of the poetics of the writer, being an important additional means of reflecting the world.

Key words: **myth, female character, mythopoetics , modernity, symbol, hero.**

С.Г. Алиева, *ст. преп., Бакинский славянский университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА СИМВОЛОВ-ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ

В статье рассматривается творчество Людмилы Улицкой, ее место и позиция в современной русской литературе, направленность и характер, использование символики в произведениях. В своем творчестве она раскрывает разную тематику и проблематику: смысл жизни, смерть, долг, религия, женские судьбы. Критики позиционируют творчество Л. Улицкой на стыке женской прозы и постмодернизма. Так, в статье рассматриваются мифологические тенденции в современной русской женской прозе. Обращаясь к символике, по-своему, в соответствии с мировидением и творческим почерком, автор своеобразно «подключала» образы-символы в систему всевозможных художественных приёмов в своих произведениях. При этом в каждом случае символика не заслоняет, а, напротив, оттеняет своеобразие поэтики писателя, являясь важным дополнительным средством отражения мира.

Ключевые слова: **миф, женский характер, мифопоэтика, современность, символика, герой.**

Прежде чем писать о значении символики в произведениях Л. Улицкой, считаем необходимым коротко очертить круг её интересов. В большинстве рассказов писательницы, повестей и романов присутствуют женщины талантливые, незаурядные, живущие богатой динамичной жизнью. Они в буквальном смысле заполняют пространство произведений. Писательница стремится показать душевный склад своих героинь, раскрывая их сложный, порою внутренне противоречивый нравственный мир.

Чаще всего, основной сферой действий героинь Л. Улицкой становится быт (некоторые критики по этой причине называет её ярким представителем «бытового реализма» в новейшей литературе). Этим она отличается от Т. Толстой, далёкой от приземленности быта, бытовой повседневности и больше склонной к мистике и фантастике. Но очевидно, что быт вовсе не отрицает проявления всевозможных метаморфоз в женском характере.

Можно сказать, что основной базой для создания произведений является семья, крепко сбитая, а иногда, по Л. Толстому, «по-своему несчастливая». А шире – общество. Именно поэтому символика в произведениях Л. Улицкой является своеобразной надстройкой, дополнительным фоном. Сложные и неординарные взаимоотношения людей в семье, в обществе – вот что главным образом интересует Л. Улицкую. Нужно отметить, что вопреки широко распространенному мнению, её творчество не ограничивается сосредоточенностью на сугубо женских характерах. В поле зрения писательницы находятся люди с различными судьбами и жизненными путями. Улицкая, как правило, показывает в своих произведениях представителей разных слоев общества, обладателей различных профессий, по-своему поглощенных обычными бытовыми заботами и в то же время погруженных в серьезные философские вопросы.

При всей реалистичности и погруженности в быт, во многих сочинениях Улицкой символика играет существенную роль. И не будет преувеличением сказать, что с помощью символов-образов, используемых наряду с другими многочисленными художественными приёмами, ей удаётся создать свой особый, весьма разнохарактерный и поистине уникальный художественный мир. Именно в силу этого критики порой затрудняются при определении метода и направления, литературного течения, к которому можно отнести творчество писательницы.

Символика для автора – отдельный, едва ли не параллельный мир, и никакие штампы или термины не препятствуют проникновению в сюжетную канву произведений Л. Улицкой самых разных символов. Например, в романе «Казус Кукоцкого» и некоторых других наблюдается символизация природы. Л. Улицкая относится к ней как к живому существу, символически наделяя её соответствующими чертами.

Критик Л. Куклин в одной из своих статей перефразировал название романа в «Казус Улицкой» [1, с. 180]. И тут же пояснил, в чём же он видит казус не главного героя, но самой писательницы. Оказывается, в «символизации природы». Природа трактуется критиком именно как символ, который является своего рода плацдармом для определения одной из сторон концепта характера. Внешний мир нередко бывает мёртв, но природа живёт, шумит и дышит.

По точному определению Куклина, Л. Улицкая относится к своим героям как к неким «биологическим объектам». Так, в романе «Казус Кукоцкого» они уподобляются символике «растений». Этот вывод Л. Куклина, конечно, дискуссионный. Тем не менее в конце статьи он отмечает, что всё созданное в последнее время писательницей – это «литература как бы ни о чём», и «секрет читательского успеха прежде всего заключён, – скорее в «темах ума, унижений, гонений и страданий» [1, с. 183].

Символизацию природы, порой доходящую до фетишизма, можно наблюдать не только в «Казусе Кукоцком», но и повестях «Сонечка», «Медея и её дети», сборнике рассказов и повестей «Бедные родственники», в семейных хрониках, романе «Искренне ваш Шурик». Образы-символы возникают и используются в перечисленных выше и некоторых других произведениях Улицкой, конечно же, не случайно. За нужной ей дополнительной информацией писательница обращалась, во-первых, к мифологическим первоисточникам, во-вторых, к трудам русских и европейских фольклористов, литературоведов, лингвистов, историков, философов и культурологов. А именно, к работам В.Я. Проппа, О.М. Фрейденберг, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева и многих других.

Названные учёные обладали поистине энциклопедическими познаниями и внесли большой вклад в конкретные научные области. Следовательно, каждый из них имел свой, индивидуальный подход к символике и мифопоэтике в целом. Анализ произведений Улицкой ясно свидетельствует о том, что она, опираясь на исследования ученых в области мифологии, сознательно смещает акценты, создавая свою, специальную систему, по которой подбирает образы-символы для своих произведений. Чаще всего, действие разворачивается по цепочке: от повествования к мышлению, от фантастики к действительности, от аллегории к символу. И этих элементов в поэтике произведений Л. Улицкой, как мы увидим, насчитывается немало.

Необходимо подчеркнуть: когда Улицкая обращается к мифам, она почти отождествляет их с символами-образами. По всей видимости, в знаке равенства между ними есть определённая логика. Например, М. Липовецкий, будучи признанным знатоком не только новейшей прозы, но и античности, в одном из разделов монографии по русской литературе XX века мифологию творчества Татьяны Толстой включил в символический контекст. И, напротив: говоря о символике, в той же работе идентифицирует её с отдельными мифологемами и – шире – мифологией как отраслью гуманитарной науки. Культуролог и лингвист В. Руднев в «Энциклопедическом словаре культуры XX века» определил «неомифологический тип мышления как новое нео-символическое сознание XIX столетия» [2, с. 111]. Наконец, автор монументального издания «Словаря символов» Джек Трессинджер в предисловии также напрямую сопоставляет эти понятия [3, с. 7].

Важно показать, как Улицкая умеет актуализировать конкретные мифы, транскрибируя их в образы-символы. С одной стороны, тексты её произведений отчасти уподобляются мифу. С другой стороны, в роли мифа начинают выступать бытовые символы. Недаром, как мы уже отмечали, некоторые критики называют её представительницей «бытового реализма».

Примечательно, что в данном аспекте творчество Л. Улицкой и Т. Толстой смыкается, так, в «Весёлых похоронах» ярко выраженный оксюморон становится подлинным символом. При здравом размышлении, в строго реалистическом произведении похороны, разумеется, не могут являться предметом иронии, насмешек. Положение «спасает» именно символика. Ведь хоронить можно не только живое существо, но и материальные ценности (забыть; оставить на сохранение; «зарыть талант в землю» и т.п.). В последних случаях они и становятся символами. Л. Улицкая в символическом ключе нередко ведёт ту же игру с читателем, что и Т. Толстая. Она удачно совмещает «бытовуху» советского периода с понятиями из области более высоких материй. И, заметим, речь идёт всё же об элитарной литературе, а не о массовой культуре. Эти два символических пласта объединяют мировидение Толстой и Улицкой.

В статье «Самобытие человека в повести Людмилы Улицкой «Весёлые похороны» авторы (Скворцов В.Я., Скворцова А.И.), во-первых, определяют главный концепт характера героев – жертвенная любовь и своеобразное мифопоэтическое восприятия мира. Во-вторых, они же полагают, что Л. Улицкая в этой повести, «символически изображая абсурдность постсоветских будней, представляет это не только виртуозно, но также блестяще импровизирует литературными традициями классики и нео-модернизма» [4, с. 112].

К этому можно добавить следующее: здесь символизм проявляет себя на игровом уровне. Всем известно ленинское изречение об обычной домохозяйке, которая сможет управлять государством. Иронизируя не над похоронами, но над этой несбывшейся ленинской мечтой, Улицкая вводит в ткань произведений символ домохозяйки постсоветского периода, которая может существовать в современной литературе. Понятно, что символ-образ бывших времён следует воспринимать с иронией.

В повести Л. Улицкой «Сонечка» имеются и элементы галлюцинаций, размышлений героев на стадии символического перехода от яви ко сну. Сознание человека в таком необычном переходном состоянии практически всегда характеризуется расширением времени и пространства.

Символическое время почти всегда носит цикличный характер, в нём объект неотделим от субъекта. В свою очередь, свойства некоторых предметов также неотделимы от их воображаемого представления. По всей видимости, Улицкая не может не учитывать, что мир для писателей-символистов (в период Серебряного века, когда это течение имело свою программу, устав и ясное теоретическое обоснование) воспринимался в целостности, а природа была полна некоего мистического единства. Вот, пожалуй, такое понятие единства и сопричастности является одним из главных критериев отбора соответствующих символов-образов в произведениях Л. Улицкой.

В лучших постмодернистских образцах творчества писательницы так может произойти лишь в том случае, если читатель погружается в мир не изображаемый, но рассказываемый. В символизме многоаспектность и опосредованность оценок чаще сообщает центральным образам её романов, рассказов и повестей некую объемность. Образ-символ при использовании мифологемы становится как бы стереоскопичным (или, точнее, стереофоничным), в то же время – не без известной иронички – он свидетельствует о скромных задатках автора. Не всё о жизни может знать современный писатель. Он не всеведущ, и часть информации остаётся за пределами его познаний.

Наконец, готовя свои произведения к печати, Л. Улицкая не могла не учитывать отдельные компоненты системы мифопоэтики, созданной видным французским структуралистом Кл. Леви-Стросом [5, с. 198]. Мифологемы и мифология в целом для этого учёного – это нераспаханное поле логических бессознательных операций, инструмент для разрешения жизненных противоречий. Основываясь на рассуждениях Клода Леви-Строса, известный русский языковед В.Н. Топоров в своей работе пишет, что именно «такое понимание мифов и символики находит своё ясное и очевидное отражение в прозе Людмилы Улицкой, например, в музыкальности сюжета при построении сборника её рассказов под названием «Люди царя нашего» [6, с. 89].

От структуралистской теории Клода Леви-Строса легко, по нашему мнению, перебросить мост к мифологической концепции другого известного писателя-структуралиста – М. Элиаде [7, с. 127]. Он долгие годы своей жизни изучал функционирование мифа в ритуале, рассматривая в основном две формы времени: историческое и мифологическое. В символическом ритуале, подчёркивал М. Элиаде, человек повторяет архетипические действия своих далёких предков. Тем самым, считает учёный, он, возможно, избавится от давления времени исторического и одновременно сумеет приспособиться ко времени мифологическому, сакральному, символическому.

Вот о таком времени нередко пишет и Л. Улицкая. Во-первых, тому способствует довольно часто встречающийся в её повестях и рассказах специализированный символический текст. Он даже особо вычленяется и анализируется некоторыми русскими исследователями – литераторами и лингвистами, исходя из ряда специфических черт. Это и есть структура оппозиций, наличие борющихся героев. В свете идей Мирчи Элиаде в сочинениях Улицкой несложно подметить сакральный центр и в соответствии с ним символическую временную точку. В свою очередь, пространство и время, как и в мифологических или символических теориях структуралистов, – это не пассивный фон. Напротив, литературные герои самостоятельны, и их слова сливаются с мыслью и действиями.

Во-вторых, символические приёмы в поэтике и проблематике Л. Улицкой нередко подчинены определённым жанрам, которые она считает для себя самой излюбленными. Так, в её романе «Искренне ваш, Шурик» много шутовских, карнавальных сцен. Они нам живо напоминают некоторые буффонадные эпизоды из «Дон Кихота» Сервантеса, «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле и т.д.

Мифопоэтика, которая и порождает образы-символы, по мнению Улицкой, таким жанрам вовсе не противоречит. Напротив, смеховая (карнавальная) культура по содержанию близка символике, а по структуре своей больше восходит к мифу. Символы, используемые Улицкой, с одной стороны, тесно связаны с мифологическими ритуалами, например, с различными формами обновления жизни, с другой стороны, с символическими представлениями о времени и пространстве, имеющими циклический характер. Сплав мифологии и символики, таким образом, составляет один из важных и актуальных пластов поэтики произведений Людмилы Улицкой.

Придя к такому заключению, правомерно будет, на наш взгляд, поставить вопрос о роли и значении конкретных мифологем в произведениях Людмилы Улицкой. Они присутствуют как в отдельных её рассказах, романах и повестях, так и в некоторых аналитических работах. Например, уже в 1990-х годах в печать выходили рецензии, в которых отмечались мифологизм и символизм одновременно как основа целого ряда произведений писательницы. Так, Т. Казарина [8], выделяя центральные принципы и темы в поэтике Улицкой, пишет о мифологемах и символах в её сборнике под названием «Бедные родственники». В первую очередь критик выделяет такой символ, как «тело рода». Он черпает свои бесконечные силы в «волшебном источнике» знаний. А знаниями этими может сполна обладать только один большой и разветвлённый род.

Анализируя «генеалогическое древо» одного из таких родов, Л. Улицкая разрабатывает тему семьи. Но при всём своём уважении к русской классике данная семейная проблематика никоим образом не подчинена логике, скажем, Льва Толстого. Напротив, тема семьи в творчестве Л. Улицкой (правда, не во всех её произведениях) отчасти, как бы изнутри подсвечена символикой или мифолого-сказочным подтекстом.

С целью доказательства теперь уже не теоретическом, а на практическом уровне, вернёмся к «Весёлым похоронам». В повести фигурирует крайне редко встречаемый в фольклоре символ «Генеле костеногая», восходящий к архетипическому образу Бабы-Яги. Несмотря на редкое употребление, он всё же «соткан» по образцу типичного фольклорного типажа. Л. Улицкая иронизирует: охраняет «Генеле костеногая» «как будто общественный миропорядок, чтобы в урну спичек не бросали, систематически родню навещали. На самом же деле стерегущий миропорядок следит за тем, чтобы люди жили правильно и также умирали» [8]. (Вспоминается сказочное: Баба-Яга ведь тоже границы оберегает, а в них заключены как жизнь, так и смерть).

Своеобразна рамочная композиция произведения. Один образ-символ «колченогой» порождает мифологему Бабы-Яги. В то же время, по словам самой Улицкой, следуют символы жизни и смерти. Взятые по отдельности, они, конечно, не обладают символическим смыслом. Это самые обычные номинальные понятия, индифферентные к любым фактам или событиям. Но писательница специально противопоставляет их. И в таком случае актуализируется уже не только (и не столько) мифолого-сказочный сюжет, сколько символизируется библейский текст, абсолютизируются общие для русского фольклора бытийные, вечные ценности. Т. Казарина указала, что «театральность, ритуальность и импровизация вместе с активным и чуть не постоянным использованием символов и мифологем следовало бы назвать центральными критериями прозы Людмилы Улицкой» [8, с. 83].

Любопытно, что другой критик – М.А. Болотова, вступая в дискуссию с Т. Казариной, три выделенных ею критерия не считает основополагающими. В свою очередь, она обращает внимание на другие принципы мифопоэтики Улицкой. Точнее сказать, она пишет о трансформации символического начала в пародийное. Последнее же также тесно связано с функционированием символов и мифологем. Она прямо говорит о том, что в следующих повестях Л. Улицкой («Медея и её дети», «Весёлые похороны» и «Сонечка») мифопоэтика играет главную роль в их проблематике, так как связана не только с сюжетом, но и композицией. Более того, Л. Улицкая, по мнению М.А. Болотовой, умело типизирует женские образы. «Любимая структура Улицкой, – пишет критик, – во-первых, символическая, во-вторых, мифопоэтическая, в-третьих, кольцевая» [9, с. 136].

Кольцевая структура очень напоминает символику «круга» в творчестве Т. Толстой. С точки зрения геометрии, фигуры схожи между собой. Выше мы указали фамилии учёных, исследовавших этот вопрос и давших ему соответственно терминологическое пояснение. Насколько удалось выяснить, никто из критиков подробно не анализировал кольцевой мотив как символ, хотя аналогия, как видим, вполне очевидная. Однако он вскользь замечен Болотовой [9]. Она же пишет и о том, что с помощью данного символа пародируются, прежде всего, женские персонажи. Причём, три основных символа – Человек, Бог и Дьявол располагаются в такой последовательности, что помогают в том же порядке определить и концепт характера. А что может быть существеннее с учётом функционального назначения символики в произведении?!

В первом случае женское естество, как полагает Болотова, происходит в рассказах и повестях Л. Улицкой от самих людей, вторая – от Бога, а третья проистекает от дьявола. Невольно вспоминается афористическое изречение М. Твена: в женщине спит человек, ангел и дьявол; кого разбудишь – того и получишь. Но у Твена, понятно, это лишь горькая ирония, а в символике Улицкой это способ распределения героев в зависимости от привычек, психологии поведения, нравственных критериев, пристрастий и т.д.

Вслед за М.А. Болотовой об активном использовании символов и мифологем в поэтике и проблематике произведений Людмилы Улицкой заговорила критик Светлана Тимина [10]. В одной из своих статей она анализирует символическую и мифопоэтическую картину мироздания в «Медее…». Разумеется, в отличие от трактовок Т. Казариной и М.А. Болотовой, у неё тоже есть своя концепция. Она прежде выделяет символические «бинарные оппозиции», подчёркивая, что в творчестве Л. Улицкой соседствуют символы вечности и быта, величия и простоты, дисгармонии и гармонии, хаоса и космоса.

Эти символы в творчестве Л. Улицкой умело трансформируются в такие характерные черты романа-мифа, как цикличность, периодичность и стадиальность времени. То есть символы превращаются в такие качества мифопоэтики, которые, по словам Тиминой, «наделены культом Античности. Это символизация страстей, призыв к свободе жизнелюбию, искусству общения мужчины и женщины» [10, с. 248]. Тимина пишет о такой символике, которая, в свою очередь, порождает новый авторский миф. Медея Улицкой не похожа на трактовку Эврипида или Сенеки. Он, во-первых, не мстит, во-вторых, детей не убивает, но мужа прощает, собирая вокруг детей. Так с помощью символов-образов происходит трансформация знаменитого мифологического сюжета.

Библиографический список

1. Куклин Л. Казус Улицкой. *Нева*. 2003; № 7: 177 – 184.
2. Руднев В. *Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты*. Москва, 1999.
3. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: Фаир-пресс, 2001.
4. Скворцов В.Я., Скворцова А.И. Самобытие человека в повести Людмилы Улицкой «Весёлые похороны». *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Филология. Журналистика. Волгоград. 2000; № 5: 105 – 112.
5. Леви-Строс К. Структура мифов. *Структурная антропология*. Москва, 1984: 183 – 207.
6. Топоров В.Н. *Славянские языковые моделирующие семиотические системы*. Москва: Наука, 1965.
7. Элиаде М. Аспекты мифа. Перевод с французского В. Большакова. Москва: «Инвест-ППП», СТ «ППП», 1996.
8. Казарина Т. Рецензия на сборник Л. Улицкой. *Русский феминистский журнал.* 1996; № 4. Available at: http://www.a-z.ru/women_cd1/html/preobrazh_4_1996_e.htm
9. Болотова М.А. Рождение лирики из духа пародии. Л. Улицкая «Весёлые похороны» УБ «Медея и её дети», «Сонечка» & «Казус Кукоцкого». *Пародия в русской литературе XX века*. Барнаул: Издательство АГУ, 2002: 135 – 149.
10. Тимина С.И. Современный литературный процесс (1990-е гг. – начало XXI в.). *Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.)*. Москва – Санкт-Петербург: ACADEMIA, 2005.

References

1. Kuklin L. Kazus Ulickoj. *Neva*. 2003; № 7: 177 – 184.
2. Rudnev V. *Slovar' kul'tury XX veka. Klyuchevye ponyatiya i teksty*. Moskva, 1999.
3. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: Fair-press, 2001.
4. Skvorcov V.Ya., Skvorcova A.I. Samobytie cheloveka v povesti Lyudmily Ulickoj «Veselye pohorony». *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Filologiya. Zhurnalistika. Volgograd. 2000; № 5: 105 – 112.
5. Levi-Stros K. Struktura mifov. *Strukturnaya antropologiya*. Moskva, 1984: 183 – 207.
6. Toporov V.N. *Slavyanskie yazykovye modeliruyuschie semioticheskie sistemy*. Moskva: Nauka, 1965.
7. `Eliade M. Aspekty mifa. Perevod s francuzskogo V. Bol'shakova. Moskva: «Invest-PPP», ST «PPP», 1996.
8. Kazarina T. Recenziya na sbornik L. Ulickoj. *Russkij feministskij zhurnal.* 1996; № 4. Available at: http://www.a-z.ru/women_cd1/html/preobrazh_4_1996_e.htm
9. Bolotova M.A. Rozhdenie liriki iz duha parodii. L. Ulickaya «Veselye pohorony» UB «Medeya i ee deti», «Sonechka» & «Kazus Kukockogo». *Parodiya v russkoj literature XX veka*. Barnaul: Izdatel'stvo AGU, 2002: 135 – 149.
10. Timina S.I. Sovremennyj literaturnyj process (1990-e gg. – nachalo XXI v.). *Sovremennaya russkaya literatura (1990-e gg. – nachalo XXI v.)*. Moskva – Sankt-Peterburg: ACADEMIA, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 81-2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00399

Ataev B.M., *Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia);*
Khadzhimuradova Kh.A., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Institute for Educational Development (Makhachkala, Russia)*
Shahbanova D.N.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*
Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy, Makhachkala Financial and Economic College, Branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia)*
Mallaeva S.D., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia)*

ON THE BOUNDARIES BETWEEN WORD-BUILDING AND WORD-FORMATION IN CHILDREN'S SPEECH. The article analyzes various language universals with the formulation of the information measurement of phraseological units in children's speech. Different types of language universals are summarized by the formulation of the mental-lingual complex of multi-system languages. The generalization of inductive universality shows that the semantics of phraseological units reveals the understanding of the phenomenon of children's speech in the concept of "name of the household name and name of one's own". When understanding the axiological component, there is an installation of a word-educational and form-educational type of metaphor, using the designation "phytonim" – "the name of a man / phytonym is the name of a woman". The axiological approach allows to consider the set of facts of the metaphor of children's speech, which influences the process of communication, as well as the system of phenomenon, reflecting the specifics of the mental-lingual complex, on the one hand, and on the other – providing national and cultural specificity of communication itself.

Key words: **vocabulary, name base, terminology, translation, children's speech, Russian, Dagestan languages, description of texts.**

Б.М. Атаев, *д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: bm_ataev@mail.ru*
Х.А. Хаджимурадова, *канд. филол. наук, зав. каф. филологического образования Дагестанского института развития образования, г. Махачкала, E-mail: djumanagbarovna@mail.ru*
Д.Н. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: djumanagbarovna@mail.ru*
А.С. Исаева*, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет народного хозяйства; Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
С.Д. Маллаева, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: mallaeva777@mail.ru*

О ГРАНИЦЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

В статье анализируются различные языковые универсалии с формулировкой фразеологических единиц в детской речи. Различные типы языковых универсалий обобщаются формулировкой ментально-лингвального комплекса в концепте «имя нарицательное ± имя собственное». Обобщение индуктивной универсалии показывает, что семантика фразеологических единиц выявляет осмысление феномена детской речи в концепте «имя нарицательное ± имя собственное». При осмыслении аксиологической составляющей прослеживается установка словообразовательного и формообразовательного типа метафоры, использующей обозначение «фитоним» → «имя мужчины/ фитоним →имя женщины». Аксиологический подход позволяет рассмотреть метафору детской речи, влияющую на процесс общения, а также систему феномена, отражающего специфику ментально-лингвального комплекса, с одной стороны, а с другой – представляющего национально-культурную специфику самой коммуникации.

Ключевые слова: **лексика, именная основа, терминология, перевод, детская речь, русский язык, дагестанские языки, описание текстов.**

В лингвистической науке пока ещё существуют такие понятия, которые при их широкой распространенности и даже банальности остаются расплывчатыми по объему и нечеткими по содержанию. К таким понятиям относится коннотация аксиологической составляющей «имя нарицательное*имя собственное» [1]. В традиционном лингвистическом употреблении коннотативный аспект аксиологической составляющей выявлял предметное и смысловое обозначение со стилистическим расслоением «имя нарицательное*имя собственное» [2]. Семантическая сущность концептуальной составляющей «имя нарицательное*имя собственное» узуально или окказионально входит в маркировку отношений субъекта детской речи «мужчина*женщина». На основе вышеуказанной маркировки окказиональных отношений вычленяется стилистическая окраски с экспрессивным значением «имя нарицательное*имя собственное//мужчина*-женщина».

В лингвокультурах народов – русского и дагестанских – утверждается мысль о том, что понятие человек и семья неразделимы. При осмыслении концептуальной составляющей прослеживается общая установка метафоры, использующая для обозначения фитонимов представление гендера. Системные взаимоотношения русской и дагестанской лингвокультуры в концепте фитонимии «имя нарицательное ± имя собственное» выявляются осмыслением лексических единиц «имена мужчины/женщины» [3]. Примерами проявления концепта «имя собственное ± имя нарицательное» с осмыслением фитонимии служит способ представления гендерной образности. См. табл. 1.

Таблица 1

Концепт «имя собственное ± имя нарицательное» с базовыми оппозициями фитонимии

Имя собственное Женское/фамилия	Имя нарицательное фитоним	Представление аксиологической составляющей
Роза	роза	грациозная
Жасмин	жасмин	благоухающая
Георгин	георгин	изящная/ый

Аксиологическая составляющая указывает на то, что универсальность концепта «имя собственное ± имя нарицательное» различает обозначение или осмысление образа человека. Этнокультурная специфика концепта «имя собственное ± имя нарицательное» с базовыми оппозициями фитонимии опосредовано описывает образы ментальности человека [4]. Теоретически существует ещё одна семантическая возможность выявить образы ментального объекта, экспрессивно окрашенная значением информации. Эта отсылочная роль образа человека выступает не как символ, а как ярлык, который мы называем стилистически значимым.

Несколько иная картина наблюдается, когда мы анализируем прецедентные высказывания с функционированием класса однотипных феноменов «прецедентное имя *вербальный компонент» [5]. В этом случае мы имеем дело с каноном растительной метафоры, допускающим существование однотипных феноменов объекта детской речи. См. табл. 2.

Таблица 2

Концепт «имя собственное ± имя нарицательное» с базовыми оппозициями женских имен

Имя собственное «Женское»	**Имя нарицательное «Фитоним»**	**Представление аксиологической составляющей**
Прецедентное имя	Прецедентный феномен	Прецедентная ситуация
Рейхан	*рейхан*	базилик (огородный)
Беневша	*беневша*	фиалка (полевая)
Заза	*заз*	колючка (верблюжья)
Набат	*набат*	растение
Ханбичи	*ханбичи*	подорожник
Гюнебах	*гюнебах*	подсолнух
Маиса	*маис*	кукуруза

Этнокультурная специфика осмысления концепта детской речи «имя собственное ± имя нарицательное» с базовыми оппозициями фитонимии указывает на женщину, наделенную притягательностью материнства. В микроконцепте имен рассматриваются культурные установки, репрезентирующие образный компонент вербальной единицы фитонимии – женщины, которую отличают от других членов семьи. Апеллируя восприятием установки членов семьи, обратимся к инвариантам образности детской речи. См. табл. 3.

Взаимодействие аксиологической составляющей детской речи – это взаимодействие субъекта и объекта, в процессе практического освоения метафоры растительности оно оценивается стереотипом «имя нарицательное*имя собственное» [6, с. 11]. Но затем на основе критериев значения и практики создаются новые стереотипы аксиологического суждения. См. табл. 4.

Таблица 3

Концепт «имя собственное ± имя нарицательное» с базовыми оппозициями мужских имен в лингвокультурной образности

Имя собственное «Мужское»	**Имя нарицательное «Фитоним»**	**Представление аксиологической составляющей**	
Прецедентное имя	Прецедентный феномен	Прецедентная ситуация	Смысл
Темизхан	*темизхан*	пастушья сумка	отзывчивый
Абасбеги	*абасбеги*	сорт груш	радушный
Зейтун	*зейтун*	маслина	внимательный
Зяфир	*зяфир*	шафран (садовый)	впечатлительный

Таблица 4

Инварианты оппозиции фитонимов в лингвокультурной образности

Имя собственное «Женское»	**Компонент вербальной единицы**	**Представление аксиологической составляющей**
Гюльнара	*Гюль+нара*	букв.: цветок гранатового дерева
Нарханум	*Нар+ханум*	букв.: госпожа гранатового дерева
Гюльгери	*Гюль+гери*	букв.: цветок пшеницы
Багдагюль	*Багда+гюль*	букв.: садовый цветок

Для нас важно отметить, что компонент вербальной единицы с представлением аксиологической составляющей присутствует в детской речи в скрытой форме: представление о стандарте «фитоним*женщина» принадлежит концептуальной картине мира в обиходно-бытовом варианте. Механизмы взаимодействия стереотипов вербальной единицы по шкале оценок «фитоним*женщина» остаются скрытыми [7, с. 43]. По этой причине исследование оценочной семантики выдвигает необходимость интерпретации понятия концептуальной картины мира, поскольку последняя как некий эталон или совокупность сведений, которыми располагает рядовой носитель языка, и есть тот уровень, от которого ведется измерение аксиологической составляющей «имя собственное*имя нарицательное». Культурное и когнитивное пространство аксиологической составляющей «имя собственное* имя нарицательное» актуально для понятия концептуальной картины мира, поскольку она образует систему координат межкультурной коммуникации, которая задает эталон культуры [8]. См. табл. 5.

Таблица 5

Языковое клише, представленное в лексикографических изданиях, с базовыми оппозициями «имя нарицательное*имя собственное + имя женское»

Лингвистический феномен определенности	Штамп речи неопределенности	Штамп сознания
*Рейхан-си*р*	*рейхан=си*б*	подобная / похожий (базилик)
*Беневша-си*р*	*беневша=си*б*	подобная / похожий (фиалка)
*Заза-си*р*	*заз=си*б*	подобная / похожий (колючка)
*Набат-си*р*	*набат=си*б*	подобная / похожий (растение)
*Ханбичи-си*р*	*ханбичи=си*б*	подобная / похожий (подорожник)
*Гюнебах-си*р*	*гюнебах=си*б*	подобная / похожий (подсолнух)
*Маиса-си*р*	*маис=си*б*	подобная / похожий (кукуруза)
*Кизилгюль-си*р*	*кизилгюль=си*б*	подобная / похожий (роза)
*Анис-ат-си*р*	*анисат=си*б*	подобная / похожий (анис)

Рассуждая о концептуальной картине «имя собственное* имя нарицательное», мы должны иметь в виду, что исследователи говорят о различных проявлениях архетипического мироздания, о тех проявлениях русской культуры универсальных по своей природе, свойственных человеку как homo sapiens [9]. Их проявления, удельный вес каждого реализуется национально детерминированными метафорами конкретной культуры. Здесь имеются в виду не конкретные метафоры окружающего мира, а некоторый тип описания и структуризации. Иначе говоря, человек через осознание себя пришел к описанию мира, экстраполируя свои знания о себе самом на окружающую действительность. Через окультуривание и осознание окружающего мира человек вернулся к описанию знаний об окружающем мире. Рассуждая о концептуальной картине «имя собственное* имя нарицательное», растительный код культуры отражает представления о мире стереотипов в детской речи [10]. Этот растительный код отражает представления о мире ребёнка (см. табл. 6).

Таблица 6

Типы фитонимов при ассоциации
и активизирующая роль штампа сознания

Семантико-когнитивная и фонетико-звуковая ассоциация			**Соотношение клише и штампов**
Гюльнара	*Гюль + нара*	*Гюль+нара = сир*	букв.: цветок гранатового дерева / = подобная
Нарханум	*Нар + ханум*	*Нар+ханум = сир*	букв.: госпожа гранатового дерева / = подобная
Гюльгери	*Гюль + гери*	*Гюль+гери = сир*	букв.: цветок пшеницы / = подобная

Прежде чем рассмотреть феномен непосредственной связи сознания и представления, остановимся на понятии «клише/штамп». Клише – это готовая речевая формула с регулярными проявлениями в речевой ситуации, штамп – это первичная информационная нагрузка с бифункциональным знаком. При таком анализе феномен непосредственной связи представления клише признается лингвистическим, а речевой штамп явлением психологическим. Можно сказать, что в русской культуре существует речевой штамп, принадлежащий миру детей: самому человеку, окружающему пространству и времени с архетипическими представлениями [11]. Однако следует дифференцировать языковое клише и речевой штамп в парадигме с различающими и не различающими информационную нагрузку архетипическими представлениями. Примерами выявления парадигмы служит представление концепта фитонимии «имя собственное ± имя нарицательное», способом дифференциации гендерной образности «имя собственное*фитоним → имя мужчины + имя женщины».

Итак, клише с различными аспектами сознания соотносимо с прецедентными феноменами детской речи – текст, имя, ситуация / высказывание: экстралингвистический аспект связан с инсинуацией, семантический аспект раскрывает смыслы, когнитивный аспект связан с высказыванием, собственно лингвистический аспект обусловлен продуктом непосредственного речепроизводства. Такой лингво-когнитивный подход к коммуникации позволяет анализировать совокупность факторов, влияющих на процесс общения, а также систему феноменов, отражающих национальную специфику ментального комплекса, с одной стороны, а с другой – предоставляющих национально-культурную специфику коммуникации. Именно лингво-когнитивный подход к коммуникации позволяет анализировать концепт с высказыванием «фитоним → имя мужчины + имя женщины».

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Всеволодова М.В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка. *Вопросы языкознания*. 2009; № 3: 76 – 99.
3. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
4. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; № 4 (45): 129 – 133.
5. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. Красных В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва, 2002.
7. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики фразеологических единиц*. Москва, 1986.
8. Халиков М.М. *Основы стилистики аварского языка*. Махачкала, 1997: 22 – 26.
9. Черемисин П.Г. *Пособие по стилистике русского языка*. Москва, 1971: 14 – 25.
10. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
11. Шихалиева С.Х. *Словосочетание в табасаранском языке*. Махачкала, 2010.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Vsevolodova M.V. Polya, kategorii i koncepty v grammaticheskoj sisteme yazyka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2009; № 3: 76 – 99.
3. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskij faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 421 – 423.
4. Gasanova M.A. Pamyatka k stilyu «zhenskogo znaka»: edinicy lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; № 4 (45): 129 – 133.
5. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
6. Krasnyh V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva, 2002.
7. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki frazeologicheskih edinic*. Moskva, 1986.
8. Halikov M.M. *Osnovy stilistiki avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1997: 22 – 26.
9. Cheremisin P.G. *Posobie po stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1971: 14 – 25.
10. Fetalieva L.P. Istoricheskie `etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.
11. Shihalieva S.H. *Slovosochetanie v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00400

Bashkova L.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Kholodkova Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English language, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: julia.kholodkowa@yandex.ru*
Tankov N.N*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: tankovnn@gmail.com*

TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS A MEANS OF TRANSMITTING VARIOUS LINGUISTIC PHENOMENA (BASED ON THE TRANSLATIONS OF CH. DICKENS' NOVELS). The article is dedicated to a comparative analysis of translation transformations in the translations of Ch. Dickens' novel "Great Expectations". The study is based on the original text and on two translations by M. Shishmareva and M. Lorie. It is shown that creative and professional activities, as well as the period of time in which translations were carried out, greatly influenced the work of the translators. The analysis of the translation strategies suggests that M. Lorie was able to achieve a greater degree of adequacy and equivalence. Comparison of the translation by M. Shishmareva released in 1909 and is a translation of this work, and the translation by M. Lorie, published in 1942 and nowadays ensures the novelty of the scientific approach to comparative translation analysis, since the time the translation was made and extralinguistic factors affecting its quality are taken into account. The article highlights the problems that arose during the translation and analyzes methods for solving them. Turning to works containing a comparative analysis of the translation of literary works shows that the authors focus on the typological characteristics of texts, which determines the choice of translation strategies.

Key words: **literary translation, translation transformation, translation strategy, comparative translation analysis.**

Л.Р. Башкова*, канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: liliarafikovna837@gmail.com*
Ю.В. Холодкова*, канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: julia.kholodkowa@yandex.ru*
Н.Н. Таньков, *канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: tankovnn@gmail.com*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА «БОЛЬШИЕ НАДЕЖДЫ» Ч. ДИККЕНСА)

Статья посвящена сопоставительному анализу использования переводческих трансформаций в переводах романа Ч. Диккенса «Большие надежды». Исследование проводится на основе текста оригинала на английском языке, а также двух переводов, выполненных М. Шишмаревой и М. Лорие. Показано, что творческая и профессиональная деятельность, а также период времени, в который были осуществлены переводы, весьма сильно повлияла на работы переводчиков. В ходе анализа переводческих стратегий, выбранных переводчиками, выяснилось, что большей степени адекватности и эквивалентности удалось добиться М. Лорие. Сравнение перевода данного произведения М. Шишмаревой, который был осуществлен в 1909 году, и перевода М. Лорие, вышедшего в свет в 1942 году, и до сих пор публикуемого большинством изданий, обеспечивает новизну научного подхода к сопоставительному переводческому анализу, поскольку учитывается время осуществления перевода и экстралингвистические факторы, повлиявшие на его качество. В статье освещаются проблемы, возникшие при переводе, и анализируются способы их решения. Обращение к работам, содержащим сопоставительный анализ перевода художественных произведений, показывает, что авторы концентрируют внимание на типологических характеристиках текстов, что обусловливает выбор стратегий перевода.

Ключевые слова: **художественный перевод, переводческая трансформация, стратегия перевода, сопоставительный переводческий анализ.**

Перевод должен быть направлен на то, чтобы вызвать эквивалентную реакцию, а не дать эквивалентную форму. Поэтому очень важно, чтобы переводчик верно понял мысль, которую пытается донести автор и сумел правильно интерпретировать ее на другой язык. Задача переводчика может быть усложнена еще межкультурными различиями между языком оригинала и языком перевода. Именно по этим причинам важно провести анализ двух переводов одного произведения, чтобы по итогу работы определить, какой из них является наиболее точным. Благодаря разнообразию сюжетных линий романа Ч. Диккенса «Большие надежды» есть широкое поле для выбора лексических единиц с целью переводческого анализа. Оба переводчика (М. Шишмарева и М. Лорие) по-разному подошли к вопросу, в зависимости от исторического периода или своих личных предпочтений и взглядов на перевод. Первый перевод был осуществлен тогда, когда еще не существовало лингвистической теории перевода, и это не могло не сказаться на его качестве. Все переводческие трансформации и прочие изменения в тексте происходили, опираясь на интуицию и талант переводчика.

Сравнение перевода данного произведения М. Шишмаревой, который был опубликован в 1909 году, и перевода М. Лорие, вышедшего в свет в 1942 году и до сих пор публикуемого большинством изданий, обеспечивает новизну научного подхода к сопоставительному переводческому анализу, поскольку учитывается время осуществления перевода и экстралингвистические факторы, повлиявшие на его качество. Целью статьи является демонстрация проблем, возникших при переводе, и способов их решения.

Обращение к работам, содержащим сопоставительный анализ перевода художественных произведений, показывает, что авторы концентрируют внимание на типологических характеристиках текстов, что обусловливает выбор стратегий перевода. Исследование основано на основных положениях проведения переводческого анализа, представленного в работах Л.С. Бархударова [1], В.В. Виноградова [2], В.Н. Комиссарова [3], А.Д. Швейцер [4], С. Влахова и С. Флорина [5].

Данное исследование, внося определенный вклад в развитие представлений о проведении сопоставительного переводческого анализа, демонстрирует теоретическую значимость. Практическая ценность работы состоит в том, что все подобранные примеры могут быть использованы в семинарах по художественному переводу с английского языка на русский для иллюстрации оптимальных переводческих решений.

Перевод художественного текста всегда ставит перед переводчиком сложные задачи, связанные с переводом тех или иных решений автора и требующих серьезного анализа и немалых творческих усилий. Отличительной особенностью художественного текста от других стилей является его типология. Художественный текст создается по закону ассоциативно-образного мышления, то есть вся информация, которую автор хочет передать читателю, проходит через призму его эмоций. Таким образом, в тексте всегда присутствует подтекстный, интерпретационный план.

В отличие от нехудожественного текста, в художественном всегда присутствует герой, и, как подмечает В. В. Виноградов, в тексте всегда присутствует образ автора, который создает внутреннее единство текста [2, с. 126]. Помимо всего прочего, в художественном тексте всегда множество оборотов речи, таких как эпитеты, метафоры, сравнения и так далее, именно они зачастую позволяют отличить художественный текст от нехудожественного, а также определить автора.

Сопоставительный анализ переводов романа Ч. Диккенса «Большие Надежды» с учетом времени создания и экстралингвистических факторов требует обращения к жизни и творческой деятельности переводчиков, осуществивших перевод анализируемого произведения на русский язык. Немаловажной деталью является личное видение текста переводчиками и их отношение к нему, так как в некоторых случаях мнение переводчика на ту или иную тему может повлиять на перевод. Стоит отметить, что подобные ситуации выявляют профессионализм переводчика.

Первый перевод романа Ч. Диккенса на русский язык появился в 1909 г. и был, как уже сказано выше, осуществлен М.А. Шишмаревой (1852 – 1939 гг.), которая была известна своей большой любовью к творчеству Ч. Диккенса. Согласно ее видению, заглавие романа переводится как «Большие ожидания». Второй выбранный для анализа перевод романа был осуществлен М.Ф. Лорие (1904 – 1992 гг.). М. Лорие окончила педагогический факультет Московского университета и вела активную переводческую деятельность. Параллельно с этим она работала преподавателем английского языка в школе и высших учебных заведениях, позднее она начала работать с художественными произведениями и сочинениям американских и английских писателей.

Творчество Ч. Диккенса славится своим суровым реализмом, в своих произведениях автор часто использует простые обороты, понятные самому рядовому читателю. Однако романы Ч. Диккенса нельзя назвать простыми или примитивными, в каждый из них писатель вкладывал особый посыл, в том числе и политический. Исследователи часто упоминают о сходстве романов Ч. Диккенса со сказкой благодаря необычному завершению большинства его произведений, где, несмотря на безвыходную, на первый взгляд, ситуацию, все решается наилучшим образом.

В романе «Большие надежды» Ч. Диккенс показывает нам становление личности на примере самого обычного мальчика. В отличие от других своих произведений, в которых писатель редко акцентировал внимание на предыстории героев, в этом романе даже у второстепенных персонажей присутствует собственная история. Этим Ч. Диккенс хотел показать то, как развивается личность в зависимости от обстоятельств, ее нравственное развитие и укрепление на позициях гуманизма.

Как известно, переводческие трансформации являются неотъемлемым инструментом в работе переводчика для создания эквивалентного и адекватного перевода. Для осуществления анализа нами было принято решение взять одну из самых распространённых классификаций Л.С. Бархударова [1], который свел трансформации к четырем основным типам изменений: перестановке (изменение порядка слов в предложении); замене (слов с более общим значением на слово с более частным значением и наоборот); добавлению (компенсация утраты грамматических средств тех или иных значений); опущению (удаление из текста оборотов, мешающих адекватному переводу текста).

Особое внимание необходимо заострить на переводе реалий, поскольку именно они играют ключевую роль в воспроизведении исторической и культурной атмосферы произведения. Перед переводчиком стоит задача – перенести смысл высказывания так, чтобы читатель воспринял его так, как того хотел автор. Рассмотрим несколько примеров:

Ч. Диккенс: *constable*

М. Шишмарева: *полицейский*

М. Лорие: *констебль*

В толковом словаре Д.Н. Ушакова слово «констебль» определяется как полицейский чин в Великобритании и США [6]. В данном случае М. Шишмарева решила воспользоваться гипо-гиперонимическим приемом перевода и подобрать слово, более близкое читателю по значению, но потеряв в исторической колоритности выражения. По-другому со своей задачей справилась М. Лорие, она выбрала способ калькирования, но никаких сносок или добавлений в текст не внесла. Так как данная реалия не является обыкновенной для русского человека, то, возможно, не для всех читателей будет понятно использование именно данного выражения.

Ч. Диккенс: *«He calls the knaves “Jakes”, this boy»*.

М. Шишмарева: *«Этот мальчик зовет валетов хлапами»*.

М. Лорие: *«Он говорит вместо трефы – кресты»*.

Данный пример хорошо иллюстрирует способ уподобления, который использовала М. Шишмарева в своем переводе. Она применила старинное русское слово, которое в период перевода было широко распространенно в сельской местности, чтобы показать весь провинциальный склад ума мальчика. В то время как М. Лорие полностью изменила реалию и использовала термины, понятные всем слоям населения, и поэтому акцентировала внимание на разнице в воспитании между двумя персонажами, а не на происхождении одного героя.

Ч. Диккенс: *Manor House*.

М. Шишмарева: *Барский Дом.*

М. Лорие: *Мэнор-Хаус.*

Новый Большой Англо-Русский словарь под редакцией Ю.Д. Апресян и Э.М. Медниковой содержит следующее соответствие «Manor House»: '*1) помещичий, барский дом; 2) замок (феодала)*' [7]. Несмотря на то, что оба варианта перевода довольно понятны обычному читателю, М. Лорие решила прибегнуть к приему транслитерации. Представляется, что данный прием в этом случае выглядит не совсем уместным, так как переведенное словосочетание выглядит как имя собственное, что искажает смысл выражения.

Ч. Диккенс*: «…I felt as snugly cut off from the rest of Walworth as if the moat were thirty feet wide by as many deep».*

М. Шишмарева: *«…и я почувствовал себя настолько отрезанным от остального мира, как если бы канава Веммика была футов тридцать ширины и такой же глубины».*

М. Лорие: *«…любо-дорого было смотреть…».*

Данный пример является довольно сложным для перевода из-за присутствия сразу двух реалий в одном предложении: *Walworth* (объект) и *feet* (мера длинны). М. Шишмарева решила слегка изменить реалию, сделав ее более понятной читателю, но все же сохранив смысл. М. Лорие, напротив, приняла решение полностью убрать реалию из текста и заменить ее общеизвестным выражением.

Ч. Диккенс: *«…I have brought you, Mum, a bottle of sherry wine – and I have brought you, Mum, a bottle of port wine».*

М. Шишмарева: *«… я принес вам бутылку хереса, и я принес вам, мэм, бутылку портвейна».*

М. Лорие: *«…я принес вам, сударыня, бутылочку хереса и еще, сударыня, бутылочку портвейна».*

В данном отрывке интересен перевод двух реалий: *Mum* (обращение) и *sherry wine* (вид вина). Переводчики по-разному подошли к решению задачи, М. Шишмарева решила прибегнуть к приему транслитерации *Mum*, так как данное обращение вполне знакомо читателю даже без дополнительных пояснений в виде сноски или дополнительной информации в тексте. М. Лорие выбрала другой путь и воспользовалась приемом уподобления, заменив реалию *Mum* на, по ее мнению, более понятную, но потеряв немного национального колорита. Что касается перевода *sherry wine*, оба переводчика решили оставить название напитка, несмотря на то, что тот не распространен на территории России и, возможно, незнаком кому-то из читателей.

На основании анализа перевода реалий можно сделать вывод, что оба переводчика не злоупотребляли транскрибированием и сносками, хотя в некоторых моментах сноски могли бы дать читателю больше ясности. Также оба перевода показывают нам умелое обращение с фоновой лексикой, что сыграло свою роль в воспроизведении английского быта.

Рассмотрим другие переводческие трудности на лексическом и грамматико-синтаксическом уровнях.

Ч. Диккенс: *«…another convict off…».*

М. Шишмарева: *«…еще один каторжник улизнул…».*

М. Лорие: *«…опять арестант дал тягу…».*

Оба переводчика в данном случае использовали один и тот же прием замены части речи: предлог был изменен на глагол. Однако переводы дают различный эмоциональный отклик за счет выбранных переводчиками выражений. М. Шишмарева использовала просторечное слово «улизнуть» со значением '*уйти незаметно*, потихоньку' [8]. М. Лорие использует более грубое выражение «дать тягу», тем самым утяжеляя речь говорящего и указывая на его происхождение.

Ч. Диккенс: I was sleepy.

М. Шишмарева: Я совсем задремал.

М. Лорие: Я начал клевать носом.

Новый большой англо-русский словарь под редакцией Ю.Д. Апресян и Э.М. Медниковой содержит следующее соответствие «sleepy» – *'сонный; сонливый; вялый, ленивый; нагоняющий сон*' [7]. Оба переводчика использовали один и тот же способ трансформации – замена части речи, в данном случае прилагательное на глагол. М. Шишмарева в своем переводе использовала глагол со схожим с оригиналом значением, в то время как М. Лорие использовала фразеологизм «клевать носом».

Ч. Диккенс: *«because he had had a turn».*

М. Шишмарева: *«тошнит».*

М. Лорие: *«прихватило».*

Фраза «have a turn» в данном примере использована в одном из своих самых неочевидных и просторечных значений, понятных только из контекста. Оба переводчика снова решили использовать схожий прием замены одной части речи на другую. Однако переводы нельзя назвать идентичными в связи с выбранными переводчиками выражениями. М. Шишмарева решила использовать более узкое по значению слово, чем оригинал, тем самым проиллюстрировав один из видов замены – конкретизацию. М. Лорие выбрала просторечный глагол «прихватить» – внезапно заболеть, почувствовать сильную боль [8]. Данное решение является более приемлемым, чем у первого переводчика, так как М. Лорие удалось правильно перенести посыл автора, не изменив при этом выражение.

Ч. Диккенс: *«I'm rather partial to Carols, myself, and that's the best reason for my never hearing any».*

М. Шишмарева: *«Я и сама люблю славить, потому-то, конечно, мне никогда и не удается даже послушать других».*

М. Лорие: «*Я смерть люблю, когда Христа славят, поэтому мне, наверное, и не удается никогда послушать».*

Данное предложение является довольно сложным для перевода, так как, во-первых, значение предложения не является полностью однозначным даже при полном понимании контекста, во-вторых, использован оборот, не характерный для русского языка и поэтому требующий особого внимания при переводе. Оба переводчика использовали прием грамматический замены: герундий «hearing» в обоих случаях изменен на инфинитив «послушать». Также М. Лорие использует прием добавления в начале предложения («смерть люблю») для увеличения эмоциональности высказывания.

Структура предложения делает его сложным для понимания, и по этой причине переводы кажутся неполными или искажающими смысл. Однако перевод М. Шишмаревой представляется более логичным, чем перевод М. Лорие, которая приняла решение опустить возвратное местоимение.

Ч. Диккенс: *«With money down?»*

М. Шишмарева: *«Деньгами?»*

М. Лорие: *«Внести за него пай?»*

Новый большой англо-русский словарь под редакцией Ю.Д. Апресян и Э.М. Медниковой содержит следующее соответствие «money down» – '*наличные деньги*' [7]. Очевидно, что М. Лорие использовала добавление в своем переводе (глагол «внести») и заменила слово «деньги» на «пай» – 'доля, вносимая в капитал какого-нибудь общества (кооперативного, акционерного и т.п.) каждым его членом' [6]. Данный термин не является широко распространённым и, возможно, будет трудно понятен людям, не имеющим знаний в области экономики.

Таким образом, оценивая использования лексических и синтаксических трансформаций, можно утверждать, что самым используемым приемом является замена. Каждый из приведенных примеров содержит замену, так как конструкции английского и русского языков в значительной степени отличаются.

Средства, использованные М. Шишмаревой, отличаются некой литературностью, она попыталась слегка «подогнать» текст под видение русского человека, иногда в ущерб атмосфере самого произведения. М. Лорие, в свою очередь, отличилась прямотой, натурализмом, попытавшись передать текст таким, какой он есть.

Библиографический список

1. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 2015.
2. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 2017.
3. Комиссаров В.Н. *Теория перевода. Лингвистические аспекты:* учебник для ВУЗов. Москва: Альянс, 2013.
4. Швейцер А.Д. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты*. Москва: КД Либроком, 2019.
5. Влахов С.И., Флорин С.И. *Непереводимое в переводе*. Москва: Р. Валент, 2009.
6. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Советская энциклопедия: ОГИЗ, 1935 – 1940.
7. *Новый большой англо-русский словарь*. Под редакцией Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, 2011.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1997.

References

1. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2015.
2. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 2017.
3. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda. Lingvisticheskie aspekty*: uchebnik dlya VUZov. Moskva: Al'yans, 2013.
4. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty*. Moskva: KD Librokom, 2019.
5. Vlahov S.I., Florin S.I. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: R. Valent, 2009.
6. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya: OGIZ, 1935 – 1940.
7. *Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar'*. Pod redakciej Yu.D. Apresyan, `E.M. Mednikova, 2011.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 811.111 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00401

Bondarenko S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: sv.bondarenko@mpgu.su*
Gorbacheva Ye.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: golenik@mail.ru*
Syresina I.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: i.syresina@mail.ru*

COMMUNICATIVE OPPOSITIONS OF SPEECH INTERACTION IN SITUATIONS OF VERBAL COMMUNICATION WITH AN OUTSIDER HEARER. The article considers issues related to the study of communicants' interaction in the presence of an outsider hearer. The research presents the general analysis of the situation itself, the definition of the main speech forms of its verbal realisation, the oppositions of communicative interaction, as well as the factors of its successful implementation. The authors focus on the idea that this type of communicative situation possesses special features of verbal representation, based on speakers' consideration/non-consideration of an outsider hearer's communicative status. The identification of nine nuclear oppositions of interaction between communicants in the situation of "speaker-listener and outsider hearer" and three main types of oppositional bilateral relations in the "speaker-listener and outsider communicant" case gives the grounds to speak about the special communicative status of the outsider hearer whose communicative behavior determines strategies and tactics of the interaction on the whole.

Key words: **triangular interaction, communicant, outsider hearer, opposition, strategies and tactics.**

С.В. Бондаренко*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: sv.bondarenko@mpgu.su*
Е.Н. Горбачева*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: golenik@mail.ru*
И.О. Сыресина*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет г. Москва, E-mail: i.syresina@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОППОЗИЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИТУАЦИЯХ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОСТОРОННЕМ СЛЫШАЩЕМ

Статья рассматривает вопросы коммуникации, связанные с исследованием стратегического взаимодействии коммуникантов в присутствии постороннего слышащего. Основное содержание исследования составляет анализ ситуации данного коммуникативного взаимодействия в целом, определение основных речевых форм ее реализации, выделение оппозиций коммуникативного взаимодействия, а также определение факторов успешности коммуникации. Авторами обосновывается мысль о том, что данный вид коммуникативной ситуации обладает особыми чертами речевой реализации, обусловленными фактором учета / неучёта говорящими коммуникативного статуса постороннего слышащего. Выделение в ходе исследования девяти ядерных оппозиций взаимодействия коммуникантов в ситуации «говорящий – слушающий и посторонний слышащий» и трех основных видов оппозитивных взаимонаправленных отношений «говорящий – слушающий и вмешивающийся» позволяет говорить об особом коммуникативном статусе постороннего слышащего, ролевое коммуникативное поведение которого предопределяет коммуникативные стратегии и тактики построения коммуникации в целом.

Ключевые слова: **триангулярное взаимодействие, коммуникант, посторонний слышащий, оппозиция, стратегии и тактики**.

Коммуникация людей является одним из важнейших явлений человеческого бытия. Многогранность языковой коммуникации как социального явления обусловливает разнообразие подходов к исследованию данного процесса. Изучение аспектов коммуникативной деятельности представлено такими направлениями коммуникативной лингвистики, как лингвистика текста и дискурса, теория речевых жанров, теория речевых актов, теория коммуникативного поведения, теория межкультурной коммуникации и др.

Вопросы коммуникации в присутствии постороннего слышащего, именуемого разными лингвистами по-разному (3-е лицо, наблюдатель, неадресный получатель, случайный слушающий, посторонний слышащий), неоднократно рассматривались как зарубежными лингвистами, так и отечественными исследователями (Ю.Д. Апресян, Г.Г. Кларк, Т.Б. Карлсон, W. Davison, R.M. Perloff, З.И. Мережинская, Л.В. Кваскова и др.). Тем не менее до сих пор не существует четкой классификации типов коммуникативной ситуации при постороннем слышащем, описания ее структуры, лингвокоммуникативных закономерностей развития данного типа интеракции, а также аппарата речевого взаимодействия между ее участниками.

Актуальность данного исследования определяется, в частности, недостаточной разработанностью вопросов, связанных с исследованием коммуникативного поведения, а именно стратегическом взаимодействии коммуникантов в устном дискурсе в присутствии постороннего слышащего, а также необходимостью изучения роли и степени воздействия интерференции постороннего слышащего на процесс актуализации речевых стратегий говорящих в реализации коммуникативного взаимодействия.

Целью настоящего исследования является описание лингвокоммуникативных ситуаций оппозитивного ролевого триангулярного взаимодействия «говорящий – слушающий и посторонний слышащий».

Коммуникация – это процесс общения, основной задачей которого является передача интеллектуальной информации собеседнику при межличностном вербальном (устном или письменном) контакте. Успешность и продуктивность коммуникативного взаимодействия людей зависит от многочисленных факторов как лингвистического, паралингвистического, так и экстралингвистического характера. В лингвистике, как правило, выделяется четыре главных составляющих коммуникативной ситуации – участники коммуникации, их речевые действия, место и время общения, невербальные компоненты общения [1], а ведущими факторами, определяющими успешность речевого общения, считаются такие аспекты интеракции, как «целевое содержание речи (высказывания), личностный статус говорящего и слушающего, предположение говорящего о фоне релевантных знаний и личности слушающего (пресуппозиция), предположение слушающего о личности говорящего и подлинном смысле его речи (постсуппозиция), свойства канала связи (то есть условия общения) и присутствие или наличие посторонних лиц, которые слышат речь говорящего, но не являются участниками общения» [2, 68 – 69]. Следует отметить еще один фактор успешного взаимодействия – коммуникативное поведение участников речевого взаимодействия, т.е. поведение личности или группы лиц в процессе общения, включающее в себя как вербальные, так и невербальные поведенческие черты в соответствии с нормами и традициями культурного общения того или иного социума [3].

В лингвистике коммуникация понимается как явление ролевой структуры, участниками которой выступают две прагматические категории – говорящий/пишущий и слушающий/читающий. Реализация коммуникативных ролей происходит в рамках трех основных форм речевого взаимодействия – монолога, диалога и полилога, где речевая форма монолога – это монологическая речь с однонаправленной кумулятивной последовательностью предложений, а диалог и полилог включаются в диалогический тип речи со встречным или оккурсивным типом связи предложений [4].

Однако, по мнению ряда лингвистов, традиционные представления о формах речи нуждаются в пересмотре и переосмыслении, т.к. «данная система не охватывает все возможные варианты речевого взаимодействия. В частности, не представлена ситуация с участием третьего лица. Появляются основания говорить о некой переходной форме речи. По фиксированному количеству коммуникативных ролей участников, задействованных в данной форме, можно назвать ее трилогом» [5, 12].

Действительно, коммуникативная ситуация речевого общения, представленная двучленной парадигмой субъектно-субъектных отношений «'I' – говорящий субъект, 'you' – слушающий и реагирующий субъект», трансформируясь в трехчленную оппозицию «'я' – 'ты' и 'он'», где «я» – говорящий инициатор речевого процесса, «ты» – слушающий и реагирующий, «он», по разной терминологии лингвистов, – 3-е лицо (W. Davison, R.M. Perloff, Л.В. Кваскова), наблюдатель (Ю. Д. Апресян, Е.В. Падучева, Т.Л. Верхотурова), неадресный получатель (Л.В. Слуднева), случайный слушающий (Г.Г. Кларк, Т.Б. Карлсон, З.И. Мережинская), посторонний слышащий (М.Я. Блох), обладает рядом специфических характеристик, к которым, по мнению З.К. Темиргазиной относится «в первую очередь ограниченное число участников речевого общения; закономерности смены основных ролей коммуникантов – говорящего и слушающего – между тремя участниками; конфигурация участников в ситуации и характер их взаимоотношений; специфика ролевого статуса третьего лица; обстоятельства, определяющие интенциональный и содержательно-семантический компоненты речи в данной коммуникативной ситуации» [6, с. 110].

Исследователи коммуникативной ситуации с тремя участниками выделяют два основных типа взаимодействия: диалог в присутствии третьего лица и трилог как ситуация общения трех коммуникантов.

В обоих типах коммуникации говорящие вырабатывают определенные стратегии, и соответственно, тактики речевого поведения. Это может быть, во-первых, «стратегия игнорирования», при которой говорящие никоим образом не реагируют на присутствие постороннего слышащего, во-вторых, «стратегия раскрытия», при которой говорящие целенаправленно выстраивают коммуникативный акт с учетом присутствия постороннего слышащего, косвенно или прямо апеллируя к экстракоммуниканту, в-третьих, «стратегия сокрытия», при которой содержание коммуникативного акта полностью закрыто для слышащего [7].

Ранее нами уже отмечался дуализм поведенческой природы постороннего слышащего. С одной стороны, посторонним слышащим может выступать лицо, находящееся в речевом поле коммуникации, но не слушающее и не следящее за развитием интеракции, не имеющее каких-либо речевых намерений по отношению к говорящим, но являющееся фактором, оказывающим влияние на формирование высказывания в рамках парадигматической оппозиции «я» – «ты». С другой стороны, посторонний слышащий – это вольно или невольно слушающий, коммуникативное поведение которого, в конечном итоге, может каузировать изменения как вектора речевого взаимодействия коммуникантов, стратегии ведения коммуникации, так и самой формы взаимодействия [8].

Следовательно, по степени вовлеченности постороннего слышащего в коммуникативную ситуацию «диалог при постороннем слышащем» его роль в развитии ситуации можно охарактеризовать следующим образом:

1) «незаинтересованный посторонний слышащий», представляющий собой лицо, присутствующее при речевом взаимодействии двух участников, но не проявляющее никакого интереса к происходящему и демонстрирующее пассивное (нейтральное) поведение.

2) «заинтересованный посторонний слышащий», который, несомненно, проявляет интерес к коммуникативному акту с разной степенью реагирования на происходящую коммуникацию: а) выступающий в роли «стороннего наблюдателя», оценивающий ситуацию в целом, но коммуникативное поведение которого следует охарактеризовать как «тактичное молчание», или б) «заинтересованного слушателя» [6], интерес которого проявляется в экспрессивно-мимической реакции и / или кинесическом / предметно-действенном поведении.

Таким образом, на основании вышеизложенного перед нами выстраиваются следующие варианты стратегий коммуникативного поведения оппозиции «говорящий – слушающий и посторонний слышащий»:

Оппозиция 1:

а) стратегия «игнорирования» со стороны говорящих – стратегия «незаинтересованного постороннего слышащего» со стороны слышащего, например:

“Oh, hullo, Fill,” said Sally. “Fillmore, this is Mr. Carmyle. We met abroad. My brother Fillmore, Mr. Carmyle”.

Proper introduction having been thus effected, Fillmore approved of Mr. Carmyle. His air of being someone in particular appealed to him.

“Strange you meeting again like this,” he said affably.

The porter, who had been making up berths along the car, was now hovering expectantly in the offing [9, с. 81];

б) стратегия «игнорирования» со стороны говорящих – стратегия «заинтересованного постороннего слышащего – стороннего наблюдателя» со стороны постороннего слышащего, например:

“You!” said Arthur Mifflin, with scorn.

“I!”

“You! Why, you couldn’t break into an egg unless it was a poached one.”

“What’ll you bet?” said Jimmy.

The Strollers began to sit up and take notice. The magic word «bet, » when uttered in that room, had rarely failed to add a zest to life. They looked expectantly at Arthur Mifflin [10, с. 6];

в) стратегия «игнорирования» со стороны говорящих – стратегия «заинтересованного слушателя» со стороны постороннего слышащего, например:

Herbert Parker had become apparent. “I say, you know, it looks to me as if friend Parker had been having us all on a bit, what? I mean to say it was jolly old Herb, who tipped your son off – Bill, you know – to go and bid for the thing”.

“Bill! Was Bill there?”

“Absolutely in person! We were bidding against each other like the dickens till we managed to get together and get acquainted. And then this bird – this gentleman – sailed in and started to slip it across us”.

***Professor Binstead chuckled** – the care-free chuckle of a man who sees all those around him smitten in the pocket, while he himself remains untouched* [11, с. 68].

Оппозиция 2:

а) стратегия «раскрытия» со стороны говорящих – стратегия «незаинтересованного постороннего слышащего» со стороны слышащего;

*Conversation began again. Other experts gave their views on the internal affairs of Russia. **Jimmy would have enjoyed it more if he had been less sleepy**. His back was wedged comfortably against the wall of the shelter, and the heat of the room stole into his brain. **The voices of the disputants grew fainter and fainter*** [10, с. 47];

б) стратегия «раскрытия» со стороны говорящих – стратегия «стороннего наблюдателя» со стороны постороннего слышащего, например:

A dispute seemed to be in progress as they entered.

“You don’t wish you was in Russher,” said a voice.

*“Yus, I do wish I wos in Russher,” retorted a shriveled mummy of a cabman, who was blowing patiently at a saucerful of coffee. “Why do you wish you was in Russher?” **asked the interlocutor, introducing a Massa Bones and Massa Johnsing touch into the dialogue*** [10, с. 47].

в) стратегия «раскрытия» со стороны говорящих – стратегия «заинтересованного слушателя» со стороны постороннего слышащего, например:

“*Since you promise me my life, your Excellency,” he replied, drawing himself up, “I will tell you.” He drew the arrow from his belt and held it up.*

The crowd pressed forward, hanging on his words.

*“Had my first arrow,” said Tell slowly, “pierced my child and not the apple, this would have pierced you, my lord. Had I missed with my first shot, be sure, my lord, that my second would have found its mark.” **A murmur of approval broke from the crowd** as Tell thrust the arrow back into the quiver and faced the Govener with folded arms and burning eyes.*

Gessler turned white with fury. “Seize that man!” he shouted [12, с. 57].

Оппозиция 3:

а) стратегия «сокрытия» со стороны говорящих – стратегия «незаинтересованного постороннего слышащего» со стороны слышащего, например:

‘Why, Bill, this is eloquence.’

‘I feel eloquent.’

The stout lady ceased to listen. They had lowered their voices and she was hard of hearing. [13, с. 162];

б) стратегия «сокрытия» со стороны говорящих – стратегия «стороннего наблюдателя» со стороны постороннего слышащего, например:

Anyone who has had anything to do with the higher diplomacy is aware that diplomatic language stands in a class by itself. It is a language specially designed to deceive the chance listener.

*Thus when Prince Otto, turning to Grand Duke Vodkakoff, said quietly, “**I hear the crops are coming on nicely down Kent way**,” the habitual frequenter of diplomatic circles would have understood, as did the Grand Duke, that **what he really meant was, “Now about this business. What do you propose to do?**”*

*The company, with the exception of the representative of the Young Turks, who was drinking creme de menthe out of a tumbler, the Mullah and the King of Bollygolla **bent forward, deeply interested, to catch the Russian’s reply**. Much would depend on this.*

Vodkakoff carelessly flicked the ash off his cigarette.

“***So I hear**,*” *he said slowly.* “***But in Shropshire, they tell me, they are having trouble with the mangel-wurzels***” [14, с. 18];

с) стратегия «сокрытия» со стороны говорящих – стратегия «заинтересованного слушателя» со стороны постороннего слышащего, например:

His meditations were broken by the voice of the child.

“Mummie,” asked the child interestedly, following the Sausage Chappie with his eyes as the latter disappeared towards the kitchen, “why has that man got such a funny face?”

“***Hush, darling***.”

“Yes, but why HAS he?”

“I don’t know, darling”.

The child’s faith in the maternal omniscience seemed to have received a shock. He had the air of a seeker after truth who has been baffled. His eyes roamed the room discontentedly.

“He’s got a funnier face than that man there,” he said, pointing to Archie.

“***Hush, darling***!”

“But he has. Much funnier”.

In a way it was a sort of compliment, but Archie felt embarrassed [11, с. 136 – 137].

Особым типом реакции постороннего слышащего на происходящую в его присутствии коммуникацию является его речевая интерференция в разговор. Реакция «вмешивающегося» предопределяет изменение и самой формы коммуникативного взаимодействия, при которой диалог при постороннем слышащем трансформируется в форму трилога, характеризующегося двойной адресацией и условным равноправием участников коммуникации. Выстраиваем следующую типологию стратегий поведения в коммуникативных ситуациях с оппозитивным построением «говорящий – слушающий и вмешивающийся»:

а) стратегия «игнорирования» со стороны говорящих – стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего / стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего – стратегия «игнорирования» со стороны говорящих, например:

“I want to see the manager.”

“Is there anything I could do, sir?”

Archie looked at him doubtfully.

“Well, as a matter of fact, my dear old desk-clerk,” he said, “I want to kick up a fearful row, and it hardly seems fair to lug you into it. Why you, I mean to say? The blighter whose head I want on a charger is the bally manager”.

At this point a massive, grey-haired man, who had been standing close by, gazing on the lobby with an air of restrained severity, as if daring it to start anything, joined in the conversation.

“I am the manager,” he said. [11, с. 4];

б) стратегия «раскрытия» со стороны говорящих – стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего / стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего – стратегия «раскрытия» со стороны говорящих, например:

Jones ran into the bar of the local pub where the other officers were waiting. 'He's admitted it! All six of them, he's admitted killing them all!'

The team rose to their feet and began cheering. ***An officer from another police station asked Havers, 'What's going on?'***

'Our boss just got a suspect to admit to six murders! Biggest case this station's ever had . . .' [15, с.71];

с) стратегия «сокрытия» со стороны говорящих – стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего / стратегия «вмешательства» со стороны постороннего слышащего – стратегия «сокрытия» со стороны говорящих, например:

The Prince gritted his teeth. He was no match for his slippery adversary in a diplomatic dialogue, and he knew it.

"The sun rises in the East," he cried, half-choking, "but it sets—it sets!"

"So does a hen," was the cynical reply.

The last remnants of the Prince's self-control were slipping away. This elusive, diplomatic conversation is a terrible strain if one is not in the mood for it. Its proper setting is the gay, glittering ball-room at some frivolous court. To a man who has just got the bird at a music-hall, and who is trying to induce another man to confess that the thing was his doing, it is little short of maddening.

"Hen!" he echoed, clenching and unclenching his fists. "Have you studied the habits of hens?"

The truth seemed very near to him now, but the master-diplomat before him was used to extracting himself from awkward corners.

"Pullets with a southern exposure," he drawled, "have yellow legs and ripen quickest".

The Prince was nonplussed. He had no answer.

The girl behind the bar spoke.

"You do talk silly, you two!" she said.

It was enough. Trivial as the remark was, it was the last straw. The Prince brought his fist down with a crash on the counter [14, с. 41 – 42].

Отметим, что интерференция постороннего слышащего в коммуникативный процесс определяется с точки зрения этики и языковой культуры интеллигентной личности как отрицательное коммуникативное явление. «В рамках регуляции речевого общения интеллигентность требует неукоснительного соблюдения условий коммуникативной ответственности участников общения, то есть ответственности говорящего, ответственности слушающего и ответственности слышащего. <…> Для слышащего – это условие невмешательства в процесс общения без особой необходимости, вмешательства в случае форс-мажорных обстоятельств (ссора, чреватая рукоприкладством; нарушение канала общения, подвластного исправлению слышащим; нежелательное вмешательство посторонних лиц, доступных для увещевания со стороны слышащего и т.д.)» [16, с. 9 – 10].

Тем не менее, явление интерференции постороннего слышащего в коммуникативный процесс между двумя говорящими обусловлен, прежде всего, его заинтересованностью (личным интересом, любопытством, высокой гражданской позицией), а также стремлением изменить вектор развития коммуникации как в положительную сторону (в ситуации которой говорящий выбирает такие стратегии ведения речевого взаимодействия, как стратегия раскрытия), так и в отрицательную его сторону (при которой основными стратегиями коммуникативной интеракции становятся стратегии сокрытия или игнорирования). Особым условием вмешательства постороннего слышащего является преднамеренная апелляция одного из говорящих к нему, в результате которой посторонний слышащий, желая того или нет, вынужден вступить в речевое взаимодействие с говорящими. Например:

"In the past, perhaps," he resumed, "our relations have not been quite – the fault was mine. I have always endeavored to do my duty. It is a difficult task to look after a young man of your age –"His lordship's sense of his grievance made him eloquent.

"Dash it all!" he cried. "That's just what I jolly well complain of. Who the dickens wanted you to look after me? Hang it, you've kept your eye on me all these years like a frightful policeman! You cut off my allowance right in the middle of my time at college, just when I needed it most, and I had to come and beg for money whenever I wanted to buy a cigarette. I looked a fearful ass, I can tell you! Men who knew me used to be dashed funny about it. I'm sick of the whole bally business. You've given me a jolly thin time all this while, and now I'm going to get a bit of my own back. ***Wouldn't you, Pitt, old man?" Jimmy, thus suddenly appealed to, admitted that, in his lordship's place, he might have experienced a momentary temptation to do something of the kind."*** *Of course,» said his lordship; «any fellow would»* [10, с. 162].

Положительный исход коммуникации предопределяется правильностью выбора третьим говорящим соответствующих коммуникативных ролей. Здесь мы говорим о кооперативном типе коммуникации, при котором посторонний слышащий – «вмешивающийся» посредством речевой интерференции применяет следующие коммуникативные тактики речевого взаимодействия:

- «вмешивающийся» – комментатор, где комментарий проявляется либо как выражение согласия с целой ситуацией коммуникации, либо как поддержка точки зрения одного из коммуникантов;
- «вмешивающийся» – мотиватор (например, побудитель к продолжению разговора, выполнению определенных действий);
- «вмешивающийся» – побудитель к прекращению действия (например, оскорблений, ссоры);
- «вмешивающийся» – медиатор коммуникативного акта, выступающий в качестве посредника в ведении разговора между двумя основными коммуникантами (например, уговаривание участников речевого взаимодействия к продолжению коммуникации, минимизация конфликтности ситуации и т.д.).

Приведем пример коммуникативного взаимодействия в ситуации спора, происходящего между ведущими коммуникантами, и вступлением в разговор третьего лица – постороннего слышащего с целью примирить противоборствующие стороны и выступающего в роли медиатора.

Tennison said. 'None of this has been put in the files. We now know that he was having a relationship with Della Mornay. He must have known that he identified the wrong girl. He was hiding something.'

Otley was very angry. That's a lie. If John Shefford was alive . . .'

'He's not alive, he's dead, and now you're protecting him. You requested the Oldham reports because you knew Shefford was involved . . .'

'That's not true!'

Kernan interrupted. 'That's enough! Calm down, both of you!' [15, с. 42].

При некооперативной коммуникации речевое вмешательство постороннего слышащего проявляется в тактиках:

- контраргументации, то есть выражении несогласия, проявлении возражения, критики речевой деятельности коммуникантов, оспаривания той или иной точки зрения, упрека и т.п.;
- дискредитации, выражающейся в обвинении, оскорблении, унижении участников коммуникации;
- устрашения (например, угрозы одному или обоим участникам коммуникации) и др.

Рассмотрим пример.

"I was thinking," said Clarence, "of my country – of England."

"What's the matter with England?"

"She's all right," murmured Ralph Peabody.

"My ***fallen*** *country!" sighed Clarence, a not unmanly tear bedewing the glasses of his spectacles. "My* ***fallen, stricken country****!"*

"That kid," said Reggie, laying down his paper, "is talking right through his hat. My dear old son, are you aware that England has never been so strong all round as she is now? *Do you ever read the papers? Don't you know that we've got the Ashes and the Golf Championship, and the Wibbley-wob Championship, and the Spiropole, Spillikins, Puff-Feather, and Animal Grab Championships? Has it come to your notice that our croquet pair beat America last Thursday by eight hoops? Did you happen to hear that we won the Hop-skip-and-jump at the last Olympic Games? You've been out in the woods, old sport".*

Clarence's heart was too full for words. ***He rose in silence, and quitted the room*** [14, с. 4].

Как видно из примера применение речевой тактики контраргументации одним из посторонних слышащих, читавшего газету и, далее, вступившего в разговор, приводит к изменению развития интеракции в целом: результатом его речевой деятельности стало отрицательное развитие коммуникации, то есть ее полное прекращение со стороны одного из ее главных участников.

Итак, в ходе проведенного исследования нами было выявлено, что коммуникативная ситуация триангулярного взаимодействия «говорящий – слушающий – посторонний слышащий» подчиняется общим правилам регулирования речевого общения (целевое содержание речи, личностный статус коммуникантов, пресуппозиция, постсуппозиция, условия общения, присутствие посторонних лиц) и представляет собой симбиоз внешних факторов и внутренних состояний коммуницирующих, результатом которого является вербальная интеракция в двух основных видах речевого взаимодействия с минимальным набором участников до трех – диалога при постороннем слышащем и трилога. Речевое общение говорящих в рамках данных форм речевого взаимодействия может быть выстроено как с учетом, так и без учета присутствия третьего постороннего лица. Выделение в ходе исследования девяти ядерных оппозиций взаимодействия коммуникантов в ситуации «говорящий – слушающий и посторонний слышащий» и трех основных видов оппозитивных взаимонаправленных отношений «говорящий – слушающий и вмешивающийся» позволяет говорить о многообразии вариативного развития данного вида коммуникации, а также об особом коммуникативном статусе постороннего слышащего, ролевое коммуникативное поведение которого предопределяет коммуникативные стратегии и тактики, равно как и коммуникативное поведение говорящих, от правильности выбора которых зависит эффективность коммуникации в целом.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва: Русский язык, 2002.
2. Блох М.Я. Речевое общение и философия его регуляции. *Вестник Вятского государственного университета*. Киров, 2010; № 1: 66 – 70.
3. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение* Москва: Флинта: Наука, 2006.
4. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*: учебник. Москва: Высшая школа, 2000.
5. Зильберман Н.Н. Место и статус трилога в системе типов и форм речи. Вестник Томского государственного университета. 2009; № 328: 12 – 13.
6. Темиргазина З.К. Количество участников как фактор коммуникативной ситуации: типология ситуаций с тремя участниками. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика, Семантика. 2019; Т. 10, № 1: 108 – 120.
7. Мережинская З.И. *Роль случайного слушающего в ведении английской речевой коммуникации*: Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003317824.pdf
8. Бондаренко С.В. Фактор постороннего слышащего как фактор выбора стратегии говорящего в реализации коммуникативного акта. *Россия в меняющемся мире: традиции и инновации*: материалы X Международной научно-практической конференции преподавателей высших учебных заведений. Балашиха, ФГБОУ ВО РГАЗУ, 2018: 15 – 20.
9. Wodehouse P.G. *The Adventures of Sally*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115230
10. Wodehouse P.G. *A Gentleman of Leisure / P.G. Wodehouse*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115213
11. Wodehouse P.G. *Indiscretions of Archie*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115227
12. Wodehouse P.G. *William Tell Told Again*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115207
13. Wodehouse P.G. *Uneasy Money*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115220
14. Wodehouse P.G. *The Swoop*. Санкт-Петербург: Лань, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115211
15. *La Plante Linda Prime Suspect*. Available at: https://royallib.com/book/La_Plante_Lynda/prime_suspect.html
16. Блох М.Я. Интеллигентная личность и ее язык. *Сборник материалов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017 – 2018 год*: сборник научных трудов. Под редакцией М.Я. Блоха. Москва: МПГУ, 2018: 7 – 12.

References

1. Formanovskaya N.I. Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
2. Bloh M.Ya. Rechevoe obschenie i filosofiya ego regulyacii. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Kirov, 2010; № 1: 66 – 70.
3. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie* Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
4. Bloh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
5. Zil'berman N.N. Mesto i status triloga v sisteme tipov i form rechi. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009; № 328: 12 – 13.
6. Temirgazina Z.K. Kolichestvo uchastnikov kak faktor kommunikativnoj situacii: tipologiya situacij s tremya uchastnikami. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika, Semantika. 2019; T. 10, № 1: 108 – 120.
7. Merezhinskaya Z.I. *Rol' sluchajnogo slushayuschego v vedenii anglijskoj rechevoj kommunikacii*: Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003317824.pdf
8. Bondarenko S.V. Faktor postoronnego slyshaschego kak faktor vybora strategii govoryaschego v realizacii kommunikativnogo akta. *Rossiya v menyayuschemsya mire: tradicii i innovacii*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej vysshih uchebnyh zavedenij. Balashiha, FGBOU VO RGAZU, 2018: 15 – 20.
9. Wodehouse P.G. *The Adventures of Sally*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115230
10. Wodehouse P.G. *A Gentleman of Leisure / P.G. Wodehouse*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115213
11. Wodehouse P.G. *Indiscretions of Archie*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115227
12. Wodehouse P.G. *William Tell Told Again*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115207
13. Wodehouse P.G. *Uneasy Money*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115220
14. Wodehouse P.G. *The Swoop*. Sankt-Peterburg: Lan', 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/115211
15. *La Plante Linda Prime Suspect*. Available at: https://royallib.com/book/La_Plante_Lynda/prime_suspect.html
16. Bloh M.Ya. Intelligentnaya lichnost' i ee yazyk. *Sbornik materialov nauchnoj sessii po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoj raboty v institute inostrannyh yazykov Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta za 2017 – 2018 god*: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej M.Ya. Bloha. Moskva: MPGU, 2018: 7 – 12.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 811.581.11 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00402

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*

Davletbaeva A.F., *teaching assistant, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

THE TERMS OF THE CATEGORY OF MODALITY. The article is dedicated to a comprehensive study of the category of modality in Chinese. The study of this phenomenon is an urgent problem of modern linguistics, since understanding the essence of this category is one of the keys to understanding the language and the laws of its functioning. The article clarifies features of copyright concepts of the modality category in the Chinese language, and analyzes the similarities and differences of theoretical aspects formulated by different scientists. The article reveals such problems as the features of the terminological apparatus of the modality category in the Chinese language, as well as the variety of approaches to the definition of the studied concept. The authors turn to the origins of the formation of ideas about the category of modality, which influenced the formation of the terminological apparatus. The practical significance of the study described in the article lies in the possibility of using the materials obtained in the teaching of Chinese as a foreign language. The authors conclude which term of the modality category in Chinese and which of the existing systems of the phenomenon under study best reflect the current level of knowledge and understanding of the modality category in modern linguistics.

Key words: **category of modality, term, mood, tone, modality, intonation.**

Ф.Г. Фаткуллина, *д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

А.Ф. Давлетбаева, *ассистент, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: davletbaeva-1987@mail.ru*

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136.

Статья посвящена комплексному исследованию категории модальности в китайском языке. Изучение данного явления является актуальной проблемой современного языкознания, так как понимание сущности указанной категории является одним из ключей к пониманию языка и законов его функционирования. В статье выясняются особенности авторских концепций категории модальности в китайском языке, а также проводится анализ сходств и различий теоретических аспектов, сформулированных разными учеными. В статье раскрываются такие проблемы, как особенности терминологического аппарата категории модальности в китайском языке, а также разнообразие подходов к дефиниции исследуемого термина. Авторы обращаются к истокам форми-

рования представлений о категории модальности, которые повлияли на образование терминологического аппарата. В статье выясняются и описываются характерные особенности концепций категории модальности, свойственные трудам разных ученых. Практическая значимость исследования, изложенного в статье, заключается в возможности использования полученных материалов в рамках преподавания китайского языка как иностранного. Авторами делается вывод о том, какой термин категории модальности в китайском языке и какая из существующих систем исследуемого явления наилучшим образом отражают современный уровень знаний и представлений о категории модальности в современном языкознании.

Ключевые слова: **категория модальности, термин, наклонение, тон, модальность, интонация.**

Категория модальности является универсальной языковой категорией и обнаруживает свое присутствие в разных языках, в том числе в китайском. В связи с тем, что указанная категория представляет собой одно из наиболее интересных и противоречивых явлений, к исследованию данной проблемы обращались многие ученые. Исследователи разрабатывали авторские концепции модальности, исследовали средства ее выражения, анализировали специфические синтаксические и семантические черты, присущие модальным словам в китайском языке.

В современном российском обществе наблюдается увеличение интереса к изучению китайского языка, что, несомненно, является отражением социально-экономических и политических реалий. В рамках сложившейся ситуации исследование категории модальности как одного из ключевых явлений, способствующих постижению не только сущности языка, но и ментальной природы ее носителей, является актуальной проблемой.

Теоретическая ценность исследования, изложенного в данной статье, заключается в развитии представления о категории модальности в китайском языке, практическая значимость заключается в том, что выводы и материалы, представленные в работе, могут быть использованы в процессе преподавания китайского языка как иностранного носителям русского языка.

Главная цель настоящей работы заключается в комплексном описании теоретических аспектов категории модальности китайского языка.

Для достижения поставленной цели авторами были определены следующие задачи: во-первых, изучение терминологического аппарата категории модальности в китайском языке, во-вторых, всестороннее раскрытие сущности категории модальности через описание подходов к изучению указанной проблемы и анализ концепций, представленных в научных трудах зарубежных и отечественных ученых.

В китайском языке существует ряд понятий, тесно связанных с терминологическим аппаратом категории модальности [1, 2]. На наш взгляд, это явление обусловлено разными подходами ученых к вопросу дефиниции категории модальности в попытках раскрыть суть данного языкового явления. Тем не менее, разносторонние подходы к изучению указанной языковой универсалии позволяют шире взглянуть на существующую проблему.

Самыми распространенными терминами, которые применяются к категории модальности в китайском языке, являются следующие понятия: «语气» (*yǔqì*) и «情态» (*qíngtài*).

Первый термин на русский язык переводится как ‘тон’, ‘интонация’, ‘модальность’, второй – как ‘настроение’, ‘модальность’. Проблемы дифференциации указанных выше слов и разграничения их сфер функционирования заключаются в отсутствии четкой содержательной границы между данными понятиями, которая выражается в явлении терминологической неопределенности.

В среде китайских лингвистов формально существует три группы ученых:

1) первая группа для обозначения «модальности» в своих трудах использует термин «语气» (*yǔqì*);

2) вторая группа придерживается термина «情态» (*qíngtài*);

3) третья группа применяет авторские термины для обозначения исследуемого нами языкового явления.

К первой группе ученых можно отнести таких исследователей, как Хэ Ян (贺阳), Ци Хуян (齐沪扬), Ван Фэйхуа (王飞华) и др.

Ко второй группе можно отнести Сюй Хэпина (许和平), Пэна Личжэня (彭利贞), Чжу Гуаньмина (朱冠明) и др.

Наиболее ярким представителем третьей группы является ученый Вэнь Солинь (温锁林).

В переводе на китайский язык название научной работы F.R. Palmer «Mood and modality» звучит как «语气与情态» (*yǔqì yú qíngtài*), то есть термину «语气» (*yǔqì*) соответствует английский термин «mood», который на русский язык переводится как ‘наклонение’, а термину «情态» (*qíngtài*) соответствует английский термин «modality», что в переводе на русский язык значит ‘модальность’.

Функционирование термина «наклонение» в рамках китайской грамматики вызывает вопросы. Рассматривая наклонения глагола как грамматическую категорию, Д.А. Карпека приходит к выводу, что в китайском языке наклонения «не маркируются морфологически; соответствующие им значения выражаются синтаксическим путем, при помощи разнообразных союзов, частиц и порядка слов, что позволяет многим исследователям вообще исключить наклонение из числа глагольных категорий» [3, с. 352].

С.А. Симатова в своем исследовании также отмечает, что «в китайском языке отсутствует грамматическая категория наклонения» [4, с. 113].

В связи с этим термин «语气» (*yǔqì*), существующий в контексте китайского языкознания, не может переводиться как ‘наклонение’, следовательно, должен иметь иной терминологический эквивалент в русском языке.

Термин «语气» (yǔqì) в значении «modality», т.е. ‘модальность’, использует Хэ Ян (贺阳). В своей работе, посвященной исследованию категории модальности в китайском языке, ученый дает следующее определение модальности: «语气 (modality) 是通过语法形式表达的说话人针对句中命题的主观意识。它真有两个基本特征: 1) 从语义上看，一个句子可以分为命题和语气两个部分。命题是对事物或事件本身的表述，语气则是对句中命题的表述，表述的内容或是说话人表述命题的目的，或是说话人对命题的态度，评价等，或是与命题相关的情感, 2) 从形式上看，语气是通过语法形式表达的语法意义», что в переводе на русский язык значит: «Модальность – это выраженное с помощью грамматических форм субъективное восприятие высказывания говорящим. Фактически она [модальность] имеет две характеристики: 1) с точки зрения семантики предложение можно разделить на две части: высказывание и модальность. Высказывание – это изложение о вещах или событиях как таковое, модальность – это изложение восприятия высказывания, содержания высказывания, и цель высказывания, и отношение говорящего к суждению, и оценка и т.д., и эмоции, связанные с высказыванием; 2) с точки зрения формы, модальность – это [грамматическое] значение, выраженное с помощью грамматических форм» [5, с. 59].

Хэ Ян (贺阳) детально проработал концепцию категории модальности, включив в нее три составляющие: «功能语气» (*gōngnéng yǔqì*), «评判语气» (*píngpàn yǔqì*) и «情感语气» (*qínggǎn yǔqì*).

Термин «评判语气» (*píngpàn yǔqì*) может быть соотнесен с русским термином «оценочная модальность». Термин «情感语气» (*qínggǎn yǔqì*) эквивалентен такому явлению, как «эмотивная модальность» в русском лингвистике.

По поводу толкования первого термина возникает вопрос выбора эквивалентного понятия в русском языке.

Хэ Ян (贺阳) пишет: «功能语气 (*gōngnéng yǔqì*) 表示句子在语言交际中所具有的语言功能 ，表示说话人使用句子所要达到的某种交际目的», что значит «功能语气 (*gōngnéng yǔqì*) выражает функцию предложения в языковой коммуникации, показывает, для достижения какой коммуникативной цели говорящий использует предложение» [5, с. 60].

Исходя из определения, мы приходим к выводу, что термин «功能语气» (*gōngnéng yǔqì*) может быть сопоставлен с термином «коммуникативная целевая установка» в русском языке, который нередко употребляется отечественными учеными.

По мнению Yang Shu, употребление Хэ Яном (贺阳) термина «语气» (*yǔqì*) для обозначения модальности вносит смысловую путаницу, кроме того, представление ученого о наклонении как о подкатегории модальности в корне неверно, так как оба эти явления являются независимыми и должны рассматриваться как самостоятельные категории [6, с. 19].

Другим ученым, употребляющим термин «语气» (*yǔqì*) в значении «модальность», является Ци Хуян (齐沪扬). Данное им толкование данного понятия соответствует определению, сформулированному Хэ Яном (贺阳). Ци Хуян (齐沪扬) пишет: «我们认为，语气是通过语法形式表达的说话人针对句子命题的一种主观意识», что значит: «Мы считаем, что модальность – это вид субъективного восприятия говорящим высказывания, выраженного в грамматической форме» [7, с. 1].

Ци Хуян (齐沪扬), опираясь на концепцию, разработанную Хэ Яном (贺阳), предлагает собственную модель категории модальности, которая представляет собой совокупность двух компонентов: «功能语气» (*gōngnéng yǔqì*) и «意志语气» (*yìzhì yǔqì*), последний из которых состоит из «评判语气» (*píngpàn yǔqì*) и «情感语气» (*qínggǎn yǔqì*), то есть из оценочной и эмотивной модальностей, выделенных Хэ Яном (贺阳).

Вторая группа ученых оперирует термином «情态» (*qíngtài*) для обозначения понятия «модальность». Так, к примеру, Пэн Личжэнь (彭利贞) пишет: «情态是说话人对句子表示的命题的真值或事件的现实性状态表达的主观态度», что значит «Модальность – это субъективное отношение говорящего к истинному значению предложения или к реальному состоянию дел» [8, с. 4].

В своем исследовании ученый обращается к разнообразным авторских концепциям категории модальности и проводит их сопоставительный анализ. В настоящее время Пэн Личжэнь (彭利贞) является автором одного из наиболее полных фундаментальных исследований категории модальности в китайском языке. Применение термина «情态» (*qíngtài*) для обозначения «модальности» в целом характерно для более поздних исследований.

Одним из представителей третьей группы является Вэнь Солинь (温锁林), который отказался от использования терминов «情态» (*qíngtài*) и «语气» (*yǔqì*), так как, по его мнению, оба понятия тесно связаны с представлениями о категории модальности, принятой в кругах западных ученых, следовательно, не могут отражать сущность категории модальности в китайском языке.

Вэнь Солинь (温锁林) предлагает использовать термин «口气» (*kǒuqì*), который определяет как «它是说话人对所述话语的主观情态，也就是构成话语的客观命题中所携带的语言使用者的主观的情感和态度», что значит «она [модальность] представляет собой субъективные чувства говорящего по отношению к высказыванию, то есть субъективные эмоции и отношения говорящего, которые содержатся в объективном высказывании» [9, с. 23].

Несмотря на попытку Вэнь Солиня (温锁林) ввести новое понятие в терминологическое поле категории модальности, мы не встречали в работах других ученых использование термина « 口 语» (*kǒuqi*) применительно к «модальности».

Упомянутое выше явление, на наш взгляд, связано в первую очередь с тем, что слово 口 语 (*kǒuqi*) встречается в китайском языке как независимая лексическая единица, обладающая значением ‘интонация’, ‘манера говорить’, семантика которой разительно отличается от смысла термина «модальность».

Термин «语气» (*yǔqi*), по нашему мнению, действительно вносит смысловую путаницу в терминологическое поле категории модальности, но может употребляться в значении «наклонение» при описании грамматик тех языков, в которых данное языковое явление присутствует.

На наш взгляд, именно термин «情态» (*qíngtài*), применяемый для наименования категории модальности в китайском языке, является наилучшим вариантом. Этот термин впервые встречается в работе китайского ученого Сюй Хэпина (许和平). В данном слове содержится отсылка к функциональной структуре категории модальности, которая может быть представлена совокупностью двух компонентов: объективной (кит. 客观情况 (*kèguān qíngkuàng*) ‘объективные условия’) и субъективной (кит. 主观态度 (*zhǔguān tàidu*) ‘субъективное отношение’) модальностей [10].

Термин «情态» (*qíngtài*) наиболее точно передает сущность категории модальности, которая отражает позицию говорящего по отношению к действительности через призму его субъективного восприятия.

Таким образом, терминологическое многообразие, которое существует для обозначения термина «модальность» в китайском языке, обусловлено как субъективностью взглядов китайских ученых на данное языковое явление, так и отсутствием четко выработанных стандартов в области исследования категории модальности, которая представляет собой достаточно молодую сферу, требующую многостороннего изучения.

Библиографический список

1. Фаткуллина Ф.Г. *Категория деструктивности в современном русском языке.* Диссертация … доктора филологических наук. Уфа, 2002.
2. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Модальный глагол и особенности его перевода на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, № 1: 125 – 129.
3. Карпека Д.А. *Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке.* Санкт-Петербург: Восточный экспресс, 2017.
4. Симатова С.А., Науменко С.В. Проблема разграничения категорий 情态，语气 и 口气 в современном китайском языке. *Гуманитарный вектор.* 2016; Т. 11, № 3: 111 – 119.
5. 贺阳. 试论汉语书面语的语气系统.《中国人民大学学报》. Хэ Я. О системе модальности китайской письменности. *Журнал Китайского университета Жэньминь.* 1992; № 5: 59 – 66.
6. Yang Shu. *A systemic functional study of modality in Modern Chinese.* Ph.D. dissertation. Hong Kong, 2014.
7. 贺阳. 试论汉语书面语的语气系统.《中国人民大学学报》. Ци Х. *Преподавание грамматики китайского языка для иностранцев.* Шанхай: Издательство университета Фудань, 2005.
8. 彭利贞. 现代汉语情态研究. 北京：中国社会科学出版社. Пэн Л. *Исследования по модальности современного китайского языка.* Пекин: Китайская социальная научная пресса, 2007.
9. 温锁林. 汉语中的语气与情态. 南开语言学刊. Вэнь Солинь. Интонация и модальность в китайском языке. *Нанкайский лингвистический журнал.* 2013; № 2: 21 – 29.
10. 许和平. 汉语情态动词语义和句法初探 [A]. 第三届国际汉语教学讨论会论文选 *[C].* Сюй Х. Предварительное изучение значения и синтаксиса китайских модальных глаголов [A]; *Избранные материалы 3-го Международного семинара по обучению китайскому языку [C].* 1990: 537 – 552.

References

1. Fatkullina F.G. *Kategoriya destruktivnosti v sovremennom russkom yazyke.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
2. Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G. Modal'nyj glagol i osobennosti ego perevoda na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2019; T. 12, № 1: 125 - 129.
3. Karpeka D.A. *Glagol i grammaticheskie kategorii predikatov v sovremennom kitajskom yazyke.* Sankt-Peterburg: Vostochnyj `ekspress, 2017.
4. Simatova S.A., Naumenko S.V. Problema razgranicheniya kategorij 情态，语气 i 口气 v sovremennom kitajskom yazyke. *Gumanitarnyj vektor.* 2016; T. 11, № 3: 111 - 119.
5. 贺阳. 试论汉语书面语的语气系统.《中国人民大学学报》. H`e Ya. O sisteme modal'nosti kitajskoj pis'mennosti. *Zhurnal Kitajskogo universiteta Zh`en'min'.* 1992; № 5: 59 - 66.
6. Yang Shu. *A systemic functional study of modality in Modern Chinese.* Ph.D. dissertation. Hong Kong, 2014.
7. 贺阳. 试论汉语书面语的语气系统.《中国人民大学学报》. Ci H. *Prepodavanie grammatiki kitajskogo yazyka dlya inostrancev.* Shanhaj: Izdatel'stvo universiteta Fudan', 2005.
8. 彭利贞. 现代汉语情态研究. 北京：中国社会科学出版社. P`en L. *Issledovaniya po modal'nosti sovremennogo kitajskogo yazyka.* Pekin: Kitajskaya social'naya nauchnaya pressa, 2007.
9. 温锁林. 汉语中的语气与情态. 南开语言学刊. V`en' Solin'. Intonaciya i modal'nost' v kitajskom yazyke. *Nankajskij lingvisticheskij zhurnal.* 2013; № 2: 21 - 29.
10. Syuj H. Predvaritel'noe izuchenie znacheniya i sintaksisa kitajskih modal'nyh glagolov [A]; *Izbrannye materialy 3-go Mezhdunarodnogo seminara po obucheniyu kitajskomu yazyku [C].* 1990: 537 - 552.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 81.42 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00403

Zhdanova Ye.S., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language Culture for the Humanities and Natural Specialties, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia)*
Kobina Yu.Ye., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Russian Language Culture for the Humanities and Natural Specialties, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia)*
Ilagaeva G.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian language culture for the Humanities and Natural Specialties, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia)*

RUSSIAN RAP-POETRY AS A REFLECTION OF SPIRITUAL SEARCH (BY THE EXAMPLE OF TEXTS BY D. KUZNETSOV). The article is dedicated to the analysis of the language units which represent the elements of spiritual search in the texts of the Russian rap artist D. Kuznetsov (Khaski). Considering the metalanguage and visual expressive means, the authors identify moral, religious and ideological attitudes that are transmitted by the poet to a large youth audience. The results of the study set the vector for further study and analysis of the rapper's lyrics and lay the foundation for identifying the linguistic and cultural features of the discourse of rap artists. The work may be of interest to both specialists and everyone interested in linguistic poetics and the peculiarities of the language of modern poetry.

Key words: **text, metaphor, metonymy, oxymoron, fighting against God, searching for God.**

Е.С. Жданова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. культуры русской речи для гуманитарных и естественнонаучных специальностей, Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), г. Ставрополь*
Ю.Е. Кобина, *канд. филос. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ), г. Ставрополь*
Г.О. Илагаева, *канд. филол. наук, доц., г. Ставрополь, E-mail: ilagaeva.gozel@mail.ru*

РУССКОЯЗЫЧНАЯ РЭП-ПОЭЗИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНЫХ ПОИСКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ Д. КУЗНЕЦОВА)

В статье анализируются языковые единицы, репрезентирующие элементы духовного поиска в текстах отечественного рэп-исполнителя Д. Кузнецова (Хаски). Рассматривая метаязыковые и изобразительно-выразительные средства, авторы выявляют нравственно-религиозные и мировоззренческие установки, которые передаются поэтом многочисленной молодежной аудитории. Результаты исследования задают вектор для дальнейшего изучения и анализа лирики рэпера и закладывают основы для выявления лингвокультурных особенностей дискурса рэп-исполнителей. Работа может быть интересна как специалистам, так и всем интересующимся вопросами лингвопоэтики и особенностями языка современной поэзии.

Ключевые слова: **текст, метафора, метонимия, оксюморон, богоборчество, богоискательство.**

Тема духовного поиска была всегда актуальна для русской литературы и философской мысли. Перечень произведений, раскрывающих нравственные искания авторов, огромен, ведь каждой творческой личности, решающей важнейшие экзистенциальные и онтологические вопросы, в той или иной степени присуща сакральная устремленность.

Исследователи отмечают отсутствие в отечественной традиции единого понимания термина «духовность». Чаще всего под ним понимается «форма патриотизма, религиозного мироощущения, выход за пределы человеческой ограниченности, образованность, способ борьбы с бездуховностью, стремление к идеалу» [1]. Осознание себя и своего места в мире сквозь призму религиозно-философских, этических, мировоззренческих установок, воспринятых лирическим героем, – таким представляется направление духовных исканий художника.

Цель настоящей статьи – проанализировать, в чем проявляются и какими языковыми средствами реализуются духовные поиски в поэтике современного рэп-исполнителя Дмитрия Кузнецова.

Сценическое имя рэпера Дмитрия Кузнецова – Хаски. С начала своей творческой деятельности певец выпустил всего два альбома, но сумел привлечь внимание публики неординарной манерой исполнения своих сочинений, сложными, эпатирующими текстами. Хаски называют надеждой русского рэпа, а писатель З. Прилепин отмечает его «сложнейшую поэтику, рифмовку, эмоции и рефлексии». Он говорит, что на концертах исполнителя ему приходилось видеть, как «тысячи и тысячи подростков поют вместе с ним его сложнейшие, насыщенные парадоксальными и глубокими смыслами тексты <…> Я видел на его концертах, как подростки растут над собой. Хаски их тащит вверх. К сложному миру» [2]. Отметим, что именно молодежная аудитория, только начинающая «взрослую» жизнь, в наибольшей степени склонна к осмыслению мировоззренческих проблем и наиболее охотно подхватывает установки, заложенные в поэтических текстах. Какие же идеи передает своим слушателям один из самых популярных отечественных рэп-исполнителей?

Одной из сквозных тем, пронизывающих всё творчество Д. Кузнецова, является тема религии, осмысление сути Бога, его отношений с человеком. Начинает Хаски с достаточно частых для эпохи постмодернизма богоборческих мотивов: «Забудем веру словно экс-кумира» («Иисус»), «Позавчера я дрожал и млел/ Бог забыл, что его нет, и явился мне/ Сухой, сгорбленный старик/ Мы с ним увязли в спорах/ Ему стало плохо/ Его увезли на скорой» («Сибирская язва») [3]. Важно отметить при этом, что, критически осмысливая все сакральное, поэт сразу же опротестовывает знаменитую ницшеанскую установку: «Бог умер». Богоборчество Хаски – это не атеизм, а антропоморфизм, когда человек осмысливает божественное, перенося на него свойства человеческого образа. Концепция антропоморфизма характерна как для ранних, так и для поздних религий и мифов.

Бог для поэта предельно реален, часто он воплощен в образе конкретного человека: старик, журналист, актер, занятой человек, гость, играющий на гитаре. Хаски много размышляет о его свойствах. Так, это зачастую жестокая, карающая, аффективная сила: «Когда, неаккуратно приняв опиаты,/ Господь в горячке опрокинет океаны,/ Потом уставится, сокрушаясь неистово, вниз,/ Там, где-то меж полушарий, плот из половиц наш» («Отопление»). В «Пуле-дуре» звучит аналогичная метафора, противоречащая основным божественным качествам-ипостасям (*Творец, Спас, Отец, Благо, Любовь*): «Из обломков облаков Бог, как боеголовка» [3].

Другое качество Бога для Хаски – предельная субъективность, опасная непредсказуемость, контроль. Это подтверждают строчки: «Тело съёжилось и потемнело, словно жухлый лист. Жгу на бис! Надо мною Бог, как гонзо-журналист» («Пироман»). Гонзо-журналистика (от англ. Gonzo – рехнувшийся, чокнутый) – направление, для которого характерен глубоко субъективный стиль повествования от первого лица.

Агрессивный образ Бога сменяется на неискренний, а потом и равнодушный: «Я заглядываю в пряные рты кабаков,/ Где твои запахи липнут к рукам дураков,/ Где, прикидываясь мной, шалый от слепоты,/ Актёришка-Господь целует твои следы» («Хозяйка»). Мотив богооставленничества звучит в тексте «Отопление»: «Господь поймает бричку у обочины/ И по делам укатит как обычно, как обычно». Строчки иллюстрируют идеи деизма, согласно которому мир создан богом, однако бог не принимает участия в дальнейшем управлении миром.

Однако восприятие Бога у поэта понемногу меняется. Богоборчество сменяется богоискательством. Бог воспринимается как некая поддержка: «Когда ЖЭК отключит отопление,/ Я обхвачу колени твои, чтоб не околели,/ Господь достанет укулеле, сядет у изголовья,/ Сыграет колыбельную, зыркая исподлобья». И вот уже лирический герой готов молиться ради любимого человека: «В часы, когда стихия давит глыбой монолитной,/ Скупой молитвой я буду сон хранить твой» («Отопление»).

Лирический герой остро чувствует свое экзистенциальное одиночество: «Аллилуйя! Аллилуйя! Пустота – мой новый кент/ Она осталась на века, хоть приезжала на уик-энд («Аллилуйя»); «На пуле-дуре верхом голодным еретиком/ И катится, и катится по проспектам колесом…/ Одинокий юноша с простреленным лицом». При этом лирический герой ищет Бога. В тексте «Бит шатает голову» мы слышим звучащее рефреном: «Бит шатает голову, голову мою/ я перед выцветшей иконою Господа молю». Бит (от английского «beat» – удар, такт в музыке, ритм). Музыка – центр жизни героя, но при этом он молится у иконы. Две стихии одинаково важны для него, неразделимо соединены в одном временном пространстве. «А бит шатает голову, и я поверх бита,/ И моя русская поэзия в подъезде у кента,/ Где я глядел во все глазища, но увидел лишь одно,/ Бесконечные трущобы в бесконечное окно».

Итак, как мы видим, главная коммуникативная установка Хаски – показать собственное понимание божественной силы, которое претерпевает трансформацию от антропоморфизма к деизму и теизму как совокупности религиозных представлений о Боге как разумном существе, управляющем миром. И так как творчество Хаски относится к жанру рэп-музыки с адресатом в виде молодежной аудитории, поэт использует в качестве ведущих такие стилистические приемы, как литературный эпатаж и парадокс.

Литературный эпатаж (от франц. epatage – *скандальная выходка*) – это художественный прием, направленный на то, чтобы не просто шокировать читателя (зрителя, слушателя), но и оскорбить его, вызвать у него обязательную реакцию протеста [4]. Хаски неоднократно нарушает различные табу: «Не хочу быть красивым,/ не хочу быть богатым. /Я хочу быть автоматом, стреляющим в лица», «Мой рэп – это молитва, только с бритвою во рту», «Иисус Христос заказывал барагоз,/ и я поднимаю тост за классовый холокост».

Широко используется и такой стилистический прием, как парадокс – «глубокое по значению, но резко противоречащее здравому смыслу суждение» [5]. Так, «тост за классовый холокост», экстремистски звучащий за счет последнего слова, можно трактовать как эпатажную актуализацию основных идей марксизма с его классовой борьбой и необходимостью социальной революции. Сравнивая свой рэп с молитвой «с бритвою во рту», Хаски продолжает классическую для русской литературы тему поэта и поэзии, отсылая слушателя к пушкинскому пророку, которому шестикрылый серафим «жало мудрыя змеи/в уста, замершие мои,/вложил десницею кровавой».

Отдельно стоит проанализировать парадокс: «Иисус Христос заказывал барагоз» («барагозить» на сленге значит вести себя шумно, буйно, неподобающе, провоцировать конфликт). Это, безусловно, провокация, но, на наш взгляд, она по-своему актуализирует личность Христа для молодого поколения, являющегося основной аудиторией рэп-поэзии и характеризующегося «неистовым хаосом юношеского максимализма» [6]. Помимо этого, чтобы не упрекать Хаски в оскорблении чувств верующих, необходимо вспомнить евангельские строки: «Не думайте, что Я пришел принести мир на землю; не мир пришел Я принести, но меч».

Итак, эпатаж и парадокс занимают важнейшее место в идиостиле Хаски. Они, с одной стороны, разрушают табуированные комплексы сознания, а с другой – помогают заново сконструировать привычные смыслы, придают остроту эстетического «послевкусия» устоявшемуся опресненному «вкусу» [7]. Пока критики ханжески ругают творчество поэта, оно приобретает за счет своей хлесткости характер настоящего поэтического манифеста: «Что есть творчество?/ Это когда десять дурачков следят за тем,/ как один корчится» («Дурачок»).

Тексты поэта наполнены глубинным смыслом, содержат яркие метафоры, сравнения, метонимии: «Если я здесь сгину, как жил,/ бедно и глупо,/ прорасту тайгой на руинах этого клуба», «В белых домах городишко прячет семейный бедлам», «Одинокие двуногие/ сторукая орда», «Я выкидыш русской изнанки», «В этой мертвой Москве/ Я живой Распутин», «Я умою дымом глаза, /слепые, как волдыри,/ везите меня вприпрыжку,/ трамваи-поводыри». На лексическом уровне поэт органично сочетает просторечную и жаргонную лексику, вульгаризмы и книжную лексику. Для реализации парадокса Хаски активно использует антонимы, в том числе контекстные, а также оксюморон. Приведем примеры многочисленных тропов в его текстах: «Бог, как боеголовка», «Мой рэп – это молитва,/ только с бритвою во рту», «И катиться, и катиться по проспектам колесом…/ Одинокий юноша с простреленным лицом». Оксюморон сближают с понятиями парадокса, иронии, контраста, абсурда; его называют художественно-философским алогизмом. Как утверждает Г.Г. Курегян, «оксюморонное сочетание говорит о нестандартном осмыслении действительности в сложном знаке» [8].

Для поэтики Хаски очень характерны анахронизмы в виде сочетания лексики разных исторических эпох: после спора с героем Бога увозят на скорой, Господь ловит бричку у обочины, играет на маленькой гавайской гитаре укулеле, занимается гонзо-журналистикой, заказывает барагоз (беспорядки). Перечисленные анахронизмы относятся к модернизирующим. Цель их использования – сокращение дистанции между обсуждаемыми реалиями и адресатом, стремление к эпатажности и провокативности интерпретации в целом, насыщению действия непредсказуемыми и эффектными решениями, призванными удивить, обескуражить, заинтриговать публику.

Эпатажные приемы идиостиля Хаски ведут, на наш взгляд, к диалогу в рамках религиозного модернизма. В своих интервью Хаски говорил о своем постоянном желании быть пассионарным и о том, что «настало время пострелигии: можно перенять обряды, оценить культурную значимость веры и религиозный символизм, но невозможно просто поверить» [9]. Таким образом, представляется справедливым утверждение о том, что рэпер хорошо осознает свою роль в формировании религиозно-этических взглядов молодого поколения: пассионарность,

по Л.Н. Гумилеву, понимается как непреоборимое внутреннее стремление (чаще неосознанное) к деятельности, направленной на осуществление какой-либо цели. Цель эта представляется пассионарной особи ценнее даже собственной жизни, а тем более жизни соплеменников и современников» [10].

На наш взгляд, рефлексируя над своими субъективными переживаниями, осуществляя непрерывный поиск глубинных основ бытия, поэт ищет живой связи с Богом, воспринимая именно ее как подлинную веру, как средство спасения от любых катаклизмов в ненадежном, готовом обрушиться мире.

Библиографический список

1. Колкунова К.А., Малевич Т.В. Понятие «духовность» в современной российской литературе. *Вестник ПСТГУ*. Серия I: Богословие. Философия. 2014; Выпуск 6 (56): 72 – 88.
2. Прилепин З. Случай Хаски как мальчика Бананана. *Свободная пресса*, 23 ноября, 2018.
3. *Хаски (Husky)*. Available at:https://genius.com/artists/Husky
4. Чупринин С. *Русская литература сегодня. Жизнь по понятиям*. Москва: Время, 2007.
5. Гурьева Т.Н. *Новый литературный словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
6. Чернышенко В.В. Экзистенциальные проблемы современных молодежных субкультур. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2009; № 114: 136 – 139.
7. Вовчаренко И.К. Эпатаж как эстетическая категория авангарда. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2010; № 2: 25 – 28.
8. Курегян Г.Г. Традиции и новации в лингвопрагматическом осмыслении оксюморона. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион*. Серия: Общественные науки. 2006; № S12: 144 – 150.
9. Гусарова Ю. Господин собака. Интервью с Хаски. *Сноб*. 2018; № 1 (096). Available at: https://snob.ru/entry/160317/
10. Гумилев Л.Н. *География этноса в исторический период*. Ленинград: Наука, 1990.

References

1. Kolkunova K.A., Malevich T.V. Ponyatie «duhovnost'» v sovremennoj rossijskoj literature. *Vestnik PSTGU*. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya. 2014; Vypusk 6 (56): 72 – 88.
2. Prilepin Z. Sluchaj Haski kak mal'chika Bananana. *Svobodnaya pressa*, 23 noyabrya, 2018.
3. *Haski (Husky)*. Available at:https://genius.com/artists/Husky
4. Chuprinin S. *Russkaya literatura segodnya. Zhizn' po ponyatiyam*. Moskva: Vremya, 2007.
5. Gur'eva T.N. *Novyj literaturnyj slovar'*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
6. Chernyshenko V.V. `Ekzistencial'nye problemy sovremennyh molodezhnyh subkul'tur. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2009; № 114: 136 – 139.
7. Vovcharenko I.K. `Epatazh kak `esteticheskaya kategoriya avangarda. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2010; № 2: 25 – 28.
8. Kuregyan G.G. Tradicii i novacii v lingvopragmaticheskom osmyslenii oksyumorona. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2006; № S12: 144 – 150.
9. Gusarova Yu. Gospodin sobaka. Interv'yu s Haski. *Snob*. 2018; № 1 (096). Available at: https://snob.ru/entry/160317/
10. Gumilev L.N. *Geografiya `etnosa v istoricheskij period*. Leningrad: Nauka, 1990.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00404

Kerimova P.N., *doctoral postgraduate, Baku Engineering University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

ON THE QUESTION OF THE NATIONAL IDENTITY OF AZERBAIJAN IN THE TURKISH SCIENTIFIC AND THEORETICAL THINKING. The main focus of the study is the reflection of the problem of national identity in Azerbaijani literature. In addition to the importance attached to this issue in our literature, the article will also reflect the position of Azerbaijani literature on the issue of national identity in Turkic scientific and theoretical thinking that arose with the formation of national self-awareness and thinking, an approach to the problem from the point of view of self-expression in literature on political issues. Over time, all Azerbaijani literature was studied, and in the foreground – the problem of national identity. This concept is the main goal of the study. Poets and writers, reflecting propaganda and importance in literature, and their creative heritage have been investigated.

Key words: **Ya. Akpinar, national identity, conception, literature, investigation, creative work.**

П.Н. Керимова, *докторант, Бакинский инженерный университет, г. Баку, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru*

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНА В ТУРЕЦКОМ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ

Основным направлением исследования является отражение проблемы национальной идентичности в азербайджанской литературе. Помимо значения, придаваемого этому вопросу в нашей литературе, в статье также отражена позиция азербайджанской литературы по вопросу национальной идентичности в тюркском научном и теоретическом мышлении, возникшем с формированием национального самосознания и мышления, подход к проблеме с точки зрения самовыражения в литературе по политическим вопросам. Со временем будет исследована вся азербайджанская литература, прежде всего – проблема национальной идентичности. Эта концепция была главной целью нашего исследования. Были исследованы поэты, писатели, отражающие пропаганду и важность данного положения, и их творческое наследие.

Ключевые слова: **Явуз Акпинар, национальная идентичность, концепция, национальное самосознание, литература, исследование, творчество.**

В статье затрагиваются вопросы, которые составляют основу национального единства, национального самосознания и идеологии во всех временах в Азербайджане. Основным содержанием статьи является рассмотрение границы, разделяющей Азербайджан на две части и, как следствие, объединение литературы под эгидой национального самосознания и девиза единства. Статья состоит из двух частей. Первая часть посвящена вопросу зарождения современной литературы и национального самосознания в Северном Азербайджане. Барьеры, созданные советским влиянием перед лицом национального идеологического мышления, исследуются в литературном контексте. Вторая часть посвящена возникающим барьерам на пути появления южно-азербайджанской литературы, развитию национального идеологического сознания, появлению южных тем и литературы в северной азербайджанской литературе, а также той роли, которую она играет в развитии национального идеологического сознания.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопросов возникновения и формирования национальной идентичности, национального самосознания в нашей литературе, необходимо сосредоточиться на понятиях родины, нации и народа, взглянуть на влияние этих слов в нашей литературе и на масштабы их воздействия. «В Европе слова «нация» и «народ» отличаются друг от друга, «нация» – это сознательная и активная часть населения, а «народ» – это политически и социально пассивная масса» [1, с. 1].

Краткий обзор этого понятия в Азербайджане был оценен как «тип этноса, характеризующийся усилением национально-этнической идентичности» [2]. В обеих частях статьи будут рассмотрены факторы, которые играют роль в укреплении национального самосознания в свете влияния национальной идеологии на литературу.

В конце XIX века и в XX веке азербайджанский народ боролся за свободу и пытался сохранить свою национальную самобытность. В этот период «развитие национального самосознания в Азербайджане в конце XIX – начале XX веков все более укрепляло отношения между двумя братскими регионами» [3, с. 176]. Однако по обе стороны литературы национальное мышление развивалось с точки зрения разных времен и аспектов.

Проблемы формирования национального литературного образа на пути развития нашей литературы, вопросы национальной идентичности и национального самосознания привлекали внимание азербайджанских и тюркских ученых. Исследуя в основном литературу XIX и XX веков, мы представим теоретические положения в свете появления новой литературы, развития культурного и национального пробуждения в азербайджанской литературе и влияния на нее других культур.

Концепция родины, нации и национальной литературы существовали в нашей литературе с XIX века. Когда концепция выдвигается на передний план, проблема национального самосознания и национальной идентичности, возникающая в нашем языке, начинает широко обсуждаться. Известно, что появление национальной литературы начинается с появления отечественной литературы. Однако корни национальных верований и мышления уходят в древний мир. Таким образом, тюркские верования и убеждения основаны на принципе распространения азербайджанской литературы и рассматриваются как примеры литературы, созданной под влиянием национальной мысли.

На основе национального мышления и убеждений ставится вопрос о тюркской идентичности и прототипе. Исследуя появление современной литературы, необходимо рассмотреть вопросы отражения российского влияния на литературные процессы, разделение Азербайджана на две части и понимание национального самосознания в результате политики Ирана в Южном Азербайджане, лишь тогда направление исследования будет более конкретным.

Национальная идентичность и возникновение национального мышления являются основными показателями формирования народа и его места в истории культуры. Идеология развивающегося государства имеет свои идеологические теории, усиление идеологии ее теоретического формирования на основе независимых национальных идеологических ценностей. Это также может проявить себя в разные времена, перед лицом сложных политических ситуаций. Явуз Акпинар в своих исследованиях определяет идеологическое мышление азербайджанской литературы с разных точек зрения для Северного и Южного Азербайджана. Как известно, затянувшаяся политическая нестабильность в Азербайджане задержала период формирования идеологического мышления. «Ускорение краха феодализма в 50 – 60-х годах XX века и расширение национально-освободительного движения ускорили развитие реалистической литературы. Начался процесс превращения народа в нацию. Народное сознание развивалось и становилось национальным сознанием» [4].

Раздробленность Азербайджана на две части ослабила отношения между двумя странами по формированию идеологического мышления, но в то же время задержала появление этой теоретической концепции. Присутствие Северного Азербайджана в Российской Империи, Южного Азербайджана в Иране замедлило формирование и развитие литературной среды, национально-культурного и духовного мышления с обеих сторон. Однако развитие современной литературы в Северном Азербайджане, в отличие от Южного Азербайджана, также повлияло на создание и развитие новой литературы.

С тюркской научно-теоретической точки зрения формирование национального самосознания в азербайджанской литературе отражается в литературе в результате все большего числа политических вопросов:

– появление современной литературы в свете национальной литературы;

– проблема национального самосознания в азербайджанской литературе советского периода;

– литература Южного Азербайджана как ключевой показатель национального самосознания, идей и литературы национального единства;

– отражение национального самосознания в литературе о политической ситуации в азербайджанской литературе XXI века.

Появление и развитие современной литературы в Азербайджане зависело от влияния Российской империи на нашу литературу. Появление новых реалистических литературных просветителей также принесло с собой мышление. И этот результат не был столь очевиден в литературе. «Характерным аспектом просветителей является их демократическое и народное мышление» [3, с. 38].

Как известно, многие мыслители, изучающие творчество М.Ф. Ахундова, представили его с интеллектуальной позиции, отражающей наше национальное мышление. «М.Ф. Ахундзаде боролся против тиранической, деспотической государственной системы, которая была главным препятствием на пути пробуждения национального самосознания» [4].

Мы встречаемся с другой точкой зрения в исследованиях Явуза Акпинара. Исследователь утверждает, что у Ахундова нет национальной идеи, национальной идеологии и подчеркивает русское мышление и культуру в творчестве Ахундова. «Революционный мыслитель не имеет понятия о нации» [3, с. 54]. И он далее заявляет, что когда он представил эту идею, ученые в Азербайджане не согласились с его теоретическим мнением. Но какова была обоснованность этой теоретической идеи? Действительно ли, что Ахундов и молодая литературная среда, сформировавшаяся на фоне русского образования и мировоззрения, не развили национальное самосознание, идеологию в нашей литературе, культуре или литературном мышлении, или это ошибка – искать подобные следы в творчестве Ахундова? Чтобы ответить на этот вопрос, нам нужно взглянуть на творчество Ахундова, а также на литературную картину того времени и посмотреть на художественное состояние его произведений. Несомненно, этот дух не мог не проявить себя в его художественных произведениях. Если мы говорим, что у Ахундова был слабый национальный дух, и его арсенал мышления состоял в основном из русской идеологии, то почему ни один исследователь никогда не касался этой идеологии в своих трудах об Ахундове? Почему ни один исследователь не проследил следы этой идеологии в работах Ахундова и не прокомментировал проблему?

В исследованиях, с которыми мы знакомы с советских времен, М.Ф. Ахундзаде был представлен как образованный, патриотичный человек, мыслитель, который представляет национальную идеологию в своих работах на родине. Сам автор утверждает, что в характерах, созданных Ахундзаде, «другая сторона Шахбаза – патриотизм» [5, с. 151], когда мы сталкиваемся с другой точкой зрения. Считаем, что причина выступления автора с таким выводом состоит в том, что в своих работах М.Ф. Ахундзаде обычно использует выражение «мусульманские народы» [5, с. 48], из чего следует, что он не разделяет все государства под этим именем тюрок. «Он видит всех мусульман как единый народ. Теоретически нет никакой разницы между иранцем и азербайджанцем или турком» [3, с. 54].

Если мы примем объективный подход к этому вопросу, доля справедливости в теоретическом взгляде Акпинара есть. Общеизвестно, что Ахундзаде получил образование в рамках русской научной мысли, что проявилось в содержании и духе его научной литературной деятельности. Тем не менее, основной проблемой, представленной в его работах, было освобождение нации от политического деспотизма, невежества силой научного образования. С этой точки зрения он не разделял идей нации, все они были мусульманами. Западное влияние и мышление в освещении поставленных проблем – очевидные следы, определяющие путь автора.

Однако сказать, что у Ахундова не было ни понятия национальности, ни национальной идеи, было бы неправильным. Его работы отражали первые впечатления молодых людей, обладающих национальным духом. Вопрос о национальной идентичности неоднократно отражался в литературе, как в политическом, так и в литературном плане, и время от времени это отношение все более ярко проявлялось в политических вопросах. Это первые ростки в творчестве Ахундова, формирование патриотических чувств стало еще более активным после образования независимого государства.

Второй основной частью исследования турецкой интеллигенции национальной идентичности в Азербайджане является советский период. Целью Советского Союза было заложить основы влияния на национальную идентичность Азербайджана и попытаться забыть историческое прошлое. Хотя национальная республика была создана под руководством Мамеда Амина Расулзаде в 1918 году, язык государства оставался тюркским и национальность – тюркской. Так показывают и исторические документы. «В 20 веке азербайджанские турки среди тюркских народов назвали тюркский язык государственным языком и присвоили ему официальный статус» [2].

Но после советской эры эта политика изменилась, и язык страны был изменен на азербайджанский, его носителей стали называть «азербайджанец» или «азербайджанка». Не следует забывать, что «значение «азербайджанской» идентичности неоднозначно» [6]. Это была политика против истории и геноцида нации, которая была разработана и осуществлена Страной Советов. «В советское время история и национальная культура тюркских народов были частично или полностью забыты. Как мы ранее указывали, что все тюркские народы имеют «общую тюркскую идентичность», тюркская концепция, в частности, была интерпретирована исключительно для турок» [7, с. 7].

Концепция национального языка, которая оставалась до 1937 года в рамках политики Советской империи, заключалась в изменении этнической идентичности страны для изменения национальной идентичности. В этот период национальное самосознание укреплялось в духе произведений, турецкие мыслители приводили примеры произведений турецкой интеллигенции. «В первых четырех частях сценария он начинается с фразы «Мы – тюрки, Османцы», говоря: «Наша история на площади; Мир знает, что мы славный народ», – это четкое указание на национальное самосознание у Хади [8, с. 2]. М. Бырян пишет в своих мемуарах: «Революция, которая стремится искоренить идею национальности, не будет удовлетворена усилиями по оживлению национального языка» [9, с. 214].

Формирование национального самосознания, национального мышления – это только начало стремления к самосознанию и продвижению как нации. Хотя эта идея начала появляться в азербайджанской литературе рано, развитие механизма формирования в южной части замедлилось, что было вызвано политической конъюнктурой. Однако основное внимание в настоящем исследовании уделено направлению Явуза Акпинара в южно-азербайджанской литературе и национального самосознания, а также литературно-культурной жизни в азербайджанской литературе.

Однако не следует забывать, что эти литературные деятели смогли объединить не только целый Азербайджан, но и турок Ирана под своими литературными щитами. Основное внимание в исследовании уделяется формированию учений Явуза Акпинара в азербайджанской литературе, а также политической конъюнктуре в Южном Азербайджане и его литературному наследию, формированию национального самосознания и национального мышления у азербайджанских и иранских турок, отраженных в литературных взглядах Саханда и Шахрияра. Другой вопрос – национальная идеология, возникшая в Южном Азербайджане, которая нашла свое место в литературной личности Шахрияра. Мы не ошибаемся,

когда говорим, что в то время, когда отношения по обе стороны границы закрепились, и идеологическое вторжение стало важным, жар литературной страсти охватил весь Азербайджан. Даже искра, зажженная Шахрияром, в то время говорила о поэзии всего тюркского мира.

Рассматривая проблему национальной идентичности и национального самосознания в Южном Азербайджане, не стоит забывать тот факт, что азербайджанцы защищали Джавада Хейята и его тюркскую идентичность азербайджанцев, поднимая истинный голос южных азербайджанцев посредством публикации «Бытия». Он увидел название «азербайджанский народ» и «Азербайджан» в результате советской политики и отстаивал идею возвращения тюркской идентичности, понятие «тюркское». В турецких исследованиях о Джаваде Хейяте пишут: «Он заложил основы тюркского мира не только тюрков Азербайджана, но и всего тюркского мира» [10, с. 256].

Джавад Хейят увидел состояние Южного Азербайджана. Запрет на национальный язык замедлил развитие национального самосознания и появление национальной литературы. Все знают, что у страны не может быть будущего без единства языка. Афгани также рассматривал языковое единство как важнейший фактор существования нации: «Если нет единства языка, истинная сущность национального единства и сила жизни не могут существовать» [11]. М.А. Расулзаде писал: «Национальная культура или нация есть продукт языка, единства обычаев и нравов, традиций и истории и, наконец, религиозных объединений» [11, с. 468].

«К 1940-м годам проблема или тема Южного Азербайджана в национальном сознании не рассматривалась как главная тема» [3, с. 177]. После этого периода произведения, отражающие единство и неделимость Родины, стали появляться в Азербайджане. Теме разлуки были посвящены стихи «Тебриз», «Араз», созданные в Южном Азербайджане. Дух, преобладающий во всех этих работах, выразился в мотивах национального единства, родины и разлуки, которые заложили основу для идеи национального единства. В Северном Азербайджане произведения Самеда Вургуна «Сожженные книги», «Красавице Тебриза», «Тоска по мосту», Расула Рзы «Хилал», Фамиля Мехди «Я знаю тысячи гор», Мамед Рагим «Жалоба Араза» были посвящены южной теме. К ним также присоединились такие поэты, как Осман Сарывелли, Сулейман Рустам, Нигяр Рафибейли и Мирварид Дилбази, выражая свои разногласия и горе. В этих работах «помимо единства родины, самым распространенным мотивом является родной язык» [3, с. 191]. Бахтияр Вахабзаде отправляет письмо в Баку в своем стихотворении «Nə ondansan, nə bundan» и посылает следующее стихотворение южно-азербайджанцу, который говорит: «Я не знаю свой родной язык, присылайте мне учебники, чтобы выучил» [3, с. 191]:

Axı, ana dilini anadan öyrənərlər,
Anan bunu etmədi,
O, sənə öyrətmədi
Anasının dilini,
Anan sənə öyrətdi ağasının dilini... [12, с.105]

По мнению Явуза Акпинара, в Южном Азербайджане стихотворение Шахрияра “Heydər babaya salam” было одним из самых ярких выражений национального единства современного периода в азербайджанской литературе. Эта работа распространила голос Южного Азербайджана по всему миру и произвела резонанс во всем тюркском мире. Явуз Акпинар пишет: «Национальное самосознание иранских турок не угасло. Даже когда существовал серьезный режим, Шахрияр показал свою способность произнести слово. Хабиб Сахир, Мирзели Моджуз, Самед Бехранги, Булуд Карачорлу, Саханд сделали все возможное для этого» [3, с. 325].

Таким образом, основное внимание в исследовании было уделяно тюркскому научному и теоретическому мышлению, национальному самосознанию в азербайджанской литературе, механизму его создания и влиянию на литературу. Хорошо известно, что исторические процессы, политические и идеологические факты нашли отражение в азербайджанской литературе в целом, наряду с новым качеством и показателями, в разработанных литературных примерах, отражающих национальное единство, национальное самосознание и мышление. В ходе исследования выяснилось, что возникновение национального самосознания в азербайджанской литературе является отражением взглядов турецких и азербайджанских ученых. Национальное самосознание – основа нашего формирования как нации. Народ был объединен этой идеей в советский период, а также во время политических процессов в Южном Азербайджане, событиях 20 января, и это нашло отражение в литературе. В нашем исследовании изучение идеологии азербайджанской литературы в Турции в основном проводилось на материале литературы Южного Азербайджана как идеологии национального самосознания. Идентификация и эталон национальной идентичности в Азербайджане в разное время отражались на личности и играли важную роль в возрождении национального самосознания народа. В 1991 году выдающимся деятелем национального сознания был Б. Вахабзаде на севере, а на юге эта задача лежала на таких писателях, как Шахрияр и Сахан. Национальная идентичность не может быть установлена без национальной памяти. Пока не будет национальной идентичности, в национальной гордости всегда будет разрыв и неполный комплекс. По этой причине в значительной степени вопрос национальной идентичности следует искать не только в научных исследованиях, но и в литературе и литературных произведениях.

Библиографический список

1. Алекперов Ф. О нации, национальной идее, сущности национальной идеологии. *НАНА. Научные работы*. Институт философии, социологии и права. 2011; № 1 (16): 4 – 51.
2. Как тюркский язык стал азербайджанским? Available at: https://modern.az/articles/31675/1/
3. Акпинар Я. *Литературные исследования Азербайджана*. Бенгу, 1994.
4. Омаров В. Идеи азербайджанства в творчестве М.Ф. Ахундзаде. *Səs*. 2012; 8 марта: 13.
5. Акпинар Я., Ахундзаде М.Ф. *Со всеми направлениями*. Эрзурум: 1980.
6. Гоюшов А. *Мусульманин, турок, азербайджанец или азери*. Available at: https://www.bbc.com/azeri/analysis/2016/07/160729_azeri_identity
7. Акпинар Я. *Братская литература*. Эрзурум, 1981.
8. Акпинар Я. *Неизвестная поэма азербайджанского поэта Мухаммеда Хади (1879 – 1920): «Героям – турецким солдатам»*. Анкара: 2007; № 7: 62 – 67.
9. Исмиханлы Х. *Ассамблея науки и искусства*. Баку: Издательство Хазарского университета, 2011.
10. Акпинар Я. Джавад Хейят. *Публикация новой турецкой литературы*. 2015; № 11: 253 – 262.
11. Расулзаде М.А. *Работы (1909 – 1914)*. Баку, 2001; Т. II.
12. Эйвазов П. Модель национального языка Бахтияра Вахабзаде. *Бахтияр Вахабзаде и актуальные проблемы филологии Азербайджана*: материалы Международной научной конференции. 2015.

References

1. Alekperov F. O nacii, nacional'noj idee, suschnosti nacional'noj ideologii. *NANA. Nauchnye raboty*. Institut filosofii, sociologii i prava. 2011; № 1 (16): 4 – 51.
2. Kak tyurkskij yazyk stal azerbajdzhanskim? Available at: https://modern.az/articles/31675/1/
3. Akpinar Ya. *Literaturnye issledovaniya Azerbajdzhana*. Bengu, 1994.
4. Omarov V. Idei azerbajdzhanstva v tvorchestve M.F. Ahundzade. *Səs*. 2012; 8 marta: 13.
5. Akpinar Ya., Ahundzade M.F. *So vsemi napravleniyami*. `Erzurum: 1980.
6. Goyushov A. *Musul'manin, turok, azerbajdzhanec ili azeri*. Available at: https://www.bbc.com/azeri/analysis/2016/07/160729_azeri_identity
7. Akpinar Ya. *Bratskaya literatura*. `Erzurum, 1981.
8. Akpinar Ya. *Neizvestnaya po`ema azerbajdzhanskogo po`eta Muhammeda Hadi (1879 – 1920): «Geroyam – tureckim soldatam»*. Ankara: 2007; № 7: 62 – 67.
9. Ismihanly H. *Assambleya nauki i iskusstva*. Baku: Izdatel'stvo Hazarskogo universiteta, 2011.
10. Akpinar Ya. Dzhavad Hejyat. *Publikaciya novoj tureckoj literatury*. 2015; № 11: 253 – 262.
11. Rasulzade M.A. *Raboty (1909 – 1914)*. Baku, 2001; T. II.
12. `Ejvazov P. Model' nacional'nogo yazyka Bahtiyara Vahabzade. *Bahtiyar Vahabzade i aktual'nye problemy filologii Azerbajdzhana*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2015.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 82.091 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00405

***Kosheleva A.L.,** Doctor of Sciences (Philology), senior researcher, Folklore and Literature Department, Khakass Scientific Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: priemnaya-haknii@mail.ru*

HEROIC AND ROMANTIC TALE “KHAN-BEK IRENEK. FOR THE FREEDOM!” S. KARACHAKOVA: THE GENRE AND STYLISTIC ORIGINALITY, INTERTEXTUALITY. The article analyzes the heroic and romantic tale of a famous Khakass writer S.E. Karachakov “Khan-bek Irenek. For the freedom!”, it’s genre and stylistic originality, intertextuality and the author’s style. The work is one of the most striking manifestations of the evolution of national literatures of the present time,

where the center of the stories is a new type of hero, dressed up with high responsibility for the fate of his own nation and even humanity. The author traces the originality of the impression of national history. The article substantiates the genre specificity of the work – "a heroic-romantic story": the sublime functionality of figurative folk poetics, time distance historicism, the proximity of the narrative to the world of characters, fantastic recitative with the syllable beginning of the line, alliteration.

Key words: **poetics, legend, heroics, folklore, tradition, romance, hyperbole, people, heroic deed, comulative scheme, impression.**

А.Л. Кошелева, *д-р филол. наук, ст. науч. сотр. сектора фольклора и литературы ГБНИУ Республики Хакасия, «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: priemnaya-haknii@mail.ru*

ГЕРОИКО-РОМАНТИЧЕСКОЕ СКАЗАНИЕ «ХАН-БЕК ИРЕНЕК. ЗА СВОБОДУ!» С. КАРАЧАКОВА: ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ, ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ

В статье анализируется героико-романтическое сказание известного хакасского писателя С.Е. Карачакова «Хан-бек Иренек. За свободу!», его жанрово-стилистическое своеобразие, интертекстуальность, идиостиль автора. Это произведение – одно из ярких проявлений эволюции национальных литератур настоящего времени, где в центре повествования новый тип героя, облачённый высокой ответственностью за судьбу собственной нации и даже человечества. Прослеживается авторское своеобразие импрессии национальной истории. В статье обосновывается жанровая специфика произведения – «героико-романтическое сказание»: возвышенная функциональность образной фольклорной поэтики, отдалённой временной дистанции историзм, близость повествователя к миру персонажей, сказовый речитатив с иктовым началом строки, аллитерация.

Ключевые слова: **поэтика, сказание, героика, фольклор, традиция, романтика, гипербола, народ, подвиг, кумулятивная схема, импрессия.**

Среди известных современных русскоязычных хакасских писателей (В. Татарова, Г. Маерков, В. Шулбаева, О. Шулбаев) творчество С.Е. Карчакова занимает своё достойное место, которое определяется не только его идиостилем, творческой индивидуальностью, но прежде всего естественным «внутренним духовным» контекстом – прочной, органичной связью с национальной историей, этноонтологией, фольклором. Это и сборники прозы «Старый орёл», «Синий потоп. Где ты, мать-река?», и сборник стихов «В день солнечного затмения», и неопубликованные пьесы: пьеса-трагедия о годах «большого террора» в Хакасии «Кровью плачет небо», и пьеса о современных социальных маргиналах «Ваше высочество – моё одиночество». По мнению известного современного литературоведа Н.С. Надъярных, «венцом развития национальных литератур» настоящего времени «стал новый тип героя», облачённого высокой ответственностью за судьбу собственной нации и даже человечества. «Это можно назвать «триумфом личности», – пишет учёный, – когда литература показывает не только взлёт коллективистских (массовых) усилий, но и возвышение индивидуализма» [1, с. 15]. Подобный творческий вектор характерен и для содержательного диалога писателя С. Карачакова с современным национальным и инонациональным читателем. Это тоже пока не опубликованные произведения – пьеса-мистерия о великом сыне земли хакасской, выдающемся учёном-тюркологе, ориенталисте – Николае Фёдоровиче Катанове – «Путь воина-номчы» (воина науки) и, о чём наше исследование, – героико-историческая песня «Хан-бек Иренек. За свободу!» об известном хакасском национальном герое XVII века, князе-освободителе Иренеке.

Исходя из обозначения жанра своего произведения в заглавии – «героико-историческая песня», «роман в стихах» – автор не определился окончательно в номинации этой жанровой дефиниции. «В романе отсутствует, – заявлял Гегель, – присущее «изначально поэтическое состояние мира, здесь наличествует прозаически упорядоченная действительность, конфликт между поэзией сердца и противостоящей ей прозой житейских отношений» [2, с. 474 – 475]. «... Наличествует интерес к человеку, – продолжает в своём труде В.Е. Хализев, – которому не свойственна «стадная» включенность в социум...» [3, с. 327]. Подобные ориентиры контакта с действительностью никак не характерны для национального героя, защитника родной земли Иренека. Присущая повествованию о нём временная дистанция, его героизация посредством размеренного речитатива более адекватна такому жанровому обозначению автора, как «героико-историческая песнь». Однако возвышенная функциональность образной фольклорной поэтики, достаточно отдалённой временной дистанции историзм, близость повествователя к миру персонажей, оформленные сказовым речитативом с иктовым началом строки, аллитерация предоставляют возможность обозначить сложившийся жанр более традиционно – как «героико-романтическое сказание». При этом все предложенные жанровые номинации, сама сюжетно-композиционная структура произведения указывают на его эпическую природу. Весь арсенал его художественных средств позволяет достаточно полно освоить реальность далёкой, национальной истории. В сказании С. Карачакова – это импрессия истории – изображение истории через впечатления, в частности впечатления потомка.

В эпических произведениях глубоко значимо присутствие повествователя. В предлагаемом сказании он – патриот отчей земли, прославляющий её мужественного защитника, мудрый истолкователь изображённых событий. Авторский патриотический **пафос**, пронизывающий всё произведение, заявлен уже в его **рамочных компонентах**: **заглавии** – «Хан-бек Иренек. За свободу!»; **эпиграфе** – «Храбрец умирает один раз, а трус – тысячи раз... (Мудрое слово хакасов)»; **прологе** – «Не ждёт нас враг, а мы уж вот они – пришли. / Священная Земля – вода и Небеса. / И светлая Ымай – все покарают нас: / Они раздавят нас за трудность пред врагом. / И стоит ли бежать, коль враг сильнее нас, / И стоит ли робеть, коль мы слабей врага? / Мы победим! Вперёд! – так я / «Синим волкам» сказал... (Из надписи в честь Тоньюкука. Орхоно-енисейские надписи) [4, л. 101 – 103]. Эпическое мировосприятие автора реализуется в художественном воплощении сказания от первой его строки до заключительной, когда так называемая опоясывающая композиция репрезентирует пульсирующую пафосом освободительной борьбы идею, являющуюся содержательной основой этой эпической форы. Традиционное сказовое начало воспроизводит кровавый образ «бремени», которое повергло хакасов в отчаяние горя, утрат и одновременно взывающее к решительному противостоянию: Раньше нынешних поколений родов, / Позже наших Великих предков / Под Великим Синим Небом / Над нашей родиной хакасов / Стояло страшное время и бремя. / Смерть без жалости гуляла, / Кровь не впитывалась, горячая / По земле рекой бежала. / Погибшие люди, как горы, / Были везде навалены. / Трупы коней / Холмами лежали... / Со всех сторон враги ползут, / Как змеи, они шипят, / Собираются, нападают, / Хакасов хотят покорить... / Хакасы / В три стороны / Ведут силы – / Успевай! / За свободу! / Жизни свои / Без жалости / Меняют они / На гибель и смерть... [4, л. 105]. Заключительные строки сказания воспроизводят **итог** борьбы, противостояния, строки, являющиеся своеобразной развязкой событий героической судьбы главного героя – хакасского князя-патриота Иренека: Так хан-бек Иренек / Исполнил союзника долг – / Защитил восточный рубеж. / Восславил имя, стяг... / Ойратам – слава! / Хакасам – слава! / Предков слава / Живёт в веках! / Иренек хан-бек, / Сын его Сап-бек, / Триста богатырей / Вознесены на небо... [4, л. 144].

Структурообразующим элементом эпического сюжета, в частности это характерно для древней эпики, является **провидение**. Оно здесь как своеобразная **завязка**, **исход**, начало линии пути формирования судьбы главного и заглавного героя – Иренека. «Крики народа», утонувшего в горе и слезах, «разрывают лоно / Великого синего неба», молят «великих шаманов» совершить «Небесное моление – тайыг». Красочное жертвоприношение «Священной берёзе» с прославлением богатств родной земли, с сердечными алгысами (благопожелание) исстрадавшемуся народу, его просьбами завершается словом «Благословителя», открывшего народу «много тайн», но главная из них – «рождение нового богатыря»: «С удивлением наблюдает: / Как по космосу рядом летят / Богатырская птица Орёл, / Богатырский Синий Волк. / Земли достигают / И тут исчезают. / «Знамение! Знамение! / Великий Космос послал / Великих Богов решение! / Идёт! Грядёт спасение!» [4, л. 108]. И вот разрешение этого «Знамения»: «Из племя в племя, / Из рода в род – / Хабар (новость) идёт: / У невестки / Хан-бека Номчи... / Дождались! / Малыша! [4, л. 112]. Рождение «малыша» сопровождается ещё одним «знамением»: «Деды, дяди малыша / В дворцовой юрте, / Всей гурьбой / Вместе / Собрались / Посмотреть / Малыша / – Вцепился / Малыш / В их оружие, / Не отпуская, / – Иренек! / Радость всех / Берёт в полон – / Малыш – воин! В оружие / Вцепился! / Знамение! / Знамение!» [4, л. 113].

Однако акт жертвоприношения, величаво-красочная насыщенность его текста, занимая определённое знаковое место в эпическом повествовании, всё-таки в некоторой степени «разрушает» его сюжетно-композиционное целое и общее сквозное напряжение. Непосредственное приближение к герою, исход его боевого, героического пути – это «посвящения в ряды воинов», наречение имени, дарение «богатырского» коня и «наказ» быть мужественным воином и «достойным» человеком: «Золотую чашу ему дарят, / Чтобы на пирах достойно выглядеть, / Золотое имя его называют, / Чтобы слава по всем народам разносилась... / Зовут твоего крылатого коня – / Ханский кровавого цвета Тулпар, / Твое богатырское имя будет / **Иренек – «Маленький воин»**. / Хан – ты есть хан, / Бек – ты есть бек. / В огне не гори, / В воде не тони. / Пусть твои пули и стрелы / Точно бьют всегда в цель! / Удары твои пусть будут крепкими! / Взрослого не заставляй выть, / Младшего не заставляй плакать! / Безлошадному дай коня! / Нагому дай одежду! / Жеребенка вырасти конем! / Сироту вырасти человеком! / Живи свободным на

свободе! / А если погибнуть придётся, / То пусть смерть будет достойной и славной!» [4, л. 114 – 115].

Героико-романтическое сказание С. Карачакова в ракурсе традиций, типологии максимально сближается с древней эпикой, героическими песнями Средневековья, в центре повествования которых поединок, подвиг – противостояние сторон, добра и зла. Динамика сюжета, таким образом, организуется фактором событийным: в сказании «Хан-бек Иренек» – это следующие одно за другим сражения и походы Иренека со своей дружиной, «латной конницей», начиная от года 1663-го и завершая 1687 годом – сражения с халхасскими монголами, походы на Красноярск и Кузнецк, сражение с маньчжурами. В центре, в калейдоскопе этих событий – главный герой, одиночный герой – хакасский князь-предводитель – мужественный, мудрый, решительный. В сказании отсутствует подробное жизнеописание этого героя, ограничивающееся лишь небольшими сказами о его «посвящении в воины» и о том, как «взрослел и « мужал» Иренек вместе со своим богатырским конём: «Иренек / На глазах / Взрослеет, / Мужает. / Всему его учат: / С врагами воевать, / Народом управлять. / Учат дипломата. / Иренек учится, / К жизни готовится, / Волю закаляет, / Упорством владеет... / Вырос жеребенок. / Стал конем крылатым. / Гордится Иренек, / Постоянно он с другом» [4, л. 116-117]. Образ, характер Иренека «дописывают» сами боевые события – «скрежет» мечей, «треск» ломающихся копий, окрылённая радость победы. Национальный герой сказания Иренек, таким образом, «герой поступка», а не как в романах – «герой сознания» (Н.Д. Тамарченко).

Каждое из воспроизводимых автором событий, сражение, поход, равноправны по своей исторической сути или индивидуальной значимости, между ними нет интригующей связи, завязка и развязка внутри каждого из них, нет единой кульминации. Они выстраиваются по так называемой кумулятивной сюжетной схеме и формируют в произведении, в частности в нашем сказании, ситуацию «возвышения героя».

Первые крупные сражения 1663 – 1667 годов: в союзе с ойратами одержана победа над ханом халхасских монголов – Лоджаном: «Великое Синее Небо! / Сдержало свое слово, / Выполнило свои знамения... / Иренек / Всех запугал войной, / Нашей силой народной, / Острием копья-свободой» [4, л. 118]. Боевые успехи хан-бек Иренек совмещает с мудрой дипломатией: «втравил в драку» врагов «бьют морды друг другу: «Русский – калмыку, / Джунгары – монголам. / Иренек проскакивает / Между молотом м наковальней: / Защищает народ свой, / Так родимый край он / оберегает. / Мудр не по годам Иренек: / Несколько группировок / В разных местах он создал. / Там штурмуют, / Здесь сжигают. / Враги в ужасе: / Как так может быть?! [4, л. 119]. «Разменом атаманов» завершился поход на Красноярск (1667 г.), сожжены Кузнецк и Ачинск (1673 г.). Военное противостояние с русскими завершается временным союзом против тубинцев, которые в 1677 – 1678 гг. сожгли Канский и Тасеевский остроги: «Хакасия, / Россия / У них равны, / Суверенные / Права. / Снова / Подтверждаются / Утверждаются, / Свидетельствуются, / Подписываются. / Свобода. / Оружие / Глас народа – / Наша сила...» [4, л. 123]. Однако серьезные поединки с русскими городами продолжились в начале 80-х годов XVII-го века: «Жажда наживы для русских / Дороже, чем договора: / «Глаз черепа песком не наполнишь» [4, л. 122]. Грозные поединки 1680 – 1682 гг. воспроизводят героику подвига Иренека в бою: «В сражениях / Впереди / Хан-бек Иренек, / А конь на крыльях / Во вражьи ряды / Врывается: / Иренека ударит копье – / Шестьдесят врагов валится, / Иренек ударит мечом – / Пятьдесят врагов падают. / Услышат: Иренек! Рядом! / Спасаются, все бросают. / Сломя голову бегут, / Жизнь свою берегут» [4, л. 124]. Образная, яркая фольклорная поэтика – пословицы, поговорки, гипербола – героизируют не только подвиг князя-военачальника, но и формируют образ национального, народного героя, олицетворяющего силу, мощь, красоту своего народа и отчей земли.

Строки сказания о мирном договоре Иренека с русским «Белым царем» от 25 ноября 1683 г. «дописывают», «дорисовывают» образ князя, хана-бека Иренека-дипломата: «Мудрый Иренек писал: «Веикий Белый Царь / Великая Белыя и малыя Руси / Ведает Москву, / Великое царство многолетно / Здрав будь, / Белому царю / Иренек поклонился. / Шерсть пил... / Да будет мир из рода в род – / Равноправное положение, / Независимость хакасов...» / Белый царь / Одобрил, / Свою подпись / Он поставил...» (Белый царь – будущий император Петр I, ему было тогда 12 лет) [4, л. 126]. Таким образом, и здесь Иренек – носитель эпического поступка: им реализованы «мир из рода в род», «равноправие, независимость хакасов». Однако сюжетная функция подобного героя, романтизация его героики более зримо, ярко раскрываются в боевом противостоянии, рождающем бессмертный подвиг. И оно приблизилось трагическим аккордом финала сказания: в сентябре 1687 г. над Алтаем, Ойратским ханством Галдана нависла кровавая угроза халхасских монголов, и он, полагаясь на «военный опыт» Иренека, «Шлет к нему гонцов / Страха полон... / Сегодня поможете, / Вы завтра выживите» [4, л. 128]. Решительный «клич» Иренека стал ответом на мольбу осажденных ойратов: «Всей дружине – сбор! / Коней готовим! / В путь выходим, / На битву пойдем!» [4, л. 129]. В пределах условностей традиций древней эпики – героических песен средневековья, орхоно-енисейских сказаний, преданий Иренеку народ готовит прощальный «пир»: «Яловых кобыл забито триста, / Яловых коров – триста. / Столы в ряд / Ставят. / Все блестит, / Слепит. / Чаши / Золотом / Горят, / Глаз слепят. / Посуда / Серебром / Взоры / Тянет...» [4, л. 130]. Акцентом напряжения и предстоящей высокой Победы с горечью утрат, обернувшимся Бессмертием, стала «заздравная речь» Иренека, поддержанная дружинной песней: «В голосе слышна твердость, / Теплота в глазах: / «На битву идем, / Мы не вернемся. / Мы не бахвалимся – / Мы гордимся этим! / За свободу! / За землю! / За народ! / За всех детей! – / Мы погибнем – / Это честь нам! / Не печальтесь! / Не ждите нас! / Ваши красивые глаза / Мы больше не увидим! / Нашу родную землю / Мы никогда не обнимем. / Таково / Наше / Последнее / Слово... / Песню запевают: / «За землю родную / Спиной к спине встанем... / В друге наша сила. / У него на боку сабля, / А в груди – храброе сердце. / Дети пусть здоровыми будут. / Родители нужды не знают. / Пусть наша земля расцветает. / Наши люди вольными живут...» [4, л. 131].

Устойчивые образные фразеологизмы, характерные для воинских сказаний на каменных стелах, повествуют о трудностях боевого пути Иренека: «Устья чужих рек / Много переходят, / Вкусы чужих рек / Много пробуют, / Много синих тасхылов перешли» [4, л 132]. Однообразие линейной череды преодолений нарушается словом шаманов: «Чужая река – / Враждебная, / Чужая вода, / Как ржавчина» – / Говорят шаманы, – / Надо водное / Нам моление» [4, л. 133]. В метатексте (сноске) автор поясняет: «Водному духу молятся вот почему: восхваляя его воды, просят (его) сделать броды хорошими...» [4, л. 133]. Прославляя духа Воды, народ попутно славит Хозяйку Огня, Священную Березу. Красочные эпитеты («золотой», «синий», «белый», «желтый», «серебряный», «красный», «светлый», «кровавый»); **завораживающие гиперболы** («Пятьдесят кос ты расчесываешь гребнем из желтой меди / И нет такого коня, / Который поднимет гребень твой», «Ты обмахиваешься / Бело-синим опахалом / С рост коня высокого»); **образные метафоры** («Передняя пола твоя / Абакан перешла. / Задняя пола твоя / Енисей пересекла», «То наполняется серп Луны, / Старый год свой виток завершил. / Новый год о себе возвестил»); **сакральные числа** («три», «девять», «двенадцать», «тридцать», «шестьдесят»); сказочные **антропоморфизм** и **анимизм** очеловечивают и одухотворяют Духов Земли, Воды и Огня – вся фольклорно-поэтическая стихия обряда, столь характерная для древней эпики, выполняет определенные сюжетно-композиционную и содержательную функции, с одной стороны, утверждая неразделимость отчей земли и ее защитников, с другой стороны, подобные обрядово-ритуальные вставки как бы размыкают пространственно-временную структуру изображаемого события. В нашем сказании – это последний боевой поход хана Иренека. Во избежание нарушения цельности восприятия реципиентом этого события напрашивается необходимость сократить текстовой объем (7 страниц) вставки-ритуала.

Кульминацией и одновременно развязкой повествования о героическом пути князя-воина является его последнее сражение. Патетикой патриотизма и мужества наполнены «золотые слова» призыва Иренека перед боем: «Сказал откровенно, / Не скрывая ничего, / Золотые слова: / Впереди – / Слава и смерть! / Позади – / Позор и жизнь! Поэтому / Всем вперед! / За народ! / За свободу! / За землю ойратов, / За землю русских, / За землю хакасов. / За свободу всех!» [4, л. 142]. Мощный, напряженный гиперболизм типического места для героического эпоса (в т.ч. – русского) поля-побоища воспроизводит и героику, и трагизм его: «Встали все вокруг – / Иренек хан-бек, / Славный Сапчо-бек, / Триста всадников. / Трупы людей / Возвышаются / Высокой горой / Все выше, выше. / Где латная конница / Пройдет, там гора трупов, / Где латная конница / Проскачет, там и просека. / Взмахнул копьем – / Там улица. / Взмахнул мечом – / переулок! / Силы вражьей / Много. / Богатырей / Мало. / Бьются хакасы – / Держат они центр. / Бьются ойраты – / Бегут монголы. / Богатыри / Полегли. / Они жизни / Отдали / За землю! / За волю! / За людей! / За детей! / Так хан-бек Иренек / Исполнил союзника долг – / Защитил восточный рубеж. / Восславил имя, стяг... / Иренек хан-бек, / Сын его Сап-бек, / Триста богатырей / Вознесены на небо... / Громя врагов / В сентябре месяце 1687 года, / Здесь / Мы от Луны, / От Солнца / Отделились: / Великий хакасский хан Иренек / С сыном Сапом. / 300 моих алыпов. / За Родину, / За свободу...» [4, л. 144].

Введенная в сказание трагическая дата, как и ряд других дат боевых походов Иренека, указанные в предисловии исторические источники, закрепляют историзм, достоверность повествования – героического сказа о драматическом и достойном прошлом хакасского народа. В подобных героико-романтических эпопеях подвиг неотделим от гибели, смерть – апофеоз. Характеризуя подобные жанры, М.М. Бахтин писал: «Обреченность героя эпопеи смерти – равна его величию и славе» [5, с. 165 –166].

Библиографический список

1. Надъярных Н.С. *Время перечтений. Способность к диалогу*. Москва: Наука, 1993; Ч. I.
2. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*: в 4 т. Москва, 1968; Т. 3.
3. Хализев В.Е. Роман. Жанровая сущность. *Теория литературы*. Москва: «Высшая школа», 2000.
4. Текст цитируется по рукописи, хранящейся в рукописном отделе ХакНИИЯЛИ: Карачаков С. В день солнечного затмения. *Хан-бек Иренек. За свободу!* 144 л. Л. 101 – 103.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.

References

1. Nad`yarnyh N.S. *Vremya perechtenij. Sposobnost' k dialogu*. Moskva: Nauka, 1993; Ch. I.
2. Gegel' G.V.F. `*Estetika:* v 4 t. Moskva, 1968; T. 3.
3. Halizev V.E. Roman. Zhanrovaya suschnost'. *Teoriya literatury*. Moskva: «Vysshaya shkola», 2000.
4. Tekst citiruetsya po rukopisi, hranyaschejsya v rukopisnom otdele HakNIIYaLI: Karachakov S. V den' solnechnogo zatmeniya. *Han-bek Irenek. Za svobodu!* 144 l. L. 101 – 103.
5. Bahtin M.M. `*Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.

Статья поступила в редакцию 21.03.20

УДК 811.11 УДК 81'373.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00406

Kuzmenko A.N., *senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), postgraduate, Pushkin Leningrad State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: a-kuzmenko@list.ru*

THE FUNCTIONING OF FALLOUT COMPUTER GAME SERIES GROUP ANTHROPONYMS AS NAMES OF POLITICAL ALLIANCES: AN INTERACTIVE ASPECT. The article deals with a group anthroponyms as names of factions or political alliances in the world of the post-apocalyptic computer role-playing game Fallout. A key element in understanding the functioning of group anthroponyms is interactivity as a criterion of the computer game as a media text. The patterns of group anthroponyms formation, as well as the correlation between factions and the political nature of the alliances, are examined. The importance of naming subfractional characters for their successful identification by the player is emphasized. It is highlighted how the gradation of danger criterion is reflected in the names of non-player characters belonging to a particular faction. A conclusion is drawn on the correlation between naming schemes of group anthroponyms and interactivity of a computer game.

Key words: **group anthroponym, anthroponym, computer game, computer role-playing game.**

А.Н. Кузьменко, *ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, аспирант Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: a-kuzmenko@list.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГРУППОВЫХ АНТРОПОНИМОВ СЕРИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР FALLOUT КАК НАЗВАНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются групповые антропонимы как названия фракций или политических объединений в мире серии постапокалиптических ролевых компьютерных игр Fallout. Ключевым элементов для понимания функционирования групповых антропонимов является критерий интерактивности компьютерной игры как медиатекста. Рассматриваются принципы именования групповых антропонимов, а также взаимосвязь имён членов фракции с характером политического объединения. Подчёркивается важность именования субфракционных персонажей для их успешной идентификации игроком. Выделено, как отражается градация опасности в именах неигровых персонажей, относящихся к той или иной фракции. Сделан вывод о соответствии схем именования групповых антропонимов интерактивности компьютерной игры.

Ключевые слова: **групповой антропоним, антропоним, компьютерная игра, компьютерная ролевая игра.**

Проблема интерактивности в последние годы вызвала интерес исследователей: интерактивность новых медиа, субъект-субъектная коммуникация (И.И. Волкова, Е.И. Горошко, О.В. Красноярова, Ф. Серафин). Исследования были сосредоточены на изучении средств создания интерактивности, в частности системы именования. Вопрос в основном рассматривается инженерами или создателями игр (К. Купер, Д. Моррис, С. Роджерс, Э. Роллингз, У. Спектор), геймерами или обозревателями видеоигр (Hidden X, Р. Псмит), писателями-фантастами (Т. Бисселл), исследователями в области изучения компьютерных игр (П. Мартин) и ономастики (Дж. Батлер, Л. Хамалайнен). Однако вопрос создания игровых антропонимов с целью обеспечения интерактивности компьютерной игры видится малоизученным и перспективным для понимания мотивированности имён для достижения определённого стилистического эффекта.

Компьютерная игра Fallout представляет собой сложный феномен. С точки зрения плана выражения, это медиатекст (компьютерная ролевая игра с элементами шутера), а с точки зрения плана содержания – произведение жанра постапокалиптика.

Медиатекст – понятие, возникшее в XX веке в ответ на появление новых видов текста – радио, телевидения, интернета, компьютерных игр. Компьютерная игра относится к медиатексту, так как отвечает его основным универсальным содержательно-формальными признакам: (1) популярности, (2) актуальности, (3) релевантности, (4) контекстуальности, (5) интертекстуальности, (6) стереотипности и (7) стандартизированности [1, с. 177 – 181]. Так, компьютерная ролевая игра (1, 3) предназначена для широкой, но определённой аудитории и создана в соответствии с её интересами; (2, 4) отражает текущую социополитическую ситуацию; (5) содержит отсылки к другим произведениям (объектам культуры); (6) носит стереотипный характер (например, стереотип мужчины-героя); (7) создана по правилам построения драматического произведения. Как подчёркивает А.И. Максименко, медиатекст «отвечает всем требованиям, предъявляемым к традиционному тексту, но, кроме того, он обладает одним существенным, отсутствующим у других компонентом – интерактивностью» [2, с. 52]. Именно интерактивность и является ключевым компонентом компьютерной ролевой игры. Базируясь на принципе интерактивности, компьютер выполняет вспомогательную роль трансляции изображения или же функционирует как партнёр по игре, что позволяет игрокам изменять игровую ситуацию.

Действие серии компьютерных игр Fallout происходит после ядерной войны на территории США, охваченной анархией и жаром радиоактивной пустыни. Будучи произведением жанра постапокалиптика, Fallout отвечает таким жанрополагающим характеристикам как противопоставление развитой цивилизации постапокалиптическому миру, где довоенные объекты эволюционируют, адаптируясь к новым условиям, а послевоенные объекты приобретают новый, отличный от прежнего облик. Важной составляющей постапокалиптического миромоделирования является категория приемлемости предмета относительно его соответствия норме (от относительно приемлемого до абсолютно неприемлемого [3, с. 65]. Важным для жанра представляется мотив странничества, ключевыми элементами которого являются сам странник, цель путешествия и его спутники. Если применить данную характеристику к компьютерной ролевой игре, то под странником мы понимаем игрового персонажа, который управляется самим игроком, под его целью – выполнение сюжетного квеста (задания в ролевых играх, выполнение которого приводит к достижению игровой цели), а спутниками являются неигровые персонажи.

Что касается игрового персонажа, то, так как Fallout относится к жанру компьютерная ролевая игра (РПГ), игроки выбирают класс персонажа и увеличивают свои основные характеристики посредством боя, исследования мира и нахождения предметов [4, с. 10]. Под исследованием обычно открытого мира – локаций, предметов, иными словами – объектов, понимается взаимодействие (интеракция) с ними игрового персонажа, изучение им истории, которая включает сюжет, диалоги, квесты (как минимум один, сюжетный) и, что самое важное, неигровых персонажей.

Неигровые персонажи в мире Fallout могут объединяться во фракции (faction) или организации (русская локализация). “A faction is a grouping of like-minded individuals, united in a common goal or set of common goals. The individuals band together as a way of achieving these goals and advancing their agenda” [5]. «Организация (англ. Faction) – какое-либо объединение единомышленников в группу на основе совместных интересов и целей» [6]. Персонажи объединяются ради достижения этих целей и продвижения своего политического курса, что делает фракцию в игровом мире тождественной политическому объединению в реальном.

В книге одного из создателей игры Криса Авеллона «Библия Fallout», которая представляет коллекцию всех исходных материалов и пояснений к Fallout 1 и Fallout 2, собранных для ознакомления с ними фанатами, фракции представлены следующим образом: фракция – её характеристика – важные локации – важные люди – история [7, с. 107 – 108]. По принципу принадлежности многие неигровые персонажи, с которым сталкивается игрок, принадлежат к определённой фракции, а фракция по критерию отнесённости к главному или второстепенному

квесту, а также по влиянию на игрового персонажа может быть, соответственно, главной или второстепенной.

Если фракция – совокупность людей или существ, проживающих на определённой территории – локации, которые охарактеризованы социальной иерархией, так как включают «важных людей» и, следовательно, менее значимых персонажей, то с точки зрения ономастики фракция – это групповой антропоним. По определению, приведённому в Словаре русской ономастической терминологии, составленном Н.В. Подольской, групповой антропоним – «вид антропонима. Собственное имя группы людей, объединённых по какому-либо признаку в сообщество, в том числе имя семейства, имя рода, групповое прозвище, групповой псевдоним, групповая фамилия» [8, с. 31].

При выполнении квеста игрок взаимодействует с другими неигровыми персонажами, и его определённые решения влияют на отношение к нему фракций и на сам сюжет. С. Паркин приводит цитату одного из разработчиков игры Fallout Тима Кейна: «То, как вы ведёте себя в игре, действительно имеет значение. Будете грубияном – и люди не станут с вами торговать. Спасёте город – и станете героем в их глазах. Это настоящая ролевая игра: вы ответственны за собственные действия» [Цит. по: 9, с. 144]. Таким образом, игровой персонаж, вступая в диалог с неигровыми персонажами, влияет на них, а впоследствии они через принятые игроком решения оказывают влияние на игрового персонажа, главный и побочные квесты.

«Карма (англ. Karma) – характеристика в играх Fallout, Fallout 2, (…), Fallout 3 и Fallout: New Vegas. Формируется из количества «хороших» и «плохих» дел, совершённых героем, и отношения жителей Пустошей к ним» [5]. Карма «представляет собой принцип причинно-следственной связи намерений персонажа игрока с последствиями его действий, который измеряется в так называемых «очках кармы». Чем сильнее намерения или действия персонажа (оказывают большее влияние), тем больше очков кармы он получит или потеряет» [6]. Карма подразделяется на положительную (хорошую, добрую), нейтральную, отрицательную (плохую, злую). В зависимости от значения кармы игрок может или не может контактировать с определёнными персонажами, присутствовать в определённых локациях, получать тех или иных спутников. Также репутацией во фракции (что представляет частный случай кармы) определяется соответственно положительное, нейтральное или отрицательное отношение к игроку в определённой фракции в Fallout: New Vegas.

Таким образом, неигровые персонажи «реагируют» на игрока, что и представляет модель реального мира. Тогда возникает закономерный вопрос – если компьютерная игра как медиатекст двунаправленна, то следует определить, как реагирует на персонажей игрок, чем обусловлена его реакция, для чего она нужна.

Структура главной фракции выглядит следующим образом: «фракция – лидер – субфракционные подразделения» или «групповой антропоним – индивидуальный антропоним – групповой антропоним (индивидуальные антропонимы)». Имена лидеров семантически связаны с родом деятельности фракций и (или) их названиями, например:

- *Caesar's Legion – Caesar* (значение: тип государственного строя);
- *the Enclave – President John Henry Eden* (значение: тип государственного строя);
- *the New California Republic – President Aaron Kimball* (значение: тип государственного строя);
- *the Brotherhood of Steel – High Elder Maxson* (значение: религия);
- *the Commonwealth Minutemen – General Becker* (значение: тип государственного строя).

Что касается именования субфракционных подразделений, то если игрок может контактировать с данным персонажем, имя представляет конструкцию «признак + имя», где в первой части антропонима указана принадлежность данного неигрового персонажа к субфракции, а во второй указано его индивидуальное имя или, что менее частотно, антропоним формируется по упрощённой схеме «имя». Большинство субфракционных антропонимов названо с отсылкой на тип государственного устройства фракции:

- *Colonel Sanders, Sergeant Bracks, Dr. Henry* (фракция: *The Enclave*);
- *General Lee Oliver, Ranger Grant, Engineer Allison Valentine, Head Engineer Mike Lawson* (фракция: *The New California Republic*);
- *Vulpes Inculta, Severus, Cato Hostilius* (фракция: *Caesar's Legion*);
- *Paladin Danse, Elder McNamara, Lancer Captain Kells* (фракция: *The Brotherhood of Steel*);
- *Dr. Dean Volkert, Lawrence Higgs, X9-27* (фракция: *The Institute*);
- *Sturges, Colonel Ezra Hollis, Preston Garvey* (фракция: *The Commonwealth Minutemen*);
- *Deacon, Glory, Tinker Tom* (фракция: *The Railroad*).

Таким образом, при взаимодействии с неигровым персонажем игрок может по его имени сделать вывод о месте персонажа во фракции и, исходя из этого, выбирать стратегию поведения.

Например, градация субфракционных групповых антропонимов во фракции "*the Enclave"* следующая: "*Enclave officers – Enclave soldiers – Enclave scientists – Enclave technicians – Enclave remnants*"; градация в "*the Brotherhood of Steel*": "*Apprentice scribe – Journeyman scribe – Senior scribe – Head scribe – Apprentice knight – Journeyman knight – Senior knight – Head knight – Junior paladin – Paladin – Senior paladin – Head paladin – Junior paladin – Paladin – Senior paladin – Head paladin – Elder – High Elder*".

Что касается потенциально враждебных членов субфракционных подразделений, то именование по схемам «признак + имя» или «имя + признак» содержит информацию о степени опасности данного персонажа, и игрок в зависимости от уровня своего игрового персонажа выбирает стратегию боя или избегания контакта с потенциально враждебным персонажем.

– *Caesar's Legion: Recruit legionary – Prime legionary – Veteran legionary – Legionary decanus – Legionary scout – Explorer legionary – Legionary assassin*;

– *the Institute: Synth – Synth patroller – Synth assaulter – Synth seeker – Synth strider – Synth trooper – Synth stormer – Synth leader – Synth eradicator*;

– *the Master: Super mutant – Super mutant brute – Super mutant master – Super mutant overlord – Super mutant behemoth*;

– *Robert Edwin House: Securitron Mark I – Securitron Mark II – Berserk securitron Mk I – Berserk securitron Mk II – Berserk securitron Mk III – Berserk securitron Mk IV – Berserk securitron Mk V – Berserk securitron Mk VI – Damaged securitron Mk I – Damaged securitron Mk II – Damaged securitron Mk III – Damaged securitron Mk IV – Damaged securitron Mk V – Damaged securitron Mk VI.*

Таким образом, групповые антропонимы через значения, положенные в основу наименования, знакомят игрока с постапокалиптическим миром, а также влияют на выбор фракции, к которой желательно примкнуть. Далее, основываясь на принципе именования неигровых персонажей субфракционных подразделений, игрок выделяет персонажа как «своего» или «чужого». Наиболее частотными значениями, положенными в основу субфракционных антропонимов, являются «род занятий» (*Dr. officer, sergeant* и т. д.) и «предостережение» (*berserk, brute, damaged, overlord* и т. д.), что позволяет игроку понять, следует ли вступать с данными неигровыми персонажами в отношения, а также, основываясь на градации опасности, положенной в принцип именования «признак + имя», выбрать модель поведения.

Однако интерактивность компьютерной игры предусматривает не только влияние имён групповых антропонимов и антропонимов, относящихся к неигровым персонажам-членам субфракционных подразделений, но и последствия выбора фракции, сделанного игроком: враждебность других неигровых персонажей к игровому персонажу после его решения вступить в ту или иную фракцию. Данный аспект подчёркивает важность именования членов субфракционных подразделений в зависимости от группового антропонима, что делает возможным для игрока смоделировать необходимую стратегию поведения в зависимости от текущих характеристик игрового персонажа, а также принятых решений в ходе выполнения квеста.

Библиографический список

1. Красноярова О.В. Медийный текст: его особенности и виды. *Известия ИГЭА*. 2010; № 3 (71): 177 – 181.
2. Максименко О.И. Семиотические особенности медиатекста. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011; № 1: 50 – 58.
3. Березовская Л.С., Демченков С.А. Постапокалиптика как жанр научной/паранаучной фантастики. *Гуманитарные исследования*. 2016; № 4 (13): 64 – 67.
4. Rogers Scott. *Level Up!: The Guide to Great Video Game Design*. Chichester, West Sussex, John Wiley & Sons, 2010.
5. *Nukapedia: The Fallout Wiki*. Available at: http://fallout.wikia.com/wiki/Fallout_Wiki
6. *Убежище. Энциклопедия Fallout.* Available at: http://ru.fallout.wikia.com/wiki/Fallout_Wiki
7. Авеллон Крис. *Библия Fallout 0-9 (Fallout Bible)*. Пер. с английского. 2016. Available at: https://archive.org/details/fallout-bible-rus/page/n1/mode/2up
8. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1978.
9. Паркин С. *Самые знаменитые компьютерные игры*. Перевод с английского М.А. Райтмана. Москва: Эксмо, 2015.

References

1. Krasnoyarova O.V. Medijnyj tekst: ego osobennosti i vidy. *Izvestiya IG`EA*. 2010; № 3 (71): 177 – 181.
2. Maksimenko O.I. Semioticheskie osobennosti mediateksta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2011; № 1: 50 – 58.
3. Berezovskaya L.S., Demchenkov S.A. Postapokaliptika kak zhanr nauchnoj/paranauchnoj fantastiki. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; № 4 (13): 64 – 67.
4. Rogers Scott. *Level Up!: The Guide to Great Video Game Design*. Chichester, West Sussex, John Wiley & Sons, 2010.

5. *Nukapedia: The Fallout Wiki*. Available at: http://fallout.wikia.com/wiki/Fallout_Wiki
6. *Ubezhische. `Enciklopediya Fallout.* Available at: http://ru.fallout.wikia.com/wiki/Fallout_Wiki
7. Avellon Kris. *Bibliya Fallout 0-9 (Fallout Bible)*. Per. s anglijskogo. 2016. Available at: https://archive.org/details/fallout-bible-rus/page/n1/mode/2up
8. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1978.
9. Parkin S. *Samye znamenitye komp'yuternye igry*. Perevod s anglijskogo M.A. Rajtmana. Moskva: `Eksmo, 2015.

Статья поступила в редакцию 17.03.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00407

***Kurbakova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia), E-mail: mkurbakova@inbox.ru*

THE CHARACTER OF TRANSFORMATION OF THE PUSHKIN ROMANTIC TRADITION IN TURGENEV'S WORKS. The article considers the continuity of the Pushkin tradition in the work of Turgenev in the aspect of the artistic method – romanticism. The critics began to note a special type of Pushkin's romanticism during his lifetime. A lot of research has been carried out from that time to the present moment, noting the similarity of ideas, motives, direct echoes of creativity. The researcher sets atask to summarize the researches, paying particular attention to the works of the 21st century, in order to make the most detailed conclusions about the nature of this tradition. The consideration of the issue of such tradition from the point of view of the method reveals the similarities / differences in the system of images of writers, in their styles, in the ratio of artistic, aesthetic worlds of their works. Having most fully revealed the nature of the differences, we can speak in detail about the degree of correlation. Turgenev embodies the romantic and aesthetic elements of Pushkin's art world as elements of "pure art", improving the artistic whole of his works and filling them with more and more different from Pushkin ideas, primarily from the point of view of the philosophy of the general life. The authors did not coincide in religious views. However, in the world of feelings and sensations, the idea of the presence of Nature in a human life, they largely coincide throughout all Turgenev's works.

Key words: **Pushkin's heritage, continuity of tradition, romanticism as artistic method, aesthetic world of work, romantic orientation, psychological romanticism, Decembrist romanticism.**

***М.А. Курбакова,** канд. филол. наук, доц., Московский политехнический университет, г. Москва, E-mail: mkurbakova@inbox.ru*

ХАРАКТЕР ПРЕЛОМЛЕНИЯ ПУШКИНСКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТУРГЕНЕВА

Данная статья рассматривает преемственность пушкинской традиции в творчестве И.С. Тургенева в аспекте художественного метода – романтизма. Критика начала отмечать особый тип романтизма Пушкина еще при его жизни. Множество исследований было проведено с тех пор и до настоящего времени, отмечающих сходство идей, мотивов, прямых отголосков творчества. Мы поставили задачу изучить проведенные исследования, уделяя особое внимание работам 21-го века, с целью подвести итоги и наиболее детально сделать выводы о характере указанной традиции. Рассмотрение вопроса традиции с точки зрения метода выявляет черты сходства/различия в системе образов писателей, стиле, в соотношении художественных, эстетических миров их произведений. Наиболее полно выявив характер различий, можно детально говорить о степени соотношений. Тургенев воплощает в своем творчестве романтические и эстетические элементы художественного мира Пушкина как элементы «чистого искусства», совершенствуя художественное целое своих произведений и наполняя их при этом все более и более отличными идеями, прежде всего, с точки зрения философии жизни вообще. Авторы не совпадали и в религиозных взглядах. При этом в мире чувств и ощущений, идеи присутствия Природы в жизни человека они во многом совпадают на протяжении всего творчества Тургенева.

Ключевые слова: **пушкинское наследие, преемственность традиции, романтизм как художественный метод, эстетический мир произведения, романтическая направленность, психологический романтизм, декабристский романтизм.**

Дискуссия о пушкинском наследии удивительным образом идет со времен бытности самого Пушкина: такова была его исключительная значимость. М.А. Дмитриев еще в 1824 году выделил особенности пушкинского романтического стиля: «соединение быстроты рассказа с неподвижностью действия», «пылкости страстей с холодностью характеров» [1, с. 34], в соединении несовместимых слов. Мы же в своем обзоре ставим задачу, учитывая исследования нового тысячелетия в указанном аспекте, определить, какого свойства было воплощение пушкинской традиции с точки зрения художественного метода.

Системное освещение и анализ романтической лирики содержится в диссертации А.А. Смирнова (2004 г.), который считает, что «романтическая лирика в творчестве русских писателей существовала до 1825 года, а потом сохранялась лишь романтическая направленность произведений» [2; с. 102]. И эта трансформация была вполне естественной, ведь еще Гегель считал органичным существование романтических признаков у реального объекта: «Способ действительного формообразования в романтическом искусстве не выходит за пределы обыденной действительности и не уклоняется от включения в себя реального существования в его конечной органичности и определенности» [3, с. 303].

Профессор А.А. Смирнов дает следующее определение романтизма: это «литературно-художественное движение 19 века, в пределах которого художник может возвыситься до эмоционально активного и свободного выражения своей индивидуальности как в отношении к сверхличному эстетическому идеалу, так и внутреннему миру героя. «Философская основа романтического произведения зиждется на стремлении творящего субъекта к идеалу, трансцендентному его душевному миру», – пишет он [2, с. 88].

В свое время и Гуковский, пытаясь выделить характерные черты пушкинского романтизма, отмечал, что ранние работы Пушкина овеяны романтизмом героическим и психологическим: «Основу поэтической работы Пушкина составляет объединение школы Жуковского и гражданского романтизма, – утверждает он. – Подлинным собирателем русского романтизма был Пушкин» [4; с. 101]. Однако уже проведенный многими исследователями глубокий анализ пушкинских произведений указывает на невозможность свести всю лирику поэта только к романтизму. Говоря о романтизме в данном конкретном случае, мы уже имеем в виду не чистый метод, а романтизм иного толка.

Сам Пушкин говорил: «Сколько я ни читал о романтизме, все не то» [5; Т. 11; с. 66]. До сих пор «существует в науке труднообъяснимое отсутствие согласованности между структурой корпуса текстов Пушкина и теоретическими суждениями представителей литературного движения его эпохи» [2, с. 238]. Он рассматривал романтизм как метод, противостоящий классицизму, как некий переворот в словесности, который должен был произойти в результате смены художественного метода классицизма. И, пожалуй, нельзя отрицать, что как «поэзия отдельной взятой личности», понятие романтизма как раз вполне приемлемо. Эта отдельно взятая личность у Пушкина обнаруживает психологический разлад с действительностью в поисках такой желанной для нее свободы. При этом уже в лирике Пушкина его особым взглядом на жизнь и творчество были образованы «новые формы причинно-следственной связи между явлениями реального и идеального, сместился центр организующих связей в сторону внутренней сферы лирического «я». Этот процесс и сформировал новый тип художественного сознания – романтического психологизма.

Поэмы Пушкина, в центре которых герой с трагический судьбой, отвергнутый обществом, которое, в свою очередь, также его не понимает, эстетически отражают идеи декабристкого романтизма. Однако век романтизма в короткий пушкинский век оказался также недолговечным: поражение декабристов «убило» идиллическую идею романтизма, она оказалась невозможной в реализации. В атмосфере 1825 – 26 годов уже ощущалась необходимость иных творческих установок. Пушкин понимал, что романтический век его талантливых учителей – Жуковского и Державина – объективно сходит на нет, и потому должен быть преодолен. Не от того ли пушкинский герой, такой как Онегин, например, уже преодолевает пафос истинного романтического героя, тяготясь личностной автономией и независимостью: «Я думал, вольность и покой замена счастью….» [5; Т. 3, с. 68]. Этот образ впоследствии трансформируется в образ, в том числе и тургеневского «русского скитальца», а в пушкинское время «спор об Онегине» явился спором романтиков с формирующимся реалистическим методом.

«Скачок» Пушкина в преодолении, как ему казалось, отживающего творческого метода был просто гигантским: уходя от романтизма 20-х годов, в 30-е он переходит к созданию реалистической системы, перескакивая через новый этап русского романтизма – поэзию мышления Лермонтова.

Тургенев же начал свою литературную деятельность как поэт, автор стихотворений и поэм, в которых легко уловить отзвуки его литературных предшественников – Державина, Жуковского, Пушкина, Лермонтова. Это был период поиска собственного пути, в котором был еще силен момент подражания. У ран-

него Тургенева преобладало три поэтических жанра: послание (один из жанров, присущих пушкинскому романтическому психологизму), отрывок с традиционным раздумием (по жанровому признаку – ближе к думе) и поэма «прозрачно-спокойного» стиля. Поэмы Тургенева следует рассматривать как синтез, обобщение мелких лирических разработок.

Некий элегизм ранних тургеневских поэм и его последующих стихотворений в прозе, содержит, несомненно, признаки романтизма в его творчестве. Здесь влияние Пушкина на Тургенева очевидно и наиболее велико. Стихотворения-думы по своей рефлексии, отражению переживаний внутреннего мира и «я» являются порождениями психологического романтизма в его творчестве. Чем более раннее творчество Тургенева рассматривается, тем более в нем самого разнообразного пушкинского влияния. Одно из самых ранних стихотворений «Толпа» было написано Тургеневым в 1843 году и посвящено В.Г. Белинскому. В нем, как отмечают исследователи, отразились споры молодого литератора со своим учителем, касавшиеся отношений личности и общества. В этот период Тургенев «стоял на позициях романтического индивидуализма, резко отличного от “социальности” Белинского», на позиции открытых реминисценций. Кроме того, в этом стихотворении исследователи совершенно справедливо выделяют влияние поэзии Лермонтова. Однако, думается, можно провести и некоторые параллели со стихотворением Пушкина «Поэт и толпа», тем более что «первоначально свое произведение великий предшественник Тургенева назвал «Чернь», и в 1829 в «Московском вестнике» оно вышло именно под таким заголовком. Следовательно, молодой поэт мог быть с ним знаком» [6, с. 57]. «И у Пушкина, и у Тургенева поэт отринут обществом, находится вне его, они отличаются малым: пушкинский поэт равнодушен к мнению и неприятию толпой, тургеневский же претерпевает чувство одиночества.

Толпа не понимает и не принимает эстетики красоты за отсутствием в ней рациональности, при этом Тургенев даже считает, что толпа не способна внимать божественному слову»:

И ты сильна…и знает тебя Бог,
И над тобой он носится тревожно…[7; Т. 1, с. 25].

У Тургенева и традиционная романтическая символика является разрушенной пессимистической окраской одноименного стихотворения, его трагическим неверием в силу человеческой личности. Здесь мы наблюдаем уже полное противопоставление основного постулата пушкинского творческого мировоззрения – для него смысл творчества во многом в отражении силы человеческого индивидуума. «Пушкинскому поэту идеал видится в свободе творчества и служению красоте» [6, с. 134].

Мы рождены для вдохновенья,
Для звуков сладких и молитв…..

В тургеневском восприятии гармония, идеал недостижимы:

А толковать – мечтать с самим собой,
Беседовать с прекрасными друзьями…
С такой смешной – ребяческой мечтой
Расстался я как с детскими слезами…
А потому… мне жить не суждено… [7; Т. 1, с. 26].

Пушкинские черты у Тургенева часто проявляются не только в образе лирических героев, но и в композиции стихотворения, как, например, в стихотворении «К****» У Пушкина произведение строится как цепь ощущений – встреча с возлюбленной, переживаемая как очень яркий, счастливый момент жизни, разлука, в которой герой страдает, и снова встреча, когда герой обретает счастье. Но присущий и Пушкину символизм психологический отражает у Тургенева не образ героя, а непосредственно сам автор произведения. Роль автора обретает иное значение, сдвигается центр размышлений, раздумий.

В стихотворении Тургенева наблюдается также определенная последовательность событий, только подчиняется она природному циклу, а не циклу человеческих переживаний:

Через поля к холмам тенистым
Промчался ливень… Небо вдруг
Светлеет… [7; Т. 1, с. 55].

Таким образом, отношения влюбленных получают дополнительную психологическую определенность в соотнесении с явлениями из мира природы – сначала была гроза, потом она закончилась, и природа вновь обрела красоту и гармонию:

Как отдыхает сладострастно
На каждой ветке каждый лист! [7; Т. 1, с. 55].

Идиллия данного пейзажа, думается, оттеняет идиллию, царящую в тот момент в отношениях влюбленных. Кроме того, Тургенев упоминает и еще об одном природном явлении: речь идет о заре. И в стихотворении появляется еще один цикл, условно назовем его «дневным», – от восхода солнца к закату. Причем влюбленные воссоединяются на закате, когда ливень прошел и природа гармонична:

Когда заря взойдет, пылая,
Над успокоенной землей, –
Позволь сидеть мне молчаливо
У ног возлюбленных твоих… [7; Т. 1, с. 55].

Думается, в своем стихотворении Тургенев усваивает и существенно, и творчески, с учетом своих иных философских взглядов, перерабатывает поэтику пушкинского шедевра. Идиллическое мировосприятие – это как раз еще одна грань, на которой творчество обоих классиков пересекаются. На этом прямые совпадения заканчиваются.

Подобное пересечение характерно только для раннего Тургенева. Впоследствии он в своих произведениях настойчиво отражает драматическую или даже трагедийную сторону жизни человека, с его точки зрения более реалистичную. Эта сторона по-прежнему непременно соприкасается с пушкинской символикой, с его системой, в том числе и романтических символов, но месседж, который несет автор, отныне отличается от пушкинского [8; с. 36 – 48]. В основе этой разницы – разного рода философские взгляды и убеждения авторов: Пушкин был приверженцем радостной философии Шеллинга, а Тургенев, как это давно известно, был убежденным гегельянцем. Различный философский базис творчества проецирует различное направление творческой мысли. И если пафос творчества Пушкина — устремленность к жизни, к принятию себя в обществе, к гнездованию; то пафос творчества Тургенева – устремленность к познанию себя и своей жизни [9ч, с. 144].

А.И. Батюто, поддерживая концепцию Н.В. Фридмана о положительном приятии Тургеневым пушкинской традиции, обращает внимание на многочисленные реминисценции из произведений великого поэта и в зрелых творениях Тургенева. Стало быть, великий преемник Пушкина пошел в художественном восприятии по более сложной, непрямой траектории. Автор делает вывод, что пушкинская поэтика была органично усвоена Тургеневым как собственная. Общим у Пушкина и его последователя оказывался и принцип ”вольного” и “широкого”, разностороннего и без прекрас изображения характеров». Как мы уже подчеркнули, тургеневские, особенно женские, образы не лишены и лиризма, присущего пушкинским персонажам. Подобного рода приемы, черты являются постоянной чертой всего зрелого творчества Тургенева.

Еще в статье «Современное литературоведение о соотношении реализма и романтизма в русской литературе» (1975 г.) Н.А. Гуляев и И.В. Карташова пишут: «Переход от одной эстетической системы к другой далеко не всегда осуществляется в полном и чистом виде. В произведениях многих русских писателей, прошедших в своем развитии через “романтическую школу” (Тургенев, Гончаров, Достоевский и др.), сохраняется немало романтического, что объясняется наличием романтических элементов в их миропонимании» [10, с. 223]. Здесь ключевые слова – романтические элементы. Если же посмотреть на творчество Пушкина и Тургенева с точки зрения традиции более масштабно, то у последнего в творчестве отражены не только романтические элементы, но элементы эстетического мира в целом.

Помимо этого, «эстетический мир Пушкина и Тургенева атеистичен – Пушкин отрицает Бога Аполлона в своем творчестве, Тургенев – христианского Бога», – продолжает Дубинина [6, с. 102]. Хотя это мнение и неоднозначно. В.В. Цофка в своем исследовании [11, с. 276], например, утверждая, что большое оригинальное произведение литературы строится, прежде всего, на национальной культуре, на использовании образов родной природы, отмечает символику сада, лилии, ириса и розы в творчестве Пушкина как глубоко христианскую. Однако даже в этом случае есть основания говорить только о христианских элементах в творчестве писателей. Мы же как раз эту символику склонны рассматривать как романтическую, любовную, о которой уже упомянули выше. Связанные с ней особые формы измерения душевной жизни: пробуждение души, воспоминание, мечты – также являются проявления «психологического романтизма», созданного Пушкиным.

Таким образом, рассматривая творчество писателей в отношении преемственности и традиции с позиции романтизма, мы приходим не только к сделанным ранее исследователями выводам о многочисленных реминисценциях особенно в раннем творчестве Тургенева, но и сложном, непрямом характере преломления этой традиции. Пушкиным был создан особый вид романтизма – психологический, и его присутствие очевидно в работах Тургенева. Писателей, как это давно отмечено исследователями, объединяла похожесть эстетического мира, его идиллия; но философские постулаты творчества у них были разные. Отсюда следует разность в системе построения образов, но лиризм этих образов опять-таки часто схож. Эти образы еще более отдаляет несовпадающий теизм авторов и то, что большинство произведений Тургенева написано в рамках реализма как художественного метода, в уже во многом другое историческое время. Потому переработанный им пушкинский романтизм воплотился в зрелом творчестве лишь в элементы, создающие художественное целое эстетического мира его произведений, того пушкинского эстетического мира, к которому, если не касаться идей и воззрений, Тургенев всегда благоволил и принимал его, воплощая в своем творчестве на уровне «чистого искусства».

Библиографический список

1. Вяземский П.А. Разбор второго разговора, напечатанного в № 5 «Вестника Европы» *Пушкин в прижизненной критике, 1820 – 1827 гг*. Пушкинская комиссия Российской академии наук; Государственный пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге. Санкт-Петербург: Государственный пушкинский театральный центр, 1996: 16 – 176. Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/vpk/vpk-169-.htm

2. Смирнов А.А. *Романтическая лирика А.С. Пушкина как художественная система*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, МГУ, 2004.
3. Гегель Г.В.Ф. *Лекции по эстетике*: в 2 т. Санкт-Петербург, 199; Т. 2.
4. Гуковский Г.А. *Пушкин и русские романтики*. Москва: Художественная литература, 1965. Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/guk/guk.htm
5. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 17 т. Москва: Воскресенье, 1996. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-postoyanstvo-romanticheskogo-kontsepta-a-s-pushkina
6. Дубинина Т.Г. *Пушкинские традиции в творчестве И.С. Тургенева 1840-х – начала 1850-х годов*. Диссертация кандидата … филологических наук. Москва, 2011.
7. Тургенев И.С. *Собрание сочинений*: в 12 т. Москва: Наука, 1979.
8. Курбакова М.А. Символика грозы в произведениях И.С. Тургенева. *Филология и человек*. 2018; № 4.
9. Курбакова М.А. *Проблема семьи и детства в творчестве И.С. Тургенева*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
10. Гуляев Н.А., Карташова И.В. Современное литературоведение о соотношении реализма и романтизма в русской литературе. *Современная советская историко-литературная наука. Актуальные вопросы*. Ленинград: Наука, 1975: 195 – 236. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-romantizma-v-tvorchestve-i-s-turgeneva-i-t-shtorma
11. Цоффка В.В. Из поэтики цветов как знаков и символов христианства в романах А.С. Пушкина. *Русская литература XIX века и христианство*. Москва, 1997: 273 – 281.

References

1. Vyazemskij P.A. Razbor vtorogo razgovora, napechatannogo v № 5 «Vestnika Evropy» *Pushkin v prizhiznennoj kritike, 1820 – 1827 gg*. Pushkinskaya komissiya Rossijskoj akademii nauk; Gosudarstvennyj pushkinskij teatral'nyj centr v Sankt-Peterburge. Sankt-Peterburg: Gosudarstvennyj pushkinskij teatral'nyj centr, 1996: 16 – 176. Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/vpk/vpk-169-.htm
2. Smirnov A.A. *Romanticheskaya lirika A.S. Pushkina kak hudozhestvennaya sistema*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, MGU, 2004.
3. Gegel' G.V.F. *Lekcii po `estetike*: v 2 t. Sankt-Peterburg, 199; T. 2.
4. Gukovskij G.A. *Pushkin i russkie romantiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965. Available at: http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/guk/guk.htm
5. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 17 t. Moskva: Voskresen'e, 1996. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-postoyanstvo-romanticheskogo-kontsepta-a-s-pushkina
6. Dubinina T.G. *Pushkinskie tradicii v tvorchestve I.S. Turgeneva 1840-h – nachala 1850-h godov*. Dissertaciya kandidata … filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
7. Turgenev I.S. *Sobranie sochinenij*: v 12 t. Moskva: Nauka, 1979.
8. Kurbakova M.A. Simvolika grozy v proizvedeniyah I.S. Turgeneva. *Filologiya i chelovek*. 2018; № 4.
9. Kurbakova M.A. *Problema sem'i i detstva v tvorchestve I.S. Turgeneva*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
10. Gulyaev N.A., Kartashova I.V. Sovremennoe literaturovedenie o sootnoshenii realizma i romantizma v russkoj literature. *Sovremennaya sovetskaya istoriko-literaturnaya nauka. Aktual'nye voprosy*. Leningrad: Nauka, 1975: 195 – 236. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-romantizma-v-tvorchestve-i-s-turgeneva-i-t-shtorma
11. Coffka V.V. Iz po`etiki cvetov kak znakov i simvolov hristianstva v romanah A.S. Pushkina. *Russkaya literatura XIX veka i hristianstvo*. Moskva, 1997: 273 – 281.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 811.11 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00408

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology, 10.02.02 – Languages of the Peoples of Russian Federation (Caucasian languages), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*
Gamidova A.I.*, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Adelaida.1996@mail.ru*

NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS (CASE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN AND LEZGIN LANGUAGES). The article is dedicated to comparative research of phraseological units of emotive semantics in Russian and Lezgian languages, the peculiarities of the reflection of the ethno-cultural peculiarities of nonverbal communication in unrelated languages, similarities and differences in sustainable units marked semantics. The relevance of the study lies in the need to study the peculiarities of reflection of non-verbal means of communication in the phraseological units of the Russian and Lezgin languages. The purpose of the article is to describe the peculiarities of the reflection of ethnocultural semantics by phraseological units containing non-verbal means of transmitting information in unrelated Russian and Lezgin languages. The comparative analysis of the FE of the Russian and Lezgin languages, which denotes human emotions, led to the conclusion that the composition of such units often function components-somatisms, indicating gestures, facial movements or body movements, which are explicite means of manifesting a person's psycho-emotional state.

Key words: **nonverbal means of communication , phraseological unit, ethnoculture, intercultural communication, gestures, facial expressions , posture, emotions.**

С.Н. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*
А.И. Гамидова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Adelaida.1996@mail.ru*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена сопоставительному исследованию фразеологических единиц эмотивной семантики русского и лезгинского языков, выявляются особенности отражения этнокультурных особенностей невербальной коммуникации в неродственных языках, сходства и в различия в устойчивых единицах отмеченной семантики. Целью данной статьи является описание особенностей отражения этнокультурной семантики фразеологическими единицами, содержащими невербальные средства передачи информации в неродственных русском и лезгинском языках. Проведенный сопоставительный анализ ФЕ русского и лезгинского языков, обозначающих эмоции человека, позволил сделать вывод о том, в составе таких единиц часто функционируют компоненты-соматизмы, указывающие на жесты, мимику или телодвижения, являющиеся эксплицитным средством проявления психоэмоционального состояния человека.

Ключевые слова: **невербальные средства общения, фразеологическая единица, этнокультура, межкультурная коммуникация, жесты, мимика, поза, эмоции**.

Невербальные средства коммуникации привлекают повышенный интерес исследователей разных областей знаний – культурологии, философии, психологии, социологии, языкознания и многих др. Повышенное внимание к изучению неязыковых средств общения вызвано тем, что правильное владение невербальными аспектами коммуникации наряду с языковыми средствами даст возможность эффективно общаться с представителями иных культур. По своим возможностям передачи информации невербальные средства не превосходят вербальные, но являются великолепным инструментом передачи дополнительной информации, которая часто играет ключевую роль для понимания всего сообщения [1, с. 3].

В процессе межкультурной коммуникации важную роль играют невербальные средства выражения информации. «Они передают отношение участников коммуникации к окружающему миру, друг другу, дают возможность подчеркнуть либо уточнить смысл высказывания, позволяют понять намерения собеседников, выражают чувства участников коммуникации, их переживания» [2, с. 76]. Известно, что одним из самых древних способов общения является жест. При эмоциональной речи сопровождающие ее жесты часто носят универсальный характер, но вместе с тем отмечаются и особенности их содержания.

Язык является этнической основой нации, в котором отражается национальная и культурная специфика. Наиболее ярко элементы этнической ментальности отражаются в паремиях и фразеологизмах [3, с. 555].

Наибольшую частотность в составе эмотивных ФЕ обнаруживают наименования частей тела, которые передают различные значения, связанные с кинесикой (мимика, позы, жесты, походка и т.д.).

Впервые понятие «жестового фразеологизма» было введено Г.Е. Крейдлин, который отметил, что «наименование жеста само по себе уже является идиомой, что обусловлено высокой степенью устойчивости и идиоматичности подобного словосочетания [цит. по: 4, с. 2].

В большинстве случаев жесты сопровождают речевую коммуникацию. Однако и здесь можем заметить немало противоречий в интерпретации одного или другого жестового фразеологизма [5, с. 3].

Как мы знаем, межкультурных сходств в невербальной коммуникации больше, чем различий. Однако у представителей разных этнокультур отмечаются различия в поведении. Сопоставительное исследование позволит выявить как специфические черты того или иного языка, так и «многообразие культурно-исторических процессов … и особенности социокультурной жизни этноса, его быт и обычаи» [5, с. 88].

Исследование жестовых фразеологических единиц с точки зрения специфики выражения в них эмоций, а также выявление особенностей фразеологических номинаций с неречевыми элементами коммуникации, указывающих на специфику характера человека, позволило выделить в сопоставляемых языках следующие группы фразеологических единиц.

1. ФЕ, обозначающие *злость, гнев, ярость* как состояние сильного эмоционального всплеска, негодования.

Например: рус: ***скрежетать зубами*** – испытывать сильное негодование, ненависть, злобу; ***указать на дверь*** – выгонять, выставлять; ***бросать перчатку*** – вызывать кого-либо на спор, вступать в борьбу.

В лезгинском языке также функционируют ФЕ отмеченной семантики, представляющие собой семантические и структурные эквиваленты отмеченных жестовых ФЕ русского языка: ***раклар къалурун*** (досл.: «двери указать»); **сас сарал эцигун** (досл.: «зуб на зуб ставить») – стиснуть зубы, стараясь подавить свои чувства, сдержать злость; ***пӏуз вегьин*** (досл.: «губа бросать») – находиться в состоянии злобы, гнева. Данная ФЕ лезгинского языка является полным эквивалентом ФЕ русского языка «надуть губы»; ***вилер экъисун*** (досл.: «глаза выпучить») – смотреть гневно, сердито. В русском языке имеется омонимичная единица **выпучить глаза**, **вылупить зенки** – смотреть удивленно, непонимающе; ***кьамалай кьуна*** (досл.: «затылок держать») – со злостью, нехотя удержаться.

2. Жестовые ФЕ, которые обозначают *страх, чувство боязни*. Данная группа ФЕ широко представлена в сопоставляемых языках.

В русском языке: ***коленки дрожат*** – испуган чем-л., кем-л., очень сильно боится; ***схватиться за голову*** – приходить в ужас; ***волосы дыбом*** – охватить ужас, страх кого-л.

Подобные ФЕ функционируют и в лезгинском языке: ***кьил кьун*** (досл.: «голову схватить») – приходить в ужас, в отчаяние.

3. ФЕ, которые выражают *изумление, удивление*. Состояние человека, крайне удивленного, который находится под впечатлением от чего-либо неожиданного.

Например: в рус. ***всплеснуть руками*** – выразить удивление, какое-л. сильное чувство; **глаза на лоб полезли** – обычно сопровождается мимикой: вытаращенные, широко раскрытые глаза; ***делать большие глаза*** – удивиться, выразить недоумение; ***хлопать глазами*** – выражать удивление, непонимание.

В лезгинском языке: ***сив ахъаз амукьун*** – (досл.: «остаться с открытым ртом») – удивиться; ***вилер экъисун*** – (досл.: «глаза выпучивать») – вытаращить глаза от удивления.

4. Фразеологические единицы, выражающие *отвращение, презрение, гордость*.

В русском языке: ***глядеть сверху вниз –*** проявить к кому-л. пренебрежительное отношение, смотреть свысока; ***вытирать ноги*** – унижать кого-л., оскорблять.

В лезгинском языке: ***виняй агъуз килигун*** (досл.: «сверху вниз смотреть») – смотреть свысока: *Кимел алайбур, гьар зун атайла,* ***виняй агъуз килигда.*** – «Каждый раз, когда я проходил мимо того места в селе, где собирался народ, на меня смотрели свысока»; ***мӏиш цава кьун*** (досл.: «морду в небо держать») – зазнаваться, становиться гордым; не считаться с кем-л.; ***кьил вине кьун*** (досл.: «голову высоко держать») – быть самоуверенным, других не считать за людей, становиться гордым; ***хур экъисна*** (досл.: «грудь выпирать») – возгордиться, зазнаваться.

5. Фразеологические единицы, выражающие чувство *грусти, печали, горя*.

Фразеологические единицы данной группы в сопоставляемых языках обнаруживают, в основном, одинаковую образную основу и компонентный состав. Так, например, в рус. ***рвать на себе волосы*** – находиться в отчаянии, горевать.

В лезгинском языке: ***чӏарар чухун*** (досл.: «волосы рвать») – быть в отчаянии, горевать: *Хемис йикъалди ада вич кьена кӏандай. Ам шехьдай, вичин* ***чӏарар чухвада***. В отличие от русского в лезгинском языке данный фразеологизм имеет строгую гендерную направленность, так как по существующим обычаям при оплакивании близких в состоянии горя женщины должны были в голос плакать, рвать волосы на голове, царапать лицо, бить себя в грудь, истязать себя. Исламская религия осуждает такие действия, призывая смиренно относиться к переходу человека из одного мира в другой; ***мӏуб сара кьун*** (досл.: «палец в зубах держать») – отчаиваться, печалиться: *Гъиляй къведай кӏвалах тахьайла, зун* ***т1уб сара кьуна*** *амукьдай.* – «Я отчаивался, когда работа не получалась»; ***хур гатун*** (досл.: «грудь бить») – горевать, каяться: *Гьар сеферда зун бубадин сурал фейила, зун* ***хур гатаз*** *шехьдай.* – «Каждый раз, когда я ходил к отцу на могилу, я заливался горькими слезами». Ср. в рус: **пальцы кусать** с таким же значением; ***мет-кьил гатун*** (досл.: «колено-голову бить») – плакать, реветь: *Жендек тӏа хьайила, мет-кьил гатада.* – «Когда тело болит, начинаю страдать, реветь»; ***кӏуф куьрсарун*** (досл.: «клюв повесить») – становиться грустным, печалиться, горевать: *Сережа, вуч вуна* ***кӏуф куьрсарнава****? Ихьтин дамах гвай расу спелар экъечӏзавай итимдиз ахьтин рикӏин сефилвилер авун айиб тушни?(Ирчи Къазак.Смоленский чилел).* Здесь лексема *к1уф* употреблена в переносном значении «нос». Прямое значение данного слова – «клюв птицы». Образная основа связана с внешним видом человека, находящегося в состоянии печали, горя.

6. Фразеологические единицы, выражающие чувство *радости или счастья.*

Радость, как и горе, физиологически ощущается одинаково у всех людей. Но языковое выражение, вербально и имплицитно указывающее на те или иные жесты, может обнаруживать специфические особенности поведения, связанные с этикой, нормами поведения, принятыми в том или ином обществе. В русском языке, например, ***улыбаться во весь рост –*** широко, приветливо, показывая всю радость на лице; ***подпрыгивать до потолка –*** радоваться чему-л., кому-л.; находиться в приподнятом настроении; ***с распростертыми объятиями*** – принимать очень приветливо, радушно.

Фразеологизмы в лезгинском языке: ***сив япарихъ фин*** (досл.: «рот идет к ушам») – обрадоваться. *Заз шегьэрдай гъанвай савкьатар акурла, зи* ***сив япарихъ фена***. – «Я так обрадовался, когда увидел, что мне привезли из города». Данная ФЕ в лезгинском языке имеет отрицательную, ироническую коннотацию; ***гъил сивив агакьун*** (досл.: «рука ко рту доходит») – состояние радости, счастья. В основе данной ФЕ лежат дагестанские адаты, нормы поведения, согласно которым женщина не должна была громко смеяться на людях, если даже улыбалась или смеялась, то должна была прикрывать рот рукой, не привлекая тем самым излишнее внимание окружающих к себе; ***кӏвачер чиликай физмач*** (досл.: «ноги по земли не идут») – от радости, от счастья. Ср. в русском: летать в небесах, не чувствовать ног под собой. *Сакӏани Бегидин* ***кӏвачер чиликай физмач****: хциз свас гъизвай бубани диде я. (Къурбан Акимов. Свас).* – «Беги никак не чувствовал ног под собой, ведь они родители сына, которого женят».

7. Фразеологизмы, которые выражают *интерес, любопытство*.

Фразеологические единицы в русском языке: к примеру, ***совать свой нос*** – вмешиваться во что-л. без достаточных оснований; ***не отнимать глаз –*** смотреть на кого-л. или на что-л. с интересом, не переставая.

В лезгинском языке: ***вил экъуьрун*** (досл.: «глаз проводить/осматривать») – интересоваться, осматривать что-либо. *Зи дустуник герек авачир чкайра* ***вил экъуьрдай*** *хесетар ква.* – «У моего друга дурная привычка: осматривать все с излишним любопытством»*;* ***япар хкажун*** (досл. «поднять уши») – заинтересоваться, слушать внимательно. *Чӏехибур рахадайла, чна* ***япар хкажна*** *яб еуда.* – «Мы внимательно слушали, когда разговаривали взрослые». Ср. в рус: **держать уши востро** в том же значении. В основе данных единиц лежат наблюдения над поведением животных, которые, в момент опасности, когда прислушиваются, держат уши вытянутыми вверх; ***кӏуф сухун*** (досл.: «совать морду») – вмешиваться в чужие дела. *Чаз дидейри лугьудай: «Герек авчир чакада* ***кӏуф сухмир****».* – «Наши мамы всегда твердили: «Не суйте нос в чужие дела!». Компонент «нос» / *нер* в составе данных ФЕ сопоставляемых языков привносит в семантику отрицательную коннотацию.

Таким образом, несмотря на то, что русский и лезгинский языки и генетически, и типологически относятся к разным языковым семьям и типам, а носители языков – к разным этнокультурным группам, базовые эмоции в данных языках часто выражаются эквивалентными ФЕ, указывающими на сходные жесты и мимику человека. Специфические особенности ФЕ эмотивной семантики связаны не только с внутренней формой данных единиц, но и с религиозными, культурными различиями данных народов, а также с особенностями восприятия мира носителями данных языков.

Библиографический список

1. Плахотников А.С. *Фразеосемантическое поле невербального общения.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
2. Карпова Ю.А. Средства выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия в условиях речевого общения. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2011; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vyrazheniya-emotivno-empatiynogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-rechevogo-obscheniya

3. Гасанова С.Н., Дидуева М.М. Этнокультурная символика чисел в арабском и аварском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-simvolika-chisel-v-arabskom-i-avarskom-yazykah
4. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Сопоставительная характеристика русских и английских жестовых фразеологических единиц. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2-1 (68). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnaya-harakteristika-russkih-i-angliyskih-zhestovyh-frazeologicheskih-edinits
5. Алексеева А. Е., Алексеев В.В. Особенности эмотивных фразеологических единиц в языках народов Якутии. *Вестник СВФУ*. 2016; № 1 (5I). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotivnyh-frazeologicheskih-edinits-v-yazykah-narodov-yakutii
6. Колесникова И.Е. Особенности невербальных средств коммуникации в украинских и английских фразеологизмах, обозначающих черты характера человека. *Символ науки*. 2016; № 5-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-neverbalnyh-sredstv-kommunikatsii-v-ukrainskih-i-angliyskih-frazeologizmah-oboznachayuschih-cherty-haraktera-cheloveka
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами: (На материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1981; № 1: 36 – 47.
8. Гюльмагомедов А.Г. *Фразеологический словарь лезгинского языка*. Махачкала. Дагучпедгиз, 1971.
9. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/searchкс

References

1. Plahotnikov A.S. *Frazeosemanticheskoe pole neverbal'nogo obscheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
2. Karpova Yu.A. Sredstva vyrazheniya `emotivno-`empatijnogo vzaimodejstviya v usloviyah rechevogo obscheniya. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2011; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vyrazheniya-emotivno-empatiynogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-rechevogo-obscheniya
3. Gasanova S.N., Didueva M.M. `Etnokul'turnaya simvolika chisel v arabskom i avarskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-simvolika-chisel-v-arabskom-i-avarskom-yazykah
4. Kulichenko Yu.N., Korolevskaya E.M. Sopostavitel'naya harakteristika russkih i anglijskih zhestovyh frazeologicheskih edinic. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 2-1 (68). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnaya-harakteristika-russkih-i-angliyskih-zhestovyh-frazeologicheskih-edinits
5. Alekseeva A. E., Alekseev V.V. Osobennosti `emotivnyh frazeologicheskih edinic v yazykah narodov Yakutii. *Vestnik SVFU*. 2016; № 1 (5I). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotivnyh-frazeologicheskih-edinits-v-yazykah-narodov-yakutii
6. Kolesnikova I.E. Osobennosti neverbal'nyh sredstv kommunikacii v ukrainskih i anglijskih frazeologizmah, oboznachayuschih cherty haraktera cheloveka. *Simvol nauki.* 2016; № 5-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-neverbalnyh-sredstv-kommunikatsii-v-ukrainskih-i-angliyskih-frazeologizmah-oboznachayuschih-cherty-haraktera-cheloveka
7. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. O svoeobrazii otrazheniya mimiki i zhestov verbal'nymi sredstvami: (Na materiale russkogo yazyka). *Voprosy yazykoznaniya*. 1981; № 1: 36 – 47.
8. Gyul'magomedov A.G. *Frazeologicheskij slovar' lezginskogo yazyka*. Mahachkala. Daguchpedgiz, 1971.
9. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/searchks

Статья поступила в редакцию 15.03.20

УДК 811.351.42 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00409

***Edilov S.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Institute of Philology, History and Law, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ON THE ISSUE OF AGRICULTURAL VOCABULARY OF THE CHECHEN LANGUAGE. The article describes the vocabulary of the Chechen literary language associated with of agriculture. According to the author, in the agricultural vocabulary of the Chechen language the material and spiritual moral culture of Chechen people is displayed. Particular attention is paid to the characterization of terminology of agriculture and herbaceous plants, which form a number of the lexical-thematic groups of the language. In addition to the genuinely Chechen agricultural vocabulary, the article considers vocabulary that entered this language as a result of economic, political and cultural ties with other peoples. The author concludes that the formation of the life of Chechens took place in close connection with the neighboring peoples of the Caucasus. At the same time, the vocabulary of the Chechen language associated with agriculture, as it developed and developed, reflected the historical processes that took place in the life of the people.

Key words: **agricultural vocabulary, lexical-grammar groups, tools, folk tradition, ceremonies, persistent expressions and proverbs.**

***С.Э. Эдилов**, канд. филол. наук, доц., Институт филологии, истории и права Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА

В статье дана характеристика лексики чеченского литературного языка, связанной с культурой земледелия. В земледельческой лексике чеченского языка отобразилась материальная, духовная, нравственная культура чеченского народа. Особое внимание уделено характеристике терминологии, связанной с земледелием и названиями культурных и травянистых растений, которые образовывают ряд лексико-тематических групп языка. Помимо исконно чеченской земледельческой лексики в статье рассматривается лексика, вошедшая в данный язык в результате экономических, политических и культурных связей с другими народами.

Ключевые слова: **земледельческая лексика, лексико-тематические группы, орудия труда, народные традиции, обряды, фразеологизмы и пословицы.**

Природные и климатические условия откладывают свой отпечаток на формирование культурно-бытовой специфики любого народа. Чеченский этнос, как и другие народы Северного Кавказа, издревле занимался земледелием и скотоводством. Об этом свидетельствуют труды ученых-исследователей и археологические данные. Вопросы, касающиеся земледелия вайнахов, были в поле зрения многих исследователей XVIII и XIX-го столетия (Гербер Г.И., Гюльденштедт И.А., Плещеев и др.). Поскольку задачей нашего исследования является лишь земледельческая лексика, нет необходимости в анализе всех этих работ. Земледелием чеченцы занимались с давних пор, об этом свидетельствуют сохранившиеся следы террасного земледелия. Они обрабатывались яремными пахотными орудиями и назывались «кхаш» (досл.: пашни). У других террас – «учеш» (букв.: сени) края укреплялись саженцами плодовых деревьев, террасы, где склоны гор были более круче, возводились с подпорной стенкой из камня – «чхо» (фундамент) и назывались «г1ойш». И, наконец, террасы, сооружающиеся с использованием естественных природных условий, чеченцы называют «ага» (колыбель, люлька). В горных условиях земледельцу приходилось прикладывать неимоверные усилия, чтобы обрабатывать отвоеванные у гор участки земли. На равнинной части участки земли удобрялись двухколесным катком – «харкуниш», кошелку, которую прикрепляли к нему, называли «дзIум». Сеяли в основном «борц» (просо), «мукх» (ячмень) «кена, сула» (овес), «вета» (лен), «Iаьржа кIа» (рожь), «кIа» (пшеницу), кхоьш (фасоль), гIабакх (тыкву), картол (картофель), дуга (рис), «хьаьжкIа» (кукурузу). По утверждению этнографа Лаудаева У., «появление данной культуры в Чечне связывают с паломниками в Мекку [1, с. 22].

Для заделки семян земледельцы использовали специальную борону – «у долу мекха» или так называемую метлу-волокушу – «доьвзиг».

В конце 20-х гг. XIX-го столетия В. Берг сделал ботанико-географический анализ выращиваемых в горной местности культур. Опубликованные им материалы свидетельствуют о том, что в горной Чечне выращиваются те же культуры, которые были упомянуты нами выше, правда, кукурузу он выделяет двух сортов: «Кавказская белая» («К1айн хьаьжк1аш») и «Чеченская желтая) («Можа хьаьжк1аш»). Белый сорт в основном культивировался на равнинной части, желтый – в горной местности [2].

По внешним признакам, вкусовым данным, устойчивости чеченцы подразделяли их на следующие виды, например, желтый сорт:

а) ведабуьртигберг (досл.: имеющий плоское зерно); б) говранцерг (досл.: конский зуб); в) межарганхьаьаш (досл.: кукуруза лепёшки); г) гIоданхьаьаш (досл.: кукуруза стебля); д) йокъаловрг (досл.: выдерживающий засуху); е) кIайнтхьум ерш (досл.: с белым стержнем); ж) цIентхьум ерш (досл.: с красным стержнем); з) кхоканлатораш (досл.: три початка дающий).

Белый сорт делится, в свою очередь, на: а) 6 могIананхьаьаш (досл.: шестирядные); б) 8 могIананхьаьаш (досл.: восьмирядные); в) хьенаахьархуьлурш (досл.: из которого получается жирная мука); г) можатхьумйолу (досл.: жёлтым стержнем); д) сискалякъацалург (досл.: чурек не высыхает); е) ахьаркIонцалург (досл.: мука которой не горчит); ж) цу дика хуьлу (досл.: толокно получается хорошим); з) чуьппалгашйовлухьаьаш (досл.: кукуруза, из которой получаются хлопья).

В лексике чеченского языка земледельческая терминология занимает особое место. Данная терминология, которая создавалась в течение длительного времени, богата и своеобразна. Сбор и изучение ее имеет большое значение для установления исторической связи языка и народа.

Чеченцы издревле занимаются сельскохозяйственной деятельностью, поэтому она способствовала появлению в языке терминологии, связанной с земледелием и названиями культурных и травянистых растений. Эти наименования образовывают ряд лексико-тематических групп:

1. Названия, связанные с возделыванием зерновых и бобовых культур: мукх – «ячмень», кIа – «пшеница», Iов – «пшено», IаьржакIа – «рожь», вета «лен», сула, кена – «овес», дуга – «рис», хьаьжкIа – «кукуруза», жарж – «кукурузная сечка», кхоьш – «фасоль», горгакхоьш – «горох», борц – «просо».

2. Термины, связанные с посевом, сбором, уборкой и хранением урожая: латта – «земля», «почва», гилза – «отсек в комнате для хранения зерна», дуо – «сапетка», кха – «участок пахотной земли», урд – «надел земли», бай – «залежная земля», асар – «прополка», чIоь – «ларь» (для ссыпки зерна), ахка – «вскопать, копать», гунаш дар – «окучивать» аха – «вспахать, пахать», ахархо – «пахарь», мекхабаккха – «боронить», охана – «пахота», арар – «молотьба», маргIал – «молодой побег», харш – «борозда», оьс – «кладка из трех снопов»,зIийдиг – «росток», зIийдигаш – «рассада», чIениг – «почка», цIов – «сноп», гIад – «стебель», ларма – «яма для хранения зерна», кхаба – «кувшин для хранения зерна», сайра – «ларь», хьаьтт – «ток, гумно», такхор, раrI – «скирд», кенанялташ – «колосовые», кенанхьаьжкIа – «кукуруза в початках», кес – «полоса скошенного хлеба или травы», маьрсахо – «жнец», ялтадIадер – «посев», канбаькхинаялта – «спелые хлеба», ялтадакъорг – «зерносушилка», ялтацIандар – «зерноочистка», ялтачудерзор – «уборка урожая», шу – «межа», ялта – «хлеб» (на корню).

3. Наименования орудий труда: аьста – «мотыга», баьхьа – «деревянная лопата для веяния зерна», гам – «небольшая мотыга», гота – « плуг», балба – «каток для молотьбы», бел – «лопата», гIирс – «инструмент», гIордаз – «рашпиль», дзаIар – «плетенка из хвороста для молотьбы», кагтуха – «грабли», качалг – «переметная сума», кохьар – «ручная мельница», кIомсар – «ручные грабли», кхар – каменный каток для молотьбы зерна», метиг – «мотыга», марс – «серп», мангал – «коса», мекха – «борона», нох – «соха, плуг», пешка – «носилки для веяния зерна», цел – «мотыга, полольник (для прополки кукурузы)», шада – «вилы», ков – «напильник», шалгуо – «двухрожковые вилы», херх – «пила», эрнеI – «орудие для молотьбы (широкая доска с вбитыми в нее осколками кремня)».

Плуг и его составные части составляют около десятка термина в чеченском языке: баьлча – «рукоятка плуга», гуотану – «составная часть плуга», гурма – «колесо для прицепа плуга, гIалакх – «палочка из крепкого дерева для очистки лемеха от земли», гIарлу – «лопаточка для очистки лемеха», нуох – «древняя соха», соргIа – «отвал и держатель лемеха», пхьатоьда – «предплужник», сазгIа – «грядиль», хьонхал – «лемех».

4. Названия культурных растений (дитташ, коьллаш): акхтарг – «серебристый тополь», баrа – «сосна», база – «тис ягодный», гIаргIа – «пирамидальный тополь», даrI – «вяз шершавый», дакх – «береза», дзез – «лиственница», датта – «рябина», дак – «ива», джагIнакх – «вид кустарника с мелкими плодами наподобие крыжовника», дога – «кизил», колл – «куст», кулланбIар – «фундук», кхезарш – «смородина», кIудалг – «крыжовник», ламананмуьрг – «калина», мах – «осина», маъ «ольха», мангалкомар – «ежевика», муьшдечиг – «вяз», наж – «дуб», наркаш – «облепиха», ножанбIар – «желудь», пха – «граб», поп – «бук», стов– «кизил», лега – «клен», талл– «тополь», хьаьрмик – «шиповник», хьаьмц – «мушмула», хьех – «липа»,цIазам – «клубника», элхьамч – «боярышник», эмкалбаI – «верблюжья колючка», яредзаз – «черемуха», Iаммагla – «карагач», Iандагla – «берест, вяз», Iалларойнбаl – «репейник».

5. Наименования садовых культур: балл – «вишня, черешня», бочабIар – «грецкий орех», гIайси – «урюк», гIаммагla, дзанжабил – «имбирь», дуушто – «ясень со съедобными плодами», инжил – «инжир», комар – «тутовник», кемсаш – «виноград», куока – «терн, терновник», кхорхурма – «финик», «груша», нар – «гранат», туьрк – «абрикос», хьач – «слива», хьайба – «айва», хьормат – «груша», хьуьнан балл – «физалис обыкновенный», хьуьнанбIар – «лесной орех, фундук», чIабалг – «каштан», шаптал – «персик», Iаж – «яблоня».

6. Названия огородных и бахчевых культур: балг – «топинамбур», бурч – «перец стручковый», бурак – «свекла», гIабакх – «тыква», джIонка – «морковь», картол – «картофель», копаста – «капуста», кхоьш – «фасоль», горгакхоьш – «горох», наьрс – «огурец», памдор – «помидор», хорсам – «редька», цIенхорсам – «редиска», IаьржахорсамI – «репа», хорбаз – «арбуз», паста – «дыня», шамали – «канталупа (сорт маленькой дыни)», саьрамсекх – «чеснок», тIукани – «разновидность тыквы», хох – «лук», хьажгIабакх – «особый сорт восточной тыквы».

7. Названия съедобных и лекарственных растений: боь – «горный чеснок», бIостбуц – «борщевик», гIуореш – «съедобная трава», дарбананаларт – «донник лекарственный», дарбанан буквица – «буквица лекарственная», даьттадоккхубаI – «софлор», дегаорам – «валериана», динберг – «подорожник», динкхел – «конский щавель», ишалчай – «иван-чай узколистый», кхеламолх – «горошек лесной», кIуонорам – «хрен», латталуьттург – «зверобой», маьлханбуц – «разновидность лечебных трав», мерзбуц – «хвощ», мерзаорам – «многоножка обыкновенная», муьстарг – «щавель, кислица», нехча, нехца – «купырь лесной съедобный», нитт – «крапива», нIаьнийдохубуц – «золототысячник», оччам – «укроп», тати – «лебеда», хояхар – «хмель обыкновенный», хьажбуц – «мята длиннолистная», хьожайогIубуц – «богородская трава, чабрец», хьонка – «черемша», цица – «тмин, вид укропа», цкъарг – «дикий лук», чайнбуц – «чайная трава», чам-буц – «петрушка», човбуц – «володушка», шекаранэрз – «сахарный тростник», шовхалдие – «борщевик», шолча – «шалфей», Iаджаркх – «душица» Iаждарбуц – «душица обыкновенная, мята», IаьIа – «лопух», Iанжалг – «алтей лекарственный», IонтIаз – «девясил».

8. Названия цветов: алцIензIам – «тюльпан», басар – «колокольчик», баппа – «одуванчик», можазезаг – «ромашка», пацзезаг – «разновидность ромашки», туобалкх – «фиалка», цIелерг – «пион», чахкарзезаг – «разновидность цветка», чIегIардигкIа – «ландыш», лайнзезаг – «подснежник», петIамат – «мак».

9. Названия сорняков и кормовых растений: асар, датталг – «сорняк», баI – «репейник», гIуорош – «съедобная трава», магар – «просяная солома», чирбаI – «чертополох», докъар – «корм для скота», къух – «сорняк, буръян», хIоъ – «фураж, корм», кегаш – «мякина», корсам – «мох», ча – «солома», кIайнбаI – «белый репейник», кхоткъа – «клевер», хинжбуц – «куриное просо», селенгIа/сенарIа – «омела белая», цана – «сенокосные угодья», юша – «полынь», кхиошболукIомал – «конопля посевная», хьакхинорам – «свиноpой», шиш – «азалия», яраш – «сорная трава, Iажаркх – «пырей, свиноpой».

В лексике чеченского литературного языка, связанной с земледелием, выделяются исконно чеченские и заимствованные пласты. Длительные экономические, политические и культурные связи с другими народами способствовали проникновению в чеченский язык определенного количества иноязычных слов.

Большинство лексем принято из русского, персидского, арабского, грузинского, тюркских языков: аккази – «акация» (рус.), акхтарг – «серебристый тополь» (тюрк.), база – «тис ягодный» (груз.), балг – «топинамбур» (груз.), беш – «сад» (перс.), бурак – «свекла» (рус.), бурч – «перец» (тюрк.), гIайси – «урюк» (перс.), гIабакх – «тыква» (тюрк.), дуга – «рис» (азерб.), занжабил – «инжир» (араб.), картол – «картофель» (рус.), кока – «терновник» (азерб.) и др. Лексика, связанная с земледелием, по структурному составу бывает простой и производной. Наиболее распространенными способами образования данной лексики являются суффиксация (баьл-ча, дата-лг, кача-лг, муьста-рг, кIуда-лг, кIуом-ал), словосложение (мангалкомар – «ежевика», чIегIардигкIа – «ландыш», хьажгIабакх – «тыква», хьаьжкIа – «кукуруза») и описательный способ (горгакхоьш – «горох», латталуьттург – «зверобой», даьттадоккхубаI – «софлор», хьожайогIубуц – «богородская трава» и др. Более продуктивными способами являются суффиксация и словосложение.

Злаковым культурам чеченцы уделяли особое внимание. Для перевозки, хранения выращенного зерна использовали различные приспособления: «чIоь» (ларь), «дуо» (сапетка), «сайра» (ящик). Кукурузу в основном хранили в сапетках, другие злаковые культуры в специальных ларях, ящиках, в больших глиняных кувшинах – «кхабанаш», в кожаных мешках – «галеш». Кроме названных приспособлений «злаки хранились в липовых дуплянках или долбленках – «хара», в комнатах делались отсеки для зерна – «гилза», просо хранили в ямах – «ларма», кукурузу – в длинных широких сапетках – «доьрчий» или в лесу, подвешивая связки – «курс» на деревьях.

Практически вышли из употребления меры зерна, которыми пользовались в недавнем прошлом чеченцы: «сахь – (2,5 кг), «герка» (около двух кг), «гирда» (12 кг), «пунт» (пуд), «мазал» (24 кг).

Вайнахи-земледельцы жили натуральным хозяйством и потому строго следовали народному календарю при выполнении сельхозработ. Об этом свидетельствуют пословицы и поговорки, притчи чеченского языка, связанные с земледелием: «Адамо латтак хоьу, латано адам накхача латтабо» («Человек питает землю, земля питает человека»). «Цхьана сохьтана лаьттана хьелахь, латтац хьанашар нахьелурду» («Опоздаешь к земле на час, земля опоздает на год»). «Латтан накхелли чIерана хи саннаоьшу» («Для земли навоз, что для рыбы вода») и др.

Физически тяжелые работы, как то посев семян и полив пашни, производились мужчинами. Менее трудоемкую – прополку – осуществляли женщины и дети. Созревшие колосья урожая срезали серпами («маьрсацахьокхура»), срезанные колосья связывались в снопы («ц1евнаш») и укладывали в копна («литта»). Чтобы будущий год тоже был урожайным, на поле оставляли несколько штук колосьев. Их срезали в самом конце уборки со словами: «ТIедо гIушо ялтахьий къина хилар цакхин а беркате хуьлда» («Да уродится следующий год еще благостным, урожайным»). Уборка хлеба – тягостный и тяжелый труд, поэтому во время уборки ячменя устраивали «белхи» («совместный труд»). Рядом с косарем,

как правило, находился его помощник, который из срезанных колосьев связывал «доьхка» («ремень»). Кладка из трех, иногда из четырех снопов называлась «оьс». Когда эти снопы подсыхали, их укладывали в более емкую кучу – «гIама». В свою очередь, через какое-то время из трех г1ама делалась копна – «литта».

Процесс выращивания различных культур являлся для чеченцев культовым. При совершении ритуала по вызову дождя на голову мальчика надевали мешок, а поверх мешка – зеленые ветки дерева. Ряженый в окружении сверстников ходил по дворам односельчан. При этом дети, находящиеся вокруг него, приговаривали: «Къоршкъари хIара ю, догIа лохьа, Дела («Это къоршкъари, дай бог нам дождя»). Этимология слова «къоршкъари» затемнена и не поддается толкованию.

О древности земледельческой деятельности вайнахов свидетельствуют термины, которые, по мнению этнографа Хасиева С.-М., «связаны с наименованиями костей или же названий животных – «кIомсар» – клык (грабля-борона); «берг» – копыто (мотыга), «газа» – (кирка), «з1ок» – клюв, а также округленный конец кирки, «цел» – от «це» – зуб (мотыжка для прополки и разреживания кукурузы); «нох» – по одному варианту: челюсть крупного рогатого скота» [3, с. 120]. Кроме того, происхождение некоторых терминов орудий труда («гота» – плуг) и хранения зерна («ларма» – яма) также являются тому подтверждением.

Заслуживает внимания вопрос происхождения и терминологического сходства названий орудий труда у народов Северного Кавказа. Широко распространено на всем Северном Кавказе названия плуга – «гота», «гутон», «гутани», а также «баьлча» и «сазгIа», обозначающие соответственно определенные части плуга – (рукоятка и грядиль). Последние два термина аналогичны кумыкским наименованиям.

Название термина «гутани» Г.С. Читая связывает по происхождению с общекавказским [4, с. 11], в то время как Алироев относит его происхождение к персидскому языку [5, с. 71], ЛЮ. Маргошвили – к грузинскому [6, с. 14]. А такие наименования орудий труда, как «балба» (молотильная доска), «бел» (лопата) имеют соответствующие параллели в кумыкском, кабардинском и азербайджанском языках. В чеченском языке орудие прополки (мотыга) имеет несколько наименований – «каза», «газа», «гажа», название одного из этих терминов созвучно аварскому «газа» и грузинскому «качи». Все это свидетельствует о том, что формирование быта чеченцев происходило в тесной связи с соседними народами Кавказа.

Таким образом, лексика чеченского языка, связанная с земледелием, по мере своего развития и становления отразила исторические процессы, происходившие в жизни народа.

Библиографический список

1. Лаудаев У. Чеченское племя. *ССКГ*. Тифлис, 1872.
2. Берг В.Р. Полеводство и посевные культуры Горной Чечни. *Посевные культуры северных склонов Кавказа*. Ростов-на-Дону, 1930; Ч. 2.
3. Хасиев С.-М. *Культура полеводства чеченцев и ингушей*. Нальчик, 2004.
4. Кантария М.В. *Полеводство в Кабарде*. Тбилиси, 1965.
5. Алироев И.Ю. *Язык, история и культура вайнахов*. Грозный, 1990.
6. Маргошвили Н.Ю. *Кисты Панкиси*. Тбилиси, 1969.

References

1. Laudaev U. Chechenskoe plemya. *SSKG*. Tiflis, 1872.
2. Berg V.R. Polevodstvo i posevnye kul'tury Gornoj Chechni. *Posevnye kul'tury severnyh sklonov Kavkaza*. Rostov-na-Donu, 1930; Ch. 2.
3. Hasiev S.-M. *Kul'tura polevodstva chechencev i ingushej*. Nal'chik, 2004.
4. Kantariya M.V. *Polevodstvo v Kabarde*. Tbilisi, 1965.
5. Aliroev I.Yu. *Yazyk, istoriya i kul'tura vajnahov*. Groznyj, 1990.
6. Margoshvili N.Yu. *Kisty Pankisi*. Tbilisi, 1969.

Статья поступила в редакцию 15.03.20

УДК 811. 351. 42

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00410

Edilov S.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Institute of Philology, History and Law, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ON THE METHODS FOR THE FORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE CHECHEN LANGUAGE. The paper considers ways of forming stable word combinations in the Chechen language. The national identity of the Chechen word and figurative expression is manifested not only in the semantics of the language units themselves, but in their internal form-phraseological and other images. It is noted that the most productive ways for these units in the Chechen language are model combinations of different parts of speech, metaphorical reinterpretation of free phrases, semantic opposition of significant components, and calculus. In addition to the above-mentioned methods of education in the Chechen language, as in other languages, there are others: metaphorical reinterpretation of free combinations, expressions related to mythology, historical phenomena, koranisms, winged words, stable combinations of terminological character, calculus.

Key word: **word formation, idioms, free combinations, forming components of Chechen language.**

С.Э. Эдилов*, канд. филол. наук, доц., Институт филологии, истории и права Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе рассматриваются способы образования устойчивых словосочетаний в чеченском языке. Национальное своеобразие чеченского слова, образного выражения проявляется не столько в семантике самих языковых единиц, сколько в их внутренней форме – фразеологических и других образах. Отмечается, что наиболее продуктивными способами для данных единиц в чеченском языке являются модельные сочетания различных частей речи, метафорическое переосмысление свободных словосочетаний, смысловое противопоставление знаменательных компонентов, а также калькирование.

Помимо названных выше способов образования в чеченском языке, как и в других языках, существуют и другие: метафорическое переосмысление свободных сочетаний, выражения, связанные с мифологией, историческими явлениями, коранизмы, крылатые слова, устойчивые сочетания терминологического характера, калькирование.

Ключевые слова: **словообразование, фразеологизмы, свободные словосочетания, формообразующие компоненты, чеченский язык.**

В современном языкознании нет единого мнения по вопросу о сущности и определении фразеологического оборота как языковой единицы. По мнению Ш. Балли, фразеологические обороты – это «сочетания, прочно вошедшие в язык» [1, с. 59]. В отличие от Ш. Балли, академик В.В. Виноградов, выделяет три типа фразеологических оборотов (сращений, единств, сочетаний) [2]. Дальнейшее изучение фразеологии выявило наличие еще одной группы фразеологических оборотов – фразеологических выражений [3, с. 197].

В последнее время к области словообразования в чеченском языке наметился определенный интерес. Но их морфологические особенности фразеологизмов и способы образования еще не были предметом специального монографического описания в чеченском языке, поэтому изучение данной проблемы актуально в настоящее время.

Фразеология чеченского языка своими корнями глубоко уходит в толщу народной мудрости. «Хороша веревка длинная, а речь короткая», – гласит народная чеченская пословица. По своему структурному составу и семантическому содержанию ФЕ в чеченском языке делятся на два больших разряда:

1. Фразеологические обороты, по своей структуре равные предложению (Нохчийнматтахь ала – (Говорить очень просто, понятно), Сийсарахlунйиъначахаьа – (Кто-л. ничего не помнит), Цунахкlалдашхиряц – (От этой сделки

сладко не будет), АхьхIундуьйцу! – (Что ты говоришь), ШенцIа – цIенцIа – (В гостях хорошо, а дома лучше) и др.

2. Фразеологические обороты, образованные сочетанием слов (пIелгтаса (одурачить), цусохьта – (в тот момент), цIазапIелгал – (ничтожно малый), шенгурачохь – (в полной сохранности), озабохча – (тощий кошелек) и др.

С точки зрения функциональной эквивалентности фразеологических единиц той или иной части речи они образуют в языке в основном следующие группы: глагольные, субстантивные, наречные, адъективные, междометные, модальные, союзные фразеологические единицы

В подавляющем большинстве глагольные фразеологизмы чеченского языка весьма разнообразны в структурном, семантическом и экспрессивно-стилистическом отношении и образованы по модели «существительное + глагол: гIоракхачо – (исчерпать силу); чу са дало – (привести в чувство, оживить); архашхецаяла – (распоясаться); мараолло – (нос повесить) и т.д. К этому типу примыкают довольно многочисленные фразеологические модели «существительное + послелог + глагол», которые отличаются несколько иным структурным оформлением: куьйгаштIехьлело – носить на руках; дашатIехьлаца – поймать на слове; когаштIехIотто – поставить на ноги и т.д.

Значительная часть глагольных фразеологизмов в чеченском языке имеет более сложную структуру типа «существительное + существительное + глагол: дегIахцIе ели – по телу пробежали мурашки; сих а, дегIах а дала – дойти до крайней степени; мозана а вас цаян – и муху не обидеть; IаьнарцIа а IаьцаяН – седьмая вода на киселе и т.д.

К следующему типу разновидности глагольных фразеологических единиц относятся фразеологизмы структурной модели «существительное + причастие + глагол». Они имеют ярко выраженный оттенок образного сравнения и употребляются в переносном смысле: эханцатегна хила – шито белыми нитками; зурмалекхна дала – кончать пустословить; суртхIоттийнаца волу – не поддается описанию и т.д. Близкой к данному типу является довольно многочисленная и употребительная группа фразеологизмов модели «междометие + аьлла (сказав) + глагол: Iайт-вайтаьлла дан – сделать что-либо с бухты-барахты; харсаьлла хадо – отрезать с шумом, в один миг; чIикъаьллас хьакхача – появиться некстати и т.д. Сюда же относится небольшое количество фразеологизмов модели «междометие + глагол»: цхьатIитI дIаалал – посмей хоть пикнуть; цхьатIитIца хаьа – ни в зуб ногой.

Значительная часть фразеологизмов в языке построена по модели «наречие + глагол». Стержневым словом в них является глагол, семантически опорным компонентом выступает наречие. Проследим на примерах: шерахаьа – гладко знать; дукхадеза – много хотеть; гома хьежа – смотреть косо на кого-либо; харца хьаIоттадала – не на того наткнуться и т.д.

Довольно многочисленную группу в чеченском языке составляют ФЕ структуры «прилагательное + существительное + отрицание «ца» + глагол. Компонент прилагательного в данном типе служит для характеристики, уточнения предшествующего существительного, которое обычно является семантически опорным словом единицы. Примерами данного типа могут быть следующие ФЕ: дешин мехала хила – быть на вес золота; лерган дуьхьигцаухьу – и краем уха не поведет; адаман юьхьца хила – не иметь ничего человеческого и т.д. Довольно продуктивную группу составляют глагольные фразеологизмы, имеющие сравнительно-сопоставительный оттенок. Основную смысловую нагрузку в них несет глагол-действие, который, как правило, стоит в конце ФЕ: хи чу хьаьжчасанна – как будто в воду глядел; цIарах саннакхера – бояться как огня; сил дукхадеза – любить больше жизни. По количеству и структурному разнообразию наречные фразеологизмы уступают только глагольным и субстантивным ФЕ.

Среди этой категории ФЕ наиболее многочисленны модели «существительное с послелогом (или без него) + наречие. Например: марахдаллалц – до отвала, сколько угодно; когхIотталц – до удобного момента; бIаьргбеллале – в мгновение ока; барамалтIех – сверх меры; мера кIелара – из-под носа, ницкъмакхоччу – изо всех сил и т.д.

Сравнительно небольшую группу составляют фразеологические модели «существительное + отрицание (ца) + деепричастие. Типичными видами названной группы являются следующие ФЕ: сацамболлуш – решительным образом; когцахаалуш (вада) – (бежать) не чувствуя ног; нIаьнешкхойкхуш (ваха, гIатта) – очень рано (идти, встать); ойлацаеш дан – делать не думая, с легким сердцем и т.д.

К модели «существительное + союз а + причастие» относится также сравнительно небольшое количество ФЕ, по их синтаксической роли в предложении и лексико-грамматическому значению соотносительных наречию: ницкъе хьаьжжина – по мере сил; бага а гIаттийна – разинув рот; куьйгаш а ластийна – с пустыми руками.

К этому типу близки и модели «существительное + санна (как, будто) + прилагательное», которые имеют ярко выраженный оттенок сравнения. Среди этих фразеологизмов встречаются и уже устаревшие, и сравнительно недавно образованные ФЕ: тIосанна – очень много; мох санначехка – быстрый как ветер; кIорасаннаIаьржа – черный как уголь.

3. Субстантивные. Данный тип ФЕ чеченского языка является весьма продуктивным и в отношении многочисленности уступает только глагольным единицам. Субстантивные фразеологические единицы, как правило, не называют конкретные предметы, а являются образной характеристикой предмета и лица. Особенностью данных фразеологических единиц является наличие в них не номинативных, а экспрессивно-эмоциональных функций.

Наиболее распространенными ФЕ данного типа являются модели « прилагательное + существительное, например: къаьхьабелхар – горькое рыдание; дашогIаланаш – золотые горы; гила борз – поджарый волк (о бесстрашном человеке; воккхаIовдал – набитый дурак и т.д. В этой модели, как правило, в роли грамматически опорного слова всегда выступает имя существительное, прилагательное же является грамматически зависимым компонентом. Эта довольно многочисленная группа ФЕ имеет структурную модель «существительное + причастие + существительное. Нередко в роли стержневого слова выступает субстантивированное причастие, например: гетIехьваларг – тот, кто из-за живота умрет; воцчо и велараааьндерг – незавидный, плохой. Встречаются и более сложные структурные типы ФЕ, например: уьстагIбелча, жIаьла кешнашкадол лийтинарг – взяточник, готовый на все (за овцу дал похоронить собаку на кладбище); баллал белча, еттбежелалла баьхнарг – если подарил корову, то погони ее и в стадо – не знает предела доброты, требует еще и еще.

Большая часть субстантивированных фразеологизмов построена в языке на основе сравнения какого-либо предмета с известным явлением. Среди них встречаются фразеологизмы модели «прилагательное + существительное», например, мизинтерза – о чрезмерно щепетильной точности; жерочундакъа– вдовья доля; хьекъалан лам – ума палата и т.д. Значительную по численности и регулярную группу составляют фразеологизмы терминологического характера. В структурном отношении они представляют собой в основном сочетания прилагательного с существительным: Юьртан Совет – сельский совет; IаьржахIорд – Черное море; шайтIанан дин – чертов конь – стрекоза; Сахуьлу Седа – утренняя звезда – Венера; хьаьрсахьач – рыжая слива-алыча и т.д.

4. Адъективные. В них семантической основой является понятие качества: лерганатаьIна (быть глуховатым, плохо слышать); нанасденама-варра (без всякой одежды, нагишом); коганавайн (легок на ногу); цхьанахесара (с одной грядки), цхьасааьртаболуш (кто-либо несведущ, неискушён в чём-либо; легкомыслен, глуп) и т.д. Смысловая функция данных фразеологизмов заключается в качественной характеристике предметов и явлений.

Модель «существительное + прилагательное». Во ФЕ данной модели стержневым словом является компонент имени существительного, а прилагательное выполняет функцию зависимого слова. В качестве примера можно привести следующие ФЕ: бIосийна – крепкий; са мела – слабохарактерный; куьгчIорIа – твердохарактерный, неуступчивый; дог чIорIа – крепкий, безжалостный, с каменным сердцем. Кроме того, к адъективным примыкают многочисленные ФЕ, не имеющие определенной модели, которые как семантически, так и функционально близки к ним. Например: лартIедовлаза – не достигшие уровня современной цивилизации; гIеметтахIоьттина – в расцвете лет; хьенан мила ву а цахуу – неизвестно кто и чей; цIарна а цIеяхана – прославленный, широко известный; хIурцIаьлдиган меха доцу – выеденного яйца не стоит.

5. Междометные ФЕ. Фразеологизмы этого типа малочисленны и определенной структурной модели не имеют. В основном сюда входят фразеологизмы, возникшие в давнем прошлом. В подавляющем большинстве своем они переводу не поддаются. Специфической их особенностью является то, что ни грамматически стержневого, ни семантически опорного слова эти ФЕ не имеют. Обычно порядок следования составляющих компонентов у них фиксированный, но наблюдаются случаи дистанционного расположения их. Приведем несколько примеров: ахьахIундуьйцу! – Что ты говоришь!;ХIан, дIаэца (или дIалаца) хьайна! – Вот тебе и на!

Междометные ФЕ имеют экспрессивную окраску и выражают различные эмоции: восторг, удивление, сожаление, восхищение и т. д. Например: маржа я! – недовольство; Да виса хьанделаI! – восторг, удивление; хIорсвай – восхищение.

6. Модальные ФЕ по структурному оформлению и полноте передаваемого ими сообщения относятся к коммуникативному типу. Присущее предложениям значение модальности позволяет отнести их к модальным фразеологизмам. В этой группе очень редко встречаются фразеологизмы с составным компонентом – глаголом, частично реализующим морфологические формы, например: дакъазама вала хьо! – выражение недовольства поступком кого-либо. С точки зрения структуры эти фразеологизмы весьма разнородны: ма-дарраьлча – по правде говоря (частица + наречие + наречие); бакъдергаьлча – честно говоря (существительное + наречие); цIейожакIегаштIе (существительное + глагол + существительное + послелог); чатоьшийлашех – так и поверил! (существительное + глагол + глагол в повелительном наклонении+ местоимение в вещественном падеже) и др.

7. ФЕ союзных конструкций. По своим функциональным обязанностям, которые они выполняют в речи, эти ФЕ соотносительны с наречиями, довольно редко выступают с адъективной характеристикой, еще реже – в качестве субстантивированных единиц. С точки зрения союзных связей эту группу можно разделить на следующие разряды:

1) фразеологизмы, образованные с помощью двойных соединительных союзов типа: там а, товр а – все что полагается (существительное + союз «а» + существительное + союз «а»); жима а, воккха а – все до единого (прилагательное + союз «а» + прилагательное + союз «а») и т.д.;

2) фразеологизмы с двойными разделительными и соединительными союзами, например: я дика а, я вуоа доцуш – совершенно без пользы;

3) фразеологизмы с одиночными союзами: хьетIехьдечигдаккхахь а – хоть кол на голове теши (существительное + наречие + существительное + глагол в условном наклонении + союз «а»); маьIатIемаIаяьллавелахь а – хоть семи пядей во лбу (существительное + послелог + существительное + деепричастие + союз «а»).

В структуру фразеологизмов в чеченском языке входят именные и глагольные, служебные части речи, где доминирующими компонентами в них являются знаменательные части речи. Примерами образования ФЕ способом метафорического переосмысления свободных словосочетаний являются: кIайнхьаша (белый гость – снег), Iаьржадеши (черное золото – нефть). Некоторые обороты, имеющие обобщенно метафорическое значение, приходят в язык из фольклора и произведений чеченской литературы: кийрахь хьолтIамаш къуьйлуш – (быть замкнутым), хударан бос – (букв.: цвет каши) (Хамидов А.-Х. «Лийрбоцурш, мархаш кIелхьийза» – «Предаваясь бесплодным фантазиям») и т.д. [4].

Некоторые свободные словосочетания при их переносном употреблении переходят в разряд фразеологизмов: кIурбилла – (дымовая завеса), бух билла – (закладывать фундамент), цIийнандукъ – (домашние заботы, хлопоты). Фразеологизмы шина аттахдакха (сосать двух маток), мало-хало (поленишься-потрудишься), валар-висар (быть бы живу), шенбоццу дина хаа – (сесть не на своего скакуна, эквивалент русского фразеологизма не в свои сани не садись) и т.д. возникли в результате компрессии (сокращения) следующих пословиц: шина аттахдекхнаэса, аьхка мало – Iайхало, валар-висар-йиший, ваший, шенбоццу дина хиънаргхотталахьвуссу.

Выражения, связанные с мифологией, образуют особую группу фразеологических сочетаний типа: пхьар матанцIелато – (твердая решимость), тахьтазареяха – (тартарары, букв.: уехать далеко), тIур-нене вала – (очень высоко). Фразеологизм связан с мифологией о богине неба TIур-нана.

Примерами устойчивых выражений, связанных с историческими явлениями, коранизмами, являются: вота тухучутIеваккха – (до вести до крайнего состояния, по народному обычаю, провинившегося человека водили по улице с барабанной дробью), назнай вала – (состояние полного удовлетворения. Назнай – несметно богатый в прошлом землевладелец, овцевладелец), шурин татол – (молочные реки, райские кущи; Дала шахьукмадолда – (букв.: отдаю тебя на божий суд), Делан сохьта – (моментально, мгновенно).

Фразеологизмы в чеченском языке, как и в любых других языках, могут образовываться вследствие использования иноязычного материала. Некоторые из них употребляются в чеченских текстах без перевода: арабские –Аба деаба, абдинаб деллац (вечно), Делан пекъар (безобидный), къемат де – (судный день); русские – бага юкъа – закрыть рот, расквасить нос – бат дуръян и др.

Исходя из сказанного выше, можно сделать следующее заключение:

1. ФЕ чеченского языка в зависимости от их смыслового содержания и степени полноты передаваемого им сообщения, а также в отношении их структурного состава делятся на две большие группы – номинативные и коммуникативные.

2. С точки зрения соотносительности ФЕ с той или иной частью речи они могут быть глагольными, субстантивными, наречными, адъективными, междометными, модальными или союзными.

Таким образом, анализ устойчивых словосочетаний чеченского литературного языка показал, что самыми продуктивными из них являются модели «имя существительное + имя существительное», «глагол + имя существительное», метафорическое переосмысление свободных словосочетаний, смысловое противопоставление знаменательных компонентов, а также калькирование.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Краткий очерк стилистики*. Женева, 1905.
2. Виноградов В. В. *Лексикология и лексикография*. Москва, 1977.
3. Шанский Н.М. *Лексикология современного русского языка*. Москва, 1972.
4. Карасаев А.Т. Структурные типы фразеологических единиц чеченского языка. *Сборник материалов по вопросам нахского языкознания*. Грозный, 1975.
5. Байсултанов Д., Байсултанов Д. *Чеченско-русский фразеологический слов*арь. Грозный: Книга, 1992.

References

1. Balli Sh. *Kratkij ocherk stilistiki*. Zheneva, 1905.
2. Vinogradov V. V. *Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977.
3. Shanskij N.M. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1972.
4. Karasaev A.T. Strukturnye tipy frazeologicheskih edinic chechenskogo yazyka. *Sbornik materialov po voprosam nahskogo yazykoznaniya*. Groznyj, 1975.
5. Bajsultanov D., Bajsultanov D. *Chechensko-russkij frazeologicheskij slov*ar'. Groznyj: Kniga, 1992.

Статья поступила в редакцию 15.03.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00411

***Pessyanikov K.D.**, postgraduate, Department of Literature and the Russian Language, Leningrad State A.S. Pushkin University (St. Petersburg, Russia), E-mail: konstantin.pessyanikov@yandex.ru*

FEATURES OF TRANSFORMING ARTISTIC TEXT OF THE SECOND ROW TO A LITERARY SCRIPT (ON THE MATERIAL OF THE YEAR YAKOVLEV'S TALK "POLYETALA BALERINA"). The article is dedicated to the analysis of the story of Yu. A. Yakovlev "The Ballerina of the Political Department" and the further transformation of the plot of the story into a literary script. The author substantiates the idea that the film adaptation is a "ticket to life" for the forgotten story, despite all the conventions with respect to the original source. A more objective research result is achieved by the presence of a script that makes it possible to rely in the analysis not only on the director's reflection in the finished film, but to present the process of transforming a literary plot into a film adaptation textually. In the context of this study, a creative method of understanding Yu. Yakovlev's reality is formulated for a more complete understanding of the literary process of military prose of the second half of the 20th century.

Key words: **Yu. Yakovlev, military prose, script, film adaptation, front-line writers.**

***К.Д. Пессяников**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: konstantin.pessyanikov@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ВТОРОГО РЯДА В ЛИТЕРАТУРНЫЙ СЦЕНАРИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Ю. ЯКОВЛЕВА «БАЛЕРИНА ПОЛИТОТДЕЛА»)

Статья посвящена анализу повести Ю.А. Яковлева «Балерина политотдела» и дальнейшему преобразованию сюжета повести в литературный сценарий. Автор обосновывает мысль о том, что экранизация является для забытой повести «путевкой в жизнь», несмотря на все условности по отношению к первоисточнику. Достигнуть более объективных результатов исследования позволяет наличие сценария, который дает возможность полагаться в анализе не только на рефлексию режиссера в уже готовом фильме, а представить процесс трансформации литературного сюжета в экранизацию текстуально. В контексте данного исследования формулируется творческий метод осмысления действительности для более полного понимания литературного процесса военной прозы второй половины XX столетия.

Ключевые слова: **Ю. Яковлев, военная проза, сценарий, экранизация, писатели фронтового поколения.**

Юрий Яковлев – советский писатель и сценарист, автор книг для детского и юношеского чтения. Литературоведческих исследований о творчестве Яковлева очень мало: при жизни писателя была издана книга Л.Н. Фоменко «Юрий Яковлев: Очерк творчества» [1], а в 2018 году Р.Н. Федоров опубликовал статью под названием «Духовно-нравственные ориентиры творчества писателя Юрия Яковлева» [2]. Если книга Фоменко, прежде всего, интересна как взгляд современника,

то Федоров исследует творческую биографию писателя и анализирует наиболее известные произведения: «Станция Мальчики», «Погонщик слона», «Пленный». Художественный метод Яковлева – «своеобразный «экзистенциализм детства», главное место в котором занимают сюжеты, в которых маленький человек начинает искать ответы на основополагающие философские жизненные вопросы или впервые оказывается перед определенным нравственным выбором» [2, с. 69]. Как ни странно, повесть «Балерина политотдела» (1979), которая является своеобразным апофеозом духовно-нравственных исканий Яковлева, прошла мимо внимания исследователя.

Повесть нетипична тем, что в ее основу «легла подлинная история. В марте 1942 года балетмейстер Аркадий Обрант организовал при политотделе 55-й армии танцевальную группу из воспитанников Ленинградского Дворца пионеров. Ребята дали на фронте три тысячи концертов» [3]. Аркадий Обрант оставил воспоминания об этом в своем очерке «Их воспитал фронт» [4]. Если в более ранних повестях у Яковлева (например, «Он убил мою собаку», 1967 г.) ребенок сталкивается с равнодушием взрослых, неспособностью или нежеланием уберечь его от жестокости окружающего мира, то в «Балерине политотдела» он преодолевает детские страхи, нередко помогая взрослым, защищая их морально и помогая выжить в бесчеловечных условиях войны. По мотивам повести в 1980 году Наумом Бирманом был поставлен фильм, который получил название «Мы смотрели смерти в лицо». Жанр фильма обозначен как героическая киноповесть. Яковлев самостоятельно интерпретировал сюжет повести в киносценарий. Проанализируем, насколько Яковлеву удалось это, полагаясь не только на рефлексию режиссера в уже готовом фильме, а представив процесс трансформации литературного сюжета в экранизацию текстуально.

Наиболее продуктивный вариант взаимоотношений киносценария и классической литературы воплощается не в повторении, а в диалоге. Система оценки сценарной интерпретации литературного текста может быть представлена следующими вопросами: «Ставит ли перед собой сценарист задачу воспроизвести характер воздействия (который был воплощен в повести по отношению к читателю – К. П.)? Осуществляет ли референцию к стилю автора, к «глубинной» истории произведения и его фабуле? Учитывается ли фактор исполнения (созданного сценария постановщиком – К. П.)?, Какую тактику он избирает при неизбежности текстовых утрат: возмещать утраты за счет переработки? Избегать обогащения текста или улучшать его? «Одомашнивать» или остранять его, модернизировать или архаизировать, доводить или нет до адресата интертекстуальную посылку? Показать то, что не сказано, или не показывать то, что сказано?» [5, с. 116].

Яковлев индивидуализировал сюжет, выбрав ретроспективу как способ повествования: после войны Корбут (так зовут главного героя) по-прежнему служит балетмейстером и вспоминает то, что произошло с ним в годы войны. Сюжетообразующим происшествием повести служит памятная записка главного героя: «Вот что прочитали мои чада на обороте увольнительной записки: Милый Вадим, со мной все кончено. Я больше никогда не смогу танцевать. Раздобудь пистолет. Очень прошу. Твоя Тамара. Ребята, конечно, ничего не поняли, но смутное предчувствие беды охватило их, и они бросились к телефону, уверенные, что их Борис может что-то предпринять. Упустили из виду, что на записке стояла дата – 1942 год» [3].

На первый план выходит его личная история взаимоотношений с ученицей Тамарой: – Спишь? – шепотом спросил я Тамару. – Нет. Все, что произошло, кажется сном. Поезд, идущий на фронт, и вы рядом. – Тамара, помнишь игру в запрещенные слова? Десять копеек штраф. Тамара кивнула головой. – Вот тебе штраф, – я протянул девушке монетку. – Я люблю тебя». Возвращаясь из воспоминаний в реальность, герой рассказывает всё произошедшее своей ученице Гале, невольно сравнивая ее с Тамарой: «– Я ищу разницу между тобой… – …и балериной политотдела? – закончила она. – Ищу разницу, – сказал я, – а нахожу сходство. – Не представляю себе, как вы могли жить без балета! – думая о своем, воскликнула Галя. – Я и сам не представлял. Война все перепутала. Вернее, все расставила по своим, военным местам. Но даже война не могла обойтись без балета» [3].

В сценарии отношение Корбута к Тамаре точно такое же, как к остальным ученикам, все сосредоточивается на блокадном Ленинграде, создании танцевального отряда. Сообразно этому возникает разница зрительной перспективы у повести и сценария. Если в повести рассказ ведется от первого лица, где нарратором является рассказчик, одновременно выступающий в роли персонажа и обозначающий себя с помощью местоимения первого лица «я», то в сценарии «повествование ведется с точки зрения объективного нарратора, не имеющего доступа в сознание персонажа». Пример: «Маленькие глаза полкового комиссара впились в меня» – повесть. «Маленькие глаза полкового комиссара впились в бойца» – сценарий. Это качественное изменение укладывается в классификацию, предложенную Жера-ром Женеттом – одним из основателей современной нарратологии, которое называется фокализацией. «Фокализация – это организация в повествовании точки зрения и способы донесения ее до читателя/зрителя» [6, с. 448]. Таким образом, в повести фокализация внутренняя, а в сценарии – внешняя.

Обрант, фиксируя свои воспоминания в очерке, предлагает читателю самостоятельно интерпретировать и проникнуть в смысл изображаемой ситуации. Прежде всего, воспоминания отражают происходящее не художественно, а событийно. Возьмем как пример ситуацию, когда главный герой возвращается в блокадный Ленинград, чтобы найти своих учеников. Здесь отсутствует как публицистическая оценка автора, так и эмоциональная. Очерк: «Вот уже проспект Обуховской обороны. Я иду вдоль замёрзшей Невы, мимо сгоревших складов. На улицах – высокие снежные сугробы, прорезанные пешеходными тропинками. На Невском проспекте троллейбус с выбитыми стёклами, перевёрнутые трамвайные вагоны, трупы людей. Вид города поразил меня, – я помнил его, полным жизни» [4]. Тот же эпизод в повести отражен совсем в ином качестве: повествование опирается и приходит в движение за счет рефлексии главного героя по отношению к увиденному в блокадном Ленинграде. Субъективная оценка происходящего выходит на первый план. Автор для достижения целостного и глубоко впечатления пользуется литературными приемами (метафорой, аллюзией), сопоставляя блокадный Ленинград и Помпеи (снег – остывший пепел, трамваи, как живые существа, ослепли и онемели). Яковлев, не отступая от жизненной правды, делает попытку объективно оценить масштаб произошедшей катастрофы с Ленинградом в контексте истории человечества. Повесть: «Я не был в родном городе полгода, но мне кажется, что прошла целая вечность. Эпоха! Эта страшная, бесконечно длинная эпоха превратила цветущий город в мертвые, ледяные Помпеи. Кажется, не снег, а белый остывший пепел занес Невский проспект. Трамваи замерли. Ослепли. Онемели. Стали похожи на ископаемые существа, сохранившиеся в вечной мерзлоте. Не верилось, что когда-то они пели на поворотах, звонили, издалека светили разноцветными огнями: у каждого маршрута свой цвет» [3]. Сценарий, выполняя функцию проводника между повестью и экранизацией, дает психологически верное изображение блокадного города. Но вместе с тем он абстрагирован от индивидуальности главного героя и не претендует на художественное осмысление действительности. Сценарий: «Мертвые троллейбусы. Сугробы. Сваленный столб с проводами, которые повисли, как порванные струны. Вся улица завалена снегом. И только тропинки проложены по ней, как в поле» [7].

Жизнь блокадного Ленинграда представлена эскизно в нескольких ситуациях, связанных с поиском учеников балетной школы. Героизм ребят возникает не безосновательно, а подкреплен их жизнью, так как многие заняты не только собственным выживанием, они помогают другим людям: преподают в школе, носят воду соседям, работают на заводе. Война ставит детей на равных с взрослыми. Вопрос нравственного выбора апеллирует не только к размышлению, что было распространено в более ранних произведениях Яковлева, а сопряжен с ежечасным действием, готовностью пожертвовать собственной жизнью ради другого человека.

Режиссер фильма Н. Бирман замечательно справляется с визуализацией сценарного текста, приданию словесным образам конкретной формы. Многое построено по принципу контрапункта. Например, когда главный герой, пытаясь найти очередного ученика, слышит «хрипловатый голос патефона. Где-то наверху сквозь плотно закрытое окно просачивается мелодия танго «Брызги шампанского». Я поднял глаза. Стена черная от копоти, наверное, в доме был пожар. Одно окно заткнуто тюфяком. Это из-за тюфяка глухо доносились звуки танго. Ладно! Мне не до танго! Я поднялся на шестой этаж. Постучал. Дверь открыл мальчик в шарфе, намотанном на шею, в длинном, вероятно отцовском, пальто. Впавшие щеки, пустые глаза… – Левушка?! Мальчик посмотрел на меня, как на чужого, и пошел в комнату. Я прикрыл входную дверь и направился за ним. Он приблизился к столу и принялся вертеть ручку патефона. Он вертел ее молча и сосредоточенно, и на всю комнату звучала хриплая, заигранная пластинка» [3]. «Брызги шампанского» в фильме режиссер меняет на песню К. Шульженко «Встречи», что качественно меняет происходящее, поднимая его на принципиально иной уровень. Песня «Встречи» служит потрясающим контрапунктом блокадному Ленинграду, так как несет в себе осмысленный код довоенного, мирного времени. Если бы песня возникла за кадром, просто по замыслу режиссёра, не имея в повествовании опоры, она стала бы иллюстрацией к происходящему. А здесь звучащая песня становится олицетворением жизни мальчика, так как очевидно, что если он перестанет воспроизводить песню, то умрет. Если в повести Левушка сам открывает Корбуту дверь, имея на это некоторые силы, то в сценарии ситуация усугубляется: Корбут сам находит мальчика, так как он ничего, кроме вращения ручки, уже сделать неспособен.

Когда Корбут собирает ребят и приводит их к командиру, тот не верит, что они способны стать фронтовым танцевальным отрядом. Поэтому первый танец ребят перед бойцами – кульминационная сцена сценария, которая воплощает сверхзадачу всего повествования. В повести этот эпизод является промежуточным, переломным моментом, который качественно меняет повествование, но не завершает его. Несмотря на это и в повести, и в сценарии Яковлев воплощает психологию ситуации, заданную в очерке Обрантом: невозможно было удержаться от слёз при виде измождённых блокадных детей, старающихся из последних сил весело и темпераментно плясать [4]. Повесть и сценарий: «Тачанка» пытается двигаться быстрее, спотыкается. Вот упал Шурик. Вышел на присядку – встать не может. А сидящие в зале думают, что так и надо, – ранили бойца. – Помогите встать Шурику, – шепчет Тамара. И двое ребят поднимают его. И он продолжает прерванный танец» [3]. В фильме Н. Бирман это сглаживает в соответствии с требованиями жанра: ребята безупречно станцевали, а после вышли еще на один танец, более активный и сложный для исполнения. Контрапункт прекрасно танцующих, но умирающих детей воплощается только в их бледных от изнеможения лицах. Повесть идет дальше. Сверхзадача, заданная в самом начале, разрешается во второй части повествования, которая не была экранизирована:

Тамаре случайно приходит чужая посылка и письмо: «Здравствуй, доблестный боец! – писал автор письма. – Посылаю тебе носки и кисет с самосадом. Пусть у тебя не мерзнут ноги. А захочешь после боя закурить – табачок в кисете. Бей фашистов! Отомсти за моего батьку. Мамки у меня тоже нет. Я совсем одинокий. Серега Филиппов, третий класс» [3]. Тамара не смогла остаться равнодушной и внушила себе, что должна «идти под пули, должна бить фашистов» [3], не имея права обмануть Серегу Филиппова. Без ведома Корбута она отправилась выступить перед солдатами на передовую. В результате Тамара получила ранение, из-за которого никогда больше не смогла танцевать. Корбут не смог простить себе этого. Примечательно, что этот случай был в действительности, Яковлев воспользовался существующей ситуацией, подчинив ее своему замыслу: «В июле 1943 года в дружную семью ансамбля пришла беда: осколком снаряда тяжело ранило Валю Сулейкину. Больше года пролежала она в госпитале. Ногу удалось спасти, но танцевать девушка уже не могла...» [4]. Таким образом, подвиг в повести воплощается через Тамару, ее личную потребность быть нужной: «Отчаянная страсть пробудилась в девушке: танцевать без устали для полка, для роты, для пулеметного расчета. Танцевать там, где особенно трудно и особенно опасно. Одинокий Серега Филиппов, приславший ей кисет с самосадом и шерстяные носки, звал ее вперед, требовал от Тамары доблести» [3].

Прошлое и настоящее в лице Тамары и Гали у Корбута к концу повести сливаются: «Нет, не смел я запретить Тамаре выполнить свой высший долг. И если бы Галя была там, не послушалась бы она моего «нет», разжаловала бы из киндерлейтенантов. Потому что не нужен ей такой учитель танцев и не нужны ей танцы ради танцев, если идет бой. – А жить нам суждено! Кто произнес этот пароль моей юности! Тамара? Галя? Или их голоса слились в один бесконечно дорогой голос?» [3]. Яковлев воплотил ретроспекцию таким образом, что она смогла ««включить» прошлое, подтянуть его к настоящему, что порождает определенные временные ассоциации и придает художественному времени признак бесконечности, многократной повторяемости и гибкости перехода от одного временного пласта к другому». [8, с. 228]. Идейный аспект повести, таким образом, распространяется на следующее поколение, которое олицетворяет Галя. Несмотря на то, что она человек из другого времени, не видевшая войны, она смогла бы точно так же совершить подвиг.

Таким образом, сценарный текст лишается словесной образности, литературные аллюзии сведены к минимуму, все внимание в сценарии акцентируется на точной передаче внутренних связей движения сюжета. В фильме Бирману удалось показать визуальными средствами то, что в повести можно только почувствовать: внутреннюю жизнь персонажей, блокадный Ленинград, который уже никогда не будет прежним. Олег Даль, исполнивший в фильме роль главного героя, во многом определил художественное своеобразие фильма: «Даль никогда не исполнял никаких ролей. Он просто существовал в своём собственном, неповторимом образе. Но его личность, как у каждого талантливого человека, менялась в той мере, в какой перемены эти были необходимы для воплощения того или иного художественного образа, который ему был предложен» [9].

Повесть и сценарий едины в стремлении воплотить реальный подвиг в произведении искусства, но это стремление воплощается разными способами. Если в повести автор раскрыл идейный аспект через личную историю главного героя, то в сценарии главный герой является лишь отправной точкой в развитии сюжета, проводником, с помощью которого воплощается повествование. Личный мотив главного героя в сценарии не реализуется. Но для героической киноповести личный мотив и не является обязательным: данный жанр исчерпывает себя коллективным подвигом, которые выполнили ребята благодаря главному герою. Даже название фильма выделяет коллективное «мы», а не индивидуальное «балерина». Фильм «Мы смотрели смерти в лицо» отказывается от полисемантичности повести, выделив только одну сюжетную линию создания танцевального отряда. И встает в один ряд с такими фильмами, как «Ижорский батальон», «Во имя Родины», «Коммунист», «Им покоряется небо». Несмотря на все условности по отношению к первоисточнику, фильм является «путевкой в жизнь» как для повести, так и для истории, произошедшей в действительности.

Библиографический список

1. Фоменко Л.Н. *Юрий Яковлев: Очерк творчества*. Москва: Детская литература, 1974.
2. Федоров Р.Ю. Духовно-нравственные ориентиры творчества писателя Юрия Яковлева. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; Ч. 1, № 7 (85): 67 – 73.
3. Яковлев Ю.Я. *Неприкосновенный запас*. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/children/yakovlev/d/j10.html
4. Обрант А.Е. *Их воспитал фронт. Без антракта*. Ленинград, 1970.
5. Мартьянова И.А. Киносценарный диалог с классической русской литературой. *Мир русского слова. Общество преподавателей русского языка и литературы*. 2016; № 4: 114 – 120.
6. Петрова Е. В. Фокализация как средство моделирования смыслов в тексте. *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*: сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летнему юбилею кафедры иностранных языков. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014: 448 – 452.
7. *Мы смерти смотрели в лицо» («Балетмейстер»). Литературный сценарий Ю. Яковлева*. Санкт-Петербург: ЦГАЛИ. Фонд Р-257. Опись 31. Дело 103.
8. Пономарева М.Г. Способы организации ретроспективного повествования в рамках исторического художественного дискурса. *Дергачевские чтения – 2011. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности*: материалы X Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2012; Т. 2: 287 – 297.
9. Даль О. *Взрослый молодой человек: Дневники. Письма. Воспоминания*. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.

References

1. Fomenko L.N. *Yurij Yakovlev: Ocherk tvorchestva*. Moskva: Detskaya literatura, 1974.
2. Fedorov R.Yu. Duhovno-nravstvennye orientiry tvorchestva pisatelya Yuriya Yakovleva. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; Ch. 1, № 7 (85): 67 – 73.
3. Yakovlev Yu.Ya. *Neprikosnovennyj zapas*. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/children/yakovlev/d/j10.html
4. Obrant A.E. Ih vospital front. *Bez antrakta*. Leningrad, 1970.
5. Mart'yanova I.A. Kinoscenarnyj dialog s klassicheskoj russkoj literaturoj. *Mir russkogo slova. Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury*. 2016; № 4: 114 – 120.
6. Petrova E. V. Fokalizaciya kak sredstvo modelirovaniya smyslov v tekste. *Aktual'nye voprosy filologicheskoj nauki XXI veka*: sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh, posvyaschennoj 80-letnemu yubileyu kafedry inostrannyh yazykov. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2014: 448 – 452.
7. *My smerti smotreli v lico» («Baletmejster»). Literaturnyj scenarij Yu. Yakovleva*. Sankt-Peterburg: CGALI. Fond R-257. Opis' 31. Delo 103.
8. Ponomareva M.G. Sposoby organizacii retrospektivnogo povestvovaniya v ramkah istoricheskogo hudozhestvennogo diskursa. *Dergachevskie chteniya – 2011. Russkaya literatura: nacional'noe razvitie i regional'nye osobennosti*: materialy X Vserosssijskoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 2012; T. 2: 287 – 297.
9. Dal' O. *Vzroslyj molodoj chelovek: Dnevniki. Pis'ma. Vospominaniya*. Moskva: OLMA-PRESS, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.03.20

УДК 81-119 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00412

Khalina N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altay 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*

DISCOURSE OF THE SUBJECT AREA "MEDIA LINGUISTICS": TERMINOLOGICAL DIMENSION. The article explores the terminological system of the emerging disciplinary field "media linguistics". This system is correlated with media lexicography in the field of modern linguistics methodology. The discourse of the studied subject area is created by means of two discursive practices: media lexicographic and media performative, familiarization with the effectiveness of which becomes the objective of the proposed research. The presentation of media lexicographic discursive practice is based on a review of thematically oriented dictionaries, which include the works of Kiev, St. Petersburg researchers, researchers of the United Kingdom and Canada. The peculiarity of media-performative discursive practice is considered on the material of synapses of the 6th International conference "Language in media", held on September 7-9, 2015 at the University of Hamburg. The analysis of terminological units used in scientific communication and related to the subject area of media linguistics allows us to get an idea of the influence of media on the environment of self-realization of modern man and the nature of the processes of mediatization of language ideologies.

Key words: **media linguistics, media linguistic terminology, media lexicography, computer-mediated communication, language ideologies.**

***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*

ДИСКУРС ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МЕДИАЛИНГВИСТИКА»: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье исследуется терминологическая система формирующейся дисциплинарной области «медиалингвистика», соотносимая экспертами в области методологии современной лингвистики с медиалексикографией. Дискурс изучаемой предметной области создается посредством двух дискурсивных практик: медиалексикографической и медиаперформативной, ознакомление с результативностью которых становится целью предлагаемого исследования. Презентация медиалексикографической дискурсивной практики основывается на обзоре тематически ориентированных словарей, в число которых входят работы киевских, санкт-петербургских исследователей, исследователей Объединенного Королевства и Канады. Своеобразие медиаперформативной дискурсивной практики рассматривается на материале синопсисов 6-ой Международной конференции «Язык в медиа», состоявшейся 7 – 9 сентября 2015 года в Гамбургском университете. Анализ терминологических единиц, используемых в научной коммуникации, касающейся предметной области медиалингвистики, позволяет составить представление о влиянии медиа на среду самоосуществления современного человека и характере процессов медиатизации языковых идеологий.

Ключевые слова: **медиалингвистика, медиалингвистическая терминология, медиалексикография, компьютерно-опосредованная коммуникация, языковые идеологии.**

Формирование терминологии медиалингвистики, включающей сегмент медиа, находится в русле активно развивающихся коммуникационных практик и научных трендов [1, с. 32]. Складывающийся медиалексикон, по мнению Т.В. Шмелевой, требует внимательного наблюдения, фиксации и подготовки словаря.

Медиалексикографическая дискурсивная практика достаточно важна с точки зрения концептуализации предметной области той или иной дисциплины, того или иного научного направления. Для предметной области медиалингвистики подобный вид практики стал одновременно фактом подтверждения оформления некоего самостоятельного научно-исследовательского направления, обусловленного необходимостью осмысления медийных интенций лингвистического перфоманса, и констатацией особой системы концептуализации коммуникативных интеракций, фундирующих своеобразие современного дискурсивно-дифференцированного общества.

В 2018 году в издательстве «Флинта» вышло первое издание словаря-справочника «Медиалингвистика в терминах и понятиях» под редакцией Л.Р. Дускаевой [2]. В разделах словаря получили отражение предложенные санкт-петербургскими исследователями принципы концептуализации предметной области «Медиалингвистика»: «Онтология медиалингвистики», «Языковые ресурсы медиаречи», «Медиатекст в профессиональных сферах общения» (включает два подраздела «Медиатекст в журналистике» и «Медиатекст в прикладных коммуникациях», содержание последнего подразделяется на «Рекламный медиатекст» и «Медиатекст в связях с общественностью»), «Гипермедиатекст».

Научная значимость издания, как отмечается в отзывах, состоит в создании информационного контента, касающегося предметной области, концептуально выверенного, прошедшего «внутренний аудит», моделировании «когнитивного ключа» к оформившимся в соответствии с российско-исследовательской традицией теориям в современной медиалингвистике [3, с. 206 – 207]. «Словарь-справочник, подготовленный кафедрой медиалингвистики Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петербургского государственного университета, представили научной общественности 22 ноября на конференции «Стратегические коммуникации в бизнесе и политике» [4].

По мнению профессора II Пекинского университета иностранных языков Чжана Хоэйциня, в этом издании «современная медиалингвистика представлена четырьмя основными научными направлениями: критикой медиаречи, грамматикой медиаречи, медиастилистикой и медиалингводискурсологией», а векторы дальнейшего движения определены концептуализацией научного пространства [5, с. 75 – 76]. Четырехчастная структура медиалингвистики, как считает китайский ученый, обусловлена праксиологической направленностью дисциплины на установление форм деятельности, которые обладают значимостью для социального субъекта в его личностном проявлении и общественной эффективностью.

Пятью годами ранее в центре «Киевский университет» (Украина) увидел свет словарь операционных терминов и понятий современной медиалингвистики «Медіалінгвістика: словник термінів і понять» (Л.І. Шевченко, Д.В. Дергач, Д.Ю. Сизонов / за ред. Л.І. Шевченко. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. 240 с.). Э.Г. Шестакова в рецензии на словарь операционных терминов и понятий современной медиалингвистики «Медіалінгвістика: словник термінів і понять» [6] обращает внимание на то, что идейно-смысловые представления о сути массовой коммуникации, медиасферы, медиатекста, заложенные в медиалексикографии, влияют на концептуальное направления и акценты, которые придаются авторами словаря медиалингвистическим терминам и понятиям. Киевские исследователи считают, что медийная лексикография обнаружила тенденции к смысловому универсализму, когда пояснению подлежит широкий круг понятий разных видов и типов журналистской деятельности, задает логику отбора терминов и понятий, обусловленную, в свою очередь, «логикой концептирования предмета и тезауруса теорией журналистики, шире – теорией массмедиа, когда медиалингвистика понимается как новая, самостоятельная, но при этом и неотъемлемая составляющая теории массмедиа, почти растворённая в ней. Медиалингвистика рассматривается с позиции её вхождения или, точнее, обнаружения и обживания внутри теории массмедиа» [6].

В англоязычной литературе, соотносимой со сферой медиалексикографии, следует обратить внимание на издания «Language and Media Dictionary of Key Terms» (2019) (автор Martin Montgomery) [7] и Encyclopedic Dictionary of Semiotics, Media, and Communications. (2000) (автор Marcel Danesi) [8].

Словарь Martin Montgomery [7] представляет собой авторитетное руководство в сфере основной терминологии, которая используется в интегрируемых областях языка, средств массовой информации и культуры. Целевой установкой автора при создании словаря стало обеспечение исследователей и обучающихся «инструментами мышления», необходимыми при решении основных проблем коммуникативных изменений XXI века. Охватываемые темы: Authenticity, Truthiness, Structures of feeling, Turn-taking, Transitivity, Validit**.**

Словарь Марселя Данеши [8] обращает внимание пользователя издания на то, что области семиотики, медиа и коммуникаций связаны с самым фундаментальным условием человеческой жизни: способностью создавать слова, жесты, рисунки и использовать их для создания сообщений. Изучение того, как осуществляется передача сообщения, влияя на поведение адресатов, подпадает под категорию медиаанализа. Цель словаря – обеспечение необходимым терминологическим ключом для интерпретации и понимания текстов в области семиотики, коммуникативных исследований, медиаанализа, культурной антропологии и т.д.

Опыт составления словарей зарубежных исследователей ориентирован на обеспечение знакомящихся с текстами, имеющими отношение к медиаанализу, языку медиа, культуре медиа, коммуникативным исследованиям соответствующим терминологическим кодом, позволяющим верно истолковать, а затем использовать предлагаемый информационный контент при конструировании смыслов собственной социальной реальности. Опыт составления санкт-петербургскими исследователями медиалингвистического терминологического словаря представляет собой, прежде всего, паттерн методологической рефлексии на использование терминологии, репрезентирующий медийный дискурс функциональности современного общества в научной коммуникации.

Медиаперформативная дискурсивная практика, имеющая место в научных дискуссиях, позволяет составить представление о том, каким образом исследователи, используя термины предметной области медиалингвистики, конкретизируют функциональный статус языка в современном обществе, конструируемом медиатехнологиями, и задают определенные параметры и модели формирования смыслов, адекватным требованиям коммуникативных сред.

Германский исследователь Ульрих Шмит [9, с. 83 – 84], определяя целевые установки медиалингвистики как дисциплины, сводит их к изучению того, как в медиа используется язык. Фокус медиалингвистики, таким образом, подобен фокусам рассмотрения языка в области социолингвистики и конверсионного анализа: использованию языка в реальных коммуникативных ситуациях [10, с. 9].

Материалы 6-ой Международной конференции «Язык в медиа», состоявшейся 7 – 9 сентября 2015 года в Гамбургском университете (6^{the} International Conference “Language in the Media” 7 – 9 September 2015, University of Hamburg) предоставляют достаточно интересный материал, касающийся как исследования изменений в использовании медиа, так и особенностей языковой идеологии, характерной для современного общества.

Анализ терминологического контента синопсисов Гамбургской конференции мы построили по банальному принципу. Во-первых, выявляется «трендовый» вектор научного описания новых медиа в научных публикациях, безусловными лидерами в чем являются германские исследователи медиадискурса. Во-вторых, рассматривается терминологическая презентация выявленного научно-медийного тренда в синопсисах Гамбургской конференции.

Важным аспектом при характеристике новых медиа становится аспект средств/среды, который большинство исследователей в области медиалингви-

стики связывают с техническими устройствами, предназначенными для производства, передачи и/или хранения знаков [9, с. 26]. В синопсисах Гамбургской конференции этот аспект представлен терминами *social media, audiovisual media, narrative audiovisual media, plurimedia, twitter, social media platforms like YouTube, SNS communication, multimodal media, broadcast media* («The paper discusses how *social media a*re increasingly embedded in academics' practices and ways in which having an online identity can have institutional support»; «As the source of data, I rely on fictional *audiovisual media* because of the importance of authenticity to the success of the product»; *«Narrative audiovisual media* attempt to construct and present authentic characters and situations that are accessible to a broad audience»; «To explain this narrative power of Twitter, a model of Twitter as a "*plurimedia"* will be introduced»; «Realizing a multitude of different functions, *twitter,* for example, is perceived as a way to make transparent their everyday working life by politicians»; «However, it was not until *social media platforms like YouTube* allowed for the quick dissemination of the respective video recordings, that Wutreden have become a distinct genre functioning as a conventionalized orienting framework for the interpretation of discourse»; «Especially the language that is used in *SNS communication* leads to the assumption that interpersonal boundaries have less effect online than offline»; «With advancements in online writing systems (such as the development of Unicode) and *multimodal media* there is, theoretically at least, the prospect of an equal opportunities space for all languages in the virtual realm»; «*Broadcast media* has become a prime example for discussions of sociolinguistic change»). В этом случае медиакоммуникации рассматриваются как любой вид коммуникации, использующий технические средства (в довольно широком смысле, включая, например, бумагу как средство передачи) [10, с. 21].

Эволюция социальной коммуникации, примером которой служат новые медиа, связывается с функциями компьютерно-опосредованной коммуникации (computer-mediated communication): компьютерно-опосредованная коммуникация (CMC) обладает способностью изменять социальные отношения, преодолевая ограничения во времени и расстояния и позволяя индивидам взаимодействовать в эпизодах общения и интимного обмена информацией [11, с. 258].

Аспект компьютерно-опосредованной коммуникации терминологически акцентируется в синопсисах Гамбургской конференции в связи с характеристиками дискурса и интеракций: «In this respect, it constitutes an interesting corpus for the discourse analyst interested *in computer-mediated discourse* and more particularly in the comparison between 'traditional' face-to-face interaction and *computer mediated interaction»*.

Начиная с середины 1990-х годов все большее число исследователей CMC стали уделять пристальное внимание онлайн-дискурсу как способу понимания специфики новой коммуникационной среды [12, с. 340]. Сусанна Херринг обращает внимание на большие возможности компьютерно ориентированного дискурсивного анализа (CMDA) в процессе его применения к четырем областям или уровням языка, прототипически варьирующимся от минимальных до крупнейших лингвистических единиц анализа: 1) структура, 2) значение, 3) взаимодействие и 4) социальное поведение.

Медиалингвистика может дополнить понимание того, как цифровые медиа и отрасли изменяют способы коммуникации в современном обществе, как они влияют на социальную репрезентацию и, таким образом, решают вопросы власти и сопротивления, воздействуя на нашу повседневную жизнь, наши общества и идентичности [10, с. 26].

Использование новых технологических возможностей обусловливает модификацию уже существующих, устоявшихся моделей, что определяется термином 'genre migration' ('жанровая миграция') [13, с. 54 – 55].

С. Тиэнкен, исследуя профессионально ориентированную коммуникацию в сети, приходит к выводу о том, что доступность медиа способствует интеграции в целом, а также интеграции взглядов специалистов в отдельной предметной области [14, с. 41]. Медиаинтегрция, в свою очередь, приводит к модификации утверждений о знаниях, описаний реальности и направлений действия.

Способны исследования изменений в использовании медиа и функционального статуса фиксируется в рамках процесса медиатизации, что получает соответственную терминологическую поддержку в гамбургских синопсисах («If it is true that *mediatization* has impacted on science journalism (KAMMER 2013), one of its more obvious effects would seem to be the increase and diversification of visuals»; «In my talk I will focus on a microanalytic aspect of (science) journalism that has been discussed as highly sensitive for *mediatization effects:* quoted and reported statements as well as other forms of making reference to individual scientific and non-scientific actors»; «*A mediatization* is often related to processes of pluralization and polarization»; «First, it will allow to observe if there really is *a mediatization* in popular science magazines between the 1970s and today when it comes to references»; «Narrativization has been described as a central process in an ongoing *mediatization of social spheres* (Harvard 2004) and refers to an increase in organizing information along narrative lines (Luginbühl et al. 2004), often showing a narrative unfolding of topics (Brinker 2010)»; «Before the 'era' of the mass media, social life was *mediatized by art,* by which I principally mean visual art, literature and music»). Медиатизация стремиться описать отношения между медиа, коммуникацией и обществом (Androutsopoulos 2014; Hepp 2014; Lundby 2014; Schildhauer & Esser 2014). Поскольку дисциплина медиалингвистики предоставляет отличные методы и обширные знания о том, как работает коммуникация в СМИ и как ее можно использовать, она может и должна внести свой вклад в эту формирующуюся парадигму [10, с. 12].

Рассмотренные нами в синопсисах Гамбургской конференции термины и терминологические сочетания представляют параметры медиареальности, которые обусловлены принципами организации дистантной коммуникации и способами трансляции (передачи) информации. Значимым аспектом становится функционирование терминов в определенных контекстах, точнее, моделирование терминами и терминологическими сочетаниями сред своего функционирования, что определяет характер языковой идеологии.

За последние два десятилетия понятие языковой идеологии получило значительный импульс в различных областях науки, которые стремятся раскрыть функционирование языка в контексте социальных процессов [15, с. 4]. Изучение языковой идеологии берет свое начало в североамериканской лингвистической антропологии как системе, в рамках которой исследуются «опосредующие связи между социальными формами и формами речи» [16, с. 3].

Отношения между пространствами и связанными с ними языковыми ресурсами не фиксируются, по существу, а вызываются и воспроизводятся в дискурсе посредством идеологических средств, связи между народными разновидностями, социальными типами и местами [17, с. 740].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: 1) отбор функциональных терминов и терминологических сочетаний является начальным этапом проектирования научного направления, позволяющим классифицировать и формализовать сведения о необходимых для освоения аспектах предметной области; 2) модель предметной области дисциплины и научного направления «Медиалингвитистика» создается посредством дискурсивного моделирования, которое включает в себя медиалексикографическую и медиаперформативную дискурсивные практики; 3) наиболее значимыми аспектами терминологического моделирования медиареальности в исследованиях участников Гамбургской конференции 2015 г., посвященной взаимоинтеграции и взаимоинтерференции языка и медиа, стали аспекты средовых фракций, моделирующих формы коммуникативных интеракций; преобразования семантики единиц и поведенческого текста коммуницирующего субъекта под влиянием медийных технологий; уточнение характерной черты современной коммуникации – компьютерно-опосредованная; 4) контексты функционирования терминов и терминологических сочетаний, соотносимых с предметным полем медиалингвистики, способствуют не только дистрибуции семантики термина, но и моделируют смысловые коннотации, влияющие на конструирование социальной реальности, выполняя функцию семантических сред формирования языковой идеологии.

Библиографический список

1. Шмелева Т.В. Медиалингвистика: терминологический аспект. *Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*. 2015; Выпуск 4 (87): 32 – 35.
2. Дускаева Л.Р. *Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник*. Москва: Флинта, 2018.
3. Полонский А.В. Лингвистика медиа: современная парадигма научного знания. *Медиальманах*. 2019, Выпуск 1: 206 – 211.
4. Выровцева Е. *Словарь, как много в этом*. Available at: https://jrnlst.ru/medialinguistics
5. Чжан Х. Рецензия на словарь «Медиалингвистика в терминах и понятиях». *Современная коммуникативистика*. 2019; Выпуск 2: 75 – 76.
6. *Рецензия на словарь операционных терминов и понятий современной медиалингвистики «Медіалінгвістика: словник термінів і понять»* (Л.І. Шевченко, Д.В. Дергач, Д.Ю. Сизонов / за ред. Л.І. Шевченко. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. 240 с.). Available at: https://medialing.ru/ob-osnovnyh-kolliziyah-medialingvistiki/
7. Montgomery M. *Language and Media Dictionary of Key Terms*. London: Routledge, 2019.
8. Danesi M. *Encyclopedic dictionary of semiotics, media, and communications*. Toronto: University of Toronto Press, 2000.
9. Schmitz U. *Einfuhrung in die Medien linguistic*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2015.
10. Luginbühl M. *Media Linguistics: On Mediality and Culturality. Media Linguistics: On Mediality and Culturality*. 2015; Vol. 1: 9 – 26.
11. Hatana El-Jarn. *Computer Mediated Communication, Social Networking Sites & Maintaining Relationships A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)*. Manchester, 2014.
12. Herring S. C*omputer-mediated discourse analysis: an approach to researching online communities. Language and Discourse in Social Media: New Challenges, New Approaches*. 2004; Vol. 2: 338 – 376.
13. Schildhauer P. *Textsorten im Internet zwischen Wandel und Konstanz: Eine diachrone Untersuchung der Textsorte Personal Weblog (PhD Thesis)*. Halle, 2014.

14. Tienen S. Neue Medien, neue Format? Hybridisierung all Aspect sozialen Wandels. *Hybridisierung und Differenzierung: Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse*. 2015; Vol. 1: 41 – 56.
15. Tommaso M. Critical intersections language ideologies and media discourse. *Language Ideologies and Media Discourse*, 2010: 3 – 16.
16. Woolard K.A. Language ideology as a fi eld of inquiry in K.A. Woolard, B.B. Schieffelin and P.V. Kroskrity (eds). *Language Ideologies: Practice and Theory*, 1998; Vol. 3: 3 – 47.
17. Androutsopoulos J. The study of language and spacein media discourse. *Language and Space:* An International Handbook of Linguistic Variation. 2009; Vol. 1: 740 – 758.

References

1. Shmeleva T.V. Medialingvistika: terminologicheskij aspekt. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogo*. 2015; Vypusk 4 (87): 32 – 35.
2. Duskaeva L.R. *Medialingvistika v terminah i ponyatiyah: slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta, 2018.
3. Polonskij A.V. Lingvistika media: sovremennaya paradigma nauchnogo znaniya. *Mediaal'manah*. 2019, Vypusk 1: 206 – 211.
4. Vyrovceva E. *Slovar', kak mnogo v `etom*. Available at: https://jrnlst.ru/medialinguistics
5. Chzhan H. Recenziya na slovar' «Medialingvistika v terminah i ponyatiyah». *Sovremennaya kommunikativistika*. 2019; Vypusk 2: 75 – 76.
6. *Recenziya na slovar' operacionnyh terminov i ponyatij sovremennoj medialingvistiki «Medialingvistika: slovnik terminiv i ponyat'»* (L.I. Shevchenko, D.V. Dergach, D.Yu. Sizonov / za red. L.I. Shevchenko. Kiev: Vidavnicho-poligrafichnij centr «Kiïvs'kij universitet», 2013. 240 s.). Available at: https://medialing.ru/ob-osnovnyh-kolliziyah-medialingvistiki/
7. Montgomery M. *Language and Media Dictionary of Key Terms*. London: Routledge, 2019.
8. Danesi M. *Encyclopedic dictionary of semiotics, media, and communications*. Toronto: University of Toronto Press, 2000.
9. Schmitz U. *Einfuhrung in die Medien linguistic*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2015.
10. Luginbühl M. *Media Linguistics: On Mediality and Culturality. Media Linguistics: On Mediality and Culturality*. 2015; Vol. 1: 9 – 26.
11. Hatana El-Jarn. *Computer Mediated Communication, Social Networking Sites & Maintaining Relationships A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)*. Manchester, 2014.
12. Herring S. C*omputer-mediated discourse analysis: an approach to researching online communities. Language and Discourse in Social Media: New Challenges, New Approaches*. 2004; Vol. 2: 338 – 376.
13. Schildhauer P. *Textsorten im Internet zwischen Wandel und Konstanz: Eine diachrone Untersuchung der Textsorte Personal Weblog (PhD Thesis)*. Halle, 2014.
14. Tienen S. Neue Medien, neue Format? Hybridisierung all Aspect sozialen Wandels. *Hybridisierung und Differenzierung: Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse*. 2015; Vol. 1: 41 – 56.
15. Tommaso M. Critical intersections language ideologies and media discourse. *Language Ideologies and Media Discourse*, 2010: 3 – 16.
16. Woolard K.A. Language ideology as a fi eld of inquiry in K.A. Woolard, B.B. Schieffelin and P.V. Kroskrity (eds). *Language Ideologies: Practice and Theory*, 1998; Vol. 3: 3 – 47.
17. Androutsopoulos J. The study of language and spacein media discourse. *Language and Space:* An International Handbook of Linguistic Variation. 2009; Vol. 1: 740 – 758.

Статья поступила в редакцию 18.03.20

УДК 811.35 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00413

Magomedov D.M., *Ph.D. in Philology, researcher at the Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasy of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

DIFFERENTIATION OF MAIN MEMBERS OF THE OFFER IN DAGESTAN LANGUAGES. The article is devoted to one of the debatable issues of the Dagestan languages – differentiation of the main members of the proposal. The problem of determining the main members of a sentence in Dagestan languages has important theoretical and practical significance. The grammatical relations and semantic relations of the main members determine the semantics and structure of the sentence as a whole. Traditionally, in Dagestan languages they adhere to the concept of threefoldness of the predicative core of a sentence, which make up the subject, predicate and direct complement. The grammatical relationship between the verb and the rest of the main members of the sentence in Dagestan is reciprocal. The fallen form of the named members depends on the semantics of the pre-emancy. In Dagestan, for example, in the Avar language, the case form of the subject in the three-part sentence depends on the lexicon-semantic characteristic of the verb-procactable.

Key words: **main members of a sentence, subject, predicate, direct complement, phrase, sentence, Dagestan languages, nominative, ergative.**

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*

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ГЛАВНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена одному из дискуссионных вопросов дагестанских языков – дифференциации главных членов предложения. Проблема определения главных членов предложения в дагестанских языках имеет важное теоретическое и практическое значение. В дагестанских языках используются разные падежи подлежащего (эргатив, номинатив, датив, посессив, локатив). Например, в аварском языке падежная форма подлежащего в трехсоставном предложении зависит от лексико-семантической характеристики глагола-сказуемого. Эргативный падеж маркирует подлежащее при переходном глаголе. 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. Грамматическая связь между глаголом-сказуемым и остальными главными членами предложения в дагестанских языках носит обоюдный характер. Падежная форма именных членов зависит от семантики предиката.

Ключевые слова: **главные члены предложения, подлежащее, сказуемое, прямое дополнение, словосочетание, предложение, дагестанские языки, номинатив, эргатив.**

Традиционно к главным членам предложения в дагестанских языках в предложении со сказуемым, выраженным непереходным глаголом, относятся сказуемое и подлежащее. В предложении же со сказуемым, выраженным переходным глаголом или глаголом чувственного восприятия, главным членом является также прямое дополнение, так как с последним сказуемое согласуется в грамматическом классе и числе. Вокруг главных членов предложения группируются второстепенные члены: косвенные дополнения, определения и обстоятельства [1 – 12].

В дагестанских языках используются разные падежи подлежащего (эргатив, номинатив, датив, посессив, локатив). Например, в аварском языке падежная форма подлежащего в трехсоставном предложении зависит от лексико-семантической характеристики глагола-сказуемого. Эргативный падеж маркирует подлежащее при переходном глаголе. Дательным падежом оформляется подлежащее при глаголах *рихине* – «ненавидеть», *бокьизе* – «любить, хотеть». Например: *Лъималазе бокьула жидерго Ватlан* – «Дети любят свою Родину». В предложении же с глаголом-сказуемым, обозначающим чувственное восприятие (*лъазе* – «знать», *батизе* – «находить», *бихьизе* – «видеть», *ракlалде щвезе* – «вспомнить» *бичlчlизе* – «понимать», *кlочене* – «забывать», *рагlизе* – «слышать» и др.) подлежащее оформляется локативным падежом I серии на *-да*. Например: *Палатаялъул гордухъанги валагьун щивасда бихьулаан кlибетlераб даим гlаздалаб Эльбрус* (P.XI). – «Посмотрев 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 матlу 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 [12, 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» [2, 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 рассазывать им сказки [8, 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 платили большую плату и нанимали сторожей для охранения покоя села» [5, с. 197]. При глаголах же чувственного восприятия подлежащее оформляется дательным падежом, а конструкция предложения называется дативной [5, 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*** *сабпну 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» [7, 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 именительным, а эргативным падежом, например: ***Дугъу*** *гьарйисан пешкешар гъадагъури гъаши* (И.Ш.). – «Он каждый год премии получал», ***Ляхин апIрури*** *чан тяриф дарапIур* (погов.). – «Работяга (букв.: «работу делающий») себя не похвалит». ***Кьюри*** *сар ккагъру* (погов.). – «Двое одного одолеют» [7, с. 269].

Сказуемое в дагестанских языках может быть выражено различными частями речи. Сказуемое, выраженное классным глаголом, согласуется с подлежащим и прямым дополнением в классе.

Сказуемое, выраженное глаголом, образующим формы единственного и множественного числа от разных основ, может согласоваться с подлежащим и прямым дополнением в числе.

По своей структуре различаются простое глагольное сказуемое, составное (именное и глагольное) сказуемое, а также сложное сказуемое.

Простое глагольное сказуемое может быть выражено как синтетической, так и аналитической формой глагола. К синтетическим формам, выступающим в качестве сказуемого, относятся не только основные финитные формы (настоящее, прошедшее, будущее и т.д.), но и формы причастия, употребление которых становится обязательным в определенных типах предложений (например, в вопросительных предложениях).

В аварском языке простое глагольное сказуемое, выраженное глаголом в форме изъявительного наклонения, может выступать в разных временных формах: настоящего времени, констатива (общего времени), прошедшего и будущего времени: *Вац тIехь цIалулев вуго.* – «Брат читает книгу» (букв.: «Брат, книгу читающий, есть»). *Дурго ВатIанги дурго халкъги гуккана дуца!* (М.Гъ.). – «Свою Родину и свой народ обманул ты». *КIодо, дица цIияб горде ретIина* (Ф.ГI.). – «Бабушка, я новое платье надену». *КIудиял рагIабиги гучал гьаялги рокьуларoан гьасие* (М.М.). – «Громкие слова и сильные клятвы он не любил».

В даргинском языке, как и в других дагестанских, не существует простого именного сказуемого, выраженного лишь одним именем без участия служебного элемента (служебного глагола, глагола-связки или предикативного аффикса). Все имена, выступающие выразителями простого сказуемого, сопровождаются каким-либо служебным элементом. Те имена, которые сопровождаются служебными глаголами или глаголом-связкой, принято считать выразителями составного именного сказуемого. Что же касается имён, сопровождающихся предикативными аффиксами, то лишь они могут считаться выразителями простого именного сказуемого.

Предикативными аффиксами, дающими именам возможность выступать выразителями простого сказуемого являются *-ра* (1-е л.) и *-ри* (2-е л.): *Ну учительра.* – «Я – учитель». *ХIу учительри.* – «Ты – учитель» и т.д.

В данных примерах существительное «учитель» без предикативного аффикса (*-ра* и *-ри*) не может быть сказуемым. «*Ну учитель*» или «*ХIу учитель*» без *-ра* или *-ри*, присоединенного к слову «учитель», не содержит предикативной законченности. Имя, выступающее выразителем сказуемого, должно иметь предикативные признаки лица и времени, а без *-ра* или *-ри* само по себе оно не может иметь эти признаки. Таким образом, приходим к заключению, что предикативность имени отражается в признаках лица и времени (*-ра, -ри*), и только благодаря этим признакам оно может быть выразителем сказуемого [1, с. 214].

В лезгинском языке сказуемое, выраженное только именем без глагола-связки, служебного глагола или предикативного аффикса *-да*, почти не употребляется. Только в отдельных, ставших идиоматическими выражениях и в кратких жанрах фольклора – пословицах, загадках и т.д. встречаются предложения с именем в функции сказуемого, причем оформленным бессвязочным способом. Например: *Гатай чка – ракь, амай чка – макь* (Посл.) *Къакъараяр къазранбур, какаяр нуькIренбур.* – «Гоготанье гусиное, яйца воробьиные».

В отдельных случаях в разговорной и поэтической речи в первой части сложносочиненного предложения, каковыми являются приведенные примеры, можно использовать глагол-связку или вспомогательный глагол *хьун*. В загадках, пословицах и т.п. введение этого элемента приводит к утрате лаконичности и емкости, которые в выражениях подобного рода выработаны в течение долгого периода времени. Однако в разговорном языке и в некоторых литературных произведениях такого рода сказуемые имеют место: *Чилни цав сад аяз я, сад мурк* (И.Г.). – «Земля и небо, одно – мороз (есть), другое – лед» [5, с. 179].

В лезгинском языке имеют место односоставные номинативные предложения, в которых сам субъект высказывания содержит предикацию, не нуждающуюся в специальном морфологическом выражении. Такие предложения носят в себе утверждение, констатацию факта, указание на что-л. Эти назывные предложения в современном лезгинском языке стали функционировать все чаще, особенно в языке периодической печати, таких как названия книг, спектаклей, кинофильмов, заметок, докладов, речей, призывов и т.д., и имеют тенденцию к дальнейшему развитию. Примеры: *Ингье очеркдин сифте* (А.А.). – «Вот начало очерка». *Ингье са-кьве мисал* (А.А.). – «Вот несколько примеров». *Дагъустандин республикадин виликан областной меркез шегьер Темир-Хан-Шура* (С.С.). – «Прежний областной центр Дагестанской республики город Темир-Хан-Шура».

В аварском языке составное глагольное сказуемое состоит из вспомогательного (полузнаменательного) глагола и целевой формы. В роли вспомогательных могут выступать фазисные глаголы, обозначающие начало, конец или продолжение действия, названного инфинитивом, а также глаголы, выражающие различные модальные значения [4, с. 89]. Например: *Дица тIехь хъвазе байбихьана Дагъистаналъул хIакъалъулъ* (Р. XI). – «Я начал писать книгу о Дагестане». *Дир гIисинал кверал квалквадизе байбихьана* (М.М.). – «Мои маленькие руки начали шевелиться».

Широкое распространение в аварском языке получили сочетания финитной формы глагола с деепричастием другого глагола, образующие тесное семантическое единство, например, сочетания двух глаголов движения, где в деепричастной форме употребляется глагол более конкретного значения, а в финитной – более обобщенного (обычно *ине* – «идти, уходить», *вачIине* – «приходить»). Например: *УнкъгIал гIемераб заманаялъ тIадюссун ячIинчIо* (Ф ГI.). – «Тетя долгое время не возвращалась». *ТIурун ана рохарал хиялалги хинаб гьимиги* (Ф.ГI.). – «Унеслись и радостные мечты, и теплая улыбка».

Составное глагольное сказуемое в даргинском языке выражается сочетанием различных глагольных форм (причастных, деепричастных, инфинитивных) с вспомогательными глаголами или глаголами-связками.

Выше отмечалось, что все личные современные формы знаменательных глаголов исторически восходят к сочетанию причастных и деепричастных форм

с лично-временными формами глагола *сай* (*сар*, *сай*, *саб*). Было отмечено и то, что эти глагольные формы, образованные путём инкорпорирования лично-временной связки (*ра*, *ри*) с причастием или деепричастием, с синтаксической точки зрения характеризуются как выразители простого глагольного сказуемого. При этом речь, разумеется, шла о синтетических формах 1-го и 2-го лица. Между тем наряду с синтетическими формами 1-го и 2-го лица в один парадигматический ряд словесных форм входит и аналитическая форма 3-го лица: *Ну узулра.* – «Я работаю». *Хlу узулри.* – «Ты работаешь». *Ит узули сай.* – «Он работает.

Составное сказуемое в лезгинском языке включает в себя два и более слова, из которых первое является знаменательным, а второе – вспомогательным, носящим в себе предикативность и выражающим различные оттенки действия или состояния указанного в знаменательной части. В зависимости от того, какой категорией речи выражена его знаменательная часть, составное сказуемое делится на составное глагольное сказуемое и составное именное сказуемое.

Составное глагольное сказуемое выражается сочетанием глагольных форм (целевых, деепричастных и т.д.) с вспомогательными глаголами *авун* и *хьун*, с недостаточными вспомогательными глаголами *ава, ама* и глаголом связкой *-я* «есть, является», *-да,* а также с сочетанием некоторых других глаголов, которые функционально могут выступать как вспомогательные.

Процесс образования простых синтетических глаголов в лезгинском языке, как и в некоторых других дагестанских языках, является живым, действующим. В целом ряде случаев знаменательная часть такого рода глаголов имеет самостоятельную семантику и употребление, а сочетаясь с глаголом *авун,* составляет так называемый сложный глагол, выступающий в роли составного сказуемого. В этих сложных глаголах знаменательная часть может сохранять полную самостоятельность, хотя и выражает вместе с глаголом *авун* определенное действие или состояние. Такие сложные глаголы находятся в современном литературном лезгинском языке в процессе своего становления. Однако как сложные глаголы они не однородны. Статус сложных глаголов, на наш взгляд, приобрели те из них, которые при однородном морфологическом оформлении выражают сложное сказуемое, допуская при этом введение во фразу прямого дополнения в номинативе, в то время как другая часть такого рода сочетаний не допускает введения прямого объекта [5, с. 268].

Помимо сложных глаголов, в состав которых входит вспомогательный глагол *хьун* (о чем см. ниже), составное сказуемое может быть выражено в лезгинском языке аналитическими сочетаниями, состоящими из различных форм знаменательного глагола и глагола *хьун*. Обычной формой составного сказуемого с глаголом *хьун* является форма, выраженная сочетанием этого глагола во всех временах и наклонениях с целевой или деепричастной формой знаменательного глагола. В таких сочетаниях передается как бы каузация действия. Реализуются такие сказуемые в рассказах, широких повествованиях, сказках, легендах, разговорной речи и т.д.: *Им Сулеймана гьамиша лежбердиз эзбериз хьана* (М.Г.). – «Это Сулейман все время повторял крестьянам». *Адет яз ихьтин касни, я яшлуди, я варлуди яз, я мирес яз, къалуриз жеда* (А.А.). – «Как правило, такой человек показан или как старик, или как богач, или как родственник». При постановке действующего субъекта в одном из местных падежей, а именно в аблативе I, составное сказуемое выражает значение возможности~невозможности, непреднамеренности, осуществимости ~ неосуществимости действия: *Адавай вичин рикlиз ва вири зегьметчийрин рикlизни теселли гуз хьана* (М.Г.). – «Он сумел успокоить свое сердце и сердца всех трудящихся». *Шаирдивай эхиз жезвачир, идал рази хьана акъвазиз жезвачир* (М. Г.). – «Поэт не мог (этого) терпеть, он не мог успокоиться и ждать». *Адавай кьил винелди хкаж хъийиз хьанач* (А.Ф.). – «Он не смог поднять голову». *Иниз килигна завай пакаґьан юкъуз кlвачел акъвазиз хьанач* (А.Ф.). – «Ввиду этого на другой день я не был в состоянии стоять на ногах».

Грамматическая связь между глаголом-сказуемым и остальными главными членами предложения в дагестанских языках носит обоюдный характер. Падежная форма именных членов зависит от семантики предиката.

Принятые сокращения

А.А. – Абдулкадыр Алкадарский
А.Ж. – Абумуслим Жафаров
А.Ф. – Алибек Фатахов
И.Ш. – Ибрагим Шахмарданов
М.Г. – Магомед Гаджиев
М.К. – Казбек Мазаев
М.Ш. – Манаф Шамхалов
погов. – поговорка
Р.Б. – Руслан Башаев
Р.Хl – Расул Гамзатов

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН; Издательство 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. Бокарев А.А. Синтаксис аварского языка. – Москва – Ленинград: АН СССР, 1949.
5. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Грамматика современного лезгинского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2008.
6. 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.
7. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2012.
8. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
9. Магомедов Д.М. Диалектные синтаксические конструкции в аварском языке. *Гуманитарные и социально-политические проблемы модернизации Кавказа*: сборник статей VII Международной конференции. Назрань, 2019: 409 – 418.
10. 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.
11. Магомедов М.И. Дефиниция понятий «подлежащее» и «субъект» в аварском языке // Дагестанский лингвистический сборник. Москва, 1995: 39 – 44.
12. Магомедов М.И. Подлежащее и дополнение в аварском языке. *Кавказский вестник*. 2000; № 2: 124 – 127.

References

1. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN; Izdatel'stvo 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. Bokarev A.A. Sintaksis avarskogo yazyka. – Moskva – Leningrad: AN SSSR, 1949.
5. Gajdarov R.I., Gyul'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Grammatika sovremennogo lezginskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2008.
6. 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.
7. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuzov K.T. *Sovremennyj tabasaranskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2012.
8. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
9. Magomedov D.M. Dialektnye sintaksicheskie konstrukcii v avarskom yazyke. *Gumanitarnye i social'no-politicheskie problemy modernizacii Kavkaza*: sbornik statej VII Mezhdunarodnoj konferencii. Nazran', 2019: 409 – 418.
10. 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.
11. Magomedov M.I. Definiciya ponyatij «podlezhaschee» i «sub`ekt» v avarskom yazyke // Dagestanskij lingvisticheskij sbornik. Moskva, 1995: 39 – 44.
12. Magomedov M.I. Podlezhaschee i dopolnenie v avarskom yazyke. *Kavkazskij vestnik*. 2000; № 2: 124 – 127.

Статья поступила в редакцию 25.03.20

УДК 82-22 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00414

Cherkes V.P., *Cand. of Science (Philology), Pasific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru*

THE INTERPRETATION OF THE IMAGE OF DON JUAN IN G. FIGUEIREDO'S COMEDY: THE PROBLEM OF THE POSITIVE IDEAL. The article analyses the comedy Don Juan written by Brazilian dramatist Guilherme Figueiredo. This is the first time literary study of this work has been performed. The analysis made it possible to identify the genetic roots of the plot and their specifics in the work by the Latin American author. The peculiarities of interpretation of the eternal image have been attributed to psychological and social reasons as well as the influence of postmodernist aesthetics. The article particularly focuses on the comedy's imagery. The article seeks to demonstrate the transformation of the eternal seducer' image into a positive hero in terms of the postmodern global picture. Don Juan becomes a victim of a vicious and deceitful world in which there is no room for true human feelings.

Key words: **Guilherme Figueiredo, Don Juan, Brazilian literature, system of images, interpretation.**

В.П. Черкес, *канд. филол. наук, доц. Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск,*
E-mail: Cherkeskonjabez@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ДОН ЖУАНА В КОМЕДИИ Г. ФИГЕЙРЕДО (К ПРОБЛЕМЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА)

Статья посвящена анализу комедии «Дон Жуан» бразильского драматурга Гильерме Фигейредо. Данное произведение впервые становится предметом литературоведческого анализа. Прослеживаются генетические корни сюжета и его специфика в трактовке латиноамериканского автора. Своеобразие интерпретации вечного образа объясняется психологическими и социальными причинами, а также влиянием постмодернистской эстетики. Основное внимание уделено образной системе комедии. В данной статье предпринята попытка показать, как образ вечного обольстителя трансформируется в рамках постмодернистской картины мира в положительного героя. Дон Жуан превращается в жертву порочного и лживого мира, в котором нет места истинному человеческому чувству.

Ключевые слова: **Гильерме Фигейредо, Дон Жуан, бразильская литература, система образов, интерпретация.**

Бразильская драматургия практически неизвестна в нашей стране. Один из самых интересных авторов пьес на португальском языке – Гильерме Фигейредо. Его творческое наследие невелико. Тем не менее три пьесы переведены на русский язык и успешно ставятся в театрах России. Жоржи Амаду, бразильский писатель, друг Г. Фигейредо и автор предисловия к сборнику латиноамериканской драматургии, писал: "... пьесы Фигейредо – назову лишь «Лису и виноград», «В доме ночевал Бог» – с огромным успехом шли в театрах Москвы и Пекина, Софии и Праги, Варшавы и Бухареста, ни один из прочих бразильских драматургов и сравниться с ним не мог по известности" [1, с. 382].

Пьесы Г. Фигейредо ни разу не становились объектом научного исследования. Самобытный бразильский писатель оказался вне поля зрения литературоведов и критиков.

В этой статье мы остановимся на особенностях трактовки образа Дон Жуана в одноименной пьесе бразильского драматурга.

Образ Дон Жуана рассмотрен в критических и научных статьях и исследованиях достаточно обстоятельно и с разных сторон [2, 3]. Само внимание к этому типу человеческого поведения вполне оправдано тем, что в образе героя зафиксирован определенный психологический склад, отражающий специфику мужского поведения в отношении женского пола.

В литературных произведениях разных эпох Дон Жуан претерпевает значительную эволюцию. У Тирсо де Молина он – соблазнитель-эгоист, у Мольера – совратитель и одновременно противник ханжества, у Гофмана – разрушитель мещанских идеалов, у Байрона – сатирический портрет современника. Но в сознании читателя Дон Жуан, прежде всего, аморальная личность, гедонист, живущий в вечной погоне за наслаждениями. Дон Жуан – герой по преимуществу отрицательный.

Его двойники под разными именами только дополняют образ, делают его более фактурным, позволяют писателям уйти за рамки схемы, выработанной Тирсо де Молина, но тиражируют тот же самый образ мужчины-соблазнителя, аморального развратника. В варианты образа можно зачислить героя романа С. Ричардсона "Кларисса Гарлоу" Ловеласа, Альфонса из пьесы А. Дюма-сына, Селадона и другие литературные персонажи.

Говорить о Дон-Жуане в отрыве от конкретного произведения, значит, говорить о типологическом характере, который понятен любому читателю, но имеет столько оттенков, сколько существует представителей читающей публики. Дон Жуан – это сложный образ, обращаясь к которому каждый новый автор пытается поговорить с читателями на тему, волнующую любого человека. Тема эта касается специфики любовных отношений, которые не регламентируются узами брака.

Дон Жуан – это мечта женщины. Чаще всего этот образ наделяется самыми лучшими качествами, которые свойственны мужской половине человечества. Герой обладает красотой, храбростью, он щедр и обходителен с представительницами прекрасного пола. Дон Жуан умен, он великолепный рассказчик, умеет стильно одеваться, энергичен и часто искренен в своих поступках. Его, пожалуй, единственный недостаток – ветреность. Он не может любить одну женщину, он любит всех. Иногда авторы трактуют такое поведение Дон Жуана как поиск идеальной женщины, иногда как погоню за гедонистическими удовольствиями. Но в целом все сходятся на том, что поведение героя выходит за рамки морали, принятой в обществе.

В этом и состоит особенность личности Дон Жуана. Он своими поступками, чем бы они ни были обоснованы, бросает вызов обществу.

Общество того времени, когда появилась идея воплотить образ Дон Жуана в литературных произведениях (Тирсо де Молина, Мольер), – это общество католическое. Ведущими направлениями в литературе являлись барокко с его эстетикой тленности всех земных ценностей, греховности человека, живущего не в рамках религиозности, и классицизм с его четкими установками на то, что общество должно жить по правилам, нарушать которые нельзя. И если в произведении Тирсо де Молина "Севильский озорник" герой не верит в любовь и не чувствует себя виновным, то уж у классициста Мольера Дон Жуан точно грешник, наказание которого впрямую вытекает из его безнравственного поведения, нарушающего все мыслимые законы жестко сегрегированного общества.

Проблема только состоит в том, что произведение, взятое в отрыве от контекста времени, в котором оно создается, воспринимается читателем обычно не совсем верно. Тот же Мольер стремился в своих комедиях учить зрителя "здравому смыслу", и тогда наказание Дон Жуану можно объяснить тем, что он ведет себя как раз вопреки этому самому здравому смыслу.

Проблема, поставленная в комедии великого французского драматурга, не поддается однозначному толкованию. Аристократическое общество времен Мольера – это группа людей, где погоня за удовольствиями была признаком социальной успешности. Аристократы времен Мольера часто имели не только жен и любовниц, но могли использовать для любовных утех и проституток, и зависимых от них представительниц народных масс, и заводить случайные связи на стороне. Все эти любовные интрижки осуждались официальной моралью, но были нормой обыденной жизни.

Дон Жуан своим поведением переворачивает все с ног на голову. Он живет своей полной любовных приключений жизнью и не собирается в этом каяться. Он как бы говорит своими поступками: я не стесняюсь того, что я делаю; это моя жизнь. Для него фальшивым является притворство общества, которое занимается тем же, что делает он, но никогда не сознается публично, что это нормально. Нормы морали и нормы жизни не совпадают друг с другом. А у Дон Жуана противоречия в том, что он делает, что он считает моральным, нет. По сути, Мольер образом своего героя заявляет своим аристократам-современникам: вы притворяетесь порядочными, а человека, который в отличие от вас не скрывает своих поступков на любовном поприще, вы обвиняете в аморальности, делая повседневно то же самое.

Именно поэтому рождение великого образа Дон Жуана вести следует от Мольера, а не от Тирсо де Молина. У породившего образ испанца Дон Жуан – обольститель, стремящийся подчинять себе всех женщин и получающий от этого чувство собственной значимости. Антигерой Тирсо де Молина готов на любой обман ради достижения своей цели, ему не важна личность женщины, с которой он связан в данный момент. И то, что за его поступки король велит его казнить, а слуга в ответ на это сообщает королю, что Дон Жуана уже постигла божья кара, в целом показывает нам, что перед нами аморальная личность.

У Мольера все перерастает в серьезную философскую проблему, вечный спор о вечной любви и конкретном человеке, в котором эта любовь воплощается. Не распутство героя обличает Мольер, а продолжает свое сражение с аристократией Франции 17 века, безнравственной по своей природе. Мольеровский

герой амбивалентен: ум, храбрость, харизма сочетаются в нем с откровенным презрением к окружающим его людям. Он придумывает себе философию, которая позволяет оправдать его действия. Он уже живет в реальном мире, где “небо” (эвфемизм сверхъестественных сил) – далеко, а дважды два всегда четыре. В этом обыденном мире нет ничего величественного и духовного, а есть вполне реальные желания и чувства, которые можно при желании удовлетворить за вполне реальные деньги.

Жорж Бордонов в своей книге о жизни Мольера, анализируя постановку “Дон Жуана” в одном из французских театров, с возмущением порицал попытку режиссера сделать из Дон Жуана положительного персонажа. Ж. Бордонов считал, что такая трактовка образа – прямое насилие над текстом пьесы, над самой идеей донжуанства [4].

Пьеса Мольера, безусловно, входит в золотой фонд мировой драматургии. Каждый писатель, приступая к обработке образа Дон Жуана, прежде всего вынужден оглядываться на мольеровский вариант.

XX век с идеей диалога культур и интертекстуальности внес немало новых страниц в интерпретацию вечного образа Дон Жуана. Не осталась в стороне и Латинская Америка.

Творческое наследие Гильерме Фигейредо (*Guilherme de Oliveira Figueiredo)* невелико, но почти каждая пьеса – это продолжение диалога с великой литературой. Критики отмечали, что часто писатель перерабатывает античные (“Всеобщая забастовка”, “Лиса и виноград”, “ Бог ночевал в этом доме”) и средневековые (“Леди Годива”, “Дон Жуан”) сюжеты, дает им новую жизнь [5]. В случае с “Дон Жуаном” Г. Фигейредо не то чтобы забывает всех остальных авторов, обращавшихся к этому сюжету (Дж. Г. Байрон, А.С. Пушкин, Э.Т.А. Гофман и др.), просто отталкивается он все же от текста Мольера, создавая при этом свою оригинальную трактовку сюжета.

Рассуждения о мольеровском прочтении сюжета о Дон Жуане нужны нам для того, чтобы понять, что же изменил в своей пьесе Фигейредо. Думается, что именно Мольер – та базовая структура, от которой вытекает новая интерпретация. Из биографии Гильерме Фигейредо известно, что он переводит на португальский язык классику драматургии: Бернарда Шоу, Шекспира, Мольера. То есть текст французского драматурга не просто прочитан: переведен на родной язык. Вся сюжетная схема и система образов хорошо знакомы и отработаны.

Фигейредо оставляет на сцене все тех же известных нам героев: Дон Жуана, командора, донью Анну, слугу Лапорелло. Камерность ансамбля актеров необходима автору для концентрации внимания на необычности происходящих событий. Все предельно сжато в рамках нескольких эпизодов, которые раскроют нам правду о Дон Жуане, самом порядочном и прекрасном человеке. Это уже не просто симпатия автора к герою. Фигейредо меняет саму сущность великого обольстителя, по сути, снимает с него все обвинения. Это разрушает традиционный образ развратного повесы, но создает образ идеального мужчины.

Там, где Мольер заканчивает свое действие, Фигейредо его только начинает. Первая сцена – это перепалка Дон Жуана со слугой и встреча со статуей командора.

То, что у Мольера является трагической финальной сценой, превращается в фарс. Статуя командора не страшна: она просто дышит эмоциями, местью, готова ввязаться в спор и чрезмерно говорлива.

Уже здесь чувствуется установка бразильского драматурга на воплощение мольеровских идей в другой среде, интертекстуальность пьесы не вызывает сомнения.

Текст пьесы обладает всеми признаками интертекста. Это обработка сюжета, уже многократно опробованного, но при всей своей знакомости остающегося настолько глубоким, что требует все новых и новых прочтений. Те же герои, тот же сюжет, порой, те же реплики, но другая логика повествования, другой контекст действия. И перед нами предстает магия преображения героев, нахождение в уже известном новых смыслов. Фигейредо явно зависит от постмодернистского видения мира, но не во всем следует правилам, устанавливаемым новыми литературными нормами.

Так, главный герой не амбивалентен. Он положителен во всех отношениях. Традиционная двойственность Дон Жуана, в котором сочетаются положительные и отрицательные черты, становится для Фигейредо неважной. Его герой не борется со средой, как это происходило в романтических интерпретациях, не стремится доказать свою мускулинность, не мучается поисками вечной красоты, не набирает очки в вечном стремлении доказать свою исключительность. Дон Жуан в тексте бразильского писателя по-настоящему честный, смелый, умный, красивый, щедрый, порядочный человек. В этом он вообще похож на всех главных фигейредовских героев, которые всегда в высоком смысле идеальны. Фигейредо верит в человека, он склонен сомневаться в сложившихся репутациях. Но при этом герой пьесы обычен, он – простой человек со своими слабостями, часто теряющийся перед неожиданными поворотами событий.

Он допускает рядом с собой существование Лепорелло, не то слуги, не то доверенного лица (и то и другое прописано в списке действующих лиц пьесы), который и создает репутацию Дон Жуана в том виде, которую ее воспринимают окружающие.

Лепорелло – двигатель интриги. Не главный герой, но душа всего процесса одонжуанивания своего хозяина. Именно он с невероятной энергией расхваливает своего хозяина на каждом углу. Каждый вечер в кабаках он зачитывает свои фантазии, гордо названные им Каталог, в котором Дон Жуан предстает величайшим обольстителем на свете, у которого уже (а герою еще нет и 30 лет) 1 348 с половиной жертв, хотя из нелепого чтения Лепорелло трудно понять, то ли это общая, итоговая цифра, то ли это только дамы из Парижа и его окрестностей. Цифра настолько фантастична, что даже странная “половина” жертвы не вызывает особого возражения. Впечатляет и география: девушки и женщины из Испании, Франции, Англии, России. Социальный статус тоже не имеет значения: горничная, хозяйка гостиницы, матери сокурсников, певички, придворные дамы, рыбачки, актрисы, великие княгини и кордебалет императорской оперы… Лепорелло – это испанский Хлестаков, не знающий удержу в своих фантазиях. Но в отличие от героя гоголевской комедии он убежден в том, что даже если все это неправда, то это могло бы быть. Симулякр становится реальностью.

Эти высказывания на публике нужны Лепорелло для того, чтобы потом выгодно продавать свой трактат «Секреты Дона Жуана – севильского обольстителя» – осовремененный вариант “Науки любви”. Лепорелло и есть настоящий Дон Жуан. Правда, большинство его аморальных поступков лежат в области фантазии и спрятаны за фасадом по-настоящему харизматичного хозяина. Дон Жуан уже в самом начале прямо говорит, что виновник происходящего – его слуга: “Твои интриги, плутни и рассказы о наших похождениях заставляют всех мужчин коситься на меня с завистливой злобой” [6, с. 186]. Лепорелло – гений пассионарности, он не только пишет Каталог и сочиняет небылицы о своем хозяине, он ведет активную переписку от имени Дон Жуана с дамами, читает стихи Комоэнса, учит хозяина танцевать и постоянно раздает всем и вся направо и налево советы. Он считает себя знатоком в области любовных отношений. “Что ты понимаешь в любви! Я посвятил её изучению всю жизнь и теперь хочу поделиться с обществом. Мой трактат – сущий клад!”– заявляет он Дон Жуану [6, с. 95].

Не Дон Жуан создает свою репутацию, а Лепорелло.

Таков же и командор дон Гонсало де Уилья. Он человек света, человек репутации. Для него она важнее даже его собственной жизни. Появление ожившей статуи командора в первой сцене далеко не случайно. Финал мольеровской пьесы с трагическим наказанием безбожника и развратника превращается в почти комическую разборку с требованием сознаться в поступках, которые, как оказывается, Дон Жуан не совершал. За статуей командора не стоит высшая правда, он пришел мстить самостоятельно, а не как посланец неба, хотя преисподняя упоминается в его репликах. Командор ввязывается в диспут, в процессе которого начинает жаловаться: “Как ты смеешь издеваться над моей светлой памятью!... Я потерял всё!.. Потерял честь – ты совратил мою сестру! Потерял любовь – ты соблазнил Исавель! Потерял жизнь… Не хочу утешения – хочу мести” [6, с. 194].

Но это лишь слова, за которыми спряталось желание командора переложить на Дон Жуана свое постыдное малодушие. Командор – далеко не образец человека. Он банален. Храбрость в бою проистекает у него из нежелания показаться трусом в глазах других людей. Но он человек общества, напрямую зависящий от его капризов. 18-летнюю сестру он готов выдать замуж против ее воли за 72-летнего аристократа, он не выдерживает “свидания” с королевой и совершает грех самоубийства, при этом опосредованно обвиняя в своей смерти Дон Жуана, который благородно прощает ему его подлости и говорит уже статуе: “Прощай, дон Гонсало!.. Возвращайся в легенду, согласно которой ты благороден и бесстрашен…” [6, с. 241].

Донья Исавель – фигура важная, но ее трудно назвать героиней в общепринятом смысле. Скорее, донья Исавель представляет собой ту неведомую силу, которая называется мнением света, она создает и рушит репутации. “Непременно расскажу об этом герцогине Оливарес”, – это ее постоянный рефрен. Этот упоминаемый, но так и не появляющийся на сцене внесценичный персонаж, вероятно, из той же группы образов, что и шеридановская леди Снируэл или грибоедовская Марья Алексеевна, чьего суда так боится Фамусов. Донья Исавель не любит никого, зато ей нравится внимание со стороны мужчин, их обожание, возможность управлять их поступками, их энергия в любовной игре. Она в конце пьесы с легкостью променяет память об умершем командоре и возможный в ее воображении союз с Дон Жуаном на объятья Лепорелло, пошляка и нелепого философа, который не страдает глубиной мысли.

Несколько особняком стоит донья Анна. Наверное, не случайно Фигейредо меняет социальный статус главной героини мольеровского “Дон Жуана” с доны на донью. Донья Анна – девушка 18 лет, воспитанница монастыря, которую

ее брат собирается отдать замуж за герцога Октавио. “Ему всего семьдесят два года”, – иронично замечает невеста поневоле.

Ее появление в жизни Дон Жуана – это и судьба, и попытка уйти от судьбы. Донья Анна сообщает при своем появлении, что она представительница “…всей нашей школы. Мы бросили жребий – выпал мне” [6, с. 203]. И вот она получает письмо от великого обольстителя (на самом деле письмо написал Лепорелло) и стремится упасть в его объятия, потому что это, во-первых, престижно (“Хочу любить его и хочу, чтобы все знали, что он любил меня”) [6, с. 205]; во-вторых, ей нужен скандал (“После этого семидесятидвухлетний жених сразу от меня откажется!” [6, с. 205]). Кажется, перед нами довольно развязная девушка, без особых моральных принципов. Если к этому прибавить, что Лепорелло характеризует ее как “наипервейшую красавицу Испании”, то перед нами предстает образ избалованной красотки. Но в глазах Дон Жуана она жертва общества. Она – сестра его друга, она – невеста старика, она – воспитанница католического монастыря, она – образованна, умна и прекрасна.

“Да ты взгляни на неё: такая беззащитная, так доверчиво идущая на всё”, – говорит он Лепорелло [6, с. 208]. Дон Жуан очарован, но ему не нужна легкая победа, он мечтает о вечной любви, первой любви в своей жизни.

Внешняя развязность доньи Анны – это отчаянное желание быть свободной от окружающих. Она любит в Дон Жуане не человека, даже не красивого мужчину. Он для нее – лакмусовая бумажка ее потенциальных возможностей.

Блестящие сцены, в которых сначала Лепорелло пытается совратить Анну, а потом Анна – Дона Жуана, – смешны и трагичны одновременно. И слуга, и донья Анна в этот момент просто добиваются своей разовой цели. И там, и там цена победы – престиж. Если они победят, то это будет тот случай, о котором можно помнить всю жизнь, но который уже не повторится.

Разум доньи Анны уже проснулся, но еще спит ее сердце. Мечты уже есть, а личность еще только рождается. Но именно эту рождающуюся личность и разглядел Дон Жуан в 18-летней красавице. Его резюме по поводу их несостоявшейся любви звучит в его устах так: “Ты могла навсегда зачеркнуть моё прошлое, став настоящим и будущим… Ты собиралась провести со мной краткий миг любви, так и не поняв, что способна быть всей моей жизнью…” [6, с. 238].

Главный герой пьесы – Дон Жуан. Герой, которого Фигейредо делает положительно прекрасным человеком. Автор из Бразилии как бы предлагает поверить, что то, что ищет в Дон Жуане каждая женщина, может существовать на самом деле. Может где-то есть мечтатель, романтик, честный, храбрый, порядочный человек без намека на пошлость и аморализм. Не соблазнитель, не герой, а человек. Не мужчина, который хвалится своими победами над женщинами, не прекрасный рассказчик, не тот, кто покупает любовь подарками, а просто человек, который ждет свой идеал.

Дон Жуану в пьесе около 30 лет. Но сердце его не тронула ни одна из красавиц. И поэтому он не то чтобы равнодушен к женщинам, он просто еще не влюблялся. Вся его скандальная слава строится на пиар-компании, которую создает вокруг его имени слуга. Но в отличие от Лепорелло, Дон Жуан прекрасно осознает свои достоинства и недостатки. Он не готов бороться за женщину, к которой равнодушен, а как бороться за свою любовь, он еще не знает. Он достаточно честно заявляет, что не умеет писать письма, не сочиняет сонетов, не дарит женщинам цветов. Он не желает общаться с пустыми и пошлыми красавицами. Его идеал он прошепчет заснувшей донье Анне, в которой он впервые увидел возможное будущее своей жизни: “Я люблю женщин, которые не умеют покорять мужчин, зато могут вязать носки и варить вишнёвое варенье. Хочу, чтобы женщина встречала меня в переднике, обнимала и шептала, что на ужин будет мороженое. Мне нравится, чтобы женщина сгорала от стыда, когда я говорю, что у неё красивая грудь. И чтобы в минуту блаженства на глазах у неё появлялись слёзы…” [6, с. 206].

Донья Анна покорила Дон Жуана, но его все-таки очень интересует вопрос, умеет ли она готовить вишневое варенье.

У Фигейредо Дон Жуан не демоническая личность и уж тем более не совратитель, он человек, мечтающий найти свою единственную и неповторимую в мире, где все говорят, что такое невозможно.

Самоубийство командора поставило крест на отношениях доньи Анны и Дон Жуана. Комедийное действие перерастает в трагедию человеческой глупости, непонимания истинных ценностей этого мира. Романтический герой, сражающийся с обыденной пошлостью, вдруг превращается в героя классицистической трагедии. Он, как Родриго из “Сида” П. Корнеля, не может связать свою жизнь с любимой, потому что “убил” ее родственника.

Правда, Корнель в своей трагикомедии воссоединяет все же своих героев: на помощь драматургу и его персонажам приходит чувство долга, которое важнее всех других чувств в эстетике классицизма. А у Фигейредо, несмотря на то, что Дон Жуан никого не убивал, слухи не дадут ему возможности быть счастливым со своей избранницей. Ибо мечте Дон Жуана о свободном выборе в любви противостоит другая сила: сила людской зависти и ненависти ко всему, выбивающемуся из ряда. Пророчество донны Исавель: “Ничего не выйдет! Он может принадлежать кому угодно, но только не тебе!.. Нигде и никогда: ни во дворце, ни в жалкой лачуге не дадут пристанища убийце и сестре убитого. Вас будут гнать, как шелудивых псов! Возникнет сила, которая не позволит вам быть вместе – сила людской ненависти!..” [6, с. 239], – не является истиной в последней инстанции, но заставляет слышать в финале произведения трагические ноты.

Это интересная интерпретация, дающая повод и посмеяться, и задуматься о коллизиях любовных отношений не только в Испании средних веков, но и в наше время. Автор пьесы превратил Дон Жуана в порядочного человека, снял с него демоническую маску, разрушил традиционную репутацию соблазнителя.

Хотелось бы надеяться, что пьеса будет чаще ставиться в российских театрах, получит свою театральную историю. Пока же постановки не отличаются особой яркостью и значимостью. Гильерме Фигейредо и его Дон Жуану еще предстоит получить признание в нашей стране.

Библиографический список

1. Амаду Ж. *Каботажное плаванье. Наброски воспоминаний, которые не будут написаны никогда.* Москва: АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010.
2. Кржевский Б.А. Об образе Дон-Жуана у Пушкина, Мольера и Тирсо де Молины. *Статьи о зарубежной литературе*. Москва, 1960: 208 – 215.
3. Нусинов И.М. История образа Дон Жуана. *История литературного героя.* Москва, 1958: 325 – 441.
4. Бордонов Ж. *Мольер*. Москва: Искусство, 1983.
5. Томашевский Н. Вчера и сегодня латиноамериканского театра. *Пьесы писателей Латинской Америки*. Москва: Искусство, 1970: 608 – 620.
6. Фигейредо Г. Дон Жуан. *Пьесы писателей Латинской Америки*. Москва: Искусство, 1970: 183 – 246.

References

1. Amadu Zh. *Kabotazhnoe plavan'e. Nabroski vospominanij, kotorye ne budut napisany nikogda.* Moskva: ACT, Astrel', Poligrafizdat, 2010.
2. Krzhevskij B.A. Ob obraze Don-Zhuana u Pushkina, Mol'era i Tirso de Moliny. *Stat'i o zarubezhnoj literature*. Moskva, 1960: 208 – 215.
3. Nusinov I.M. Istoriya obraza Don Zhuana. *Istoriya literaturnogo geroya.* Moskva, 1958: 325 – 441.
4. Bordonov Zh. *Mol'er*. Moskva: Iskusstvo, 1983.
5. Tomashevskij N. Vchera i segodnya latinoamerikanskogo teatra. *P'esy pisatelej Latinskoj Ameriki*. Moskva: Iskusstvo, 1970: 608 – 620.
6. Figejredo G. Don Zhuan. *P'esy pisatelej Latinskoj Ameriki*. Moskva: Iskusstvo, 1970: 183 – 246.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 811.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00415

***Shishlova I. Yu.**, postgraduate, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia), E-mail: shishlovai@gmail.com*

PHRASEOLOGY IN THE ACADEMIC TEXT. The article deals with issues of the scope and functional characteristics of phraseological units in the academic texts. The relevance of the research is connected with the need to explore the possibility of using idiomatic phraseology in different types of texts apart from journalistic and fiction works. A short literature review identifies the main areas in which the phraseology of academic speech has been studied and differentiates the study of special and general phraseology. The main part of the article shows idiomatic and proverbial expressions collected from the academic works of Russian philologists and describes lexical, grammatical and stylistic features of idioms. The possibility of transformed use of phraseological units in different types of texts is confirmed, while it is also noted that the same methods of transformation that are used in the other types of texts can be found within the academic works as well. In conclusion the further prospect of a more detailed study of the specifics of the usage of phraseological units in the academic style of speech is indicated.

Key words: **phraseological unit, idiom, academic style of speech, phraseology of academic writing, transformation of phraseological unit.**

И.Ю. Шишлова, *аспирант, Ивановский государственный университет, г. Иваново, E-mail: shishlovai@gmail.com*

ФРАЗЕОЛОГИЯ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся состава и особенностей функционирования фразеологизмов в собственно научном тексте. Актуальность работы связывается с необходимостью исследования возможностей употребления идиоматической фразеологии в разных типах текстов, помимо публицистических и художественных. В кратком обзоре литературы определяются направления, по которым исследовалась фразеология научной речи, разграничивается изучение фразеологии специальной и общеязыковой. В основной части рассматриваются идиоматические и пословично-поговорочные выражения, собранные на материале научных работ отечественных филологов, приводятся данные о соотношении разговорных и книжных фразеологизмов. Подтверждается возможность трансформированного использования фразеологических единиц в научных текстах, при этом прослеживаются те же приемы и способы преобразования, которые встречаются и в других типах текстов. В заключение обозначается перспектива более детального исследования специфики употребления фразеологизмов в научном стиле речи.

Ключевые слова: **фразеологизм, идиома, научный стиль, фразеология научного стиля, трансформация фразеологической единицы.**

Фразеология научного стиля является актуальной для исследования темой, так как имеющиеся на данный момент сведения о свойствах фразеологической единицы получены преимущественно на материале художественной, публицистической и разговорной речи. Вопрос об использовании фразеологии в научном стиле оказывается открытым. Исследователи в разное время обращались к отдельным аспектам данного вопроса: так, рассматривались особенности функционирования фразеологических единиц в научно-популярных текстах [1, 2], в жанре научной статьи [3], в научных работах отдельного автора [4] и в устном научном дискурсе [5, 6].

В зарубежной лингвистике фразеология научного стиля рассматривается только в прикладном аспекте. В вышедшей в 1996 г. монографии П. Ховарта «Phraseology in English Academic Writing» [7] была поставлена проблема освоения иностранными студентами крупного пласта функционирующих в научных текстах устойчивых единиц, ограниченных в сочетаемости (т.н. «restricted collocations», соотносимые с фразеологическими сочетаниями, в терминологии В.В. Виноградова). Умение опознавать и правильно употреблять такие единицы является необходимым при изучении иностранного языка для специальных целей (LSP). Соответственно, задача исследователя сводилась к разработке корпуса устойчивых единиц, наиболее востребованных научным текстом, и к совершенствованию методик освоения этих единиц. В том же направлении продолжают работать зарубежные исследователи и по сей день [8, 9], оставляя в стороне вопрос об употреблении в научной речи идиоматических единиц.

Ряд отечественных исследователей придерживаются мнения, что использование идиоматической фразеологии с её семантической целостностью, экспрессивностью и яркой функционально-стилистической окраской противоречит требованиям точности и объективности, предъявляемым к научному тексту. Следовательно, употребление таких единиц в строго научном стиле нежелательно и даже противопоказано. Под фразеологией научного стиля при таком подходе понимаются устойчивые сочетания нефразеологического характера (*то есть, по словам, в особенности, в частности, иметь в виду*), фразеологизированные средства организации связанности научного текста (*таким образом, из сказанного следует…, с одной стороны…, во-первых, во-вторых*), так называемые «терминологические фразеологизмы» (*магнитный анализатор, тяжелые металлы, глухой согласный*) и даже наиболее повторяемые свободные сочетания слов (*научное исследование, активно развиваться, проведение анализа*) [10, с. 151; 11, с. 266 – 268]. При этом наличие в научных текстах определенного количества собственно фразеологии обычно объясняется межстилевым взаимодействием, влиянием разговорного или научно-популярного дискурса, стилистическим вкусом отдельного автора или эпохи в целом [1, 12]. Очевидно, что при таком подходе внимание ученых нацелено на характеристику текстов, в которых употребляются фразеологические единицы, а не на сами единицы. Фразеологизмы рассматриваются только как стилистическое средство (с точки зрения жанра, индивидуального стиля автора и т.п.). Отсюда и возникает противопоставление, с одной стороны, *фразеологии научного стиля* как набора клише и сочетаний терминологического характера и, с другой стороны, так называемой *общеязыковой фразеологии*, которая в широком смысле включает в себя идиоматические выражения и устойчивые фразы (пословицы, поговорки, крылатые выражения). Случаи использования общеязыковой фразеологии рассматриваются как редкие исключения и отступления от требований научного стиля.

Обозначенные направления в изучении фразеологии научных текстов можно условно разделить на прикладное и стилистическое. Для данных направлений важным становится изучение стандартизированных сочетаний, свойственных научному стилю речи. Собственно фразеология или идиоматика языка рассматривается только как выразительное средство, чем обусловлено внимание исследователей к отдельным типам текстов. Между тем фразеологию в научном тексте можно рассматривать для характеристики самой фразеологической единицы как отдельной единицы языка. Такой подход позволит углубить наши представления о фразеологической единице и о возможностях ее употребления в разных текстах.

В данной статье мы ставим себе целью определить состав и особенности употребления фразеологических единиц в строго академическом (научно-теоретическом) тексте. Соответственно, в первую очередь требуется ответить на вопросы: **какие** типы фразеологических единиц могут употребляться в научном тексте, и **как** они могут употребляться. В качестве источников для сбора материала привлекались образцовые с точки зрения нормы тексты отечественных филологов 1918 – 2018 гг. При отборе текстов учитывались: теоретическая значимость (работы, которые используются в качестве базы в современных исследованиях); авторитетность (широкое использование в научном обиходе); жанровое разнообразие (монографии, сборники научных статей, материалы научных конференций); разнообразие тематики текстов (разные области исследований, разные звенья языковой системы).

Обзор литературы подводит к мысли, что наиболее спорным является вопрос о функционировании в научных текстах идиоматических выражений (*фразеологические сращения* и *единства,* по классификации В.В. Виноградова), а также устойчивых фраз, соотносимых в семантико-грамматическом плане с высказываниями (*фразеологические выражения,* по классификации Н.М. Шанского). Анализ собранного материала показывает, что все названные типы могут употребляться в собственно научных текстах. Приведем некоторые примеры на каждый тип.

Идиоматические выражения: *брать в свои руки, бросаться в глаза, всплыть на поверхность, выйти на арену, горячая точка, то и дело, заходить в тупик, краеугольный камень, куда ни шло, лакмусовая бумажка, набить оскомину, навести справки, принять эстафету, сваливать в одну кучу, ставить знаки равенства, тарабарская грамота.* Например: *Идея человеческой памяти, запечатленной в географических названиях,* ***то и дело*** *возникает в тексте в глагольных <…> предложениях* (Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса); *Нельзя искусственно расчленять и обесцвечивать наш живой, богатый и гибкий литературный язык и в то же время* ***сваливать в одну кучу*** *разные явления* (Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка); *Возможно, нынешний век в своем исходе* ***примет эстафету*** *века минувшего* (Григорьева Т.М. Русская орфография в посттоталитарный период).

Идиоматические выражения могут характеризоваться по целому ряду параметров. Первоначально необходимо определить лексико-грамматические свойства фразеологизмов и выяснить, насколько их стилистическая окраска соответствует научной речи. Наш анализ показал следующее.

С точки зрения **лексико-грамматической характеристики** оказывается, что в научных текстах представлены фразеологические единицы, относящиеся к следующим разрядам: **именные** – *азбучная истина, горячая точка, зерно истины, краеугольный камень, лакмусовая бумажка, ничейная земля, отправной пункт, палочка-выручалочка, пальма первенства, подводные камни*, *тень угрозы, удельный вес, уязвимое место;* **глагольные** – *бить тревогу, вносить вклад, выбросить за борт, зайти в тупик*, *играть роль, оставаться в тени, поднимать на щит, пойти на убыль, пропускать мимо ушей, пропустить сквозь призму, сойти с арены, стирать границы, уйти в небытие;* **адвербиальные** – *волей или неволей*, *время от времени, от доски до доски, между небом и землей, окольными путями, из первых рук, до поры до времени, на пустом месте, раз и навсегда, сплошь и рядом, по ходу дела;* **местоименные** – *какой бы то ни было*; **предикативно-оценочные** – *(не) к месту*; **междометные** – *знай наших, подумать только.* Ведущими разрядами здесь оказываются именной, глагольный и адвербиальный, что вполне закономерно: это самые крупные разряды, к которым принадлежат более половины всех существующих фразеологизмов [13, с. 13]. Остальные лексико-грамматические разряды в самом языке представлены сравнительно небольшим числом единиц.

Обращаясь далее к **функционально-стилевой характеристике** фразеологизмов, важно выяснить соотношение между разговорными единицами и книжными. Из общего количества фразеологических единиц, собранных в ходе исследования, 56,67 % составляют разговорные фразеологизмы (*азбучная истина, бить тревогу, оставаться в тени, всплыть на поверхность, выбросить за борт*, *держаться на ниточке, злоба дня, капля в море, ловить на слове, набить оскомину, пропускать мимо ушей, сбрасывать со счетов, свалить в одну кучу, сплошь и рядом, тарабарская грамота* и др.); 43,33 % фразеологизмов приводятся с пометой «*книжное*» (*вкладывать в уста*, *вносить вклад, возводить в абсолют, выйти из-под пера, дар слова, зерно истины, кануть в вечность, лакмусовая бумажка, отдавать дань, пальма первенства, повернуть колесо истории, поднимать на щит*, *порочный круг, предавать забвению, сквозь призму смотреть, стереть с лица земли, уйти в небытие* и др.). Очевидно преобла-

дание фразеологизмов с разговорной пометой, но они же в целом преобладают и в языке. Так, А.И. Молотков во вступительной статье к «Фразеологическому словарю русского языка» (1968 г.) отмечал, что «в массе своей фразеологизмы – явление разговорной речи. Поэтому они могут быть стилистически охарактеризованы как разговорные фразеологизмы. Их трудно отграничить от стилистически нейтральных фразеологизмов, которые употребляются в различных стилях речи, в том числе и в разговорной речи» [14, с. 20]. Неслучайно составители словаря предпочли не сопровождать пометами разговорные и стилистически нейтральные единицы, объединив их в одну группу и противопоставив книжным. Уже по материалам словаря можно судить о том, насколько эта группа количественно превосходит книжные фразеологизмы. Однако в нашем материале книжные фразеологические единицы также достаточно частотны. Вероятно, в этом отражаются особенности самого научного стиля с его по большей части письменной формой существования.

Особым вопросом является употребление в научных текстах устойчивых фраз, которые включают в себя пословично-поговорочные и крылатые выражения. В отличие от идиоматических выражений, такие единицы достаточно автономны, так как представляют собой законченное предложение. Приведем некоторые примеры. **Пословицы:** *Философия переводческого мышления Швейцера отражена в его трудах и небольшой книге мемуарных очерков «Глазами переводчика», к которой применима русская пословица* ***«Мал золотник, да дорог»*** (Власенко С.В. Переводческий дискурс на рубеже веков); **поговорки**: *Однако с точки зрения читателя картина представляется иной: читатель считает, что предложенный ему текст <…> единственно возможный –* ***«из песни слова не выкинешь»****. Замена в тексте того или иного слова дает для него не вариант содержания, а новое содержание* Лотман (Ю.М. Структура художественного текста); **крылатые изречения**: *Я знаю, что «****лучшее – враг хорошего****», но вопрос о фонетическом алфавите, не являясь вопросом принципиальным, требует более, чем какой-нибудь другой, длительных обсуждений и взаимных уступок <…>* (Щерба Л.В. К вопросу о транскрипции).

Итак, относительно состава можно заключить, что в текстах, принадлежащих к научному стилю, вполне естественно употребляются разные типы как идиоматических выражений, так и устойчивых фраз.

Обратимся далее к вопросу о возможности преобразованного употребления фразеологизмов в научной речи. Способность к трансформации или варьированию является «естественным и необходимым» свойством фразеологизмов, «общей зоной соприкосновения и взаимопроникновения» между идиоматическими единицами и устойчивыми фразами [15, с. 145]. В научных текстах мы находим те же приемы и способы трансформации, что были описаны авторами словаря «Фразеологизмы в русской речи» [16, с. 18 – 32] на материале художественных и публицистических произведений. Преимущественно это преобразования, которые авторы словаря определяют как стандартные, например:

Субстантивация (переход глагольного компонента фразеологической единицы в именной): наводить справки → наведение справок. *Алфавитное расположение слов, удобное для практического пользования при* ***наведении справок****, ограничивало соположенность однокоренных лексем, поскольку рядом оказывались лишь некоторые однокоренные суффиксальные образования* (Биржакова Е.Э. Русская лексикография XVIII века). Конверсия ситуации: заходить в тупик → заводить в тупик. *Так, понятный метафизически и идеалистически тезис о смысловой взаимосвязанности <…> слов иногда* ***заводил*** *буржуазных языковедов* ***в тупик*** (Виноградов В.В. К истории лексики русского литературного языка). Переход утвердительных форм в отрицательные: имеющий уши, да услышит → имеющие уши, не слышат. *Слова поэта нередко остаются загадочными, потому что «****имеющие уши, чтобы слышать, – не слышат****» и потому, что не всегда совладает с языком поэт* (Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя).

Среди структурно-семантических преобразований фразеологических единиц можно выделить примеры расширения и, наоборот, сокращения компонентного состава. Расширение: пробный камень → пробный *лексикографический* камень. *На основе концепции семантического анализа фразеологизмов и был создан словарь «Фразеологизмы в русской речи» <…>, ставший для авторов, с одной стороны,* ***пробным*** *лексикографическим* ***камнем*** *их теоретического подхода к фразеологической единице, а с другой же, – по принципу обратной связи, немало давший нам для уточнения и развития предлагаемой в книге концепции* (Мелерович А.М., Мокиенко В.М., Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка). Сокращение компонентного состава: бросать / бросить камешки *в чей* огород → камешки в огород. *Здесь мы не будем рассматривать нюансы, связанные с присутствием лица, на которое указывают, поскольку тут возможны «****камешки в его огород****»* (Занадворова А.В. Прозвища и обращения в семейном речевом общении).

Таким образом, в научных текстах, как и в текстах, принадлежащих к другим функциональным стилям, фразеологизмы могут употребляться в трансформированном виде. Способы преобразований совпадают с представленными в словаре.

Подводя итог сказанному, можно еще раз подчеркнуть, что клишированные сочетания и собственно фразеологические единицы представляют разные стороны исследования фразеологии научной речи с разными целями и задачами. Стандартизированные сочетания, составляющие специальную фразеологию, являются неотъемлемой частью научного стиля речи, и потому они вполне оправданно попадают в поле зрения исследователей. Однако и общеязыковая фразеология, включая идиоматические выражения и устойчивые фразы, может употребляться в научных текстах. Наши наблюдения над текстами разных жанров со всей очевидностью показывают, что такое употребление совершенно естественно. Употребление фразеологии в научных текстах частично отражает ее употребление в языке в целом, что подтверждается соотношением между лексико-грамматическими разрядами и способами трансформированного использования фразеологических единиц. Тем не менее несомненным является и то, что специфика самого научного текста не может не отражаться на выборе фразеологических единиц, которые авторы вводят в свои тексты. В этом аспекте фразеология должна изучаться более детально.

Библиографический список

1. Кравцов С.М. *Функционально-семантический анализ фразеологии в научно-популярном тексте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1990.
2. Смолина Л.В. Эмоционально-оценочные фразеологизмы в объективации физических реалий во французском научно-популярном дискурсе. *Вестник ЧелГУ*. 2013; № 14: 71 – 76.
3. Воробьева Т.А. Функционирование фразеологических единиц в собственно научной статье. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013; №4: 68–71.
4. Сокур И.О. Лексико-стилистическое своеобразие фразеологизмов в научном тексте. *Компаративные исследования славянских языков и литератур. Памяти академика Леонида Булаховского*. 2010; № 12: 174 – 178.
5. Кравченко Е.В. *Идиоматическая фразеология в устной форме английской научной речи*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1992.
6. Simpson R., Dushyanthi M. A Corpus-Based Study of Idioms in Academic Speech. *TESOL Quarterly*. 2003; Vol. 37, № 3: 419 – 441.
7. Howarth P.A. *Phraseology in English academic writing: some implications for language learning and dictionary making*. Tubingen: Niemeyer, 1996.
8. Silva E., Ottaiano A.O., Babini M. Identification of the most common phraseological units in the English language in academic texts: contributions coming from corpora Acta Scientiarum. *Language and Culture*. 2017; Vol. 39, № 4: 345 – 353.
9. Granger S. Academic phraseology: A key ingredient in successful L2 academic literacy. *Academic Language in a Nordic Setting: Linguistic and Educational Perspectives*. *Oslo Studies in Language*. 2017; № 9: 9 – 27.
10. Гусева О.Н. Фразеология научной и деловой речи. *Труды БГТУ.* Серия 5: Политология, философия, история, филология. 2014; № 5: 150 – 152.
11. Нгуен Тхи Ле, Владимирова Т.Л. Особенности фразеологии научного стиля (на материале текстов в сфере неразрушающего контроля). *Коммуникативные аспекты языка и культуры:* сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 21 – 23 мая, Томск: ТПУ, 2014: 264 – 268.
12. Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А. *Основы научной речи:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург, 2003.
13. Хуснутдинов А.А. *Лексико-грамматическая характеристика фразеологических единиц русского языка*. Иваново, 1993.
14. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1968: 7 – 22.
15. Бондаренко В.Т. *Варьирование устойчивых фраз в русской речи: учебное пособие по спецкурсу*. Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, 1995.
16. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. *Фразеологизмы в русской речи. Словарь*. Москва: Русские словари, 1997.

References

1. Kravcov S.M. *Funkcional'no-semanticheskij analiz frazeologii v nauchno-populyarnom tekste*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1990.
2. Smolina L.V. `Emocional'no-ocenochnye frazeologizmy v ob`ektivacii fizicheskih realij vo francuzskom nauchno-populyarnom diskurse. *Vestnik ChelGU*. 2013; № 14: 71 – 76.
3. Vorob'eva T.A. Funkcionirovanie frazeologicheskih edinic v sobstvenno nauchnoj stat'e. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; №4: 68-71.
4. Sokur I.O. Leksiko-stilisticheskoe svoeobrazie frazeologizmov v nauchnom tekste. *Komparativnye issledovaniya slavyanskih yazykov i literatur. Pamyati akademika Leonida Bulahovskogo*. 2010; № 12: 174 – 178.
5. Kravchenko E.V. *Idiomaticheskaya frazeologiya v ustnoj forme anglijskoj nauchnoj rechi*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1992.
6. Simpson R., Dushyanthi M. A Corpus-Based Study of Idioms in Academic Speech. *TESOL Quarterly*. 2003; Vol. 37, № 3: 419 – 441.
7. Howarth P.A. *Phraseology in English academic writing: some implications for language learning and dictionary making*. Tubingen: Niemeyer, 1996.

8. Silva E., Ottaiano A.O., Babini M. Identification of the most common phraseological units in the English language in academic texts: contributions coming from corpora Acta Scientiarum. *Language and Culture*. 2017; Vol. 39, № 4: 345 – 353.
9. Granger S. Academic phraseology: A key ingredient in successful L2 academic literacy. *Academic Language in a Nordic Setting: Linguistic and Educational Perspectives. Oslo Studies in Language*. 2017; № 9: 9 – 27.
10. Guseva O.N. Frazeologiya nauchnoj i delovoj rechi. *Trudy BGTU*. Seriya 5: Politologiya, filosofiya, istoriya, filologiya. 2014; № 5: 150 – 152.
11. Nguen Thi Le, Vladimirova T.L. Osobennosti frazeologii nauchnogo stilya (na materiale tekstov v sfere nerazrushayuschego kontrolya). *Kommunikativnye aspekty yazyka i kul'tury:* sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh, 21 – 23 maya, Tomsk: TPU, 2014: 264 – 268.
12. Bure N.A., Bystryh M.V., Vishnyakova S.A. *Osnovy nauchnoj rechi:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Sankt-Peterburg, 2003.
13. Husnutdinov A.A. *Leksiko-grammaticheskaya harakteristika frazeologicheskih edinic russkogo yazyka*. Ivanovo, 1993.
14. Molotkov A.I. Frazeologizmy russkogo yazyka i principy ih leksikograficheskogo opisaniya. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1968: 7 – 22.
15. Bondarenko V.T. *Var'irovanie ustojchivyh fraz v russkoj rechi: uchebnoe posobie po speckursu.* Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni L.N. Tolstogo, 1995.
16. Melerovich A.M., Mokienko V.M. *Frazeologizmy v russkoj rechi. Slovar'*. Moskva: Russkie slovari, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.03.20

УДК 821.111 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00416

Naimchuk O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: hylda@list.ru*

THE THEME OF A GAME OF GODS IN THE WORKS OF MICHAEL MOORCOCK. The paper analyzes the theme of a game of gods in the work of M. Moorcock, a key representative of the British New Wave of science fiction. The sources of ideas about the game of higher powers are traced, which was declared back in the era of Antiquity, and in the following centuries did not lose its relevance. It is concluded that the theme of playing deities is cross-cutting in the works of M. Moorcock and, while maintaining the idea of the struggle of the forces of Good and Evil, declared in the fantasy genre, the theme of the cosmic game of Order and Chaos begins to appear clearly, and they play not only among themselves, but and with people (or other races) who are conceptualized as pieces on the game board.

*Key words***: game, M. Moorcock, Eternal Champion, Order and Chaos.**

О.С. Наумчик*, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylda@list.ru*

ТЕМА ИГРЫ БОГОВ В ТВОРЧЕСТВЕ МАЙКЛА МУРКОКА

В данной статье анализируется тема игры богов в творчестве М. Муркока, ключевого представителя британской новой волны фантастической литературы. Прослеживаются истоки представлений об игре высших сил, которая была заявлена еще в эпоху Античности, а в последующие столетия не утратила своей актуальности. Делается вывод о том, что тема играющих божеств является сквозной в творчестве М. Муркока и при сохранении идеи борьбы сил Добра и Зла, заявленной в жанре фэнтези, начинает отчетливо проявляться тема космической игры Порядка и Хаоса, причем играют они не только между собой, но и с людьми (или иными живыми существами), которые осмысляются как фигуры на игровой доске.

Ключевые слова: **игра, М. Муркок, Вечный воитель, Порядок и Хаос.**

Ранние попытки осмыслить феномен игры были предприняты еще в эпоху Античности, и именно тогда философы заговорили о том, что существование человека зависит от игры богов, что и сам он является игрушкой или фигурой на игровом поле: Гераклит упоминал об «игре Вечности», а Платон писал, что «надо жить, играя» [1, с. 615], да и сам человек в понимании мыслителя – всего лишь «какая-то выдуманная игрушка бога» [1, с. 615], созданная то ли для забавы, то ли с какой-то серьезной целью, о которой, тем не менее, людям ничего неизвестно. Подобные идеи обнаруживаются и у Плавта, и у Лукиана, а особенно у Плотина, который в трактате «О промысле» [2] представляет жизнь людей и само мироздание подобным театральному действию, спланированному космическим драматургом, а потому актер (человек) не может выйти за пределы авторского текста и уготованной ему роли.

Анализируя античную культуру, А.А. Тахо-Годи говорила о том, что «игра мировых сил – естественное состояние универсума» [3, с. 434], а по словам А.Ф. Лосева, «злой мировой хаос, сам себя порождающий и сам себя поглощающий, есть в сущности только милые и невинные забавы ребенка, не имеющего представления о том, что такое хаос, зло и смерть» [4, с. 393]. Таким образом, мы видим, что попытка осмыслить понятие игры в античной философии выявила двойственность самого мироздания, ведь оно обнаруживает в себе как беззаботную, подобную детской забаве игру мировых стихий, так и продуманную, тщательно спланированную и скрытую от людей игру богов, вершащих судьбы человечества.

Что важно, размышления об игре богов не потеряли своей актуальности и в дальнейшем, ведь, следуя мысли Гераклита об играющей Вечности (или Эоне), Ф. Ницше весь мир понимает как игровое поле богов: «земля есть стол богов, дрожащий от новых творческих слов и от шума игральных костей» [5, с. 216], а в XX веке Ж. Делёз намечает, но не развивает подробно мысль о том, что «Зон – идеальный игрок или игра» [6, с. 219], хотя тот же Э. Финк, например, был убежден в том, что игра – это часть лишь человеческого существования, а бог играть не может, как не может играть и животное [7].

Тема игры богов присутствует уже в мифологии, а в литературе проявляет себя прежде всего в жанре фэнтези, так как концепция глобального противостояния сил Добра и Зла в принципе характерна для фэнтезийной литературы, однако лишь с 1960 – 70-х годов она начинает осмысляться через призму игры, так как меняются ориентиры и в философии, и в мировоззрении в целом, а в литературе фэнтези все чаще появляется мысль о том, что суть мироздания не в победе одной из сторон, а в вечной борьбе и равновесии противоположных начал, которые теперь уже осмысляются не как глобальное Добро и Зло, а в большей степени как Порядок и Хаос. Более того, актуализируется представление о том, что люди не более чем фигуры на игровом поле высших сил, их переставляют и сталкивают во имя некой цели, о которой сами представители человечества имеют лишь смутное представление.

Фантастическая литература 1960 – 70-х годов обычно ассоциируется с новой волной (*New Wave*), которая формируется в Великобритании и США и характеризуется отступлением от исключительно научной проблематики, что была характерна для Золотого века научной фантастики (1930 – 50-е годы), а также размыванием жанровых границ между научной фантастикой и фэнтези, изменением тематического поля, активным использованием и переосмыслением литературно-мифологического наследия предшествующих эпох, что является визитной карточкой фэнтези, а не научной фантастики. В английской литературе центральным представителем новой волны являлся Майкл Муркок (*Michael John Moorcock*, р. 1939), в период с 1964-го до 1971-го года редактировавший журнал «Новые миры» (*New Worlds*), в котором и была опубликована большая часть произведений британской новой волны. Именно в творчестве М. Муркока мы видим показательное обращение к теме игры не только божественных сил, но игры вообще, а его Вечный Воитель во всех своих инкарнациях в той или иной степени становится игрушкой высших сил.

Образ Вечного Воителя, принесший М. Муркоку славу, появляется в ранней повести 1962 года, позднее переработанной в одноименный роман (*The Eternal Champion*, 1970), ставший отправной точкой для цикла «Хроники Эрекозе» (*Chronicles of Erekosë*). Уже в этом произведении Эрикозе, волей судеб перенесенный из своего мира, где он носил имя Джона Дейкера, в совершенно чуждую ему вселенную, понимает, что вынужден играть некую роль, определенную людьми, призвавшими его в другое измерение, и говорит: «Я уже согласился играть эту роль и должен доиграть спектакль до конца» [8, с. 33]. В этом романе М. Муркок не выходит за пределы осознания человеческой жизни как некоего спектакля, в котором люди зависят от навязанных им социальных ролей, и не говорит об игре богов или иных высших сил. Эрекозе понимает, что у него нет выбора, он обязан «играть роль Великого Героя, Защитника Человечества» [8, с. 61] в войне с элдренами, раса которых отчасти напоминает фэнтезийных эльфов, каноничные образы которых были созданы Дж. Р.Р. Толкином, однако эта роль обусловлена межрасовой войной, которая, кстати, тоже осмысляется через категорию игры. Любопытно, что Иолинда, первая возлюбленная Эрекозе, как раз и навязавшая ему роль «Защитника Человечества», не способна думать о герое иначе, нежели об игрушке. И хотя сам Эрекозе, предав людей и переметнувшись к элдренам, обретает свободу, Иолинда все равно называет его игрушкой, только уже не своей: «Здравствуйте, элдрены! Здравствуй и ты, их любимец, их игрушка в человечьем обличье!» [8, с. 103].

Во втором романе цикла – «Феникс в обсидиане» (*Phoenix in Obsidian*, 1970) – концепции игры претерпевает незначительные изменения, так как Эрекозе, вновь перенесенный в другой мир, сетует, что «навечно обречен быть игрушкой случая и совершать жалкие поступки» [9, с. 109]. Мы подчеркиваем, что сам герой понимает, что теперь он не игрушка в руках Иолинды или подобных ей, он *игрушка случая*, он не осознает, зачем его переносят из одного измерения Мультивселенной в другое, лишая самого дорогого, что есть в его жизни. Вся история человечества в этом романе осмысляется как «непрекращающаяся трагедия» [9, с. 111], разделенная на акты, а любая трагедия требует актеров. И Эрекозе, размышляя о своей судьбе в диалоге с возлюбленной Эрмизад, боится, что его вновь призовут играть некую роль, а его спокойная и счастливая жизнь – «лишь антракт между двумя сценами» [9, с. 111].

Мы отмечали выше, что подобное представление о человеческой жизни сформировалось еще в эпоху Античности, рассматривая романы М. Муркока хронологически, мы видим, что его представление о ролях, которые вынужден играть человек, эволюционировало. Если в романе «Вечный Воитель» эта игра отчасти понятна, потому что навязана людьми, то в «Фениксе в обсидиане» Эрекозе не знает, кто является драматургом и определяет ход трагедии человеческого существования – это некий случай, который не может быть осмыслен, и лишь в романе «Орден тьмы» (или «Дракон в мече», англ. *The Dragon in the Sword*, 1986), завершающем цикл, М. Муркок раскрывает фигуру драматурга. И это не просто абстрактный случай или судьба, хотя Эрекозе по-прежнему считает, что он «раб своего предназначения, игрушка в руках судьбы» [10, с. 311], это вполне конкретные Владыки Хаоса и Порядка, представленные как почти всесильные боги, разыгрывающие некую вечную космическую игру, в которой Эрекозе становится пешкой на игровом поле: «Все бесформенно и аморфно, все мгновенно меняется. Ничто не остается постоянным по замыслу Человека или Бога. Но ты все равно прорываешься сквозь зоны, сквозь плоскости существования в параллельные миры, допуская, чтобы тебя использовали как пешку в бесцельной космической игре» [10, с. 310].

Концепция противостояния Владык Хаоса и Порядка гораздо более подробно проработана в цикле «Хроники Корума» (*The Chronicles of Corum*), шесть романов которого были написаны с 1971-го по 1974-й год, и если вторая трилогия цикла – «Серебряная рука» (*The Prince with the Silver Hand*) – представляет собой прекрасный образчик мифологизирования, то сюжет первой трилогии – «Повелители мечей» (*The Swords Trilogy*) – разворачивается вокруг борьбы Хаоса и Порядка за «плоскости» (англ. *Plane*) мироздания, под которыми подразумеваются отдельные измерения.

Наиболее важны для нашего анализа второй и третий романы трилогии – «Королева мечей» (*The Queen of the Swords*) и «Король мечей» (*The King of the Swords*), так как игра высших сил в этих произведениях проявляется в двух аспектах: во-первых, королева Ксиомбарг, обращаясь к Коруму, прямо говорит: «ДО СИХ ПОР Я ТОЛЬКО ИГРАЛА С ВАМИ! И МНЕ НРАВИЛАСЬ ТАКАЯ ИГРА!» [11, с. 98]. К слову, выделение речи королевы прописными буквами присутствует и в оригинальном тексте («BEFORE I MERELY TOYED WITH THEM BECAUSE I ENJOYED THE GAME!» [12, с. 45]), а впоследствии данный прием будет использоваться и другими писателями, чтобы подчеркнуть отличие голосов богов или иных высших сил от голоса простых людей (например, слова персонажа Смерть из серии книг «Плоский мир» Т. Пратчетта всегда выделяются прописными буквами). Во-вторых, в цикле «Повелители мечей», а особенно в третьем романе – «Король мечей», говорится о том, что с людьми играют, прежде всего, Владыки Хаоса: «на благо смертным только Порядок, ибо он подразумевает их свободу; для Хаоса мы просто игрушки, которыми можно поиграть – и бросить, когда надоест» [11, с. 239], однако, как понимает позднее Корум, та свобода, которую якобы предоставляет Порядок, не более чем иллюзия. Он осознает себя игрушкой богов, сначала заложником Хаоса, а потом точно таким же заложником Порядка, и единственное отличие между ними лишь в том, что «Порядок, по крайней мере, признает, что власть налагает ответственность» [11, с. 309].

Однако помимо сил Хаоса и Порядка, вступающих в игру, М. Муркок пишет и о третьей стороне, которая считает эти игры глупыми – Кулл (или Квилл, в оригинале *Kwll*) и Ринн (*Rhynn*) – древние боги, некогда соперничавшие и потерявшие в этой борьбе руку и глаз, которые потом получает Корум. Кулл, обращаясь к главному герою, указывает на то, что люди сами становятся игрушками богов, потому что это снимает с них ответственность за собственные действия: «Что за удовольствие играть в эти глупые игры Порядка и Хаоса, вершить судьбы смертных и богов? Вами пользуются, потому что вы сами желаете этого, потому что так легче – возлагать ответственность за свои собственные деяния на богов» [11, с. 309].

Таким образом, мы видим двойственное отношение М. Муркока к месту человека (или представителя иной расы) в мире богов, с одной стороны, он игрушка, пешка на шахматной доске, фигура в космической игре сил Хаоса и Порядка, ничего не решающая и зависимая от игр высших сил. Но с другой, писатель подчеркивает, что такая ситуация – выбор самого человека, который снимает с себя ответственность за свои решения и поступки, а тот факт, что Корум оказывается достаточно силен, чтобы победить Повелителей мечей, подтверждает, что всемогущество Владык Хаоса – фикция, тщательно взращиваемая ими ложь, необходимая для манипулирования людьми. И в данном контексте писатель одновременно и возвышает человека, наделяя его способностью убивать богов, но вместе с этим и принижает, показывая косность и ограниченность человеческого мышления, неспособного вырваться за пределы понимания мира как поля для игры богов.

Тем не менее среди персонажей М. Муркока есть и те, кто осознанно отказывается играть по правилам игры, установленным высшими силами, и среди них самый известный герой (или, точнее, антигерой) писателя – Элрик из Мелнибонэ (*Elric of Melnibone*), которому посвящено более трех десятков романов и рассказов М. Муркока. Слабый и болезненный альбинос, зависимый от лекарств и зелий, но обладающий магической силой, а в начале цикла и властью, так как является 428-м императором Мелнибонэ, прекрасно понимает, что и он, и его кузен-соперник Йиркун (*Yyrkoon*) – «жертвы заговора, <…> игры, разыгранной богами, демонами и одушевленными мечами» [13, с. 73]. Нередко повторяя, что все они жертвы игры Владык Хаоса, Элрик все же не желает участвовать в ней, а потому оставляет жизнь своему поверженному брату не столько из милосердия, сколько из упрямства, заявляя: «Я не хочу убивать его только за то, что какие-то потусторонние силы сделали его в своей игре пешкой, которую я должен убить, если одержу победу. Я еще не полностью принадлежу Владыкам Высших Миров, и никогда не буду принадлежать, пока во мне остается хоть капля воли, чтобы противиться им» [13, с. 74].

Хотя борьба между силами Хаоса и Порядка, облеченная в форму игры, является сюжетообразующей практически во всех произведениях М. Муркока, один из персонажей писателя – Джерри Корнелиус (*Jerry Cornelius*) – намекает на то, каким образом эта игра может быть завершена. Образ Джерри изначально задумывался в качестве пародии на Элрика, он противоположен ему и во внешнем облике, и в своем поведении, которое является поведением трикстера, шута и плута, однако именно Джерри, принимая правила игры и заявляя, что его роль – вовсе не роль пешки, так как лично он считает себя «по меньшей мере ладьей» [14, с. 435], на слова Хоукмуна (*Hawkmoon*) о том, что ему противна мысль о своем месте на шахматной доске, отвечает: «В таком случае, вам самому надлежит отыскать способ, как с нее сойти. <…> Пусть даже это закончится уничтожением самого игрового поля» [14, с. 435]. Таким образом, мы видим абсолютизацию игры в произведениях М. Муркока, так как делается намек на то, что сойти с игрового поля без его уничтожения невозможно, а разрушение шахматной доски в данном контексте практически равно уничтожению Мультивселенной.

Подавляющая часть романов, о которых шла речь выше, была написана в 1970-х годах, однако и в более позднем творчестве М. Муркок не отступает от представлений о том, что человек – фигура в некой глобальной космической игре. В цикле «Семья фон Бек» (*Von Bek Family*), большая часть произведений которого были созданы в 1980 – 90-е годы, игровым объектом и ставкой в игре становится Грааль: «Грааль, возможно, объект обмена в игре, правила которой неизвестны, так что оба ее участника не вполне представляют, как играть» [15, с. 95]. Однако при том, что большей части персонажей не нравится, что они становятся пешками в «некоей замысловатой игре богов-олимпийцев» [16, с. 160], в романе «Пес войны и боль мира» (*The War Hound and the World's Pain*, 1981) М. Муркок представляет другой аспект игры: «Я не имею ничего против этой игры и всего остального. <…> Ваш мир, Клостерхайм, – это мир сражений и разочарований, но эта игра придает жизни вкус» [15, с. 81].

Таким образом, мы видим, что игра – это не только навязанная людям партия, в которой они являются пешками и смогут выйти из игры только в том случае, если будет уничтожено игровое поле; игра, если ее принять осознанно и добровольно, придает жизни вкус и возвышает игровую фигуру до игрока, который получает удовольствие от игрового процесса.

Библиографический список

1. Платон *Диалоги*. Москва: Рипол-Классик, 2016.
2. Плотин *Сочинения*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1995.
3. Тахо-Годи А.А., Лосев А.Ф. *Греческая культура в мифах, символах и терминах*. Санкт-Петербург, 1999.
4. Лосев А.Ф. *История античной эстетики. Ранняя классика*. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2000.
5. Ницше Ф. *Так говорил Заратустра*. Москва: АСТ, 2019.
6. Делез Ж. *Логика смысла*. Москва: Академический проект, 2015.
7. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия. *Проблема человека в западной философии*. Москва, 1988: 387 – 404.
8. Муркок М. *Вечный воитель*. Москва: Фантастика Книжный Клуб, 2015.
9. Муркок М. *Феникс в обсидиане*. Москва: Змей Горыныч. 1992.
10. Муркок М. *Орден тьмы*. Москва: Эксмо-Пресс, Северо-Запад, 1999.
11. Муркок М. *Хроники Корума*. Москва: Эксмо, 2002.

12. Moorcock M. *The Queen of the Swords*. New York: Berkley Pub. 1971.
13. Муркок М. *Элрик из Мелнибонэ*. Москва: Фантастика Книжный клуб. 2017.
14. Муркок М. *Сага о Рунном посохе*. Москва: Эксмо-Пресс, 2002.
15. Муркок М. *Пес войны и боль мира*. Москва: АСТ, Северо-Запад, 1999.
16. Муркок М. *Город в осенних звездах*. Москва: Северо-Запад, 1997.

References

1. Platon *Dialogi*. Moskva: Ripol-Klassik, 2016.
2. Plotin *Sochineniya*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1995.
3. Taho-Godi A.A., Losev A.F. *Grecheskaya kul'tura v mifah, simvolah i terminah*. Sankt-Peterburg, 1999.
4. Losev A.F. *Istoriya antichnoj `estetiki. Rannyaya klassika*. Moskva: ACT; Har'kov: Folio, 2000.
5. Nicshe F. *Tak govoril Zaratustra*. Moskva: AST, 2019.
6. Delez Zh. *Logika smysla*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015.
7. Fink `E. Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya. *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii*. Moskva, 1988: 387 – 404.
8. Murkok M. *Vechnyj voitel'*. Moskva: Fantastika Knizhnyj Klub, 2015.
9. Murkok M. *Feniks v obsidiane*. Moskva: Zmej Gorynych. 1992.
10. Murkok M. *Orden t'my*. Moskva: `Eksmo-Press, Severo-Zapad, 1999.
11. Murkok M. *Hroniki Koruma*. Moskva: `Eksmo, 2002.
12. Moorcock M. *The Queen of the Swords*. New York: Berkley Pub. 1971.
13. Murkok M. *`Elrik iz Melnibon`e*. Moskva: Fantastika Knizhnyj klub. 2017.
14. Murkok M. *Saga o Runnom posohe*. Moskva: `Eksmo-Press, 2002.
15. Murkok M. *Pes vojny i bol' mira*. Moskva: AST, Severo-Zapad, 1999.
16. Murkok M. *Gorod v osennih zvezdah*. Moskva: Severo-Zapad, 1997.

Статья поступила в редакцию 24.03.20

УДК 82 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00417

***Sukhikh O.S.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Institute of Philology and Journalism, N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: ruslitxx@list.ru*

TRAGIC CONFLICT IN THE STORY OF L. BORODIN "FOR THE SAKE OF CHILDREN". The article discusses the story of L. Borodin "For the sake of children" in terms of the artistic embodiment of the category of tragic. The purpose of the study is to identify the essence of the tragic conflict in this work, as well as to analyze the author's position. The writer builds the story on both external and internal conflicts. The first is a confrontation between two characters, the second is a clash between feeling and duty in the soul of one of them. Not once during the story, this character finds himself in a tragic situation of choice between love to family and moral duty. There is no right way out of this situation, so the hero is doomed to suffering. The tragic guilt of the hero determines the ambivalence of the author's position: on the one hand, this is understanding and sympathy, on the other – the statement of the inevitability of retaliation.

Key words: **tragic conflict, choice, duty and feeling, family, war.**

***О.С. Сухих**, д-р филол. наук, доц., Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: ruslitxx@list.ru*

ТРАГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ В РАССКАЗЕ Л. БОРОДИНА «РАДИ ДЕТОК»

В статье рассматривается рассказ Л. Бородина «Ради деток» в плане художественного воплощения категории трагического. Цель исследования заключается в выявлении сущности трагического конфликта в данном произведении, а также в анализе авторской позиции. Писатель строит рассказ на конфликте как внешнем, так и внутреннем. Первый представляет собой противостояние двух героев, второй же – столкновение между чувством и долгом в душе одного из них. На протяжении сюжета персонаж не однажды оказывается в трагической ситуации выбора между любовью к семье и нравственным долгом. Из такого положения не существует правильного выхода, поэтому герой обречён на страдания. Трагическая вина героя определяет неоднозначность авторской позиции: с одной стороны, это понимание и сочувствие, с другой – утверждение неизбежности возмездия.

Ключевые слова: **трагический конфликт, выбор, долг и чувство, семья, война.**

Творчество Л.И. Бородина отечественный читатель открыл для себя на рубеже 1980 – 1990-х годов. С тех пор появилось несколько диссертационных исследований, посвящённых ему [1, 2, 3, 4], монографии Н. Федченко [5], В. Серафимовой [6] большое количество интервью с писателем, критических статей (например, публикации В. Верина [7], В. Бондаренко [8], П. Басинского [9]). Однако рассказ Л.И. Бородина «Ради деток», напечатанный в журнале «Москва» в 2008 г., до сих пор не стал объектом пристального внимания критиков и литературоведов, хотя он по глубине проблематики и уровню её художественного осмысления, на наш взгляд, является одним из самых интересных произведений не только этого писателя, но и военной прозы в целом. Рассказ посвящён судьбе человека, который во время Великой Отечественной войны невольно стал виновником гибели партизанского отряда. Реалии партизанской жизни были изображены Л. Бородиным ещё в повести «Ушёл отряд», которую он опубликовал в 2004 г. В ней «война показана не в батальных героических сценах, а через анализ *духовно-психологического* аспекта темы человека на войне» [4]. То же самое можно сказать и о произведении «Ради деток». В основу его сюжета, как сказано в небольшом авторском предисловии, легли воспоминания участников партизанского движения, в которых война представала не однозначным противостоянием «своих» и «чужих», уже неоднократно раскрытым в литературе, а гораздо более сложной картиной. Перед нами «другая война в новой военной прозе» [10]. В этом тексте на материале небольшого, казалось бы, эпизода из жизни оккупированной гитлеровскими войсками деревни и партизанского отряда передан трагический конфликт величайшей силы.

Произведения о войне практически всегда связаны с трагическим началом, поскольку таков характер материала: война – это всегда страдания, острые переживания, потери. Рассказ же Л. Бородина относится к тем текстам, в которых трагическое выражено не только на уровне материала, но и на уровне эстетическом.

Один из видов трагического конфликта представляет собой столкновение двух сущностных, значимых начал в душе человека. Согласно «Эстетике» Гегеля, основное трагическое противоречие, которое разрабатывали ещё античные авторы, «есть противоречие между *государством*, нравственной жизнью в её духовной всеобщности и *семьёй* как природной нравственностью» [11, с. 592]. Конфликт между интересами социальной общности и семейными узами возможен, безусловно, не только в трагедии, но и в произведениях других жанров, и особенно острым он является, когда эти два начала воплощены не в разных фигурах, а в одной. Именно такую ситуацию мы видим в рассказе Л. Бородина «Ради деток». Однако прежде чем анализировать её, необходимо отметить, что в данном произведении конфликт имеет двойственный характер: здесь есть противостояние как внешнее, так и внутреннее.

Внешне сюжет рассказа организован столкновением двух непростых, сильных и своеобразных характеров. Центральными персонажами произведения являются Семён Кусков и Матвей Чиров – люди со сложными, «изломанными» судьбами. Первый просто живёт, руководствуясь естественными и понятными эмоциями: любовью к семье, желанием сохранить покой близких. Кусков представляется человеком, который в обычных обстоятельствах прожил бы обычную жизнь; он не злодей и не герой, просто человек, со своими слабостями и привязанностями, вернее, привязанность к семье и становится его слабостью. Второй же из центральных персонажей – человек с более сложным характером, и мотивировка его действий непроста, проясняется она далеко не сразу, поскольку он по натуре хороший актёр, и истинное его лицо довольно долго остаётся

скрытым. Чиров руководствуется стремлением к власти, и, поскольку ему не удаётся сделать карьеру и возвыситься над социумом, он довольствуется тем, что получает власть хотя бы над одним человеком – Семёном Кусковым. Именно Чиров, служивший полицаем, становится свидетелем вынужденного предательства Семёна, а затем ставит его в такие условия, что тот из-за безысходности ситуации второй раз предаёт партизанский отряд. Чиров же впоследствии наслаждается тем, что обладает полной властью над этим человеком, шантажируя его. Этот конфликт определяет внешнее действие, однако **подлинно трагическим и наиболее глубоким становится внутренний конфликт**, развивающийся в душе Семёна Кускова, и это противоречие по своему накалу достигает, пожалуй, уровня античных трагедий, хотя речь идёт вроде бы о совершенно обычном человеке. Как пишет В. Хализев, трагический герой в литературе нового времени вполне может быть лишён ореола исключительности, он зачастую «предстаёт как человек обыкновенный» [12, с. 94].

В центре внимания Л. Бородина – проблема выбора личности в экзистенциальной ситуации. Военная действительность, безусловно, является источником множества таких ситуаций, когда за счёт столкновения различных начал в человеке выявляется глубинная суть его натуры. Семён Кусков как раз оказывается в таких обстоятельствах тяжелейшего выбора.

Деревня Сомово Смоленской области, где происходит действие, была оккупирована немцами, а неподалёку, в лесу, сформировался партизанский отряд, в который Семён Кусков доставлял продовольствие. Роковой поворот сюжета происходит, когда Семён попадает в руки врага. По сути, он выдерживает испытание болью и страхом смерти, даже в душе принимает возможность гибели. Но план гитлеровцев оказывается более изощрённым: «…штурмфюрер, все так же на Семёна не глядя, вытащил пистолет, взвел боек и подставил дуло к голому животу беременной жены» [13, с. 268]. Психологический анализ в этом эпизоде осуществляется с помощью авторского комментария, и рассказ о чувствах героя развёрнут довольно подробно для малой прозы, поскольку для писателя важна репрезентация трагического. Выстрел может оборвать жизнь женщины и ребёнка, то есть уничтожить самое сокровенное и святое, что есть в земном мире, поэтому Семёну начинает казаться, что этот выстрел способен прервать **жизнь вообще**, жизнь как таковую на земле: «То, что представилось ему, было что-то вроде конца света, всего белого света, то есть мира человечьего, когда никому больше жить незачем и не надо, потому что смысла нет. Ствол пистолета упирался не в белый живот жены, но во все человечество, и жизнь человечества теперь полностью зависела от Семена Кускова» [13, с. 268]. Это сломало героя, и он «все сказал, все подписал, на все согласился» [13, с. 268], предал партизанский отряд, который в итоге почти полностью был уничтожен.

Перед нами поистине трагическая ситуация, из которой нет правильного выхода: любое решение героя неизбежно должно погубить других людей – либо жену и ребёнка, либо целый отряд партизан. В душе Кускова сталкиваются любовь к семье и долг перед своими – два мотива, которые для него имеют величайшее значение и между которыми практически невозможно сделать выбор. Перед нами «позитивно неразрешимый конфликт» [14, стб. 1087].

Уже само название рассказа подчёркивает, что образ Семёна Кускова неразрывно связан с темой семьи – отсюда и выбор трёх временных точек, в которых сосредоточено действие: 30-е годы, когда началась семейная жизнь Семёна и Тамары, затем – война, когда ради семьи герой совершил грех, что и надломило его, лишило покоя и радости на всю дальнейшую жизнь, и, наконец, год 25-летия Победы, когда Семён, защищая спокойствие семьи, пошёл на новое преступление.

Любовь героя к близким людям, особенно к детям, становится лейтмотивом произведения. Семён Кусков фактически живёт ради этой любви, именно поэтому возможная смерть жены и не родившегося ещё ребёнка представляется ему концом света, исчезновением смысла жизни. Причём в этот момент и его собственное чувство разрастается как будто до вселенских масштабов. Человек – это часть человечества, это его воплощение, в нём как бы живёт всё человечество, поэтому гибель одного человека и всего человечества становятся соотносимыми событиями. К тому же речь идёт о ребёнке, которого Семён воспринимает не только как собственное «продолжение», но и как олицетворение будущего в целом. В этом есть большая психологическая правда, поскольку человеку свойственно интуитивно ощущать себя неким центром мира, даже отождествлять себя с миром: мир существует, пока существую «Я», – точно так же и Семёну подсознательно представляется, что если не будет продолжения его «Я», то не будет и продолжения жизни в мире. Этим и объясняется решение героя спасти жену и ребёнка любой ценой: в человеке всегда была и будет «бессмертная жажда бессмертия» [15].

Однако и чувство долга для героя вовсе не пустой звук. Он согласился снабжать партизан продовольствием не только из страха перед обвинением в измене интересам народа, страны, но и из чувства нравственной ответственности: «Люди воюют, жизни отдают за Родину – а он кто при этом?» [13, с. 266]. Перед нами человек, который в душе честен и неспособен нарушить моральную норму из эгоистических соображений. Его нравственная ответственность перед своими настолько сильна, что перед ней отступает даже чувство самосохранения, поэтому в сцене допроса он готов погибнуть, но не стать предателем.

Как видим, в кульминационном эпизоде рассказа перед нами классическое для трагедии противостояние чувства и долга в душе человека. Герой Л. Бородина делает выбор в пользу чувства, и это закономерно: при столкновении такого характера с такими обстоятельствами иначе произойти не могло. Однако он тем самым разрушает собственную жизнь и впоследствии уже не может быть счастлив.

Сюжет рассказа строится как цепь испытаний для Семёна Кускова. Герой вновь оказывается в трагической ситуации, когда Чиров предупреждает его о предстоящем нападении гитлеровцев на партизан и предлагает ему бежать из отряда. Ситуация сложилась так: Семёну, выдавшему отряд, помог бежать от немцев Матвей Чиров, они вместе пришли к партизанам, а впоследствии выяснилось, что немцам просто оказалось недостаточно тех сведений, которыми обладал Семён, они задумали использовать его вслепую и с его помощью внедрить Чирова в отряд. Матвей навёл гитлеровцев на партизан, но в то же время предупредил Семёна, что надо бежать. В характере Чирова есть страсть к психологическому экспериментированию: ему интересно наблюдать, как другой человек внутренне мечется и страдает. Кусков же вновь оказывается в ситуации трагического выбора. Предупредить отряд об опасности – это значило бы рискнуть и собственной жизнью (ведь потребовалось бы раскрыть источник информации, и стала бы ясна связь с врагом через Чирова), и жизнью семьи, поскольку немцы угрожали Семёну, что если он сделает что-то в этом роде, то его семья погибнет. А промолчать и сбежать, как советовал Чиров, – это значило бы предать отряд и погубить многих людей. Вновь перед нами трагическое противоречие между любовью к семье и нравственным долгом. Вновь герой понимает, что при любом решении не избежать жертв, в любом случае грех будет на его совести. Ситуация для него настолько тяжела, что он готов пожертвовать собственной жизнью: в итоге Семён не предупредил своих, но и не ушёл из отряда, хотя понимал, что почти наверняка погибнет вместе с товарищами. Это компромиссное решение на первый взгляд становится выходом из сложившейся ситуации, но всё же не успокаивает совесть, и впоследствии герой постоянно чувствует, что «его жизнь попорчена, и радостно жить он не может и права не имеет» [13, с. 282]. Он не погиб, как герои классических трагедий, но был внутренне сломлен. И если в дальнейшем он продолжал бороться за жизнь, то делал это ради семьи, прежде всего, ради детей. Сам он оценивает собственное деяние как преступление, но при этом считает, что иначе поступить было невозможно; его решение «столь же оправдано, как исполнено вины» [11, с. 578].

Как пишет В.Д. Серафимова, «в прозе Л. Бородина авторское отношение к изображаемому редко находит выражение в прямых оценках» [6, с. 68]. В рассказе «Ради деток» писатель тоже не даёт прямой оценки действий героя, и это закономерно, поскольку речь идёт о трагической вине: «Трагические герои виновны и в то же время невиновны одновременно» [11, с. 578]. Стоит заметить, что коллизии такого порядка возникали в военной прозе и ранее, при этом имели иное решение. Ярким примером тому может послужить повесть В. Василевской «Радуга» (1942 г.), где жительница оккупированной деревни призывает красноармейцев поджечь её дом, в котором находятся гитлеровцы, хотя там остался в люльке её грудной ребёнок. В романе Ю. Семёнова «Семнадцать мгновений весны» (1969 г.) Кэт теряет сознание, когда её шантажируют жизнью ребёнка, она страшно кричит и пытается броситься на Рольфа, она мечтает умереть, считая это «самым прекрасным, самым добрым выходом» [16], но не предаёт Штирлица. Для советской литературы, как видим, возможно было разрешение такой трагической коллизии за счёт предпочтения общих интересов личным, социальных – семейным. Однако даже во времена господства идеологии коллективизма ситуация такого характера в литературе не доводилась, как правило, до логического предела – точно так же, как в библейской истории о жертвоприношении Исаака, где Аврааму в итоге не пришлось убить сына. В повести В. Василевской обезумевшая от ненависти к врагам Пельчериха всё же избавлена от ответственности за гибель младенца: во-первых, бойцы не решаются поджечь дом и погубить дитя, во-вторых, когда они врываются в избу, ребёнок уже убит фашистами. В романе Ю. Семёнова Кэт была избавлена от подобной же страшной ответственности благодаря поступку солдата Гельмута. В литературе же постсоветской, далеко ушедшей от коллективистского идеала, закономерным стал приоритет личностных пристрастий и семейных связей над интересами народа, государства, общества. В рассказе Л. Бородина нет осуждения в адрес героя, стремившегося спасти ребёнка, но тем самым погубившего отряд. Однако нет и утверждения его правоты. С одной стороны, всё психологическое мастерство писателя направлено на то, чтобы поступок героя вызвал у читателя понимание и сочувствие. С другой стороны, сюжет выстроен так, что герой сам осознаёт свой грех, и за этим грехом следует возмездие, как будто наказание свыше: ребёнок Семёна и Тамары рождается мёртвым. В этом можно увидеть символику: предательство, даже вынужденное, не может быть спасением, преступление не способно подарить кому-либо жизнь и счастье.

Кроме того, дальнейшее развитие сюжета показывает, что герой, даже избежав обвинений и ареста, так и не обрёл покоя: вернувшийся из заключения бывший полицай Чиров, как оказалось, сохранил бумагу о сотрудничестве с немцами, которую в отчаянный момент подписал Семён, и опасность разоблачения стала дамокловым мечом, нависшим над ним. Причём герой вновь думает, прежде всего, не о себе, а о том, что если Матвей обнародует факты, то это сломает жизнь всей семьи Кусковых, а главное, сыновей, которые всегда гордились отцом. Это в конечном итоге толкает Семёна на новое преступление – попытку убить шантажиста. Одно нарушение морального закона влечёт за собой другое, и

героя поглощает гибельная стихия, словно омут, в котором он хотел утопить своего врага. Неслучайно и нравственное преступление Семёна связано с Чировым, и омут называют Чировским: в нём Матвей обычно ловит сомов. Семён тоже как будто опускается в страшную глубину омута и в то же время оказывается «на крючке» у своего мучителя. В итоге от этой опасности он так и не избавляется: убить Чирова ему не удаётся. В финале во взаимоотношениях этих героев всё возвращается на круги своя и, по всей видимости, так и будет длиться дальше, пока оба они живы.

Трижды на протяжении сюжета Семён Кусков совершает преступление, каждый раз видя в этом единственный выход из сложившихся обстоятельств, единственную возможность обезопасить семью, и каждый раз этот выход всё же не становится спасением. Л. Бородин в своём рассказе раскрывает поистине трагические ситуации, возникающие на основе конфликта, который в своей имманентной сущности безысходен. Это произведение выходит за пределы военной и социальной тематики, оно наполнено очень глубоким общечеловеческим смыслом, который был и остаётся актуальным.

Библиографический список

1. Васильева Т.И. *Творчество Л.И. Бородина: особенности проблематики и поэтики*. Диссертация … кандидата филологических наук. Магнитогорск, 2007.
2. Рябова Т. *Проза Леонида Бородина 1970-х – начала 90-х годов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1996.
3. Казанцева И.А. *Проза Л.И. Бородина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 1994.
4. Нестерова Л.А. *Нравственно-философские искания автора и героев в прозе Леонида Бородина*. Автореферат диссертации .... кандидата филологических наук. Саратов, 2007. Available at: https://refdb.ru/look/3307188.html
5. Федченко Н.Л. *Проза Л.И. Бородина 90-х – 2000-х*. Available at: http://www.rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
6. Серафимова В.Д. *Поэтика прозы Л.И. Бородина: диалог с культурным пространством*. Москва: Инфра-М, 2013.
7. Верин В. Три правды. *Русское поле. Содружество литературных проектов*. Available at: http://moloko.ruspole.info/node/3276
8. Бондаренко В. Несломленный. *Авторский блог Владимира Бондаренко*. 2011. Available at: http://zavtra.ru/blogs/2011-12-1352
9. Басинский П. Дневник неписателя. Четвёртая правда Леонида Бородина. *Топос.* 2002. Available at: https://www.topos.ru/article/269
10. Корина Л. *Вспоминая Леонида Бородина*. Available at: https://www.proza.ru/2016/12/04/1259
11. Гегель. Г.В.Ф. *Эстетика*: в 4 т. Москва: Искусство, 1971; Т. 3.
12. Хализев В. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2002.
13. Бородин Л. Ради деток. *Киднепинг по-советски и другие рассказы*. Москва Издательство журнала «Москва», 2012: 258 – 288.
14. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Главный редактор и составитель А.Н. Николюкин. Москва: НПК «Интервалк», 2003.
15. Унамуно М. *О трагическом чувстве жизни*. Available at: https://royallib.com/book/unamuno_migel/o_tragicheskom_chuvstve_gizni.html
16. Семёнов Ю. *Семнадцать мгновений в*есны. Available at: http://militera.lib.ru/prose/russian/semenov2/03.html

References

1. Vasil'eva T.I. *Tvorchestvo L.I. Borodina: osobennosti problematiki i po`etiki*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Magnitogorsk, 2007.
2. Ryabova T. *Proza Leonida Borodina 1970-h – nachala 90-h godov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
3. Kazanceva I.A. *Proza L.I. Borodina*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 1994.
4. Nesterova L.A. *Nravstvenno-filosofskie iskaniya avtora i geroev v proze Leonida Borodina*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2007. Available at: https://refdb.ru/look/3307188.html>
5. Fedchenko N.L. *Proza L.I. Borodina 90-h – 2000-h*. Available at: http://www.rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
6. Serafimova V.D. *Po`etika prozy L.I. Borodina: dialog s kul'turnym prostranstvom*. Moskva: Infra-M, 2013.
7. Verin V. Tri pravdy. *Russkoe pole. Sodruzhestvo literaturnyh proektov*. Available at: http://moloko.ruspole.info/node/3276>
8. Bondarenko V. Neslomlennyj. *Avtorskij blog Vladimira Bondarenko*. 2011. Available at: http://zavtra.ru/blogs/2011-12-1352
9. Basinskij P. Dnevnik nepisatelya. Chetvertaya pravda Leonida Borodina. *Topos.* 2002. Available at: https://www.topos.ru/article/269
10. Korina L. *Vspominaya Leonida Borodina*. Available at: https://www.proza.ru/2016/12/04/1259
11. Gegel'. G.V.F. *`Estetika*: v 4 t. Moskva: Iskusstvo, 1971; T. 3.
12. Halizev V. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
13. Borodin L. Radi detok. *Kidneping po-sovetski i drugie rasskazy*. Moskva Izdatel'stvo zhurnala «Moskva», 2012: 258 – 288.
14. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij.* Glavnyj redaktor i sostavitel' A.N. Nikolyukin. Moskva: NPK «Intervalk», 2003.
15. Unamuno M. *O tragicheskom chuvstve zhizni*. Available at: https://royallib.com/book/unamuno_migel/o_tragicheskom_chuvstve_gizni.html
16. Semenov Yu. *Semnadcat' mgnovenij v*esny. Available at: http://militera.lib.ru/prose/russian/semenov2/03.html

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 821.581 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00418

***Cui Yufei**, postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: victoria-yufei@mail.ru*

THE PRECEDENT FEMALE NAME IN CHINESE LITERITRUE AND ITS REFLECTION IN RUSSIAN TRANSLATION ON THE EXAMPLE OF LIN DAIYU. The objective of the study is to compare some parts of the Chinese original of the novel "A Dream in Red Chamber" with its Russian translation in order to determine the meaning of the precedent female name of the heroine Lin Daiyu. The researcher tries to analyze the characteristics of the character and features of the heroine, and how it is understood by the Chinese people. The work shows a different view of Lin Daiyu, which is different from the perception of the main character by most readers. The article describes the semantics of the Chinese female name as a precedent name by example Lin Daiyu. Its name refers to people who have common features with those characters, because these names appeared. Such knowledge is essential for those who study foreign languages (in particular, Chinese). The work would be useful to those who want to get acquainted with someone else's history and culture. Understanding the semantics of such names will help them get acquainted with another artistic world.

Key words: **precedent name, artwork, semantics, background knowledge, intercultural communication.**

***Юйфэй Цуй**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: victoria-yufei@mail.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ЖЕНСКОЕ ИМЯ В КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ НА ПРИМЕРЕ ЛИНЬ ДАЙЮЙ

Целью нашего исследования является сравнение ряда отрывков оригинала китайского художественного романа «Сон в красном тереме» с его русским переводом с целью определения значения прецедентного женского имени героини Линь Дайюй. Мы постараемся проанализировать особенности характера и черт данного персонажа и то, как его понимает китайский народ. Также мы покажем другой взгляд на Линь Дайюй, отличный от восприятия главной героини большинством читателей. В статье рассказывается о семантике китайского женского имени как прецедентности на примере Линь Дайюй. Её именем называют людей, имеющих общие черты с теми персонажами, благодаря которым появились данные имена. Подобные знания имеют существенное значение для тех, которые изучают иностранные (в частности китайский) языки. Кроме того, данной работой мы хотели бы вызвать интерес у тех, кто желает познакомиться с чужой историей и культурой. Понимание семантики подобных имён поможет им отрыть для себя иной художественный мир.

Ключевые слова: **прецедентное имя, художественное произведение, семантика, фоновые знания, межкультурная коммуникация.**

Одним из самых интересных явлений в лингвистике считаются прецедентные имена. Д.Б. Гудков считает, что индивидуальное имя в русской литературе связано с широко известным текстом, который относится к числу прецедентных, например, «Обломов» [1, с. 108]. Те имена представляют собой особую группу имён собственных, которые имеют отношение к определенной культуре. Они занимают промежуточное положение между именами собственными и нарицательными [2, с. 152]. Прецедентные имена могут появляться на основе литературных источников или из реальной жизни, становясь впоследствии героями художественных произведений, сохраняются в памяти народа данной нации. Л.А. Манерко считает, что «художественный текст существует как результат коммуникативной деятельности человека. Произведение живёт и не только в определённую эпоху, но и взаимодействует со многими экстралингвистическими компонентами в рамках конкретной ситуации и среды» [3, с. 111]. В китайской литературе существует художественное произведение под названием «Сон в красном тереме», в котором содержится большое количество прецедентных имён, в частности множество женских прецедентных имён. «Сон в красном тереме» занимает уникальное место в истории китайской литературы.

Линь Дайюй – один из ключевых персонажей этого известного классического романа, а также главная героиня продолжения романа, написанного Цао Сюэцинем (1715 – 1763), жившего во времена династии Чин. Считается, что события в романе «Сон в красном тереме» – это рассказ о развитии и упадке семьи Цао Сюциня. Однако это не подтвержденная информация, а одно из предположений. В работе Н.Н. Воропаева Линь Дайюй описывается как «олицетворение чрезмерно сентиментальной, с красивыми чертами лица, но слабенькой физически, капризной и вредной девочки (девушки)» [4, с. 27]. Её имя можно назвать прецедентным именем, которое часто употребляется в устной речи.

Семья Линь Дайюй родом из Сучжоу, города богатого и красивого как в прошлом, так и сейчас. Она родилась в интеллигентной семье: отца Линь Дайюй зовут Линь Жухай, он был чиновником соляной администрации (в то время все чиновники обязательно должны были иметь образование) в городе Янчжоу, недалеко от их родного города, поэтому Линь Дайюй родилась и выросла здесь. Китайцы считают, что обычно самые красивые женщины родом из этих двух городов, и такие женщины нежнее всех. Работа отца Дайюй – верх мечтаний, так как в древние времена государство владело монополией на продажу соли, купцы не имели права продавать соль самостоятельно, иначе это рассматривалось как преступление. Мать Дайюй – Цзя Минь – родом из престижной столичной семьи (её девичья фамилия Цзя, она родом из поместья Жунгофу) [5, с. 610]. Наряду с богатством, её семья обладала еще одним преимуществом – имела высокий статус в обществе и выступала в качестве советчика императора.

Вернёмся к Линь Дайюй. Она была умной, в детстве прочитала «Четверокнижие» (произведения древней китайской мудрости, которые служат учебным пособием для обучения только мальчиков:《论语》 – «Суждения и беседы», 《孟子》 – «Мэн-цзы», 《大学》 – «Великое учение» и《中庸》 – «Следование середине**»**). Она эрудирована, пишет замечательные стихотворения и прозу. Но Дайюй – сирота: когда ей было шесть лет, у девочки умерла мать. Бабушка со стороны матери решила взять её к себе, чтобы ухаживать за маленькой внучкой. Она наняла корабль и людей, чтобы они привезли её в столицу. На самом деле и отец, и Дайюй были опечалены смертью матери, Дайюй не хотела уезжать от отца, но Линь Жухай сказал своей дочери: «Мне перевалило за пятьдесят, жениться я не намерен. Ты ещё слишком маленькая, часто болеешь, теперь матери у тебя нет, воспитывать некому, нет сестёр, которые могли бы за тобой присмотреть. И я один тоже не смогу о тебе заботиться, как следует. А там бабушка, двоюродные сестры, да и у меня хлопот поубавится. Почему же тебе не поехать? Уж лучше поезжай» [6, с. 27]. Услышав слова отца, Линь Дайюй, обливаясь слезами, попрощалась с ним и уехала к бабушке в столицу, в поместье Жугофу [5, с. 610].

Затем произошло много событий, во время которых она необычно себя проявила. В этой работе мы бы хотели показать то, как описаны черты характера Линь Дайюй в романе на конкретных примерах, и разобрать способы описания её образа в переводе, средствами русского языка. Сначала рассмотрим, как описывает героиню автор на китайском языке, а затем избранные отрывки перевода романа «Сон в красном тереме», изданного в 1995-м году [6, с. 13]. Мы попытаемся проанализировать на основе китайского оригинала и русского перевода, как этот образ представлен в произведении на китайском языке «Сон в красном тереме» и его переводном варианте на русском языке авторов В.А. Панасюка и Л.Н. Меньшикова. Рассмотрим конкретные примеры из романа «Сон в красном тереме», касающиеся женского персонажа Линь Дайюй.

1. Взгляд на Линь Дайюй: понимание обычных людей

1. Весной, когда цветы отцветают, сентиментальная Линь Дайюй страдает и плачет, собирая опавшие лепестки с земли и засыпая их землей, одновременно думая о своей судьбе. Приведём отрывок из конца 27-й главы «Песня (Стихи) о захоронении лепестков», популярный среди тех, кто прочитал этот роман.

尔今死去侬收葬，	*Я сегодня отдам долг последний цветам в день кончины,*
未卜侬身何日丧？	*Не гадаю, когда ждать самого рокового мне дня,*
侬今葬花人笑痴，	*Я цветы хороню… Пусть смеётся шутник неучтивый,*
他年葬侬知是谁？	*Но ведь кто-то когда-то похоронит в тиши и меня…*
[7, с. 113].	[6, с. 245].

Этот отрывок считается одним из самых печальных и трогательных во всех частях произведения. Стихотворение трудно перевести, и надо отметить, что переводчикам удалось выразить основные мысли. Однако после прочтения текста перевода мы заметим, что смысл поведения Дайюй сложно понять: такой лексический перевод не столь печален по сравнению с оригиналом. Он отражает буквальное значение, но не передаёт глубокого смысла отрывка. В стихах повсюду присутствуют пессимистические слова: «хоронить», «роковой день», «конец». Причину того, что молодая девушка считает объективное явление («павшие лепестки») трагедией, мы узнаем из романа: Линь Дайюй – чистая девушка, как непорочные цветы персика, она смотрит, как падают лепестки, и думает о своей одинокой судьбе, о том, что у неё нет семьи, у плохое здоровье, ей никто не помогает, как опавшим лепесткам, которые хоронит для того, чтобы они остались чистыми навсегда. И Дайюй тоже хочет, чтобы, когда ей придётся умереть, кто-то сберег её чистоту. Она безразлично относится к тому, что люди смеются над ней из-за то, что она – раб своих чувств, печальна из-за необъективных вещей. Эта история называется “黛玉葬花” – «Дайюй похоронила (падавшие) цветы» (в сущности, лепестки).

2. Дайюй считают подозрительной, капризной, обидчивой и вредной сначала девочкой, а затем и девушкой. Приведём пример из 7-й главы. Госпожа Сюэ попросила жену Чжоу Жуя принести два новых шёлковых цветка. Дайюй, узнав, что это цветы, оставшиеся после того, как другие девушки сделали выбор, холодно усмехнулась:

“我就知道，	*– Так я и знал,*
别人不挑剩下的也不给我啊。”	*– мне последней. Самые лучшие уже выбрали.*
[7, с. 30].	[6, с. 79].

Перевод является грамматическим приёмом. В этой части событие произошло, когда Дайюй была ещё маленькой. Она прямо выразила свою мысль, что другие девушки первыми выбрали цветы, а самые плохие достаются ей. Дайюй не похожа на других девочек, она смело выражает свои мысли, хотя это часто обижает других людей. Она говорит то, что думает, даже когда вырастает, так и не овладев дипломатическими средствами общения с другими.

2. Глубокий взгляд на Линь Дайюй: понимание её образа и характера

Образ Линь Дайюй не похож на другие типичные китайские женские образы. В древние времена\ считалось, что девушка должна быть нежной и послушной. Но Линь Дайюй не такая, как остальные. Как мы уже поняли, у неё есть характер. В начале романа окружающие говорят, что с Линь Дайюй трудно общаться, несмотря на то, что она ещё очень маленькая. Однако она не такая, какой её все считают. Нужно определенное терпение, чтобы узнать её настоящее «я», «прочитать» её «сердце». Она не вредная, подозрительная и злая, а добрая, всегда готовая прийти на помощь другим.

1. Дайюй помогает служанке Сю Баочай Сянлин, не получившей образования, научиться писать стихи. Над Сянлин смеялись, потому что она почти ничего не знала, но хотела писать стихи. Тогда Дайюй только выздоровела после сильной болезни, и ей нравилось заниматься с Сянлин. Хотя все считали, что у Дайюй плохой характер, она от всей душе радовалась тому, что может учить Сянлин. Из Дайюй получилась терпеливая учительница. Посмотрим на пример:

“我虽不通，	*– Я сама не очень-то разбираюсь в поэзии,*
大略也还教得起你。”	*но могу тебя кое-чему научить*
[7, с. 204].	[8, с. 55].

Дайюй скромная, хорошо читает, но при этом говорит: «не очень-то разбираюсь в поэзии», что иностранным читателям не совсем понятно. Может показаться, что Дайюй сказала неправду, однако в китайской культуре человек, который получил образование, должен быть скромным. Кроме того, Дайюй также здесь шутит: в оригинале – это «教得起», но в стилистическом переводе значение передаётся лишь словом «могу», что кажется не совсем удачным вариантом.

Сянлин радуется тому, что Линь Дайюй согласилась. Линь Дайюй медленно и детально объясняет Сянлин ключевые моменты сочинения стихотворений. Сянлин намного лучше поняла её предыдущие вопросы. Она сказала Дайюй:

词句究竟还是末事，	*– Главное – содержание, а не форма.*
第一立意要紧。	
若意趣真了，	*Если мысль, заложенная в стихах, глубока,*
连词句不用修饰，	*незачем украшать её и расцвечивать.*
这叫做＇不以词害意＇。	*Недаром говорят: «Форма не должна затмевать содержание!»*
[7, с. 204].	[8, с. 55].

Дайюй терпеливо помогает Сянлин понимать то, что не укладывается у той в голове. Дайюй не требует упрямо соблюдать правила, её мысль «不以词害意» буквально значит, что «слова не вредны смыслу». В переводе это прекрасно передано фразой: «Форма не должна затмевать содержание!»

Сянлин просит у Дайюй книгу, которую та ей даёт. Затем Линь Дайюй советует Сянлин прочитать и выучить книги других поэтов, говоря при этом:

你又是一个极聪敏伶俐的人，	*Ты у нас умница,*
不用一年的工夫，	*не пройдёт и года,*
不愁不是诗翁了！	*как сможешь сама сочинять стихи!*
[7, с. 204].	[8, с. 55].

Ещё у Линь Дайюй есть большое достоинство: она умеет вдохновить других: хотя Сянлин не очень образована, Дайюй говорит, что она умная, прошло меньше года, а она уже научилась хорошо писать. В переводе передаётся только факт, что она научилась писать, однако в оригинале употребляется “诗翁”, используется превосходная степень. Поэтому можно сказать, что смысл передан, однако упущены детали.

2. Линь Дайюй не только умна, у неё также высокий коэффициент эмоционального развития. Она знает, когда и как вести себя, на вопросы разных людей отвечает по-разному. В семье Жунгофу нелегко жить, но такая жизнь становится наукой: кто-то хорошо живёт, кто-то «умер», став жертвой конфликтов разных сторон ради власти и интересов. Линь Дайюй ни к кому не принадлежит, она стоит отдельно, как «лотос». Дело в том, что в китайской культуре считается, что лотос вырос из грязи, но сохраняет и поддерживает свою чистоту. Приведём типичные примеры.

От матери Дайюй часто слышала, что семья её бабушки не похожа на другие семьи: члены семьи едят и одеваются не как простые люди.

（黛玉）步步留心，时时在意，	*Ей придётся следить за каждым своим*
不肯轻易多说一句话，多行一步路，	*движением, за каждым словом,*
惟恐被人耻笑了他去。	*чтобы не вызвать насмешек*
[7, с. 10].	[6, с. 32].

В данном абзаце описывается ситуация, когда Дайюй приехала в Жунгофу. Дайюй понимает, что в семье со столь высоким социальным статусом нужно всегда следить за собой: за своими словами, за поведениям, этикетом. Целью девочки становится «не вызвать насмешек». В то время ошибки в общении с людьми могли означать «потерю лица». Дайюй чувствует благодарность к своей семье, поэтому ведёт себя очень осторожно.

今黛玉见了这里, 许多事情不合家中之式，	*Здесь все было иначе,*
不得不随的，少不得一一改过来，	*но* ***приходилось*** *подчиняться.*
因而接了茶。	*Едва Дайюй взяла чашку с чаем,*
早见人又捧过漱盂来，	*как служанка поднесла ей*
黛玉也照样漱了口	*полоскательницу, оказывается,*
	чаем ***надо было*** *прополоскать рот*
[7, с. 13].	[6, с. 32].

Здесь описывается ситуация то, которая произошла после ужина, когда все пили чай. У Дайюй есть привычка, которой научил её отец Линь Жухай. Но Дайюй сначала смотрит, как ведут себя другие девочки, и делает так, как они. Здесь переводчик не смог передать особый смысл оригинала “照样”, которому трудно найти эквивалент, показывающий умение подражать поведению других. Кроме того, есть фраза «Здесь все было иначе, но приходилось подчиняться». В оригинале написано “不得不”, в переводе это передано словом «приходилось», означающим, что Дайюй обязывает помнить о правилах. Дайюй не стала говорить всем, как нужно поступать правильно, просто поменяла свою привычку, чтобы быть такой, как они.

Ещё одно наблюдение: в романе все знают о любви между героями Цзя Баоюем и Линь Дайюй. Линь Дайюй демонстрирует Баоюю свою капризность, но Цзя Баоюй всегда с пониманием и терпением относится к ней. Они часто ссорятся и быстро мирятся. И бабушка Цзя тоже одобряет их любовь и симпатию. Во многих главах рассказывается об их маленьких «милых» конфликтах. Они, как обычная пара, ссорятся из-за мелочей, скоро оба сожалеют об этом, но обычно Цзя Баоюй извиняется первым. У них тайная симпатия и необычное чувство, о котором они никогда не говорят друг другу напрямую, которое оба испытывают, но не знают об этом наверняка. Это своеобразное напоминание, что в отношениях с любимым человеком надо быть откровенным.

Имя Линь Дайюй для современных китайцев считается олицетворением сентиментальности и ранимости, а также страдания. Ведь она потеряла свою мать, а вскоре умер и её отец, родных братьев и сестёр у неё не было. То есть Линь Дайюй очень одинока, поэтому каждый раз, когда она видит, как сердечно общаются между собой мамы и дочери, как веселятся братья и сёстры, она часто горько плачет. Вот почему Дайюй всегда была рада, когда гости расходились. Она говорит: «Собираться – всегда радостно. А расставаться – грустно, потому что приходят мысли об одиночестве. Поэтому лучше не собираться вовсе» [6, с. 276]. Примерно то же можно сказать о цветах. Расцветут – ими любуются, отцветут – жалко смотреть. Так не лучше ли им вовсе не расцветать? Вот и получалось: то, что для других радость, то для Дайюй – печаль. Такие прилагательные, как слабая, впечатлительная, непорочная, ранимая, сентиментальная, с одной стороны, и капризная, подозрительная, обидчивая и вредная, с другой стороны, не только считаются чертами Линь Дайюй, но и её характеристиками: Линь Дайюй можно описать этими эпитетами одновременно. Её имя стало нарицательным для девушек с подобными чертами, т.е. если мы говорим про какую-то девушку «Линь Дайюй», читатели или слушающие представляют девушку с характером или поведением Дайюй, и наоборот: при использовании вышеперечисленных описаний на ум приходит её образ. Кроме того, прецедентные имена часто играют роль фоновых знаний, особенно в разговорной речи. Например, фраза с использованием имени Линь Дайюй: “我又不是林黛玉，干嘛这么小气”. – «Что это я буду такой подозрительной, я ведь не Линь Дайюй» [4, с. 161].

Линь Дайюй трудно жить среди людей. В китайском языке обычно говорят, что она печалит весну и грустит, как осень, то есть она всегда страдает и ранима. В то же время это можно понять так: когда Линь Дайюй была маленькой, у неё был вредный характер. Однако она не злая, а добрая и благодушная, любит помогать друзьям, Дайюй умная и старательная в учёбе. Линь Дайюй вредничает обычно в отношениях с Цзя Баоюем, но между парой есть взаимопонимание, и Баоюй не начинает ненавидеть Дайюй за её капризы.

Итак, мы рассмотрели китайское женское прецедентное имя Линь Дайюй и разобрали ряд примеров. История имени уходит корнями в роман «Сон в красном тереме», оно хранит богатые значения, которые используют современные китайцы. Обычно люди используют эти имена в соответствующей ситуации без дополнительных объяснений. Прецедентные имена служат для нас фоновыми знаниями. Только тогда, когда оба, и говорящий, и слушающий, понимают, что это имена обозначают, разговор между ними продолжается: слушатели быстро поймут смысл на основе фоновых знаний – когнитивной базы. Владение такими именами и знаниями источников их происхождения играет важную роль в изучении китайского языка. Таким образом, исследование семантики прецедентных имён необходимо для изучающих иностранные языки и ментальность народа. Понимание их значений полезно для деятельности в области межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
2. Кулинич М.А., Кострова О.А. *Теория и практика межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Москва: ФИИНТА: наука, 2017.
3. Манерко Л.А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах. *Вестник МГУ*. Серия 22: Теория перевода. 2013; № 1: 100 – 118.
4. Воропаев Н.Н. *Китай: имена на все времена: Прецедентные персонажи*. Москва: ВКН, 2015.
5. Цуй Юйфэй. Лингвистические особенности китайского женского прецедентного имени в романе «Сон в красном тереме» и способы его репрезентации средствами русского языка. *Переводческий дискурс: Междисциплинарный подход*: материалы II Международной научно-практической конференции, 26 – 28 апреля. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018: 609 – 613.
6. Цао Сюцинь. *Сон в красном тереме*: в 3 т. Перевод с китайского языка на русский язык В.А. Панасюк, Л.Н. Меньшиков. Москва: Ладомир, 1995; Т. 1.
7. 曹雪芹，红楼梦．吉林：延边人民出版社, 2003. (Цао Сюцинь, Сон вкрасном тереме, Народное издательство Яньбянь).
8. Цао Сюцинь. *Сон в красном тереме*: в 3 т. Перевод с китайского языка на русский язык В.А. Панасюк, Л.Н. Меньшиков. Москва: Ладомир, 1995; Т. 2.

References

1. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
2. Kulinich M.A., Kostrova O.A. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva: FIINTA: nauka, 2017.
3. Manerko L.A. Struktury znanij, predstavlennye v hudozhestvennom i akademicheskom diskursah. *Vestnik MGU*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2013; № 1: 100 – 118.
4. Voropaev N.N. *Kitaj: imena na vse vremena: Precedentnye personazhi*. Moskva: VKN, 2015.
5. Cui Yufei. Lingvisticheskie osobennosti kitajskogo zhenskogo precedentnogo imeni v romane «Son v krasnom tereme» i sposoby ego reprezentacii sredstvami russkogo yazyka. *Perevodcheskij diskurs: Mezhdisciplinarnyj podhod*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 26 – 28 aprelya. Simferopol': IT «ARIAL», 2018: 609 – 613.
6. Cao Xueqin.. *Son v krasnom tereme*: v 3 t. Perevod s kitajskogo yazyka na russkij yazyk V.A. Panasyuk, L.N. Men'shikov. Moskva: Ladomir, 1995; T. 1.
7. 曹雪芹，红楼梦．吉林：延边人民出版社, 2003. (Cao Xueqin, Hongloumeng. Jilin: Yanbian Renmin Chubanshe, 2003. 536 p.)
8. Cao Xueqin. *Son v krasnom tereme*: v 3 t. Perevod s kitajskogo yazyka na russkij yazyk V.A. Panasyuk, L.N. Men'shikov. Moskva: Ladomir, 1995; T. 2.

Статья поступила в редакцию 23.03.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00419

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*
Gamidova A.M., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alisa-gamidova@mail.ru*

RITUAL CODE OF THE WEDDING TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND TABASARAN LANGUAGES). The work presents a comparative analysis of the ritual code of culture based on the material of wedding texts in the Russian and Tabasaran languages. The study shows that, though the stages of a wedding and the set of cultural codes are mostly similar, the specificity is characterized by the internal form and background knowledge associated with the traditions and customs of these ethnic groups. The ritual code of wedding texts and rituals includes food and subject codes. The nuclear components of the food code in both languages are bread, salt and honey. Ethnocultural information is provided by such lexemes as papakha, kerchief, silver and gold jewelry, kalym and rushnik, red ribbon, maiden's braid in the Russian language in the subject code of the Tabasaran language. Comparative analysis of the ritual codes of wedding texts of Tabasaran and Russian languages, the codes allows to conclude that they are informative not only in terms of studying substance codes, but also in terms of deepening their ideas about those characteristics and symbols that are attributed to different ethnic groups to certain subjects, dishes, actions.

Key words: **language and culture, wedding text, cultural code, food code, subject code.**

С.Н. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*
А.М. Гамидова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: alisa-gamidova@mail.ru*

РИТУАЛЬНЫЙ КОД СВАДЕБНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена сопоставительному анализу ритуального кода культуры на материале свадебных текстов русского и табасаранского языков. Исследование показывает, что хотя этапы свадьбы, состав культурных кодов в основном схожи, специфичностью характеризуются внутренняя форма, фоновые знания, связанные с традициями и обычаями данных этносов. Ритуальный код свадебных текстов и обрядов включает в себя пищевой, цветовой, предметный коды и т.д. Ядерными компонентами пищевого кода в обоих языках являются хлеб, соль, мед. Этнокультурной информативностью обладают в предметном коде табасаранского языка такие лексемы, как папаха, платок, серебряные и золотые украшения, калым и рушник, красная лента, девичья коса в русском языке. Сопоставительный анализ ритуальных кодов свадебных текстов табасаранского и русского языков позволил сделать вывод о том, что они информативны не только с точки зрения изучения субстанциональных кодов, но и с точки зрения углубления своих представлений о тех характеристиках и символах, которые приписывают различные этносы тем или иным предметам, блюдам, действиям.

Ключевые слова: **язык и культура, свадебный текст, культурный код, пищевой код, предметный код.**

В настоящее время, в эпоху глобализации и интеграции, все более отчетливо ставится вопрос о сохранении индивидуальности и неповторимости отдельных этносов, народов – в первую очередь о сохранении национальных языков и культур, поскольку «язык и культура – вот что характеризует любой этнос, на какой бы стадии эволюции он ни находился» [1, с. 99].

Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека и занимают центральное положение в национально-культурном пространстве. Сама культура при этом выступает как совокупность различных кодов [2, с. 39].

Проблема взаимосвязи языка и культуры во многом сопряжена с поиском универсального и специфического в восприятии действительности носителями различных лингвокультурных традиций. Одним из аспектов такого исследования является сопоставительный анализ концептов на материале разносистемных языков, что не может не способствовать выявлению этнических особенностей менталитета различных народов.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой при сравнительном изучении языков и культур вскрываются их наиболее существенные особенности. Именно сопоставление родного языка и «своей» культуры с другим языком и «чужой» культурой помогает обратить внимание на их непохожесть или некоторую тождественность, предлагая новое осмысление окружающего мира. Тем самым у человека снимается иллюзия единственно возможного видения мира, обогащается и расширяется его мировидение и мироощущение.

Любой обряд можно описать как «культурный текст, включающий в себя элементы, принадлежащие разным кодам» [3, с. 12]. Различают такие виды кодов, как вербальный, предметный, персональный, темпоральный, музыкальный, пространственный и др.

Ритуальный код является наиболее важным в выявлении значения обряда. Поэтому исследование ритуального кода свадебного обряда в русском и табасаранском языках даёт возможность увидеть те черты оригинальности и самобытности каждого из этих народов, а именно, что их объединяет и что делает неповторимыми и уникальными.

Табасаранская культура (одна из народностей многонационального Дагестана) хранит в себе много неисследованного в области традиционной народной обрядности, в том числе говоров табасаранского языка, лексической системы, отражающей и сам ход обрядов и ритуалов традиционной культуры, и состав участников того или иного обрядового действия, а также сохраняющей наименования сакральных предметов, использовавшихся в традиционной обрядности.

Необходимо отметить, что «в ряду традиционных народных обрядов свадебный обряд занимает одно из главных мест в силу разнообразия элементов, его составляющих, сложной системы включаемой в обряд символики» [4, с. 3]. Изучение народных обрядов на этнографическом материале определенного региона способствует решению глобальной проблемы – реконструкции национальной духовной культуры.

Свадебный ритуал, являясь центральным в цикле семейных обрядов, вобравший в себя комплекс народных представлений об окружающем мире, природе и ее законах, демонстрирует образность и метафоричность народного мировосприятия в выборе языковых средств для обозначения того или иного действия или предмета.

Свадебный обряд, как в русской, так и табасаранском свадебной традиции состоит из досвадебного, свадебного, послесвадебного этапов.

Ключевым моментом досвадебного цикла у табасаранцев считался выбор невесты. В поисках невесты принимали участие родственники жениха. У табасаран возрастом для вступления в брак для девушки считался 15 – 17 лет, а для юноши – 18 – 23 года. «Жениться в табасаранской культуре рекомендуют рано: *Биц1идимиди швушв гъахирна гвач1нимиди уьл гъип1ур швумал даршул.* – «Рано женившийся и рано позавтракавший жалеть не будет» [5, с. 71].

Русская народная мудрость учит, что женить молодых необходимо было в раннем возрасте, «чтобы не забаловали». Благоприятным возрастом для вступления в брак у русских считался для мужчин 18 лет, а для женщин – 16 лет.

Немаловажную роль в выборе невесты у табасаран играли ее корни (родословная), ведь будущая жена должна быть воспитанной, здоровой, физически подготовленной для выполнения домашних дел.

Народная мудрость советует также приглядываться к матери будущей невесты: *Бабаз лигну, риш гъадагъ, суркьназ лигну, ир гъадабгъ.* – «Посмотрев на мать, дочь выбирай, посмотрев на края – полотно выбирай». Паремии не советуют также брать в жены соседскую девушку: *Гъуншдилан хпир гъахирин юкlв динж даршул.* – «У того, кто в жены взял соседку, сердце спокойным не бывает» [5, с. 71].

Когда выбор потенциальной невесты был обсужден на семейном совете, родители будущего жениха выясняли предварительно мнение стороны невесты и только после этого отправляли сватов в дом девушки, так как отказ родителей девушки выдать свою дочь за человека, который сделал предложение, считался позором.

На Руси церемония сватовства была большим и основательно продуманным событием. Значимую роль во всем действе играли свахи – женщины, которые умели договариваться и имели житейский опыт. Они ходили по деревне и присматривались к девушкам, обращая внимание на их манеру поведения, старательность, чистоплотность, красоту, покорность родителям. Наиболее значимые качества невесты (будущей жены) отражены в поговорках русского языка: ***Умная*** *жена, как нищему сума. Муж* ***жену*** *любит* ***здоровую****, а брат сестру богатую. Не учи безделью, а учи рукоделью.* Недаром давали оценку невесте по тому, как соткан ковер, насколько чисто постирано белье. Ведь свахи могли зайти в любой двор, где проживала девушка, и проверить, как вышит рисунок на рубахе, как вымыты горшки.

Свадебный обряд табасаран характеризуется ярко выраженным ритуальным, предметным и пищевым кодами.

Предметный код образуют *кольцо, платок, отрез ткани на платье невесты, калым*.

Одним из символических предметов, который лег в основу наименования досвадебного этапа *т1ублан хъап1уб* (букв.: «кольцо надевать») является **кольцо** («т1ублан»).

Наряду с кольцом, обязательным предметом подарков невесте был белый платок – *кяляргъя*.

Состав предметов, включенных в ритуал данного этапа, отражает также древние обычаи, связанные с платой за невесту. Например, обычай давать деньги родителям во время сватовства – *дилпни манат* (букв.: «оставить деньги»), существовал почти у всех народов Дагестана и обычай *кебин* – «плата невесте», размер которой определялся на сельских сходах и отличался в каждом селении. Причем плата родителям (калым) за «девицу» и «вдову» тоже была разной – от 100 до 200 рублей [6].

Особой семантикой, символикой и внутренней формой обладает лексика костюма невесты [7, с. 190].

В табасаранских свадебных текстах внутренней наполненностью обладает вся атрибутика, особое внимание уделяется ее наряду: бархатное платье (*гюль мягьмарин гутт*) – такое платье обычно шили из дорогой белой ткани, оно украшалось множеством дорогих украшений; на голове белый платок (*лизи ягълукъ*) и старинный платок с бахромой и крупными цветами (*зар ягълукъ*). В величальных песнях описывается наряд невесты:

Баккурайи арсран камар. Къизил палат, Суна бажи. Шубуд агъзур арсар али. Алагюзли, Суна-бажи. – «Серебряный бакинский пояс. Платье золотое, Суна-бажи. Три тысячи серебра на тебе. Любимая, Суна-бажи».

На невесту традиционно накидывали два платка. Первый платок снимает с невесты тетя (швуван баб), которая сопровождала ее в дом жениха, чтобы показать невесту родственникам жениха. А во втором (белом) платке невеста сидела в углу комнаты, пока не сопроводят в ее комнату, и снимается потом женихом. Белый цвет символизирует нравственность, чистоту и свет.

К ритуальному предметному коду относится наряд жениха: *Расул-бег ал булахт1ин. Чил бачук1 алди к1улъин. Абдул-беган ластик валжъну. Уку рангнан нур тувура*. – «Расул-бег стоит у родника. В дорогой (бараньей) папахе. Шелковый *валжаг* (верхняя мужская одежда табасаранцев) Абдул-бега переливается синевой».

Как видим, в старинных свадебных песнях присутствует описание традиционного нарядного костюма мужчины, элементов одежды, символизирующих достоинство (папаха), богатство (шелковая черкеска). Большое значение придается не только материалу, из которого шьется наряд, но и его цвету. Магическими функциями обладают в табасаранском свадебном тексте красный, белый, золотой, синий цвета.

Пищевой код свадебных текстов включает в себя, прежде всего, хлеб (уьл). «Лексема хлеб является ключевой, концептуальной доминантой пищевого кода культуры в табасаранской, агульской и рутульской языковых картинах мира. Хлеб является лексемой, выражающей родовое понятие, гиперонимом всех хлебных названий, даже еды в целом» [8].

Халву (*аварша),* сладкое блюдо из муки, топленого масла и сахара, можно рассматривать как символ благополучия, удовольствия. Ее клали на хлеб (в виде чурека, лепешки).

Хлеб с халвой – обязательные атрибуты пищевого кода – символизировали благополучие, изобилие и богатство. Еще одним обязательным блюдом была ореховая паста (*хифарин нит1иф),* тоже сладкое блюдо.

Благопожелания и поздравления, завершающие обряд сватовства также отражают представления табасаранец о счастливой, благополучной семье: Мубарак *ишри, бахтар хъади к1улги гъягърудар ишри!* – «Поздравляем, пусть со счастьем завершаются дела». *Гьюрматназ гьюрмат ап1рур ишри!* – «Пусть отвечает уважением на уважение». *Гъит жигьилар кьаби ишри сат1иди*. – «Пусть молодые состарятся вместе». *Саб хал, саб никь ибшри*. – «Пусть будет один дом, одна могила». *Гьарган чиб чпин гъаври шлудар ишри*. – «Пусть всегда понимают друг друга». *Ургур байна риш ишри*. – «Пусть родятся семеро сыновей и одна дочка».

Сватовство *(нишаны*) устраивалось обычно в четверг, поскольку этот вечер считался *жуми йишв* (букв.: «святой вечер»). Четверг у табасаран считается самым удачным и благополучным днем для сватовства.

Во время шествия к дому невесты мужчины стреляли из ружья, чтобы отпугнуть злых духов и возвестить о приходе сватов, а женщины исполняли песни:

Гъюрача, гъюрача, гъавумар, Меъли аварша хурача, гъавумар. Меъли аварша хурача, гъавумар, Учву ширин ап1урча, гъавумар. – «Мы идем, мы идем, сваты, Сладкую халву несем, сваты. Сладкую халву несем, сваты. Чтобы вас слаще делать, сваты».

Несмотря на принадлежность табасаранцев и русских к разным культурам и религии, можно отметить некоторые сходства в свадебных обрядах. Например, и в русском, и табасаранском свадебных обрядах имеют место исполнение величальных, корильных песен и свадебных причитаний. Один из примеров русских свадебных причитаний: «Ой да, вы подруженьки, голубушки, Ой да, не сама собой во замуж пошла, Ой да, не сама собой поизволила, Ой да, спотакнули да люди добрые, Ой да, пропивал кормилец-батюшко, Ой да, со родимою со матушкой, Ой да, на чужу дальну сторонушку, Ой да, за одно вино за зелёное, Ой да, за удалу за головушку» [3, с. 75]. В табасаранских песнях встречается плач девушки-невесты, которую выдают замуж в чужое село: Вари шубар гъулаз тувну. Узу гъул'ан гьаз адаунва, Жара гъулаъ йиз накьв хьибган, Лизи кафан аьбкъин, дада. – «Всех девушек в село отдали, А меня почему из села отдали. В чужом селе, когда окажусь в могиле, белый *кафан* (погребальная ткань) принеси, мама»

В отличие от русской свадебной традиции, в табасаранской невеста никакого участия не принимала в исполнении свадебных песен, т.е. не пела сама. Активными исполнителями были подруги невесты. Невеста, как обычно, с укрытым лицом сидела в занавешенной части в углу дома. Это делалось с целью, чтобы защитить невесту от дурного взгляда и нечистой силы.

Отличительной особенностью традиционных русских благопожеланий, высказываемых в свадебных песнях, является описание и восхваление внешности невесты [9, с. 393]. В свадебных песнях табасаранцев невеста сравнивается с горным джейраном (*жейрансир ву*)**,** поскольку считается, что джейран – это красивое, изящное, грациозное животное, красивого телосложения, длинноногое; с цветком (*кюкю):* девушка, так же нежна и красива, как цветок; с лампой (*шюше лампаси*), так как она так же хрупка, как стекло, поэтому ее нужно беречь; с шербетом (*шербетси ширин)* **–** сладким напитком.

Традиционный обряд русских, связанный с расплетанием девичьей косы, символизирует окончание прежней свободной жизни девушки. «*Прощанье с красной красотой*», т.е. с лентами, вплетёнными в косу девушки.

Девичник сопровождался причетами и специальными песнями. Часто причет невесты звучал одновременно с песней, которую пели ее подружки. При этом имело место противопоставление причета песне – причет звучал очень драматично, в то время как сопровождала его весёлая песня подруг:

Я любила ходить тут красной девицей,
Я любила носить свою красу девичью,
Накрасуйся, накрасуйся, краса девичья,
Навольнуйся, навольнуйся, воля вольная.
Уж недолго мне красоваться красной девушкой.

Сакральным смыслом обладает в свадебной традиции табасаранцев чистая вода, выплескиваемая родней невесты ей вслед, когда выводят невесту из дома, а также бросают ей вслед камень, приговаривая: *Жилирин хулаъ гъанси гъузрува*. – «Оставайся ты в доме жениха, как этот камень». Этот обряд носит магический характер. Считалось, что от воды насыщается душа невесты от отцовского дома и смывается след для того, чтобы она не нашла обратного пути в родительский дом, камень же служит символом неподвижности, приверженности к одному местоположению.

Особым сакральным смыслом наполнен момент вступления невесты на порог дома жениха. Здесь совершаются два ритуальных обычая: На пороге невеста должна переступить через топор (*ек1в*) как пожелание здоровья крепкого, как сталь. Свекровь же берет руку невесты и окунает ее в муке, затем помогает ей этой рукой дотянуться до верхней створки дверного порога. Невеста должна на ней оставить отпечаток своей руки, чтобы жизнь ее в этом доме была богатой, благодатной:

Му хизандин берекет кам дарибшри, артукъ ибшри. – **«**Пусть достаток этого дома не ограничится, а увеличится». Затем свекровь угощает невесту медом *Йичвси меэлди ибширва*. – «Как мед, оставайся сладкой».

Обряды, в которых есть что-то похожее на остатки языческого служения, встречаются и в русском свадебном фольклоре. До сих пор сохранился старинный обычай после венчания встречать молодоженов *хлебом-солью*. Родители жениха, угощая молодых хлебом-солью, благословляют новую семью и принимают невестку в свой дом. Для проведения обряда «хлеб-соль» родителям жениха необходимо было позаботиться о заказе специального каравая. Готов он должен был быть за день до свадьбы. Также нужно было приготовить еще и *рушник*. Это специальное расшитое орнаментом кухонное полотенце, на которое клался каравай. Так как обряд назывался «***хлеб-соль***», то не обходилось и без соли. Поэтому нужно было приобрести еще и небольшую открытую солонку, наполнить ее солью и поместить на вершину каравая. Там для этой цели оставлялось специальное углубление.

Когда молодожены подъезжали к дому жениха, то его родители выходили им навстречу. Обычно мать жениха держала в руках ***рушник***, на котором был размещен каравай, а отец жениха держал икону. Родители благословляли молодоженов иконой и встречали их в своем доме хлебом-солью, то есть предлагали им откусить от каравая по куску хлеба и обмакнуть его солью. По поверью, кто откусит больший кусок, тот и будет в доме хозяином. При этом рук использовать нельзя было.

У обоих народов, русского и табасаранского, день свадьбы – основная часть обряда. Само слово «свадьба» – древнерусское, состоящее из трех частей: «*сва*» – небо, «***да***» – деяние на земле и «***ба***» – благословленное Богами. Получается, что исторически слово «свадьба» расшифровывается как «земное деяние, благословленное Богами». Из этого знания и исходили древние свадебные обряды на Руси.

Сопоставительный анализ ритуальных кодов свадебных текстов табасаранского и русского языков позволил сделать вывод о том, что они информативны не только с точки зрения изучения субстанциональных кодов, но и с точки зрения углубления своих представлений о тех характеристиках и символах, которые приписывают различные этносы тем или иным предметам, блюдам, действиям и т.д.

Библиографический список

1. Смирнов Ю.И. *Язык, фольклор и культура. Язык – культура – этнос*. Москва: Наука, 1994.
2. Гудков Д.Б. *Единицы кодов культуры: проблемы семантики*. Available at: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_26_04gudkov.pdf
3. Чернобаева О.В *Предметный код Орловского свадебного ритуала в его семантическом освещении*, 1995. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnyy-kod-orlovskogo-svadebnogo-rituala-v-ego-semanticheskom-osveschenii
4. Костромичева М.В. *Свадебный обряд Орловского края*. Орел, 2005.
5. Гасанова М.А. *Табасаранские пословицы и поговорки: лингвокультурологический и этнолингвистический аспекты*. Диссертация … доктора филологических наук. Махачкала, 2014.
6. *Ведомость о размере кебина и калыма, установленного на сельских сходах и желательнаго для каждаго отдельнаго селенія Кюринскаго округа, при выдаче въ замужество девицъ и вдовъ*. ГКУ «ЦГА РД» Фонд № ф 2. Опись-№5. Дело № 60. П.п. № 104.
7. Абаева Ф.О. Предметный код собственно свадебного обрядового текста осетин. *Наука – обществу:* материалы II Региональной междисциплинарной конференции молодых ученых. Владикавказ, 2013.
8. Гасанова М.А., Майорова Г.В. Пищевой код культуры в паремиологической картине мира табасаранского, рутульского и агульского языков. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22787
9. Гасанова С.Н., Абдуллаева М.Г. Национально-культурные особенности свадебных благопожеланий (на материале аварского и русского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 391 – 394.

References

1. Smirnov Yu.I. *Yazyk, fol'klor i kul'tura. Yazyk – kul'tura – `etnos*. Moskva: Nauka, 1994.
2. Gudkov D.B. *Edinicy kodov kul'tury: problemy semantiki*. Available at: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_26_04gudkov.pdf
3. Chernobaeva O.V *Predmetnyj kod Orlovskogo svadebnogo rituala v ego semanticheskom osveschenii*, 1995. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnyy-kod-orlovskogo-svadebnogo-rituala-v-ego-semanticheskom-osveschenii
4. Kostromicheva M.V. *Svadebnyj obryad Orlovskogo kraya*. Orel, 2005.
5. Gasanova M.A. *Tabasaranskie poslovicy i pogovorki: lingvokul'turologicheskij i `etnolingvisticheskij aspekty*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2014.
6. *Vedomost' o razmere kebina i kalyma, ustanovlennogo na sel'skih shodah i zhelatel'nago dlya kazhdago otdel'nago seleniya Kyurinskogo okruga, pri vydache v` zamuzhestvo devic` i vdov`*. GKU «CGA RD» Fond № f 2. Opis'-№5. Delo № 60. P.p. № 104.
7. Abaeva F.O. Predmetnyj kod sobstvenno svadebnogo obryadovogo teksta osetin. *Nauka – obschestvu:* materialy II Regional'noj mezhdisciplinarnoj konferencii molodyh uchenyh. Vladikavkaz, 2013.
8. Gasanova M.A., Majorova G.V. Pischevoj kod kul'tury v paremiologicheskoj kartine mira tabasaranskogo, rutul'skogo i agul'skogo yazykov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-2. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22787
9. Gasanova S.N., Abdullaeva M.G. Nacional'no-kul'turnye osobennosti svadebnyh blagopozhelanij (na materiale avarskogo i russkogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 391 – 394.

Статья поступила в редакцию 08.04.20

УДК 811.581.11 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00420

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF THE ORIGIN AND FUNCTIONING OF EUFEMISMS IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES. The article studies national sociocultural characteristics of the origin and functioning of Chinese and Russian euphemisms, such as acceptability, belonging to a certain historical era, national color expressed through realities, territorial relevance of some euphemisms (due to the presence of dialects in the Chinese language). Not all features appear in both languages in the same way. The differences highlighted in this article, the most significant of which should be considered the ultimate communicative goal of using euphemisms in speech (to show good manners in Russian language and make the conversation pleasant for the interlocutor in Chinese), should certainly be taken into account for a successful intercultural communicative act, since they reflect national ethical and moral ideas.

Key words: **euphemism, taboo, ethics, intercultural communication, Chinese, Russian.**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье были рассмотрены национальные социокультурные особенности происхождения и функционирования китайских и русских эвфемизмов, такие как приемлемость, принадлежность к определенной исторической эпохе, национальный колорит, выражаемый посредством реалий, территориальная отнесенность некоторых эвфемизмов, обусловленная наличием диалектов в китайском языке. Не все из вышеперечисленных особенностей проявляются в обоих языках одинаковым образом. Выделенные в данной статье различия, самым значительным из которых следует считать конечную коммуникативную цель употребления эвфемизмов в речи (проявить благовоспитанность у носителей русского языка и сделать беседу приятной для собеседника в китайском), следует непременно учитывать для успешного межкультурного коммуникативного акта, поскольку они отражают национальные этико-моральные представления.

Ключевые слова: **эвфемизм, табу, этика, межкультурная коммуникация, китайский язык, русский язык.**

В процессе межкультурной коммуникации происходит столкновение двух языковых картин мира: в то время как в одних языковых культурах ценится прямота и откровенность, в других на первый план выходят соображения вежливости, которые заставляют говорящих прибегать к иносказаниям, уклончивым оборотам, разного рода смягчениям, используемым для маскировки неприятных явлений действительности. Такие обороты получили название «эвфемизмы» в русском языке и 委婉语 wěiwǎnyǔ букв.: 'тактичная речь' – в китайском.

Эвфемия представляет собой разнородное по своей структуре и весьма значимое в лексической системе языка лингвистическое явление. Существует немало работ, посвященных эвфемизмам непосредственно или каким-либо образом затрагивающих эту проблему. Начало исследованию эвфемии положили такие видные ученые, как Г. Пауль, С. Видлак, И.Р. Гальперин, Б.А. Ларин. Развитию данной проблематики посвятили свои работы также А.М. Кацев, Б. Купер, К. Сильвер, отечественные исследователи Л.П. Крысин, Е.И. Шейгал, В.И. Заботкина, В.П. Москвин и др.

Несмотря на достаточно обширное число работ, обращающихся к явлению эвфемии, в научной литературе отсутствует единое понимание данного явления. Динамичность и многоаспектная природа эвфемизмов являются причиной большого разнообразия их лексико-грамматических форм, вариативности эвфемистического потенциала. Все это проявляется как в рамках одного языка, так и при сопоставлении его с другим, в особенности неродственным языком (как например, в языковой паре китайский – русский, рассмотренной в данной статье), поскольку эвфемизмы напрямую отражают разницу в картинах мира, особенности национального речевого этикета, которые необходимо знать и учитывать, поскольку они качественно влияют на успех межкультурного коммуникативного акта, что и обусловливает актуальность выбранной темы.

Явление эвфемии восходит к глубокой древности. Оно прослеживается во многих языках и на ранних ступенях развития общества непосредственно связано с религиозными табу – запретом на употребление названий богов, духов и демонов, упоминание смерти, болезней, огня, солнца, луны, частей человеческого тела, имен умерших родственников и так далее. Таким образом, еще на

стадии первобытных суеверий в силу табу начинают развиваться древнейшие эвфемизмы. Однако наибольшее распространение эвфемизмы получают позднее, в буржуазном обществе, где они призваны затемнять, прикрывать неприглядные явления жизни или нескромные мысли, намерения. В цивилизованном обществе причиной эвфемизации может служить цензурный запрет-этикет, боязнь грубых или неприличных выражений и т.п. Однако в современном обществе гласности и вседозволенности на первый план выступает фактор политический, эвфемизм становится и средством воздействия на массовое сознание, затемнения и искажения общественных и политических явлений [1]. Таким образом, вслед за развитием общества появляется все больше и больше источников возникновения эвфемии, что обусловливает динамичное развитие данного явления.

Поскольку любой язык – это явление общественное, в нем непременно отражаются социальные и культурные особенности его носителей. Поэтому для изучения явления эвфемии и сопоставления его в русском и китайском языках необходимо, прежде всего, рассмотреть истоки его формирования в обоих языках.

Как уже было отмечено выше, первопричиной появления эвфемизмов в любом языке были религиозные табу. Во многих древних цивилизациях, в том числе в Древней Греции, Древнем Риме, Индии, Китае, а также у древних славян в силу убеждения о неразрывной связи предмета и явления, было принято избегать прямого называния пугающих и сверхъестественных предметов или явлений. В Древней Руси, например, боялись называть вслух имя бога молнии, грозы и войны Перуна. Многие люди во время грозы затворяли окна и двери, а молились этому богу, только положив рядом оружие. Женщины избегали имени богини рукоделия Мокоши, чтобы она не путала пряжу. Сам факт, что сведения о славянском язычестве собирались учеными буквально по крупинкам и не считаются до конца достоверными, поскольку в летописях содержится крайне мало информации об этом, говорит о том, что существовали строгие словесные религиозные табу. Кроме того, у древних славян существовал запрет на наименование нечистой силы (лешего, домового, черта, демона). Средством общения с нечистой силой и называния ее служила матерная брань. С ее помощью также изгоняли болезни, поскольку верили, что в заболевшего вселялся черт, защищали себя от нечистой силы [2]. Таким образом, к древнейшим русским эвфемизмам можно отнести матерную речь, которой заменяли названия всех представителей нечистой силы. В 17 веке православная церковь начала вести активную борьбу с матерными словами как с проявлением язычества, однако она не увенчалась успехом и привела к тому, что матерные выражения сами стали объектом эвфемизации и до сих пор активно функционируют в современном русском языке.

В Древнем Китае табу на имена проявилось по-особенному, не так, как у других народов, что связано в первую очередь с уникальной религиозной системой, сложившейся в этой стране. Имперская религия (или Мандат Неба) – древнейший феномен китайского религиозного сознания, исторически предшествующий всем формам идеологии. В представлениях древних китайцев существовал единый универсум параллельных обитаемых миров, населенных божествами-предками. Связь между двумя мирами осуществлялась через посредника, которым был император (天子– 'сын неба'), который имел статус сакрального существа от самой своей функции носителя власти [3]. Очевидно, что такая религиозная система была абсолютно уникальна, ведь место богов занимали природные духи, отвечающие каждый за определенную территорию, и духи предков, причем ни те, ни другие не вызывали никаких страхов. Однако в Китае также получает широкое распространение религиозный запрет на имена, связанный с императором – носителем сакральной власти и с духами предков.

В Древнем Китае существовало несколько видов табу на имена: 1) Го-хуэй (国讳) – запрет на употребление имени императора или его предков. Например, во времена династии Цинь не использовали имя императора Цинь Шихуанди – *Чжэн (政)*, поэтому первый месяц года по лунному календарю, который назывался *чжэн-юэ* (正月), переименовали в *дуань-юэ* (端月). Нарушение данного табу строго каралось, в 1777 г. Ван Сихоу (王錫侯) написал на своей книге имя императора Цяньлуна, и в результате был казнен вместе со всей своей семьей; 2) Цзя-хуэй (家讳) – запрет на употребление имён собственных предков. Имена предков, как правило, избегали упоминать до седьмого поколения; 3) Шэнжэнь-хуэй (圣人讳) – запрет на употребление имён почитаемых людей. Так, например, во времена династии Цинь имя Конфуция было табу.

Существовало три способа избежать употребления табуированного иероглифа, которые можно считать древнейшими приемами эвфемизации в Китае: 1) заменить иероглиф на другой, близкий по звучанию; 2) оставить вместо иероглифа пустое место; 3) пропустить в иероглифе одну черту (обычно последнюю). В настоящее время многие до сих пор предпочитают не давать своим детям имена, которые напоминали бы имя кого-то из предков. В русском языке, несмотря на существование в древности табу на имена умерших предков, сейчас довольно часто называют детей в их честь, проявляя, таким образом, уважение и почтение.

В рамках так называемой имперской религии в Китай проникают иностранные религиозные учения, такие как буддизм и ислам, а также складываются локальные, самостоятельные этико-философские учения – даосизм и конфуцианство. Последнее в литературе часто называют «государственной религией Китая», поскольку именно конфуцианство играло роль национальной науки и философии, а также заложило основы морали и этико-ритуальных традиций в китайском обществе. Конфуций провозглашает социальную идею 'золотой середины и гармонии' 中庸和谐 ***zhōngyōng héxié*** и пути ее достижения посредством этико-ритуальных норм, получивших название китайского традиционного церемониала [3]. В соответствии с данными принципами в китайском языке появилось огромное количество эвфемизмов, используемых для замены лексических единиц, невозможность употребления которых связана с нормами этики и морали. Во многих эвфемизмах отчетливо прослеживается идея 和谐, которая проявляется в мягких, не режущих слух оборотах речи, в стремлении китайцев сгладить и прикрыть все неприятные явления действительности. Так, например, в соответствии с данным принципом малолетних преступников принято называть 失足青年 – *'оступившаяся молодежь'*; о росте цен говорят 调价 – *'регулирование цен'*; превышение умеренных цен называют 议价 – *'договорная цена'*. Очевидно, что эвфемизмы, построенные по принципу конфуцианской гармонии, широко используются и в современном китайском обществе.

Таким образом, изучив религиозные истоки формирования эвфемизмов в русском и китайском языках, мы обнаружили, что на русский язык древнейшие религиозные табу не оказали существенного влияния ввиду того, что после появления на Руси христианства церковь всячески «стирала» из сознания людей любые проявления язычества. В Китае же религиозно-нравственная система не подвергалась значительным изменениям, традиционные конфуцианские взгляды почитались китайцами во все времена, поэтому они наложили неизгладимый исторический и культурный отпечаток на китайский язык и, следовательно, на эвфемизмы.

Эвфемизмы достаточно широко употребляются в разговорной речи и в китайском, и в русском языках и отражают обывательские взгляды и ценности двух народов, а также некоторые особенности национальной психологии на современном этапе общественного развития. Так, в китайском языке основная цель употребления эвфемизмов в речи – максимально поддержать интересы и сохранить честь собеседника, в то же время приложить все возможные усилия, чтобы собеседник чувствовал себя комфортно. Поэтому китайские эвфемизмы, приукрашивая или, наоборот, опресняя реальную картину, повышают степень приемлемости передаваемой негативной информации. Аналогичное стремление существует и в русском языке, однако наряду с целью поддержать интересы собеседника, явно присутствует тенденция сохранить свое лицо и выглядеть вежливым в глазах окружающих.

В жизни и китайцы, и русские, говоря другим о неприятных недостатках, часто делают это не прямо, а намеренно используют слова с положительной окраской, например: 丰富 ***fēngfù,***富态 ***fùtài*** – *'богатый, обильный'* или '*раздобрел'*, что означает, что тот, о ком говорят, *'слишком толстый'* – 太胖***tàipàng***. Аналогично используют 苗条 ***miáotiao*** – *'стройный'*, 清秀 ***qīngxiù*** – *'изящный'*, говоря о чересчур худом человеке, вместо 太瘦***tàishòu*** – *'тощий'*. Вместо 小气 ***xiǎoqi*** – *'скупой'* используют 节约 ***jiéyuē*** – *'экономный'*; 胆小 ***dǎnxiǎo*** – *'трусливый'* и в китайском, и в русском заменяют на 谨慎 ***jǐnshèn*** – *'осторожный; осмотрительный'*. Подобным образом используют в китайском 老实 ***lǎoshi*** – *'простодушный'* и *'простачок'* – в русском вместо 愚笨 ***yúbèn*** – *'глупый, тупой'*; 健谈 ***jiàntán*** – *'любитель поговорить, разговорчивый'* вместо 啰嗦 ***luōsuō*** – *'многословный, нудный'*, 饶舌 ***ráoshé*** – *'болтать лишнее, распускать язык'*. Подобные слова и выражения помогают оставить у собеседника хорошее впечатление от разговора.

Как было сказано выше, в китайском языке помимо приукрашивающих эвфемизмов, присутствуют также «опресняющие» или смягчающие неприятные факты и ситуации эвфемизмы. Подобное явление можно наблюдать также и в русском языке. Например, китайцы деликатно говорят 脚有点不方便 ***jiǎo yǒudiǎn bù fāngbiàn*** – *'некоторое неудобство в ногах' вместо* 跛脚 ***bǒjiǎo*** – *'хромой'*; 多喝了几杯 ***duō hēle jǐbēi*** – *'выпить на несколько стаканов больше' или в русском – 'наклюкаться, набраться'* вместо 喝醉 ***hēzuì*** – *'напиться'*. В случае болезни вместо 有病 ***yǒubìng*** – *'болеть'* иногда используют 欠安 ***qiàn'ān*** – *'недоставать покоя'*, аналогично в русском – *'испытывать недомогание'*; при разводе вместо 离婚 ***líhūn*** – *'развестись, расторгнуть брак'* говорят 分手 ***fēnshǒu*** – *'расстаться, разлучиться'*. Очевидно, что такого рода эвфемизмы помогают избежать прямого, излишне откровенного выражения факта, снизить психологическое давление на собеседника. Вышеперечисленные примеры показывают, что и китайские, и русские эвфемизмы схожи в своем стремлении заменить прямое наименование тех или иных неприятных моментов действительности тактичными, мягкими оборотами речи, насколько это возможно.

Однако в китайском языке при использовании говорящим эвфемизмов акцент ставится не на том, чтобы точно выразить мысль, а на том, чтобы показать собеседнику свое сердечное, искреннее отношение. То есть целью говорящего является установление и поддержание хороших отношений с собеседником и тем самым осуществление конечной цели коммуникации. В сознании носителей русского языка такая цель также присутствует, однако является второстепенной. На первый план выходит придание речи изысканности, вежливости, манерности, что позволяло бы судить о культурном статусе говорящего, но никак не о его отношении к собеседнику. Ведь чересчур резкие, прямые высказывания в чей-либо адрес не всегда рассматриваются как плохое отношение к адресату высказывания, а чаще как некультурность, невежливость говорящего.

Однако существуют и некоторые особенности, одинаковым образом присущие эвфемизмам и китайского, и русского языков. Так, и китайцы, и русские используют эвфемизмы для того, чтобы намеренно создать дистанцию между языковым знаком и обозначаемым им предметом или явлением, что не дает собеседнику возможности понять значение слова, основываясь на его прямом

значении, требует от него поиска скрытого смысла, намека. Такое свойство эвфемизма получило название *косвенности номинации*. В китайском языке, как и в русском, для изменения семантики говорящий часто использует различные тропы, т.е. образные формы выражения мысли, осмыслив которые собеседник может понять, о чем идет речь. Например, в Древнем Китае традиционной формой брачных отношений было многоженство, и прямое наименование младшей наложницы 小妾, младшей женой – 小老婆, выглядело несколько вульгарно и резало слух, поэтому люди использовали 别室，侧室，次室，二房，偏房' *– букв.: 'другой дом, дом на стороне, второй дом'*. Табу на прямое наименование проблем в супружеских отношениях послужило причиной возникновения таких метафорических эвфемизмов, как, например, 琴瑟不调 или 琴瑟失调*, букв.: 'скрипка и арфа не настроены'*. Подобные образные обороты речи используются и в русском языке: '*у него не все дома'* вместо *'дурак, псих'*; *'без царя в голове'*, т.е. *'глупый'*, *'кормить рыб'* вместо *'тонуть'* и множество других [4].

Подобные эвфемизмы, созданные с помощью тропов, заменяют, затушевывают прямые и грубые наименования. Кроме того, подобные туманные, неясные обороты речи часто используются для обозначения различных неприличных явлений. Например, говоря об интимных отношениях между мужчиной и женщиной, китайцы часто используют 那事 – *'то дело'*, 房事 *'домашние дела'*, 男女关系 – *'отношения между мужчиной и женщиной'* и другие; наименования половых органов обозначают 那个 *nàge – 'то'*, 阴部 *yīnbù – 'женское начало'*, 下部 *xiàbù – 'нижняя часть'* и другими эвфемизмами. О беременности китайцы говорят 有喜 *yǒuxǐ – 'есть радость'*, а русские *– 'оказаться в интересном положении'*. О проституции вместо 卖淫 *màiyín* носители китайского языка говорят 贱业 *jiànyè – 'низкая профессия'*, в русском языке же это понятие обходят, используя выражение *– 'древнейшая профессия'*. Такие эвфемизмы извилисто и многозначительно выражают смысл, содержат некий намек на передаваемое понятие и позволяют говорящему достичь положительного коммуникативного эффекта.

Говоря о приемах вежливости в китайском языке, которые берут истоки из упомянутой выше конфуцианской идеи гармонии, следует отметить, что в китайском языке присутствует множество форм, выражающих уважение к собеседнику, таких как, например: 令尊大驾 *lìngzūn dàjià – 'ваш отец' (букв. 'его Величество')*, 光顾 *guānggù – 'почтить своим присутствием'*, 惠正 *huìzhēng – 'оказать милость'* и другие, а также формы проявления сдержанности и самопринижения, используемые для того, чтобы несколько возвысить собеседника, например: 鄙人 *bǐrén – 'я' (букв.: 'презренный человек')*, 拙作 *huōzuō – 'мое произведение' (букв.: 'неудачное, плохое произведение')*, 浅见 *qiǎnjiàn – 'мое мнение' (букв.: 'некомпетентное мнение')* и другие [5]. Такие выражения наглядно отражают традиционную национальную психологию китайцев, их стремление к скромности и почтительности. В русском языке также существуют определенные слова для выражения скромности, однако они чаще всего используются в ответ на похвалу и, в отличие от китайского, не причисляются к разряду эвфемизмов, и потому не рассматриваются в данном исследовании. Перечисленные выше примеры лишний раз подтверждают ранее сделанный вывод о том, что китайское понятие 委婉语 несколько шире, нежели русское – эвфемизм. Говоря о русских эвфемизмах, обязательно подразумевается негативный денотат, в китайском языке же это понятие, очевидно, используется для всех проявлений «благоречия».

Среди национально окрашенной лексики китайского языка также существует ряд эвфемизмов, в основе которых лежат известные литературные произведения, мифы, предания, а также исторические факты. Например: 不填还人 *– букв.: 'не вернул людям'* в значении 'умер' (здесь конфуцианские мотивы о том, что нужно вернуть долг родителям), т.е. *'умер'*; 黄泉 *– букв.: 'желтый источник'*, т.е. *'загробный мир, тот свет'*, 泰山 *– букв.: 'гора Тайшань' – 'умереть'* (отправиться к небожителям), 吃醋 *– букв.: 'есть уксус'* вместо *'ревновать, завидовать'* и другие [6]. В русском языке также существуют эвфемизмы, содержащие в себе реалии русской культуры и истории. Например, говоря о человеке очень низкого роста, да к тому же ничего не смыслящем в силу своего возраста, используют выражение *'от горшка два вершка'*. Широко применяются в русском языке эвфемизмы, производные от имен литературных героев: *'обломовщина'* – вместо *'лень, бездействие'*; *'ноздревщина'* – вместо *'буйство и бесцеремонность'*. Все эти выражения преисполнены национальным колоритом, поэтому только люди, воспитанные в культурной среде их возникновения, могут мгновенно ассоциировать их с обозначаемыми ими явлениями, понять их истинный смысл.

Помимо вышеперечисленных особенностей, некоторым эвфемизмам китайского языка в связи с большим количеством диалектов присуща также территориальная принадлежность. Например, в современном кантонском избегают употребления слова 空 из-за созвучности с 凶 *xiōng – 'зло, несчастье'*, поэтому вместо 空屋 *– 'свободная комната'* говорят 吉屋 *– 'благоприятная комната'*; в слове 猪舌 *– 'свиной язык'* 舌 созвучно с 蚀*shí – 'ущерб, коррозия'*, поэтому табу на это слово достаточно широко распространено в различных частях Китая, например, на севере его называют 口条, в провинции Гуандун – 猪利, а в провинции Цзянси – 招财 *– 'привлекать богатства'* или 赚头 *– 'прибыль'*, все это территориальные эвфемизмы. В русском языке, несмотря на огромную территорию страны, присутствуют лишь фонетические диалекты, поэтому эвфемизмов, употребляемых лишь на конкретной территории, нет.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены общие черты и различия, связанные с процессами эвфемизации в русском и китайском языках. Так, очевидным является тот факт, что и русским, и китайским эвфемизмам присуща косвенность высказывания, проявляющаяся в образности и многозначительности эвфемизированной лексики в обоих языках. Эвфемизмы и того, и другого языка впитали в себя социокультурные и исторические особенности страны, в которой функционируют, что проявляется, в частности, присутствием в эвфемизмах реалий, и отражают картины мира носителей обоих языков.

Говоря о различиях, следует отметить, прежде всего, происхождение первых эвфемизмов – в русском языке, как и в большинстве других языков мира, первопричиной эвфемизации послужили религиозные табу, в то время как в Китае сложились уникальные запреты на использование имен правителя, имен предков, послуживших источниками формирования первых эвфемизмов. Не присуща эвфемизмам русского языка такая особенность, как территориальная принадлежность, что связано с отсутствием диалектов.

Русские и китайские эвфемизмы хоть и имеют общую задачу придать высказыванию некую приемлемость, однако конечная коммуникативная цель этого процесса в двух языках различна: в китайском – соблюсти интересы собеседника, в русском – проявить собственную благовоспитанность. Столь ярко выраженное стремление китайских эвфемизмов к достижению высокой степени толерантности обусловливает их отличие от эвфемизмов других языков.

Таким образом, рассмотрев особенности эвфемизмов китайского и русского языков, мы пришли к выводу, что изучаемое явление функционирует в обоих языках в целом одинаково, если принимать во внимание лишь те эвфемизмы китайского языка, которые отвечают критерию обозначения негативного денотата, поскольку понятие «эвфемизм» в китайском языке несколько шире, чем в русском, и включает в себя любые проявления вежливости. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что, несмотря на преимущественно идентичные сферы употребления, эвфемизмы как китайского, так и русского языка имеют свои отличительные особенности, обусловленные экстралингвистическими факторами. Все эти особенности, несомненно, необходимо учитывать в процессе межкультурной коммуникации, поскольку эвфемизм несет не только сугубо когнитивную информацию об обозначаемом им предмете, но и определенную психологическую, эмоциональную нагрузку, адекватно воспринять которую возможно, лишь владея фоновыми знаниями о культуре носителей того или иного языка.

Библиографический список

1. Никитина И.Н. *Эвфемия в зарубежной и отечественной лингвистике: история вопроса и перспектива исследования*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evfemiya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-lingvistike-istoriya-voprosa-i-perspektiva-issledovaniya
2. Успенский Б.А. *Мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии*. Избранные труды. Москва, 1994; Т. 2: 53 – 128.
3. Ткаченко Г.А. *Культура: словарь-справочник*. Москва: ИД «Муравей», 1999.
4. Мэй В. Языковое табу: Эвфемизм в современном русском языке: Язык. Коммуникация. *Гуманитарные исследования*. 2012; № 3: 49 – 57.
5. Чань Ч. *Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2013.
6. Акбаш В.А., Назарова А.А. Способы перевода эвфемизмов с китайского на русский язык. *Материалы секционных заседаний 58-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ*: в 2 т. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2018.

References

1. Nikitina I.N. *`Evfemiya v zarubezhnoj i otechestvennoj lingvistike: istoriya voprosa i perspektiva issledovaniya*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/evfemiya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-lingvistike-istoriya-voprosa-i-perspektiva-issledovaniya
2. Uspenskij B.A. *Mifologicheskij aspekt russkoj `ekspressivnoj frazeologii*. Izbrannye trudy. Moskva, 1994; T. 2: 53 – 128.
3. Tkachenko G.A. *Kul'tura: slovar'-spravochnik*. Moskva: ID "Muravej", 1999.
4. M`ej V. Yazykovoe tabu: `Evfemizm v sovremennom russkom yazyke: Yazyk. Kommunikaciya. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2012; № 3: 49 – 57.
5. Chan' Ch. *`Evfemizaciya v russkom i kitajskom yazykah: lingvokul'turologicheskij i lingvopragmaticheskij aspekty*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2013.
6. Akbash V.A., Nazarova A.A. Sposoby perevoda `evfemizmov s kitajskogo na russkij yazyk. *Materialy sekcionnyh zasedanij 58-j studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii TOGU*: v 2 t. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.04.20

УДК 894.612.8-1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00421

Bedirkhanov S.A.-oglu, *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art. G. Tsadasi of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ELEGY GENRE IN THE POETIC WORKS OF AZIZ ALEM IN 1960-1980s. The article discusses compositional features of the elegy genre in the work of Aziz Alem, a famous Lezgin poet. Sociocultural transformations of the 1960-1980s are traced, which, coupled with the actualization of individually manifested spiritual maxims, indicate the possibility of rationalizing the mental structures of creative consciousness. As a result, creative consciousness is increasingly turning to the existential problems of human existence. This contributes to the expansion of the living space of the poetic spirit, the diversity of forms, primarily genre, the representation of the phenomena of his being. The elegy became one of these forms, which occupies a significant place in the literature of the peoples, including Lezgi and Dagestan. In this regard, of particular interest is the poetic work of Aziz Alem. It is noted that the poet's creative phenomenon, which has actually become an experimental laboratory for the production of genre innovations, has introduced a number of extraordinary structural phenomena into the national poetic system, representing the life forces of the lyrical hero in various genre competencies of spiritual life. The elegy genre is given as an example. The structural foundations of the creative phenomenon of the famous Lezgi poet are considered.

Key words: **genre, elegy, compositional features, creativity, poetic consciousness, Lezgi poet, Aziz Alem, 1960–1980s.**

С.А.-оглы Бедирханов, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ЖАНР ЭЛЕГИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА 1960 – 1980-Х ГОДОВ

В статье рассматриваются композиционные особенности жанра элегии в творчестве известного лезгинского поэта Азиза Алема. Прослеживаются социокультурные трансформации 1960 – 1980-х годов, которые, сопряженные с актуализацией индивидуально явленных духовных сентенций, обозначили возможности рационализации ментальных конструкций творческого сознания. Как следствие, творческое сознание все больше обращается к бытийным проблемам человеческого существования. Это способствовало расширению жизненного пространства поэтического духа, разнообразию форм, в первую очередь жанровых, репрезентации явлений его бытия. Одной из этих форм стала элегия, которая занимала значительное место в литературах народов Дагестана, в том числе и лезгинского. В этом отношении особый интерес представляет поэтическое творчество Азиза Алема. Отмечается, что творческое явление поэта, фактически ставшее экспериментальной лабораторией по производству жанровых новаций, внесло в национальную поэтическую систему ряд неординарных структурных явлений, представляющих жизненные силы лирического героя в различных жанровых компетенциях духовного бытия. В качестве примера приводится жанр элегии, на основе анализа которого рассматриваются структурные основы творческого явления известного лезгинского поэта.

Ключевые слова: **жанр, элегия, композиционные особенности, творчество, поэтическое сознание, лезгинский поэт, Азиз Алем, 1960 – 1980-е годы.**

Элегия как жанровая форма определилась в Древней Греции в 6 в. н.э. Если первоначально элегия отражала широкий круг тем – от высокообщественных (патриотизм, идеалы гражданской и воинской доблести) до узко субъективных (радость и горе люби), то в новой европейской литературе она приобретает определенность содержания, становится выражением философских размышлений, грустных раздумий, скорби [1, с. 200]. Примерно в таком тематическом диапазоне элегия включается в динамику литературного процесса народов Дагестана. Следствием этого явилось широкое распространение традиций жанра в дагестанской литературе.

Значимую роль жанр элегии играл в развитии литературного процесса советского периода. В этом отношении особый интерес представляют 1960 – 1980-е годы, социокультурные процессы которых определили условия трансформации идеальных структур творческого сознания. Результатом этих трансформаций стала культивация «комплекса человеческих переживаний в тончайших нюансах и противоречиях. Поворот к миру субъективных переживаний высвобождает содержание жанров элегической лирики из плена идеологический обязательности и позволяет полностью выйти из состояния кризиса, в которое она попала в 20 – 30-е годы, насыщенной человеческой болью, обновленной, способной к освоению новых художественных форм и глубин жизни. Результатом высвобождения является активный синтез диахронных и синхронных форм, из которого при влиянии традиций русской поэзии складывается многообразие жанров элегической лирики и их разновидностей» [2, с. 52].

В 1920 – 1950-х годах элегия существовала в основном как разновидность политической лирики, посвященной «героической деятельности и гибели борцов за новую власть, за защиту и свободу родины. В этом случае грустные настроения, скорбь часто перекрываются оптимистическими, пафосными интонациями, чувством выполненного долга» [3, с. 95].

В 1960 – 1980-х годах жанровые характеристики элегии развертываются в рамках ее специфических тем. «Утратив социальную конфликтность, классовую остроту (а с ними и традиционно элегическую лексику), он (*жанр – С. Б.*) приобрел другие качества, другой ракурс, углубился в проблемы философского характера, стал внедряться в вопросы бытия, любовную тематику» [4, с. 68].

Вопросы бытия, явленного в особых формах и принципах его организации, ставятся в элегиях известного лезгинского поэта Азиза Алема. Сюжетные основы этих элегий в основном насыщены природными явлениями, которые концентрируются вокруг одного функционально определенного ценностного конструкта, сопряженного с волнениями жизни в ее особых состояниях. Этот конструкт есть плач, в образных формах которого жизненные и природные ритмы включаются в линии переплетения.

Таким образом, через функциональные характеристики образа плача в природный мир включаются жизненные ситуации, мотивированные определенным состояниям души, а именно – скорби. Из этого состояния исходят силы, устремленные на внешний мир.

Явления внешнего мира, уже заряженные жизненными силами, встраиваются в ряды аналогий, в полях которых представляется состояние скорби в символах природы. Так определяются пределы жизненного пространства лирического «Я», уже «уменьшенного» до состояния скорби.

Стихотворение А. Алема «ЦIун шехьун» («Плач огня») начинается со строк:

Къула цIай ава, гъиле- эрчIи цIвел, –

Фикиррик ква зун пIузарар жакьваз <…> [5, с. 56].

В очаге огонь, правая рука на виске, –

В раздумьях я, кусая губы <…>. (*Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору*).

Упорядоченные в этих строках семантические ряды сходятся в точках, соприкосновения которых фиксируются позиционные характеристики лирического «Я». В концентрации этих характеристик «Я» представляется не только во внутренне данных жизненных ситуациях (в раздумьях), но и в внешне оформленных телесных атрибутах (гъиле – эрч1и («в правой руке»); п1узарар жакьваз; («губы дрожат»)) его бытия. Синтезирующей формой субъективных характеристик «Я» является семантическое целое, встроенное в синтаксический строй предложения Къула ц1ай ава (В очаге горит огонь).

Вербальный акт «Къула ц1ай ава» («В очаге горит огонь») может быть заявлен из определенной пространственной точки, из которой и падает созерцательный взгляд на горящий в печке огонь. Созерцание, как акт ценностно-мотивированного сознания, не может быть охвачено вербальными структурами. Его функциональная сущность сопрягается с процессами, в актуальности которых сюжетные механизмы запускаются в действие. Таким образом, в созерцании определяются некие точки, на которых фиксируются позиции огня – как непосредственно данного объекта, вещи; субъекта – как внешне определенной телесной данности. С дальнейшим развертыванием сюжетных механизмов функциональная суть созерцания теряет значимость, в результате локализуются и фиксированные им позиции.

Позиции огня как объекта и «Я» как телесно данного субъекта растворяются, в результате формируется новая актуальная позиция, представляющая образы огня и лирического «Я» как имманентно данные явления единой жизни духа. Концентрация сюжетных компонентов вокруг этой позиции есть следствие выстраивания семантических рядов, насыщенных различными художественными средствами. В символических значениях этих средств природные образы представляются в потоках сознания. Именно в сознательных потоках не соприкасающиеся в реальной действительности с огнем явления могут быть включены в структурные основания приема сравнения:

Кузва чхаяр пад-пад жез, дакIваз,
Гуя вегьенва къулаз са пут кьел,
Гуя хехинив хазва кIерецар,
Гуя алмасдив атIузва шуьше.
Горят поленья, лопаясь и разбухая,
Как будто в огонь бросили пуд соли,
Как будто шипами ломают орехи,
Как будто алмазом режет стекло.

В семантических полях сравнений, каждое из которых начинается со слова «гуя» («как будто») смысл огня раскрывается как некий знак, символическое значение которого определяется в потоках сознания. В символическом содержании, однако, удерживается актуальность его понятийного ядра (огонь как природное явление), без переживания которого огонь не мог быть охвачен идеальными структурами сознания. Именно в идеальных полях смысл огня, уже обстроенный символическими знаками, может быть включен в синтаксический строй предложения Вучиз дертлу я ц1ай! (Чем озабочен огонь). Развернутый в данном предложении риторический акт высвечивает напряженность эмоционально-экспрессивного настроя лирического «Я», который, «вылившись» из грамматически оформленного синтаксического целого, «вливается» в семантические поля и следующих предложений:

Вучиз? Тахьайтlа дар хьанвани къул?
Тахьайтlа адан тIимил яни экв?
Тахьайтlа ада чимивал са тек
Вичиз гузвани? Ваъ гьа, ада бул
Эквни чимивал гузва жумартдиз,
Я къулни адаз садрани жеч дар, – р
Адал ала тIвар, цIай лугьудай тIвар!
Почему! Или тесен стал очаг?
Или свет его потускнел?
Или он тепло отдает
Лишь себе? Нет, он много
Света и тепла дает народам,
И очаг его никогда не будет беден, –
У него есть имя, имя – огонь!

Отраженные в этих предложениях семантические поля собраны эмоционально-экспрессивными структурами сознания в единое содержательное целое, явленное на линиях логической коррекции сюжетных смыслов произведения. Из этого целого выделяются ценностно определенные знаковые конструкты, в символических содержаниях которых происходит унификация несовместимых в действительности субстанциональных характеристик двух реальностей – огня и лирического «Я». Эти конструкты есть свет и тепло.

Дальнейшее движение сюжетных механизмов элегии выводит из структур активного переживания образное целое огня. В результате пространство переживания наполняется субъективными реалиями «Я», концентрированными в наименовании «шаир» («поэт»).

Сердце поэта, как огонь, и зимой, и летом излучает свет и тепло, от которых, однако, отказались люди. Отвернувшись от тепла и света, они идут по другому пути. Народ больше не идет к поэту за мудрым словом, ему вчерашняя звезда сегодня не кажется звездой, он больше не поет песню с открытым сердцем.

Открытость «другого пути», по которому идет заблудивший народ, не есть следствие деятельности созерцательных явлений сознания. Его знаковая конструкция собрана рефлексивными потоками, через которые вся гамма чувств субъективной жизни редуцируется к одному единственному состоянию – скорби, плачи. Однако, следует отметить, первоначальным источником мотивации этого состояния является не столько субъективная жизнь «Я», сколько традиционные характеристики жанра элегии. Основными характеристиками, определяющими жанровую структуру элегии, является и то, что в ней, «как в песнях-раздумьях, чаще говорится о чувствах, в которых звучат мотивы внутренней неустроенности, дискомфорта, вызванного непониманием, безответной любовью, душевной глухотой другого» [3, с. 101].

Если синтез понятийных значений лексических единиц «плач» и «огонь» в структурах переживания выдает смысл цельности символически обустроенной образной конструкции, через явления которой раскрываются формы организации социального бытия, то в собранных в потоках сознания символических знаках плача и осени импульсивные ритмы духа и ритмы природного цикла (осени) схватываются в единых волнениях жизни.

Стихотворение А. Алема «ЦIун шехьун» («Плач огня») написано в жанровых традициях так называемых камерных элегий, «важным характерологическим признаком которых является ассоциативная связь внешнего и внутреннего мира. Они появляются как результат поэтической реакции на разного рода аналогии явлений природы с пейзажем человеческой души» [6, с. 118].

В представленной монографии известного ученого С.М. Хайбуллаева «Современная дагестанская поэзия: (система жанров)» классификации дагестанских литературных жанров камерные элегии получили название элегии-пейзажи. Поиск причин столь широкого распространения элегий-пейзажей в поэзии горных народов приводит ученого к мысли о том, что «картины природы, пейзажи гармонировали или контрастировали с чувствами, переживаниями автора произведения или лирического героя. Положительные и отрицательные, одночленные и многочленные параллелизмы были излюбленными средствами создания образа и построения произведения как в народной, так и профессиональной поэзии. Из мира окружающей природы черпали материал для создания символов, метафор, сравнений. Природа во всем своем многообразии оживала в поэтическом тексте, она была неразлучна с миром человеческих чувств и переживаний. А жанр элегии более других жанров способен передавать диалектику души. И поэтому авторы элегий так настойчиво обращались к миру живой и неживой природы для самовыражения» [7, с. 100].

С пейзажных описаний начинается и произведение А. Алема «Йифен элегия» («Ночная элегия»). Описанные в пределах первых трех стихотворных строк природные явления в вербальных актах сведены к единому семантическому целому, являющему телесно определенные позиционные характеристики субъективного начала в пространстве ночи:

Къвазва гьетер, гар галукьай ичер хьиз,
Бекьре-бекьре ийиз хъипер жезва пад,
Ветlерини кIасар гузва кIвачариз, – <...> [5, с. 81].
Падают звезды, как ветром яблоки,
Квакая, лопаются лягушки,
И комары кусают ноги, – <...>

Собирательным наименованием «Зун» («Я») позиционные характеристики субъекта заряжаются жизненной энергией, посредством которой проявляются различные глубинные смыслы души. Облаченные вербальными знаками глубинные смыслы в качестве сюжетных механизмов схватываются идейной доминантой произведения. Эта доминанта есть стихия жизни, которая распределяет моменты судьбы по-особому. Неупорядоченность принципов этого распределения и вызывает удивление, которое представляет мотивационную основу чувства скорби, печали.

Стихия жизни есть некая связующая форма импульсивных биений человеческого существа, из которой исходят отблески, лишенные ровной степени яркости. В точках отражения этих отблесков фиксируются содержательно наполненные моменты жизни, в консолидации которых определяется полнота судьбы, распределяющей жизненные импульсы по индивидуально оформленным формам человеческого бытия. Таким образом, в пространстве судьбы каждая индивидуально данная жизнь сопрягается с собственными, присущими только ей внутренними правилами, отражением которых является разнообразие бытийных и социальных измерений человеческого существования. «Кто-то, у которого есть пять домов, хочет строить еще один дом. Кто-то мечтает хотя бы об одном. Кто-то хочет до последнего издыхания навести порядок в мире, нарядить его, как дом». Но наибольшая обостренность бытийных проблем вызывается в особых состояниях, одним из которых является состояние поэтического вдохновения. Носитель этого состояния – поэт, который хочет:

Аман, кIанда къужахда кьаз Алем заз
Терг ийирвал азгъунвални чаравал.
О, как я хочу обнять Вселенную,
Чтобы уничтожить алчность и разлуку.

Однако всех людей связывает одно: «У каждого свое горе». Этими словами прерывается дальнейшее движение сюжетных смыслов, мотивированных позиционными характеристиками ушедшего в размышления лирического героя произведения.

Из размышлений лирического «Я» выводится зов невесты, которая через окно обращается со словами: «Что-то ты делаешь? Вернись домой, пора спать». В результате в сюжетную основу произведения включаются в качестве его завершающего момента, природные эпизоды:

Къвазва гьетер – квак галукьай шафранар,
Бекьре-бекьре ифиз хъипер жезва пад...
Агь, уьмвьрдихъ ава вичин мизанар,
Кукра ич хьиз зи рик1 сирди незва мад.
Падают звезды, как червивые шафраны,
Квакая, ночью лягушки лопаются…
Ах, у жизни есть свой порядок,
Как червь яблоко, мое сердце вновь съедает тоска.

Таким образом, элегия как жанр поэтического творчества в стихах А. Алема располагает определенными специфическими характеристиками, затрагивающими темпоральные смыслы жизненного цикла в пространстве экзистенциальных переживаний духа. В переживаниях творческого духа синтезируются пространственно-временные смыслы, в координациях которых бытийные устои жизни обретают духовно обработанное поэтическое содержание.

Библиографический список

1. *Элегия. Краткий словарь литературоведческих терминов*: книга для учащихся. Москва: Просвещение, 1985.
2. Гаджиева Г.Г. *Аварская элегическая лирика. (Национальные истоки. Генезис и онтогенез жанров. Поэтика)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Махачкала, 1999.

3. Юсупова Ч.С. *Дагестанская поэзия 1965 – 1985-х годов*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
4. Темирханова Г. *Современная лезгинская поэзия*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1988.
5. Азиз Алем. *Терпение в ножнах. Стихи*. Москва, 2013.
6. Эльдаров Х.Д. *Лирические жанры современной лезгинской поэзии*. Махачкала: Издательство «Лотос», 2014.
7. Хайбуллаев С.М. *Современная дагестанская поэзия: (система жанров)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1996.

References

1. *`Elegiya. Kratkij slovar' literaturovedcheskih terminov*: kniga dlya uchaschihsya. Moskva: Prosveschenie, 1985.
2. Gadzhieva G.G. *Avarskaya `elegicheskaya lirika. (Nacional'nye istoki. Genezis i ontogenez zhanrov. Po`etika)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 1999.
3. Yusupova Ch.S. *Dagestanskaya po`eziya 1965 – 1985-h godov*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.
4. Temirhanova G. *Sovremennaya lezginskaya po`eziya*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
5. Aziz Alem. *Terpenie v nozhnah. Stihi*. Moskva, 2013.
6. `El'darov H.D. *Liricheskie zhanry sovremennoj lezginskoj po`ezii*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Lotos», 2014.
7. Hajbullaev S.M. *Sovremennaya dagestanskaya po`eziya: (sistema zhanrov)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1996.

Статья поступила в редакцию 03.04.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00422

Kerimov K.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: kerimk@mail.ru*
Magomedova R.G., *MA student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: raisatik3103@mail.ru*

THE SIGN OF EQUALITY IN THE FIELD OF COMPARABILITY OF THE ANDI LANGUAGE. The morphological expression of the comparative semantics in the Andi language is considered. A category similar to the degree of comparison of the adjective and the Russian adverb expressing a sign of inequality in the field of comparability is absent in the Andi language. Here the grammatical expression receives the sign of equality in the forms of the names of the compared objects. In the case paradigms of the Andean and other Dagestan languages, in the researchers' opinion, there is a special segment of forms designed to grammatically express the equality of the compared phenomena according to adjective, adverbial and quantitative grounds. Affixes discussed in the descriptions of Dagestani languages are considered as particles, the material proposed in the article gives reason to consider them as ordinary grammatical affixes. This interpretation of the means of expressing comparative semantics in the Andi language is proposed for the first time.

Key words: **functional-semantic category of comparability, signs of equality and inequality in field of comparability, Andi language.**

К.Р. Керимов*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kerimk@mail.ru*
Р.Г. Магомедова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: raisatik3103@mail.ru*

ПРИЗНАК РАВЕНСТВА В ПОЛЕ КОМПАРАТИВНОСТИ АНДИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается морфологическое выражение компаративной семантики в андийском языке. Категория, аналогичная степеням сравнения прилагательного и наречия в русском языке, выражающая признак *неравенства* поля компаративности, в андийском языке отсутствует. Здесь грамматическое выражение получает признак *равенств* в формах имён сравниваемых объектов. В падежных парадигмах андийского и других дагестанских языков присутствует, на наш взгляд, специальный сегмент форм, предназначенных для грамматического выражения равенства сравниваемых явлений по адъективному, адвербиальному и квантитативному признакам. Обсуждаемые аффиксы рассматривались в описаниях дагестанских языков как частицы. Предлагаемый в статье материал даёт основание считать их обычными грамматическими аффиксами. Такая интерпретация средств выражения компаративной семантики в андийском языке предлагается впервые.

Ключевые слова: **функционально-семантическая категория, поле компаративности, равенство и неравенство, андийский язык.**

Актуальность обсуждаемой в статье проблемы обусловлена следующим. Традиционно принято считать, что в языках грамматически выражаются степени сравнения прилагательных и наречий. Следуя этой традиции и опираясь на грамматическую систему русского языка, в которой имеется категория степеней сравнения прилагательных и наречий, мы исследовали семантическую сферу компаративности в дагестанских языках. В их грамматических описаниях обычно отмечается отсутствие категории степеней сравнения, а в качестве их семантических аналогов приводятся конструкции с исходными падежами имени эталона сравнения при неизменном прилагательном [1, с. 666].

Однако компаративная семантика является результатом одной из главных познавательных операций – операции сравнения. Следовательно, логично ожидать проявления в языке тенденции к стандартному грамматическому выражению этой семантики. Отсюда цель настоящей статьи – выявить грамматические средства выражения компаративности в андийском языке.

Словарь лингвистических терминов даёт толкование понятия «сравнение» как определения равенства и неравенства, степени качества. Соотнесение одного с другим, чтобы раскрыть всевозможные сходства и различия, – вот что значит сравнить [2, с. 43].

В мыслительной операции сравнения присутствуют три компонента. Два из них – это сравниваемые объекты или явления, а третий компонент – это общий для сравниваемых объектов признак, наличие которого служит необходимой предпосылкой для сравнения. Такой трёхкомпонентный состав операции сравнения устанавливается в большинстве исследований. Но при этом используемые для их обозначения термины различаются. Например, сравниваемый объект иногда определяется как тема, при этом основание сравнения – как модуль. Иногда соотносимые объекты называют компаратами, а признак, по которому производится сравнение, – основанием.

Функционально-семантическое поле (ФСП) компаративности состоит из разноуровневых единиц какого-либо конкретного языка. Это могут быть единицы морфологического, синтаксического, словообразовательного, лексического и др. уровней, а также их комбинации, объединённые между собой единством их назначения – выражать функционально-семантическую категорию (ФСК) компаративности, т.е. единство этих единиц базируется на семантической категории компаративности [3, с. 6].

Сравнивая предметы и явления между собой, человек даёт оценку их признакам. Именно эта познавательная операция помогает отобразить всё многообразие признаков, присущих тем или иным элементам окружающей действительности с помощью языковых средств данного языка.

Результатом сравнения может стать либо установление сходства, равенства, либо установление различия, неравенства, т.е. между сравниваемыми объектами устанавливаются либо отношения равенства, либо отношения неравенства. «Это позволяет не принимать во внимание разновидности значений компаративности и отнести их к семантическому пространству смежных функционально-семантических категорий (например, подобия, аналогии и т.п.)» [4, с. 10].

Из этого следует, что семантическое содержание функционально-семантического поля компаративности (ФСПК) неоднородно: обсуждаемое ФСП состоит из микрополей – равенства и неравенства. В данной статье рассматривается признак равенства в поле компаративности андийского языка.

Для обозначения признака «равенства», который, как мы полагаем, выражается в андийском языке грамматически, используются термины «идентичность», «тождество», «сходство», «подобие». Использование терминов «идентичность» или «тождество» имплицирует предельную степень сходства. Понятие равенства может означать полное сходство, близкое идентичности или тождеству, а также охватывать приблизительное подобие между сравниваемыми объектами окружающей реальности.

Компоненты семантики неравенства обычно выполняют функции актуализаторов результата логического, предметного сравнения. А элементы семантики равенства служат, как отмечается учеными [5, с. 126], созданию образности речевых произведений, выражая экспрессивные или стилистические функции.

При выявлении признака неравенства, как подчеркивалось выше, в операции сравнения участвуют три компонента – объект сравнения, эталон сравнения и основание сравнения. При выявлении отношений равенства достаточной оказывается двухкомпонентная структура операции сравнения, состоящая из сравниваемого объекта и эталона сравнения. При этом эталон сравнения синкретично содержит в себе как бы два компонента трёхэлементной операции сравнения (выявляющей признак неравенства): и обозначение объекта, с которым производится сравнение, и его метафорическую оценку говорящим, выполняющую роль основания сравнения. В этом смысле номинация эталона сравнения выступает в речевых единицах именно в значении слова «эталон» – мерило, образец для подражания или сравнения. Видимо, поэтому метафоры, т.е. образные сравнения, часто именно двухкомпонентны.

Следует отметить, что категория компаративности в дагестанских языках, в том числе андийском языке, пока изучена слабо. В работах по лезгинскому языку П.К. Услара [6, с. 217] и Мартина Хаспельмата [7, с. 372] были замечены средства выражения компаративности. Это морфемы *-x̄tin* – ‘похожий, такой как’ и показатель квантитативного сравнения *-q`wan* – ‘такой же (по количественным характеристикам), столь же’. В научной и учебной литературе по лезгинскому языку эти морфемы обычно трактуются как частицы и рассматриваются безотносительно к категории компаративности, бегло.

В андийском языке также встречаются морфемы, аналогичные вышеупомянутым. Это морфемы *-гаси,* – ‘похожий, такой как’, *-гахъи* – ‘также, таким же образом’ и *-анани* – ‘столько же’. В настоящей статье мы останавливаемся именно на этих единицах компаративной семантики.

Морфема *-гаси* присоединяется к существительным или к местоимениям:

1. ***Гьегаси*** *багъу ешиволи ищиви гьонлъуну суголо су.* – ‘Таких, как она (досл.: **она – как**), красавиц в нашем селе и близко нет’.

2. ***Гьегасолу*** *кумеки ракъесило.* – ‘Таким, как она (досл.: **она – как – им**), помощь не нужна’; словоформа ***гьегасолу*** членится на морфемы: *гье-*‘она’, *-гас-* ‘как’, *-ол-* ‘мн.ч’, *-у* ‘дат. п.’.

3. ***Г1анзигаси*** *гьац1а мигажу.* – ‘Как снег (досл.: **снег – как**), белая борода’;

4. ***Гьинц1огаси*** *беща ингура* ‘Как камень (досл.: **камень – как**), твердый хлеб’;

5. *Гье угъи* ***къиконгаси*** *рух1илоси,* ***гъалбац1игаси*** *кьварилоси.* – ‘Он был как бык (досл.: **бык – как**) сильным, и как лев (досл.: **лев – как**) храбрым’.

6. *Вошо* ***имагаси*** *ц1удур угъи, еши* ***илагаси*** *х1еренай игьи.* – ‘Сын, как отец (досл.: **отец – как**), умным был, а дочь, как мать (досл.: **мать – как**), нежной была’.

В предложении 2 (***Гьегасолу*** *кумеки ракъесило.* – ‘Таким, как она (досл.: **она – как – таким**), помощь не нужна’) от сравнительной формы (***Гье-гаси*** – ‘она-как’) агглютинативно образована форма дательного падежа множественного числа (***гье-гас-ол-у*** – ‘она – как, мн. ч., дат. п.’). (Здесь, как при переводе приводимых форм выше, мы специально применяем поморфемные переводы с дефисной разрядкой, чтобы по возможности нагляднее эксплицировать морфологическое содержание выделенных единиц). Андийский язык относится к языкам с агглютинативной тенденцией. Тот факт, что числовой (*-ол* – мн. ч.) и падежный (*-у* – дат. п.) аффиксы следуют после аффикса сравнительной семантики, является, на наш взгляд, одним из наглядных аргументов в пользу интерпретации рассматриваемых показателей сравнения в качестве грамматических аффиксов, а не частиц. Морфемы *-гаси* и *-гахъи* самостоятельно не семантизируются и не используются иначе как в составе словоформы.

Морфема *-гаси* оформляет определительное сравнение, *-гахъи и -анани* образуют формы обстоятельственного сравнения. При этом *-гахъи* образует формы наречной семантики, близкой по значению к русскому «так, таким образом», а *-анани* – формы количественной семантики, близкие к русскому «столь же, настолько же». Примеры:

7. ***Менгахъи*** *хира угъису дио гье.* – ‘Как тебя (досл.: **тебя – как**) не любил я его’.

8. *Дуо ухунеле* ***деанани*** *х1алт1уну?* – ‘Ты можешь работать столько же, сколько я? (досл.: **Я – сколько** ты работать можешь разве?)’.

9. ***Дугахъи*** *дило бегьуневи кемметоли к1аму.* – ‘Как тебе, и мне можно есть конфеты (досл.: **Тебе – как** мне тоже можно есть конфеты)’.

10. ***Дуанани*** *игьан оси биосу ди илъали.* – ‘Сегодня я не получила столько денег, как ты **(**досл.: Мне сегодня **тебе – сколько** много денег не досталось);

11. ***Марьяманангахъи*** *шух1ала х1ат1унивори, дуло ичеви премия.* – ‘Если будешь работать столь же хорошо, как Марьям, тебе тоже дадут премию (досл.: **Марьям – сколь – так** хорошо работать будешь, тебе тоже дадут премию’).

В последнем примере в сравнительной форме (***Марьям – анан – гахъи***) сочетаются оба показателя обстоятельственного сравнения: *-анан-* – показатель сравнения количественной семантики, *-гахъи* – показатель обстоятельственного сравнения, их сочетание придаёт фразе экспрессивность, усиленность.

Таким образом, наши материалы по андийскому языку показывают, что морфемы, образующие формы компаративной семантики *-гаси*, *-гахъи*, *-анани,* являются средствами грамматического выражения разновидностей признака равенства ФСПК андийского языка. В андийском языке из семантических составляющих ФСК компаративности – равенства и неравенства – грамматическое выражение в специальных морфологических формах находит именно признак равенства в обсуждаемых здесь вариантах. Представляется, что эти морфологические формы имён (существительных, местоимений) дают основание говорить о наличии в андийском языке трёх специальных форм сравнительного падежа: падежа определительного сравнения – ***гье-гаси*** – ‘(такая) как – она’; падежа обстоятельственного сравнения – ***гье-гахъи*** – ‘(также, таким же образом) как – она’; падежа количественного сравнения – ***гье-анани*** – ‘(столько же, также интенсивно) как – она’.

В примере 7. ***Менгахъи*** *хира угъису дио гье.* – ‘Как тебя (досл.: **тебя – как**) не любил я его’ обстоятельственное сравнение выступает в семантическом варианте интенсивности проявления. Семантические варианты могут быть и у других граммем сравнительного падежа. Но не вызывает сомнения наличие у всех обсуждаемых здесь морфологических единиц инвариантной семантики – абстрактной грамматической семантики сравнения, т.е. компаративности. И выражается эта семантика стандартными и регулярными аффиксами. Принадлежность этой семантики к словоизменению (формообразованию), а не словообразованию также не вызывает сомнения.

Всё это позволяет, на наш взгляд, говорить о наличии в грамматической системе андийского языка целостного сегмента падежных форм, в которых грамматикализуется признак равенства ФСК компаративности.

Компоненты ФСП компаративности выражают, как отмечено выше, результаты мыслительной операции сравнения. Операция сравнения имеет результатом выявление признаков равенства и неравенства, и каждый из этих признаков имеет равные шансы получить в языке стандартное грамматическое выражение. В русском и многих других языках морфологическое грамматическое выражение получает признак неравенства в формах степеней сравнения прилагательных и наречий. В андийском и др. дагестанских языках морфологическое грамматическое выражение получает признак равенства в падежных формах самих имён, обозначающих сравниваемые реалии окружающего мира.

Аналогичные рассматриваемые морфемы, образующие граммемы равенства, обычно в описаниях дагестанских языков интерпретируются как частицы. Приведенные выше примеры демонстрируют, что эти морфемы имеют все признаки, характерные для грамматических аффиксов, а не частиц. Представляется, что обсуждаемые нами форманты *-гаси, -гахъи* и *-анани* являются именно грамматическими аффиксами. Они отдельно не функционируют, позиционно несамостоятельны – имеют своё определённое место в словоформе, а также реализуют свою семантику только в составе словоформы. Они относятся не к высказыванию в целом, а являются присловными и включаются в цепочку агглютинативных аффиксов словоформ, при этом они предшествуют в словоформе числовым и падежным показателям имени. Они имеют все признаки словоизменительных формантов.

Сравнение обсуждаемых грамматических форм андийского языка с материалом лезгинского и аварского языков даёт основание полагать, что в дагестанских языках представлена однотипная система морфологических единиц, выражающих признак равенства функционально-семантической категории компаративности. Например, в лезгинском языке это формы с аффиксами:

– *-хьтин* (***амхьтин*** – ‘такой как он’; ***Амхьтинбур*** *заз гзаф акурди я.* – ‘**Таких как он** (*ам-хьтин-бур* – ‘он – как, мн. ч.’) я много видел’); Эта морфема по всем признакам аналогична андийской морфеме *-гаси* и также оформляет определительное сравнение;

– *-хьиз* (***амхьиз*** – ‘как он’; ***Амхьиз*** *вунни ракъурда за к1елиз.* – ‘**Как его**, тебя тоже отправлю я учиться’; Эта морфема выражает те же значения, что и андийская *-гахъи*, т.е. образует формы обстоятельственного сравнения;

– *-кьван* (***амкьван*** – ‘столько же, сколько он // столь же интенсивно как он’; ***Амкьван*** *вунни заз масан я.* – ‘**Сколь он,** мне ты тоже дорог’). Этот аффикс образует, как и аффикс *-анани* в андийском языке, квантитативное (количественное и по степени интенсивности) сравнение.

Аналогичные морфологические единицы, грамматически выражающие признак равенства функционально-семантической категории компаративности, есть и в других дагестанских языках. На наш взгляд, они представляют собой целостный сегмент в составе парадигмы падежных форм имени, это – сравнительные падежи. В дагестанских языках семантика сравнения не получает выражения в формах категории степеней сравнения прилагательных и наречий. Альтернативой этой категории выступают формы сравнительных падежей имён, обозначающих сами сравниваемые объекты. К такому выводу нас подводят наблюдения над материалом андийского языка, а также родственных ему лезгинского и аварского языков.

Библиографический список

1. Керимов К.Р. Равенство или неравенство: альтернативы грамматикализации компаративной семантики. *Русский язык: исторические судьбы и современность:* V Международный конгресс исследователей русского языка, 18 – 21 марта, 2014, Москва: 666. Available at: http://www.philol.msu.ru/~rlc2014/
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией Б.Н. Ярцевой. Москва, 1990.

3. *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Ответственный редактор А.В. Бондарко. Ленинград: Наука, 1987.
4. Карапетова Е.Г. *Функционально-семантическая категория компаративности в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Минск, 2000.
5. Гулыга Е.В., Шенделъс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
6. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. Тбилиси, 1896.
7. Haspelmath M. *A Grammar of Lezgian*. Berlin, 1992.

References

1. Kerimov K.R. Ravenstvo ili neravenstvo: al'ternativy grammatikalizacii komparativnoj semantiki. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost':* V Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka, 18 – 21 marta, 2014, Moskva: 666. Available at: http://www.philol.msu.ru/~rlc2014/
2. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej B.N. Yarcevoj. Moskva, 1990.
3. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Bondarko. Leningrad: Nauka, 1987.
4. Karapetova E.G. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya komparativnosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Minsk, 2000.
5. Gulyga E.V., Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
6. Uslar P.K. *`Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie*. Tbilisi, 1896.
7. Haspelmath M. *A Grammar of Lezgian*. Berlin, 1992.

Статья поступила в редакцию 06.03.20

УДК 811 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00423

***Lin Limei**, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok Russia), E-mail: limeilin89@mail.ru*

THE WORD *НАОБОРОТ* (VICE VERSA) IN CONTEXTS OF DIFFERENT TYPES. The paper for the first time studies the functions of the Russian word "наоборот", especially in two different types of contexts. This word conveys opposite relations, which can takes up a position between two sentences and two periods. The paper's linguistic data is from the National corpus of the Russian language. The paper demonstrates that in such position, the word "наоборот" indicates that the speaker denies a certain phenomenon conveyed in the previous text, and asserts another phenomenon, which is a directly opposite phenomenon. It is proved, in this paper, the word "наоборот" in such particular position either emphasizes the function of negation, or performs the function of substitution in conjunction with the expression indicating the negative meaning.

Key words: **syntax, function word, relative, multifunctionality, opposition relation.**

***Линь Лимэй**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: limeilin89@mail.ru*

ФУНКЦИИ СЛОВА «НАОБОРОТ» В КОНТЕКСТАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

Слово «наоборот» относится к разряду полифункциональных: в разных контекстах оно выполняет разные функции. В данной статье впервые рассматриваются функции слова «наоборот» в двух разновидностях контекстных реализаций противительных отношений, которые формируются с помощью лексемы «наоборот», занимающей позицию между двумя предложениями и двумя точками. Источником фактического материала служит Национальный корпус русского языка. В статье показано, что в такой позиции лексема «наоборот» указывает на то, что говорящий отрицает существование определенного явления, названного в предтексте, и утверждает существование другого, прямо противоположного явления. Доказывается, что в такой позиции «наоборот» выполняет либо функцию акцентирования отрицания, либо функцию замещения в соединении с указанием на отрицание.

Ключевые слова: **синтаксис, служебные слова, релятив, полифункциональность, противительные отношения.**

Служебные слова занимают важное место в системе русского языка. Служебные слова – это слова, которые не имеют самостоятельной номинативной функции, не могут быть членами предложения, выполняют служебные функции в синтаксической конструкции. Они употребляются для связи слов, частей предложения или предложений, а также могут выражать разные оттенки субъективного отношения говорящего к содержанию сообщения. В общепринятой классификации частей речи служебные слова включают в себя предлоги, союзы, частицы. Однако в русском языке существует большой класс слов, которые выполняют служебную функцию, но не имеют четких признаков какой-либо служебной части речи.

Актуальность нашего исследования определяется общей необходимостью выявить семантические, синтаксические, прагматические свойства и функции слов неопределенной частеречной принадлежности. К таким словам относится слово «наоборот», которое является объектом нашего исследования.

В словарях слово «наоборот» определяется как наречие, вводное слово, частица. Выделяются следующие значения наречия «наоборот»: «1. Обратной или противоположной стороной, с обратной или противоположной стороны. *Прочитать слово наоборот.* 2. Противоположно тому, что нужно или что ожидалось, совсем не так. *Делать наоборот*» [1, с. 387]. Как вводное слово и как частица «наоборот» отмечается в толковых словарях [1, с. 387] и в словарях служебных слов [2, с. 329]. Однако специалисты по частицам (Э. Шимчук, М. Щур; Е.А. Стародумова) не включают «наоборот» в составленные ими словники частиц [3, 4].

В том случае, когда «наоборот» – наречие, оно зависит от глагола и является в предложении обстоятельством. Характеристика «наоборот» как частицы и как вводного слова говорит о том, что существует проблема в решении вопроса о том, какой частью речи является «наоборот», когда его нельзя считать наречием. Определение «наоборот» как вводного слова указывает на его синтаксическую функцию, но не часть речи.

Из словарной статьи слова «наоборот» в толковом словаре видно, что это слово обладает несколькими функциями. При решении проблемы определения функций подобных слов используют понятие «полифункциональность».

Ф.И. Панков отмечает, что понятие полифункциональности встречается во многих работах современных русистов. Полифункциональность определяется как свойство единиц разного уровня: «одни исследователи говорят о полифункциональности морфем, другие – о полифункциональности слов (словоформ), третьи выявляют полифункциональность высказываний» [5, с. 114]. В своей статье Ф.И. Панков говорит о том, что понятие «полифункциональность» в русистике понимается по-разному. Он приводит 9 интерпретаций этого термина. По отношению к объекту нашего исследования наиболее подходящим мы считаем следующее понимание: «Полифункциональность словоформы как её способность выступать в роли различных частей речи в разных синтаксических (контекстуальных) условиях» [5, с. 115]. Подобное понимание полифункциональности представлено в монографии Е.А. Стародумовой: «Полифункциональность можно определить как употребление одной и той же единицы в разных синтаксических функциях – при сохранении единого семантического инварианта <…>» [6, с. 12].

Н.О. Григорьева предлагает как отдельный класс выделить класс полифункциональных служебных единиц. Исследователь называет признаки единиц такого класса: «они имеют сложную семантическую структуру; имеют сложную систему парадигматических и синтагматических отношений; обладают особым функционально-коммуникативным и прагматическим потенциалом; способны функционировать в синтаксических конструкциях различного типа, в том числе и переходных; часто сохраняют этимологическую связь со словами или формами, на основе которых были образованы» [7, с. 57].

По названным признакам слово «наоборот» относится к разряду полифункциональных слов: в разных контекстах оно выполняет разные функции. Наше исследование показало, что у слова «наоборот» можно выделить несколько функций в тех случаях, когда оно не является наречием, то есть когда оно используется как служебное слово. Назовем их.

1. Лексема «наоборот» может использоваться как связующее средство между частями текста. Например: *Часто он приходил домой с третьей смены, уже светало, и хоть бы раз она услышала от него жалобу, что устал, нез-*

*доровится или просто хочется отдохнуть после бессонной ночи. **Наоборот**, всегда была шутка, смех и такие веселые глаза* (Львов А. «Двор»).

Такая функция «наоборот» позволила характеризовать его как релятив (М.В. Ляпон) или как аналог союза. Как отмечает М.В. Ляпон, «реляционная единица репрезентирует особый тип значения: внутренняя сторона этой единицы содержит информацию об отношении» [8, с. 15]. Аналоги союзов – это слова, «совмещающие функцию союза с другой синтаксической функцией», и «при определенных условиях выступают в близкой к союзам функции» [9, с. 157 – 158]. В «Русской грамматике»-1980 говорится о том, что «аналоги союзов, как и сами союзы, являются носителями определенного квалифицирующего значения» [10, с. 715]. Слово «наоборот» в «Русской грамматике» входит в список аналогов союзов [10, с. 715].

Позиция между частями текста позволяет определять «наоборот» и как текстовую скрепу. Под текстовой скрепой понимается «специальное средство текстовой связи: скрепы выражают отношения между высказываниями внутри абзаца, между частями текста, оформленными в виде абзаца, или соотносят между собой сколь угодно крупные части текста» [11, с. 335 – 336].

2. «Наоборот» может выступать в качестве конкретизатора при сочинительных союзах. Под конкретизаторами понимаются «слова и словосочетания, которые подключаются к союзу и уточняют его значение» [10, с. 714]. Например: *По желанию, волокно винол можно сделать водорастворимым, **или наоборот**, водостойким* («Химия и жизнь», 1968). В приведённом предложении слово «наоборот» усиливает значение противоположности, а союз «или» указывает только на значение выбора.

Ещё пример: *Тепло потечёт **не** от горячих тел к холодным, **а, наоборот,** – от холодных к горячим, а энтропия замкнутых систем станет уменьшаться* (Комаров В.Н. «Тайны пространства и времени»). В этом предложении слово «наоборот» в качестве конкретизатора усиливает значение союза «не…а».

3. Лексема «наоборот» может занимать позицию внутри предложения. В таких случаях она характеризуется как вводное слово. Например: *Некоторые компании начали выходить из тени, а некоторые, **наоборот**, скрывают истинное положение дел* («Рекламный мир». 2003; 28 апреля).

Важным в определении полифункциональности, которое дано в монографии Е.А. Стародумовой, является указание на единый семантический инвариант у полифункционального слова. Из толкования в приведенной выше словарной статьи видно, что слово «наоборот» во всех своих употреблениях имеет общее значение противительности. Противительные отношения, по определению В.Н. Перетрухина, – это «такие отношения, при которых реален и существен только один член бинарного сочиненного ряда, так как реальность второго члена отрицается» [12, с. 130 – 131]. Все исследователи говорят о том, что обязательным компонентом противительности является отрицание. М.С. Милованова показала, что семантика противительности объединяет «такие компоненты, как противопоставление, отрицание, уступку» [13, с. 40].

Во всех приведенных типах употреблений «наоборот» устанавливает противительные отношения между частями предложения или текста. В данной статье мы рассмотрим две разновидности контекстных реализаций противительных отношений, которые формируются с помощью лексемы «наоборот».

Предмет исследования – функционирование слова «наоборот» в позиции между двумя предложениями, при этом слово графически отделено от предложений двумя точками. Например: *(1) При этом местному населению, видимо, не стоит опасаться за то, что свои проблемы энергетики в очередной раз захотят решить при помощи увеличения тарифов на электроэнергию. **Наоборот**. Уже принято решение о снижении стоимости к Вт ч электроэнергии на 5 – 7 копеек* («Российская газета». 2003; 15 сентября). *(2) Никаким сочувствием тут и не пахнет. **Наоборот**. Тут не сочувствие, а презрение* (Зорин Л. «Юпитер»).

В такой позиции слово «наоборот» указывает на то, что говорящий отрицает существование определенного явления или ситуации, названных в предтексте, и утверждает существование другого, прямо противоположного явления или противоположной ситуации. В предложении *(1)* с помощью слова «наоборот» отрицается возможность увеличения тарифов на электроэнергию и утверждается возможность снижения стоимости электроэнергии. В предложении *(2)* отрицается состояние сочувствия и утверждается состояние презрения.

В таких контекстах в предшествующем предложении всегда есть выраженное отрицание, которое чаще всего оформлено частицей НЕ, но может быть передано и другими способами, например*: Меньше всего я желал смерти. **Наоборот**. Это была отчаянная, наивно-детская попытка избежать смерти* (Катаев В.П. «Юношеский роман»).

В ходе анализа подобных текстов было установлено, что существует различие в способе оформления того компонента предложения, с помощью которого обозначается это противоположное явление. Рассмотрим эти способы.

Первый способ оформления. После лексемы «наоборот» следует предложение, которое точно называет противоположное явление. В этом случае «наоборот» усиливает акцент на противопоставлении, оно фактически равно по содержанию следующему за ним предложению и может быть замещено словом-предложением «нет». Например:

*Но он отнюдь не супермен. **Наоборот**. Это человек мягкий, добрый* (Рязанов Э. «Подведенные итоги», 2000). В этом предложении характеристика *мягкий, добрый человек* противопоставляется характеристике *супермен.* Такое соединение предложений можно перестроить без слова «наоборот»: *Но он отнюдь не супермен. Это человек мягкий, добрый*. Кроме того, вместо слова «наоборот» можно использовать отрицательное слово «нет»: *Но он отнюдь не супермен. **Нет**. Это человек мягкий, добрый*. Это показывает, что в семантику слова «наоборот» входит отрицание.

В предложении *Он не был небрежен или рассеян. **Наоборот**. Маргулиес был точен, аккуратен, хорошо организован, имел прекрасную память* (Катаев В.П. «Время, вперед!») характеристики в предшествующем предложении и в последующем противопоставлены с помощью антонимов. В этом примере слово «наоборот» также не является обязательным связующим элементом.

Ещё пример: *Было ли у нас «на заре туманной юности» взаимопонимание? Нет. Не было. **Наоборот**. Было неприятие* (Гурченко Л. «Аплодисменты»). В этом предложении противопоставляются *взаимопонимание* и *неприятие.* Отрицание существования взаимопонимания оформляется отрицательным словом «нет» и отрицательной частицей «не». Во всех приведенных примерах слово «наоборот» подчёркивает противопоставление и усиливает отрицание.

Второй способ оформления. На противоположное явление может указывать только слово «наоборот», само противоположное явление в предложении не называется. В этом случае функцию «наоборот» можно определить как вмещающую (или замещающую). Например: *Может быть, кому-то покажется странным, но пережитое в связи с операцией не прибавило мне желания жить. **Наоборот**. Поэтому что загадывать?* (Амосов Н. «Голоса времен»). В данном предложении слово «наоборот» вмещает в себя смысл «*желания жить стало меньше*». *И вообще о вас-то ничего плохого я не написал. **Наоборот**. Чего ж вы шумите?* (Гранин Д. «Иду на грозу» (1962) – «наоборот» вмещает смысл «*написал хорошее*».

В таких контекстах после «наоборот» может быть какое-либо объяснение или приводится пример в качестве доказательства. Например:

*Поддержки со стороны Казахского совета по туризму и экскурсиям и Центральной спелеосекции фактически не было. **Наоборот**. Например, по результатам наших экспедиций на юг Казахстана мы составили отчет с рекомендацией использовать открытые нами пещеры как туристско-экскурсионные объекты. Отчет отправили на конкурс (всесоюзный). Центральный совет присудил нам первое место. Илюхин оскорбился и настоял, чтобы 1 место вообще не присуждали, и нам, победителям конкурса, присвоили серебряные медали* (Серафимов К. «Экспедиция во мрак»). В приведённом примере слово «наоборот» вмещает скрытую информацию, которая может быть развернута в предложение «*Совет по туризму и экскурсиям создавал препятствия*». После слова «наоборот» приводится пример, иллюстрирующий такое препятствие.

Наше исследование показало, что слово «наоборот» можно отнести к полифункциональным словам, выполняющим в разных контекстах функции знаменательного и служебного слова. Кроме того, мы установили, что в роли служебного слова «наоборот» также выполняет разные функции: во-первых, оно может быть средством связи между частями текста, что позволяет использовать по отношению к нему термины «релятив», «текстовая скрепа», «аналог союза»; во-вторых, оно может выполнять функцию конкретизатора при сочинительных союзах.

Изучение употребления слова «наоборот» в позиции между двумя предложениями позволило определить, что оно может быть только актуализатором противительных отношений, усилителем отрицания или выполняет функцию вмещения (или замещения). Выполняя функцию актуализатора противительных отношений, «наоборот» дублирует содержание последующего предложения. Выполняя функцию вмещения, «наоборот» замещает отсутствующее предложение и включает в себя его смысл.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова. Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азъ, 2008.
2. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь служебных частей речи русского языка.* Москва: Русского языка, 2001.
3. Стародумова Е.А. *Русские частицы:* учебное пособие. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1997.
4. Шимчук Э.Г., Щур М.Г. *Словарь русских частиц*. Под редакцией В. Гладрова. Берлин: Peter Lang, 1999.
5. Панков Ф.И. Проблема полифункциональности наречий (на примере лексемы «близко»*). Язык, сознание, коммуникация:* сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2004; Выпуск 28: 114 – 130.
6. Стародумова Е.А. *Частицы русского языка*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002.
7. Григорьева Н.О. Статус полифункциональных служебных слов в системе языка. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2013; № 2 (121): 55 – 61.
8. Ляпон М.В. *Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений.* Москва: Наука, 1986.

9. Прияткина А.Ф. Союз и его функциональные аналоги. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции)*. Избранные труды. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007: 157 – 165.
10. *Русская грамматика*: в 2-х томах. Под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980.
11. Прияткина А.Ф. Текстовые «скрепы» и «скрепы-фраза». *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции)*. Избранные труды. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007: 334 – 344.
12. Перетрухин В.Н. *Проблемы синтаксиса однородных членов предложения в современном русском языке*. Воронеж. Издательство Воронежского университета, 1979.
13. Милованова М.С. Противительность как структурно-семантическая категория. *Филологические науки*. 2010; № 3: 40 – 50.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova. N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Az`, 2008.
2. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' sluzhebnyh chastej rechi russkogo yazyka.* Moskva: Russkogo yazyka, 2001.
3. Starodumova E.A. *Russkie chasticy:* uchebnoe posobie. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1997.
4. Shimchuk `E.G., Schur M.G. *Slovar' russkih chastic*. Pod redakciej V. Gladrova. Berlin: Peter Lang, 1999.
5. Pankov F.I. Problema polifunkcional'nosti narechij (na primere leksemy "blizko"*). Yazyk, soznanie, kommunikaciya:* sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2004; Vypusk 28: 114 – 130.
6. Starodumova E.A. *Chasticy russkogo yazyka*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2002.
7. Grigor'eva N.O. Status polifunkcional'nyh sluzhebnyh slov v sisteme yazyka. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2 (121): 55 – 61.
8. Lyapon M.V. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: K tipologii vnutritekstovyh otnoshenij*. Moskva: Nauka, 1986.
9. Priyatkina A.F. Soyuz i ego funkcional'nye analogi. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii)*. Izbrannye trudy. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2007: 157 – 165.
10. *Russkaya grammatika*: v 2-h tomah. Pod red. N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Nauka, 1980.
11. Priyatkina A.F. Tekstovye «skrepy» i «skrepy-fraza». *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii)*. Izbrannye trudy. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2007: 334 – 344.
12. Peretruhin V.N. *Problemy sintaksisa odnorodnyh chlenov predlozheniya v sovremennom russkom yazyke*. Voronezh. Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1979.
13. Milovanova M.S. Protivitel'nost' kak strukturno-semanticheskaya kategoriya. *Filologicheskie nauki*. 2010; № 3: 40 – 50.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 81.366.512.141 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00424

Makevnina I.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: makevnina_ira@mail.ru*
Filimonova N.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: filimonova_n@rambler.ru*

FORMAL AND SEMANTIC INVARIANTS IN POETRY AND PROSE OF VARLAM SHALAMOV AND BORIS PASTERNAK. The article analyzes a phenomenon of formal-semantic invariance in the creative space of V. Shalamov and B. Pasternak. The attention of the authors is focused on the phenomenon of parallel coexistence and syncretism of two forms of linguistic embodiment – verse and prose – within the framework of a single creative system. The authors analyze in detail some "twin" poetic and prosaic texts designed to reveal the most frequent equivalents in the poetry and prose of V. Shalamov and B. Pasternak. Cross-cutting images and motives are revealed that are refracted differently in the prosaic and poetic contexts of the authors analyzed. A comparative analysis of synthetic author's creative systems is carried out. The unique phenomenon of linguistic bilingualism in the works of V. Shalamov and B. Pasternak in a progressive evolutionary aspect is considered.

Key words: **bilingualism, formal-semantic equivalence, language strata, metapoetic meaning, invariants, auto-intertextuality, suggestiveness.**

И.А. Макевнина, *канд филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: makevnina_ira@mail.ru*
Н.Ю. Филимонова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: filimonova_n@rambler.ru*

ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ В ПОЭЗИИ И ПРОЗЕ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА И БОРИСА ПАСТЕРНАКА

В статье анализируется явление формально-семантической инвариативности в творческом пространстве В. Шаламова и Б. Пастернака. Внимание авторов акцентируется на феномене параллельного сосуществования и синкретизме двух форм языкового воплощения – стиха и прозы – в рамках единой творческой системы. Авторами детально анализируются некоторые «близнечные» стихотворные и прозаические тексты, призванные выявить наиболее частотные эквиваленты в поэзии и прозе В. Шаламова и Б. Пастернака. Выявляются сквозные образы, мотивы, по-разному преломляющиеся в прозаическом и поэтическом контекстах анализируемых авторов. Осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ синтетических авторских творческих систем. Рассматривается уникальное явление языкового билингвизма в творчестве В. Шаламова и Б. Пастернака в поступательном эволюционном аспекте.

Ключевые слова: **билингвизм, формально-семантическая эквивалентность, языковые пласты, метапоэтический смысл, инварианты, автоинтертекстуальность, суггестивность.**

В настоящее время наблюдается интерес к явлению формально-семантической инвариативности в творческом пространстве В. Шаламова и Б. Пастернака, авторов, в творчестве которых параллельно сосуществуют и органично взаимодействуют две формы языкового воплощения – стихотворная и прозаическая. Существует несколько прикладных лингвистических исследований (Р. Якобсон, Е. Шкловский, Н. Фатеева др.), призванных решить этот вопрос. Однако исследований, затрагивающих вопрос языкового билингвизма в творчестве В. Шаламова и Б. Пастернака, не существует. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

В.В. Виноградов, несомненно, прав, утверждая, что именно в «гармоничном взаимодействии поэтического и прозаического пластов, их чередовании», формальной и семантической эквивалентности формируется целостность и феноменальность творческой личности [1, с. 67].

Принято считать, что взаимодействие прозаических и поэтических произведений осуществляется на метапоэтическом уровне, когда в художественный текст «сознательно вводится уровень метатекстового анализа этого текста, что в принципе ведет к срастанию поэтического и метапоэтического смыслов» [2, с. 30].

Уникальное явление семантической эквивалентности поэзии и прозы одного автора сконструировало феномен языкового билингвизма, взявшего свои истоки у А.С. Пушкина, который в статье «О русской прозе» утверждал: «Точность и краткость – вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей – без них блестящие выражения ни к чему не служат. Стихи – дело другое (впрочем, в них не мешало бы нашим поэтам иметь сумму идей гораздо позначительнее, чем у них обыкновенно водится…» [3, Т. 3, с. 159]. Поэзия А.С. Пушкина находится в неразрывной связи с его прозой. Пушкинские поэтические подтексты могут быть прочитаны и осознаны только благодаря его прозе. В гармоничном синкретизме двух языковых начал как раз и заключается уникальность творческой системы не только А. Пушкина, М. Лермонтова, Б. Пастернака, В. Шаламова, но и других художников слова.

Между тем теоретико-методологический аспект, затрагивающий процесс межродового взаимодействия поэзии и прозы, долгое время не подвергался в отечественном языкознании кропотливому анализу. Ситуация некоторым образом изменилась в середине 1960-х годов с появлением «лирической» прозы. Тем не менее комплексного аналитического исследования вопрос языкового билингвизма, семантической и формальной эквивалентности синкретичной художественной системы текстов одного автора не получил, так как многие произведения писателей первой трети XX века были под идеологическим запретом.

Внушительные изыскания, затрагивающие вопрос межродового взаимодействия поэзии и прозы (В.В. Кожинов, Т.И. Сильман, Г.Н. Поспелов и др.), появились во второй половине 1980-х годов. Проведенные исследования позволили заявить о том, что важнейшей языковой тенденцией был естественный процесс, нацеленный на сближение и синкретизм стихотворных и прозаических текстов.

Теоретические прикладные исследования XX века сконструировали новый формат языкового мышления; в стихотворные и прозаические тексты были привнесены взаимозависи мые автокоммуникативные приемы, встречающиеся в XIX в. Это способствовало формированию новой синкретичной поэтизированной прозы.

Проблема комплексного изучения синкретичных художественных систем В. Шаламова и Б. Пастернака остается актуальной. **Актуальность** заключается в осмыслении явления формально-семантической инвариативности в творческом пространстве В. Шаламова и Б. Пастернака; в детальном анализе феномена параллельного сосуществования и синкретизме двух форм языкового воплощения – стиха и прозы – в рамках единой творческой системы.

В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов и приемов анализа, среди которых базовыми является сравнительно-сопоставительный, структурно-функциональный, историко-типологический.

Научная новизна исследования определяется тем, что в работе впервые детально анализируются «близнечные» стихотворные и прозаические тексты, призванные выявить наиболее частотные эквиваленты в поэзии и прозе В. Шаламова и Б. Пастернака; осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ синтетических творческих систем анализируемых авторов.

По отношению к творчеству А. Пушкина, Б. Пастернака, В. Шаламова, авторов синкретичных художественных систем, мы можем использовать понятие авторской интертекстуальности, выдвинутое Р.О. Якобсоном. Н.Н. Фатеева (опираясь на теоретические выводы Р.О. Якобсона), анализируя прозаические и поэтические тексты Б. Пастернака, выявляет отношения семантической эквивалентности по следующим параметрам: структура ситуации, единство концепции композиционные принципы, подобие звуковой и ритмико-синтаксической организации. Межтекстовые отношения по оси поэзия / проза Н. Фатеева характеризует как автоинтертекстуальные, «считая их проявлением общей интертекстуальности литературы» [2, с. 91]. Р. Якобсон (также на материале поэзии Б. Пастернака) использует термин «литературный билингвизм»[4, с. 138] по отношению к двум формам словесного выражения – поэзии и прозы.

В художественной системе В. Шаламова и Б. Пастернака отчетливо выявляется группа текстов, характеризующихся системным взаимодействием, имеющих различное воплощение по оси поэзия – проза; между текстами возникают отношения семантической эквивалентности по определенным текстовым параметрам. Отталкиваясь от определения, сформулированное А. Юнгреном [5, с. 91], мы называем эти тексты «близнечными», а отношения, возникающие между ними, – автоинтертекстуальными.

Особое значение в этой связи приобретают сквозные образы, мотивы, жизненные истории, по-разному преломляющиеся в прозаическом и поэтическом контекстах. Они призваны поэтизировать прозу, а их перенос говорит о намерении писателя на выражение жизненного и творческого опыта. Различные способы реализации этого намерения объясняются особенностями различных форм художественной речи. В художественном контексте поэтический образ, как правило, становится составной частью сложной образной конструкции, обогащая поэтику повествования.

Как прозу, так и поэзию Шаламова неизменно пронизывает болевой мотив памяти, причем в прозе он выражен более трагично и обладает самостоятельной и организующей значимостью. В поэзии же мотив памяти и забвения звучит во всех шести циклах то с меньшей, то с большей настойчивостью: «Память – это ленты, где хранятся не только кадры прошлого, все, что копили все человеческие чувства всю жизнь, но и методы, способы съемки», – признается Шаламов [6, с. 298].

«Поэтическая память» Шаламова концентрируется в «памяти лета, стертой с земли», «памяти, исцеляющей от старой боли»; порой поэт апеллирует к памяти как к персонифицированному началу: Хочешь, память, отступного, / Только с глаз уйди скорей, / Чтобы к самому больному / Не открыла ты дверей [7, т. 3, с. 48].

В новелле «По лендзилу» и в стихотворении «О, память, ты – ты рычаг…» тема памяти невидимой нитью связана с образом камня: О, память, ты – рычаг, / Рычаг второго рода. / С короткого плеча / Вся жуть, вся глубь испода /Событий и людей, Зарытых и забитых, / Где схимник и злодей / В одних и тех же пытках / Находят смерть свою / И прячутся под камень**…** [7, т. 3, с. 179].

«Близнечная» новелла преподносит инвариативный образ более натуралистично: «Раскрылась земля, показывая свои подземные кладовые, ибо в подземных кладовых не только золото…вольфрам…уран, но и нетленные человеческие тела… И если забуду я – трава забудет. Но камень и вечная мерзлота не забудут**»** [7, т. 1, с. 356].

В стихах Шаламова – желание и невозможность забвения. Отсюда – боль, страдание, трагедия и одновременно хрупкость поэтического слова. В новелле «Прокуратор Иудеи» автор предъявляет память, которая на генетическом уровне будет передана последующим поколениям.

Одним из магистральных в творчестве Шаламова является также амбивалентный образ луны. «Нам остается только лунный свет, и мы все сильнее ощущаем его давление, физическое давление. Это давление знакомо поэтам всех времен, но наука только теперь… что ли подтвердила давнее прозрение искусства. А может быть, расщепление атома – это мщение природы людям за ложь, обман…», – читаем в письме Шаламова к Пастернаку [6, с. 64].

В «Колымских рассказах» частотный образ луны нередко ассоциируется со смертью; луна предвещает трагическое, непоправимое действо: «Синий свет взошедшей луны ложился на камни, на редкий лес тайги, показывая каждый уступ, каждое дерево в особом, не дневном виде. Все казалось по-своему настоящим, но не тем, что днем. Это был как бы второй, ночной облик мира» [7, т. 1, с. 15]. Тусклый лунный свет трансформирует привычную действительность, и ночные декорации представляются потусторонними, лишенными жизни. Однако луна не является самостоятельным, «несущим» образом, это, скорее, негативное обрамление предстоящего события. Лунный образ стоит во главе смертоносной цепочки и в рассказе «Первая смерть»: «Много я видел человеческих смертей на Севере – пожалуй, даже слишком много для одного человека, но первую смерть я запомнил ярче всего [7, т. 1, с. 72]. Той зимой пришлось нам работать в ночной смене. Мы видели на черном небе маленькую светло-серую луну, окруженную радужным нимбом, зажигавшимся в большие морозы…» [7, т. 1, с. 90].

В «Колымских тетрадях» инвариативный образ ночного светила преподносит разветвленные ассоциации: «жизнь – овражья яма, раскалившаяся на луне», «луна – мука», «луна – палач», «луна – отравленный далекий простор», «луна – злая боль». Контекстуально проецируется разветвленная сеть нейтральных, положительных и отрицательных лексико-семантических ассоциаций: «сорвешь луну и кончишь муку, которой жизнь пугает нас», «но луна, как пряник мятный, детский пряник ледяной», «оттенки тех огненных маков, Чернеющих в лунных лучах, Как рукопись полных знаков, Еще не прочтенных в ночах», «И кажется сугубо личной луна», «Ты душу вывернешь до дна, До помраченья света. И сдачу даст тебе луна Латунною монетой».

В стихотворении «Луна качает море…» Шаламов реализует соответствие жизненного и лунного циклов: Луна качает море, Прилив. Отлив… Качает наше горе На лодке рифм [7, т. 3, с. 191]. Наряду с природной цикличностью, стихотворение ассоциирует луну с творчеством, контекстуально реализуя интровертную «лунную концепцию».

Завуалированно амбивалентный образ ночного светила преподносит новелла «Шерри-Бренди», где состояние умирающего О. Мандельштама сродни морским приливам и отливами: «Снова он почувствовал начинающийся прилив сил, именно прилив, как в море. Многочасовой прилив. А потом – отлив. Но море ведь не уходит от нас навсегда…» [7, т. 1, с. 65].

Мы остановились лишь на немногих инвариативных для В. Шаламова образах, мотивах, позволяющих выявить при их общности существенную разницу поэтического и прозаического воплощения.

Творчество Бориса Пастернака как художника синтетического типа уникально. Для него характерно открытое внесение в поэтические структуры прозаических элементов. Между тем его прозаические тексты обнаруживают элементы стихотворного «кодирования».

Несомненный интерес для нас представляет момент знакомства Пастернака с Венецией. Описание этого события встречается в письме к родителям (1912 год), а затем в двух редакциях стихотворения «Венеция» (1913, 1928). Описывая свои впечатления о Венеции, Пастернак пишет: «Все готово стать осязаемым, и даже отзвучавшее, отчетливо взятое арпеджио на канале перед рассветом повисает каким-то членистотелым знаком одиноких в утреннем безлюдье звуков» [8, с. 532.] В стихотворном тексте «Венеция» звучат следующие строки: Висел созвучьем Скорпиона / Трезубец вымерших гитар… / В краях, подвластных зодиакам, / Был громко одинок аккорд. /Трежалым не встревожен знаком, / Вершил свои туманы порт [5, с. 96]. Одно и то же впечатление-воспоминание о легендарном городе звучит по-разному. В прозе преобладают тактильные ассоциации от встречи с Венецией. Стихотворение более ориентировано на звуковое восприятие. Мы имеем дело с внутриязыковым переводом, «при котором тексты лишь в совокупности раскрывают ситуацию, стоящую за рамками дискурса» [2, с. 87].

Инвариативные образы-воспоминания преподносит отрывок из послесловия к «Охранной грамоте» и стихотворение из книги «Второе рождение» «Годами когда-нибудь в зале концертной…». Анализируемые тексты, связанные с воспоминаниями Б. Пастернака о его первой жене-художнице, преподносят «близнечные» мыслительные ассоциации-образы. Прозаический текст ассоциируется с художницей-женой и соответственно, с живописью; в стихотворении ассоциации связаны с музыкой, «сферой» самого лирического персонажа. Прозаический отрывок (который по праву можем отнести к жанру лирической прозы), неожиданно преподносит типологические нюансы, позволяющие нам противопоставить его стихотворному тексту.

Стихотворение «Годами когда-нибудь в зале концертной...» мы можем охарактеризовать как цельную структуру, которая трансформирует переживания лирического героя в замкнутой циклической композиции. В анализируемом стихотворном тексте выявляется магистральный, сквозной образ волнообразного возрождения-воспоминания об искусстве. Прозаический отрывок сфокусирован на эпизодическом, мимолетном размышлении Б. Пастернака об искусстве. Сти-

хотворный текст преподносит объективированное описание, где личное местоимение «Я» в именительном падеже появляется только один раз, и лишь косвенные падежи («у меня») и конструкции третьего лица («вспоминалось» и др.) ненавязчиво указывают на присутствие лирического персонажа. В стихотворении в центре внимания автора – переживание лирического персонажа, связанное с возвращением. Причем мотив возвращения преподносится волнообразно. Это достигается при помощи строфического параллелизма с редукцией и перестановками: Я вздрогну, я вспомню…/ Я вздрогну, я сдамся, я вспомню… / Я сдамся, я вспомню…[8, с. 231].

В стихотворении «Годами когда-нибудь в зале концертной...» переживания лирического героя трансформируются от неопределенно-личной конструкции к местоименному компоненту «Я» и номинативной конструкции, визуализирующей ряд-образ: Мне Брамса сыграют, / Я вздрогну, я вспомню союз шестисердый… [8, с. 123]. Следовательно, переживания-воспоминания» «Я» характеризуются пассивным звучанием. Пассивные отголоски преподносит и прозаический отрывок.

Сквозной эквивалентный образ свечи отличается повышенной частотностью в романе «Доктор Живаго» и во многих стихотворениях Б. Пастернака. Несомненный интерес представляет фрагмент романа «Доктор Живаго», когда Лара и Антипов сидят в доме, находящемся в Камергерском переулке, при свете свечи, которую отчетливо видит в оттаявшем глазке проезжающий мимо Живаго. Вид свечи вызывает у Живаго известные строки: «Свеча горела на столе, свеча горела» [9, с. 206]. Амбивалентный частотный образ свечи присутствует и в сцене смерти Живаго. Глядя на ушедшего из жизни доктора, Лара ведет внутренний диалог: «Могла ли она думать, что лежащий на столе умерший видел этот глазок проездом с улицы и обратил на свечу внимание? Что с этого, увиденного снаружи пламени, – «Свеча горела на столе, свеча горела» [9, с. 206].

Итак, анализ уникальной синкретичных текстов Б. Пастернака по оси поэзия / проза позволяет говорить о языковых эквивалентах по ряду позиций: сквозные образы-мотивы, ситуационные компоненты, концептуальная цельность, композиционная и ритмико-синтаксическая организация.

В процессе анализа поэзии и прозы Б. Пастернака выявляем следующую закономерность: его стихотворные полотна, как правило, сложнее прозы, так в них «входит не только непосредственное содержание стихотворения, в какой-то мере поддающееся прозаическому пересказу, но и модель структуры стихотворения» [10, с. 43].

В поэзии Б. Пастернака художественный образ, следуя законам суггестивности, представляет семантическую многоуровневую «структуру». Прозаическая же ткань дает возможность обнажить семантическое ядро образа, «более четко очертить круг индивидуальных ассоциаций» [2, с. 179].

Шаламовские поэтические тексты отличаются разветвленным комплексом художественных средств: метафор, эпитетов, цветовой гармонией. Минимальная натуралистичность характеризует поэзию: она менее зависима от разлагающего влияния Колымы.

Оппозиционируя поэзии, проза Шаламова характеризуется жесткой, а подчас, избыточной натуралистичностью. Недаром Шаламов в своих записях подчеркивает, что в «стихотворной форме легче уберечься от соблазнов натурализма» [6, с. 135; 11, 12]. В прозаической структуре перед нами предстает более опредмеченный художественный комплекс, ассоциативно-эмоциональная атмосфера носит, скорее, фоновый характер.

Несмотря на существенные различия в области поэтики, для Б. Пастернака и В. Шаламова одинаково важны две формы словесного выражения – поэзия и проза. Именно благодаря смене форм выражения «становится возможным проследить, как внутренняя творческая установка постепенно видоизменяется, обнажая «код иносказания» языковой личности» [2, с. 202].

В ходе исследования было детально рассмотрено явление формально-семантической инвариативности в творческом пространстве В. Шаламова и Б. Пастернака. Проанализирован феномен параллельного сосуществования двух форм языкового воплощения – стиха и прозы – в рамках единой творческой системы. В процессе анализа выявлены сквозные образы, мотивы, по-разному преломляющиеся в прозаическом и поэтическом контекстах анализируемых авторов. В статье обозначены некоторые «близнечные» стихотворные и прозаические тексты, призванные выявить наиболее частотные эквиваленты в поэзии и прозе В. Шаламова и Б. Пастернака. В процессе исследования осуществлен детальный сравнительно-сопоставительный анализ синтетических творческих систем, рассмотрено уникальное явление языкового билингвизма в творчестве В. Шаламова и Б. Пастернака.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва: Гослитиздат, 1959.
2. Фатеева Н.А. *Поэт и проза: Книга о Пастернаке*. Москва: Новое литературное обозрение, 2003.
3. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Издательство «Правда», 1969; Т. 3.
4. Якобсон Р.О. *Работы по поэтике.* Москва: Издательство Прогресс, 1987.
5. Юнгрен А. О поэтическом генезисе «Доктора Живаго». *Studies in 20th Century*, 1986.
6. Шаламов В.Т. *Несколько моих жизней: Проза. Поэзия. Эссе*. Москва: Республика, 1996.
7. Шаламов В.Т. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Художественная литература, 1998.
8. Пастернак Б.Л. *Стихотворения и поэмы*. Москва: Художественная литература, 1987.
9. Пастернак Б.Л. *Доктор Живаго*. Москва: Художественная литература, 1987.
10. Иванов В.В. Лингвистические вопросы стихотворного перевода. *Труды института ТМ ВТ АН СССР*. Москва, 1961; Выпуск 11.
11. Шаламов В.Т. *Новая книга: Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела.* Москва: Издательство Эксмо, 2004.
12. Шаламов В.Т. *Воспоминания*. Москва: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «АСТОЛ», 2003.

References

1. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Goslitizdat, 1959.
2. Fateeva N.A. *Po`et i proza: Kniga o Pasternake*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2003.
3. Pushkin A.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1969; T. 3.
4. Yakobson R.O. *Raboty po po`etike*. Moskva: Izdatel'stvo Progress, 1987.
5. Yungren A. O po`eticheskom genezise «Doktora Zhivago». *Studies in 20th Century*, 1986.
6. Shalamov V.T. *Neskol'ko moih zhiznej: Proza. Po`eziya. `Esse*. Moskva: Respublika, 1996.
7. Shalamov V.T. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1998.
8. Pasternak B.L. *Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987.
9. Pasternak B.L. *Doktor Zhivago*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987.
10. Ivanov V.V. Lingvisticheskie voprosy stihotvornogo perevoda. *Trudy instituta TM VT AN SSSR*. Moskva, 1961; Vypusk 11.
11. Shalamov V.T. *Novaya kniga: Vospominaniya. Zapisnye knizhki. Perepiska. Sledstvennye dela*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2004.
12. Shalamov V.T. *Vospominaniya*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST»: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «ASTOL», 2003.

Статья поступила в редакцию 06.3.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00425

Mongush Ye.D., *senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mongun2005@yandex.ru*
Mongush R.M.*, Russian Language and Literature teacher, Ak-Dovurak Secondary School No.3 (Ak-Dovurak, Russia), E-mail: augusta_rol@mail.ru*

GENDER CONFLICT IN THE PROSE BY OLGA SLAVNIKOVA. The article gives an analysis of the prose by O. Slavnikova from the point of view of a gender approach and to identify the features of gender conflict. Gender conflict in the prose of O. Slavnikova can be traced in the images of women characters, as in the novel 'Dragonfly Enlarged to the Size of a Dog', in the destruction of gender stereotypes in the novel 'Alone in the Mirror', when the characters do not meet the standards of behavior traditionally considered to be "male" or "female" in society. And in the novel 'Immortal' gender relationships are escalated with the leaving of Klimov – Marina's husband. The love-and-family troubles can be traced in the relationships of the characters and in the destruction of the institution of the family: a break in relationships between husband and wife, changes in the worldviews of the main characters, etc. One important plot-forming element in the escalation of gender conflict in novels by Olga Slavnikova is male infidelity and more rarely female infidelity. Male infidelity is characterized by aggressiveness, authoritarianism, dominance in relationships with the opposite sex. Slavnikova's characters sometimes refute traditional ideas about masculinity (Antonov ("Alone in the mirror"), Klimov ("Immortal"), Krylov ("2017"). The gender world in Olga Slavnikova's novels is depicted by various plot-compositional lines that expose the social problems of modern Russian society to the reader.

Key words: **gender, conflict, prose, female prose, male, female, Olga Slavnikova.**

***Е.Д. Монгуш**, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mongun2005@yandex.ru*
***Р.М. Монгуш**, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 3, г. Ак-Довурак, E-mail: augusta_rol@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЙ КОНФЛИКТ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ О. СЛАВНИКОВОЙ

В статье дана попытка проанализировать художественную прозу О. Славниковой с точки зрения гендерного подхода и выявить особенности гендерного конфликта. Гендерный конфликт в прозе О. Славниковой прослеживается в образах, прежде всего, женщин-героинь, например, в романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки», в разрушении гендерных стереотипов в романе «Один в зеркале», когда герои не соответствуют стандартам поведения, традиционно считающимся в обществе «мужскими» или «женскими». А в романе «Бессмертный» гендерные взаимоотношения обостряются с уходом из дома Климова – мужа Марины. Любовно-семейная проблематика прослеживается во взаимоотношениях героев и в разрушении института семьи: разрыв отношений между мужем и женой, перемена мировоззрения главных героев и т.д. Одним важным сюжетообразующим элементом в обострении гендерного конфликта в романах Ольги Славниковой является мужская неверность, а иногда, т.е. в меньшей степени – женская. Мужская неверность характеризуется агрессивностью, авторитаризмом, доминированием в отношениях с противоположным полом. Герои Славниковой порой опровергают традиционные представления о маскулинности (Антонов («Один в зеркале»), Климов («Бессмертный»), Крылов («2017»). Гендерный мир в романах Ольги Славниковой изображен разнообразными сюжетно-композиционными линиями, которые обнажают читателю социальные проблемы современного российского общества.

Ключевые слова: **гендер, конфликт, проза, женская проза, мужское, женское, Ольга Славникова.**

Понятие «гендер» является предметом изучения многих наук: социологии, истории, психологии, лингвистики и т.д., однако употребление и реализация данного понятия (а также других понятий, входящих в его систему) освещено в меньшей степени в литературоведении. Тем не менее гендерный анализ может служить инструментом исследования художественных текстов.

В отечественной науке гендер рассматривают как «реально существующую систему межличностного взаимодействия, посредством которого создается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как категориях социального порядка» [1].

Мужское (маскулинность) и Женское (феминность) различны по своей природе. Вот что об этом пишут В.А. Луков и В.Н. Кириллина: «За Женским началом природа закрепила функцию сохранения, устойчивости, пассивности, а за Мужским – разрушения, экспериментирования, активности. Это природное разграничение, необходимое для продолжения рода, является наиболее глубоким, онтологическим основанием гендерного конфликта…» [2]. Как видим, сущность этих двух начал уже предполагает разграничение, различие, столкновение, то есть гендерный конфликт.

В словаре гендерных терминов можно найти следующее определение: «Гендерный конфликт – взаимодействие или психологическое состояние, в основе которого лежит противоречивое восприятие гендерных ценностей, отношений, ролей, приводящее к столкновению интересов и целей» [3].

Под гендерным конфликтом (иногда гендерно-ролевой конфликт) также понимают «противоречие (столкновение) между нормативными представлениями о чертах личности, особенности поведения мужчин и женщин и неспособностью или нежеланием личности соответствовать этим представлениям и требованиям» [3].

Можно сделать вывод, что гендерный конфликт – это противоборство двух начал, мужского и женского, вызванное их природными различиями. Проблема «мужское – женское» (или «женское – мужское») как вечная борьба двух противоположных и в то же время существующих в единстве начал осмысливается не только в философии, психологии, социологии, но и в художественной литературе.

Ольга Александровна Славникова создает свои произведения на стыке массовой и элитарной литературы, при чтении ее рассказов и романов можно заметить нацеленность писательницы не только на общую читательскую аудиторию, но и на достаточно эрудированную, способную выявить ее художественный замысел аудиторию. Стоит отметить, что творчество О. Славниковой трудно рассматривать в контексте одного художественного направления, так как в ее произведениях встречаются стилевые установки разных течений, что делает ее прозу оригинальной и уникальной. Как пишет А.Н. Шестак, «…в рамках каждого произведения писательницы можно выявить черты постмодернизма и реализма… некоторые константы постмодернизма раскрыты с помощью стилевых установок магического реализма. Кроме того, Славникова является представительницей женской прозы, что также откладывает на тематику и стилистику ее прозы свой неповторимый отпечаток» [4].

Гендерный конфликт прослеживается в первую очередь в образах художественной прозы О. Славниковой.

Принято считать, что для Мужского характерны следующие качества: агрессивность, независимость, авторитаризм, рационализм, доминирование в отношениях с противоположным полом и т.д. [5]. В художественной прозе О. Славниковой есть герои, которые опровергают традиционные представления о маскулинности: это Антонов (роман «Один в зеркале»), Климов (роман «Бессмертный»), Иван (роман «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки»), Крылов (роман «2017»). Эти герои изображены не доминантными, а, скорее, наоборот – пассивными, не способными быть опорой семьи.

Традиционно женщина выступает в роли хранительницы домашнего очага. Типично женскими считаются пассивность в социальных отношениях, тактичность, потребность в защите, эмоциональность, импульсивность в принятии решений, чувствительность, покорность, заботливость, покладистость и т.д. [5]. Некоторые героини О. Славниковой не обладают такими качествами, как покорность, заботливость, пассивность: Вика (роман «Один в зеркале»), Марина (роман «Бессмертный»), Тамара Крылова (роман «2017»).

Гендерный конфликт проявляется и в любовно-семейной проблематике произведений писательницы. И в этом аспекте важно выделить проблему семьи и брака. Семья больше не является убежищем, надежным оплотом для героев, а брак становится скорее испытанием, нежели союзом.

В романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» перед читателем разворачивается грустная история взаимоотношений матери и дочери. С самого начала автор дает пояснение: «То была семья потомственных учителей, вернее учительниц, потому что мужья и отцы очень скоро исчезали куда-то, а женщины рожали исключительно девочек, и только по одной» [6]. Уточнение автора здесь неслучайно: в романе подробно показана жизнь двух женщин, матери и дочери, и их попытки найти личное счастье.

Мать Софья Андреевна – завуч и «суровая литераторша», властная женщина, дочь Катерина Ивановна – нерасторопная и нерадивая девочка, которая впоследствии становится старой и грузной девой, работающей машинисткой. Начинается роман с похорон Софьи Андреевны, затем действие представлено в ретроспективе: автор повествует о юности матери и взрослении дочери. Мать и дочь – единственные родные люди, которые делят маленькую однокомнатную квартиру, тем не менее они являются абсолютно чужими друг для друга.

Гендерный конфликт в этом романе наиболее отчетливо виден во взаимоотношениях героинь с мужчинами. Ни мать, ни дочь не могут построить отношения с противоположным полом, для них понятие «брак» остается неразгаданным (кратковременный брак Софьи Андреевны вряд ли можно назвать счастливым). В их жизни появляются мужчины, однако, как заведено в этой семье издавна, «пропадать за горизонтом было всеобщим свойством мужчин…» [6]. Одиночество женщин, разрушение брака, неустроенность личной жизни обусловлено в первую очередь «семейной традицией» – Софья Андреевна, как и дочь, выросла без отца. Становится понятным, почему для нее запои Ивана и его исчезновения являются «естественными проявлениями его сущности». Все попытки героини построить отношения с Иваном приносят боль и разочарование.

Аналогичным образом складывается и судьба дочери. Рябкова, который начинает ухаживать за ней, Катерина Ивановна воспринимает как «внезапное препятствие». Если провести параллель между образами Софьи Андреевны и Катерины Ивановны, то очевидным становится тот факт, что судьбы героинь похожи, дублируют друг друга: «Порой их сходство затуманивалось на несколько лет, но неизбежно возникало снова» [6].

В роли матери Софья Андреевна тоже терпит крах: отчужденность, непонимание, иногда даже ненависть в ее отношениях с дочерью вызваны ее отношением к своей дочери. Катерину Ивановну она называет не иначе как «девчонка», нарисованную в качестве подарка картину дочери героиня воспринимает как оскорбление. В отношениях мать – дочь, мать – это сторона, которая учит свою дочь, передает свой опыт и знания, однако Софья Андреевна, строгая и авторитарная женщина, не говорит своей дочери даже об отце: «Если бы Софья Андреевна рассказала дочери об отце, – но за всю совместную жизнь мать и дочь ни разу не поговорили ни о чем серьезном…» [6]. Мужчины для героинь являются чем-то чужеродным, не имеющим права на присутствие в их пространстве. Недаром отношения с Рябковым пугают Катерину Ивановну: «Тогда она боялась, что ее отдадут чужой, незнакомой матери, а теперь ее отдавали чужому мужчине, будто только что возникшему ниоткуда…» [6]. Здесь автор подчеркивает роль семьи как главного места становления личности.

В романе «Бессмертный» тоже повествуется история матери и дочери. Фактически, эти героини тоже остаются одни: ухаживающая за больным ветераном, Алексеем Афанасьевичем, Нина Александровна переживает жизненные драмы одна; от ее дочери Марины, борющейся «за место под солнцем», уходит муж Сережа Климов. Неверность мужа постепенно по сюжету, как клубок нитки, рас-

путывается. В финале романа уход Климова становится неизбежностью, которую Марина не хочет принимать. Она по-прежнему его любит и хочет сохранить семью во что бы то ни стало. Взаимоотношения Климова и Марины как пример настоящей российской семьи, которая, как и вся страна, меняется, в широком смысле трансформируется. Семья как традиционный институт теряет свои ценности, уже не является тем мерилом нравственности и духовности в быстроменяющемся глобальном мире.

Любовно-семейная проблематика является важной и в романе «Один в зеркале», в котором разворачивается история несчастливого, неравного брака. В отличие от предыдущих романов, в данном произведении гендерный конфликт обусловлен, скорее, мировоззрением главных героев.

Антонов – преподаватель и ученый, который пишет монографию в области фрактальной геометрии. Он значительно старше своей жены Вики (на пятнадцать лет), и эта пропасть в возрасте становится одной из причин разрушения брака. В отношениях героев романа четко прослеживается модель «родитель – ребенок», когда Антонов строит отношения с позиции взрослого, в то время как Вика – с позиции ребенка. Действительно, героиня показана больше как бунтующий подросток, нежели жена: она совершенно не заботится о семейном быте, пропадает в клубах и приходит домой поздно ночью, заставляя мужа переживать и звонить всем знакомым. Антонов, как отец, пытается контролировать ее и даже воспитать. Более того, его не раз посещают мысли о том, что он мог стать отчимом для Вики: «…он думал, что мог бы вместо Вики жениться на теще Свете, которая словно была одною из тех, на кого он когда-то заглядывался… Тогда он мог бы не страдать, а просто воспитывать Вику как свою приемную дочку…» [7].

Но главная причина разрыва отношений героев обнаруживается в их мировоззрении. Антонов – это человек, для которого цифры являются способом описания мира. Окружающий мир он воспринимает через призму математики: так, дорога от дома до психиатрической больницы, где лежит Вика, для него это ровно «одиннадцать туманных, обставленных киосками остановок»; люди в демонстрации протеста представляются ему «дорогими микросхемами»: «переходом от сложнейшего (человека) к геометрически-примитивному», то есть к толпе [7]; разрыв в отношениях с женой он чувствует в пространстве не иначе, как «неявную симметрию». Гера, знакомый матери Вики, называет Антонова «интеллихентом». Все это говорит о том, что перед читателем герой с богатым духовным миром, человек, наделенный особым мировосприятием. Для «глупой» Вики, как ее часто называет повествователь, универсальной мерой вещей являются деньги (например, номера машин она воспринимает как сумму денег). О духовной бедности героини также говорит значительная деталь – «пошлейший цитатник мудрых мыслей», фразами из которых она пользуется в своей речи. Крайняя противоположность Вики – Яна В., героиня рассказа «Конец Монплезира». Яна В. была неглупа, она была за союз невежества и искусства, хотя сбывала произведения искусства. Повествователь показывает ее любящей жизнь женщиной, никого особо не задевает, строит свои отношения с мужчинами ровно и знает, чего хочет от жизни. В финале рассказа ей удается провернуть очень крупную сделку – продать картину неизвестного художника-пропойцы Ильи Капорейкина, который, как ему кажется, влюбился в Яну В.

В повествование, как и в других романах («Бессмертный 2) Ольги Славниковой, в непонятную ситуацию резко врывается совершенно иная сюжетная канва: Капорейкин узнает, что покупатель его натюрморта, глава финансово-промышленной группы господин Селиванов был застрелен неизвестными. И только одна его картина оставалась ему недоступна. В рассказе «Конец Монплезира» гендерные отношения выстроены аккуратно, ни женское, ни мужское начала не конфликтуют между собой, у героев ровные, ни к чему не обязывающие взаимоотношения. Можем смело сказать: гендерное превосходство женщины над мужчинами отсутствует.

Еще одна грань семейного конфликта в романах О. Славниковой – это мужская неверность (Иван в романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки», Климов в произведении «Бессмертный», Антонов – «Один в зеркале», Крылов – «2017»), а иногда и женская (Вика в произведении «Один в зеркале»). Многие герои так и не реализуют себя в роли мужа или жены. В семейной жизни отношения героев складываются не самым лучшим образом. В художественной прозе О. Славниковой мужчина и женщина постоянно преодолевают невидимую борьбу за существование и доминирование в социуме.

В романе «Бессмертный» главный герой Алексей Афанасьевич Харитонов прикован к постели четырнадцать лет и не знает, что Советского Союза давно уже нет, наступила совсем другая формация. Его женщины (Нина Александровна – супруга, Марина – дочка Нины Александровны) поддерживали и ухаживали за ним. Гендерные отношения в романе выстроены по своеобразному сценарию, который был придуман дочерью Нины Александровны – Мариной. Это Марина решила, чтобы Алексей Афанасьевич ничего не знал о переменах в стране, и домашние – ее муж Сережа и мама – молча согласились и так жили, пока Алексей Афанасьевич заподозрил здесь что-то нечто. В финале романе Алексей Афанасьевич сам все узнает, что давно живет не в той стране, в которой был социализм, нашел «Ведомости», спрятанные за хлебницей, слушал радио и смотрел телепередачи. Нина Александровна внезапно обнаружила, что муж ее так резко переменился, и раскрылся весь ее обман. Женщины – героини романа пытаются управлять мужчинами, строят семейную жизнь по задуманному ими сценарию, не дают ни малейшего шанса мужчинам создавать жизнь по-своему. В романе «Бессмертный» мужчины являются своеобразными жертвами женского феминизма.

Женщины в романах Ольги Славниковой чаще всего бесправны, как и героини прозы Людмилы Петрушевской, они в социальном аспекте порабощены мужчинами [8]. Так, в рассказе «Строгая бабушка» главная героиня утверждает, что именно мужчины и собственные дети являются причиной всех ее бедствий. Главную героиню рассказа «Как Пенелопа» зовут Оксана. Её беспросветная жизнь представлялась следующим образом: компьютер, факс, принтер, комнатка, заваленная бумагами и неизвестность будущей семейной жизни. Ярким примером феминизма в творчестве Л. Петрушевской явились образы Грозной из повести «Маленькая Грозная» и Анны Андриановны из повести «Время ночь». Вышеперечисленным персонажам Петрушевской жизнь испортила пресловутый квартирный вопрос. Обе героини выжили из собственных квартир всех детей и внуков и остались в пустоте (О. Славникова).

Повествование в романах Ольги Славниковой, как у Людмилы Петрушевской, ведется со стороны. Нарратор пускается то в одном направлении, то в другом, снова возвращается назад, опять и снова по перечисленному кругу, рассказывая второстепенные подробности. В голосе повествователя звучат различные голоса, точки зрения и мнения. В финале романов повествователь как бы подводит итоги, распутывает клубок нити, как в детективе. Так, в романе «Бессмертный» главный герой Алексей Афанасьевич огромными усилиями узнает, что живет в другом государстве, давно уже нет социализма. Этот некий взгляд со стороны повествователя приводит к какому-то конкретному образу или разрешению чьей-нибудь судьбы.

Ольга Славникова в своей прозе «не просто изображает искаженный «бытовой мирок» своих примитивных, насекомоподобных героев, но стремится отразить деформацию их сознания» [9, с. 35].

Неравенство полов, разрушение традиционных семейных устоев усугубляет, показывает наизнанку и без того напряженную социальную и гендерную борьбу в сюжетной канве романов Ольги Славниковой [10, 11]. В ее романах гендерные отношения построены преимущественно с женской логикой и началом. Мужчины как пол изображены разрушителями семейных традиционных устоев и больше подвержены изменениям общественно-политической формации. Женщины стремятся занять нетрадиционные для них ниши общества, в лучшем случае становятся кормильцами и «оплотами» домостроя.

Таким образом, гендерный конфликт в прозе О. Славниковой прослеживается в образах, в разрушении гендерных стереотипов, когда герои не соответствуют стандартам поведения, традиционно считающимся в обществе «мужскими» или «женскими». В любовно-семейной проблематике это прослеживается во взаимоотношениях героев, в проблемах разрушения института семьи и разрыва отношений. Ольга Славникова повествование в своих романах выстраивает как взгляд «со стороны». Нарратор раскрывает в романах субстанциональный смысл, тотальное отношение человека и мира (В. Белинский) и при этом не забывает частную жизнь, где повествование базируется на судьбе отдельной личности.

Библиографический список

1. Воробьева Н. Гендер. *Филолог*: Интернет-журнал. Available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_102
2. Луков В.А., Кириллина В.Н. Гендерный конфликт: система понятий. *Знание. Понимание. Умение.* 2005; № 1: 86 – 101.
3. *Словарь гендерных терминов*. Available at: http://www.owl.ru/gender/047.htm
4. Шестак А.Н. Художественная проза Ольги Славниковой в контексте современного литературного процесса. *Научный журнал КубГАУ*. 2016; № 120(06): 1 – 13.
5. Семикина Ю.Г. *Проблема реализации гендерных стереотипов в художественных произведениях авторов-женщин конца XX и XXI века. Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; № 6: 122 – 125.
6. Славникова О.А. *Стрекоза, увеличенная до размеров собаки*. Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7289
7. Славникова О.А. *Вальс с чудовищем*: сборник Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7357
8. Монгуш Е.Д. Гендерная проблематика и ее художественная реализация в малой прозе Л. Петрушевской. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6 (31): 281 – 283.
9. Имихелова С.С., Монгуш Е.Д. Творчество Л.С. *Петрушевской в контексте неомифологизма русской литературы XX в.*: учебное пособие. Кызыл: Издательство Тувинского госуниверситета, 2018.
10. Славникова О.А. *Бессмертный*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/52726/Slavnikova_-_Bessmertnyii.html
11. Славникова О.А. *2017*. Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7353

References

1. Vorob'eva N. Gender. *Filolog*: Internet-zhurnal. Available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_102
2. Lukov V.A., Kirillina V.N. Gendernyj konflikt: sistema ponyatij. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2005; № 1: 86 – 101.
3. *Slovar' gendernyh terminov*. Available at: http://www.owl.ru/gender/047.htm
4. Shestak A.N. Hudozhestvennaya proza Ol'gi Slavnikovoj v kontekste sovremennogo literaturnogo processa. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2016; № 120(06): 1 – 13.
5. Semikina Yu.G. *Problema realizacii gendernyh stereotipov v hudozhestvennyh proizvedeniyah avtorov-zhenschin konca HH i XXI veka*. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 6: 122 – 125.
6. Slavnikova O.A. *Strekoza, uvelichennaya do razmerov sobaki*. Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7289
7. Slavnikova O.A. *Val's s chudovischem:* sbornik Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7357
8. Mongush E.D. Gendernaya problematika i ee hudozhestvennaya realizaciya v maloj proze L. Petrushevskoj. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6 (31): 281 – 283.
9. Imihelova S.S., Mongush E.D. Tvorchestvo L.S. *Petrushevskoj v kontekste neomifologizma russkoj literatury XX v*.: uchebnoe posobie. Kyzyl: Izdatel'stvo Tuvinskogo gosuniversiteta, 2018.
10. Slavnikova O.A. *Bessmertnyj*. Available at: https://www.e-reading.club/bookreader.php/52726/Slavnikova_-_Bessmertnyii.html
11. Slavnikova O.A. *2017*. Available at: http://book-online.com.ua/read.php?book=7353

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00426

Astashchenko Ye.V., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, NRU MGSU (Moscow, Russia), E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru*
Goryainova D.O., *student, NRU MGSU (Moscow, Russia)*

REFLECTION OF MOVEMENT IN ARCHITECTURE AND MECHANICS IN THE LANGUAGE OF PROSE OF ART NOUVEAU. The article covers novels of the 1920s–1930s. At the beginning of the XX century, the movement in fine arts and in literature particularly became not only subject-thematic and energetic phenomenon, but forms a free "non-classical paradigm" of creativity. Researchers of the literature of the beginning of the XX century pay much more attention to movement outside of architecture, in an open space (and, accordingly, "topos"), rather than inside a building. For example, in the works of A.Vaganova, Yu.Shantalina, the concept of "movement" corresponds primarily with the topos "road, path". If we turn specifically to the "locus" of stairs, pipes and elevators in modern prose, it becomes obvious that they contribute to the understanding of not only movement in space, but also the ideological and artistic originality of works that are often mentioned (the novels "Moscow" by A. Bely, "Mashenka" by V.Nabokov, "We" by E.I. Zamyatin, "The Great Gatsby" by F.S. Fitzgerald). Thus, the masters of prose of the modern era, distinguished by "the fluidity" of forms in the arts, used not only the "unreal" dynamism of architectural loci (stairs, pipes, shafts, elevators), but also the factual one associated with mechanical movement. At the same time, the values of predicates that define actants associated with architectural locus depend on referential references (specific objects are reproduced – in Bely's novel, the staircase in the Mandro mansion on Petrovka; the Long island mansion in Fitzgerald's novel), and from suggestive connotations – intentionally or spontaneously actualized by writers: the staircase "scares"/ "frighten", which is especially scary with the agentive meaning of the verb, and "lifts'. The elevator can not only "get stuck", but also "knock down", "buzz down" (although buzz isn't a verb of movement, but moves to an unreal space where you can see the sound), "slam", groan ("groaned"). "The optimistic idea of movement, activity as the norm of human life" (A.K. Vaganova) tries, although unsuccessfully, to refute the idea of entropy, as it has been shown by the literature of the first third of the XX century.

Key words: **art Nouveau, modernist prose, irrealism, movement, locus, stairs, lift.**

Е.В. Астащенко, *канд. филол. наук, преп., НИУ «Московский государственный строительный университет», г. Москва,*
E-mail: AstaschenkoEV@mgsu.ru
Д.О. Горяйнова, *студентка, НИУ «Московский государственный строительный университет», г. Москва*

РЕФЛЕКСИЯ ДВИЖЕНИЯ В АРХИТЕКТУРЕ И МЕХАНИКЕ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ МОДЕРНА

В начале XX в. движение в искусстве, в частности в литературе, становится не только сюжетно-тематическим и энергетическим, но формирует свободную, «неклассическую парадигму» творчества. Исследователи литературы начала XX в. гораздо больше внимания уделяют движению за пределами архитектуры, в открытом пространстве (и, соответственно, топосам), а не внутри здания. Например, в работах А.К. Вагановой, Ю.А. Шанталиной концепту «движение» соответствуют, прежде всего, топосы «дорога, тропа, путь». Если же обратиться конкретно к локусам лестницы, трубы и лифта в прозе модерна, то станет очевидным, что именно они содействуют постижению не только движения в пространстве, но и идейно-художественного своеобразия произведений, в которых часто упоминаются (романы «Москва» А. Белого, «Машенька» В. Набокова, «Мы» Е.И. Замятина, «Великий Гэтсби» Ф.С. Фицджеральда). Таким образом, мастера прозы эпохи модерна, отличившейся «текучестью» форм во всех искусствах, задействовали не только «ирреальный» динамизм архитектурных локусов (лестниц, труб, шахт, лифтов), но и фактуальный, связанный с механическим движением. При этом значения предикатов, определяющих актанты, связанные с архитектурными локусами, зависят как от референциальных отсылок (воспроизводятся конкретные объекты – в романе Белого лестница в особняке Мандро на Петровке; особняк Лонг-Айленда в романе Фицджеральда), так и от суггестивных коннотаций, намеренно или спонтанно актуализированных писателями: лестница «пугает», что особенно страшно при агентивном значении глагола, и «возносит», лифт может не только «застревать», «стоять», но и «стукнуть», «гудеть вниз» (хотя гудеть не является глаголом движения, но перемещает в ирреальное пространство, где можно увидеть звук), «хлопнуть», стонать («groaned»).«Оптимистическую идею движения, активности как нормы человеческой жизни» (А.К. Ваганова) пытается, хотя и безуспешно, как показывает литература первой трети XX в., опровергнуть идея энтропии.

Ключевые слова: **модерн, модернистская проза, ирреализм, движение, локус, лестница, лифт.**

В модернистской прозе пристальное внимание уделяется движению. Это главное отличие неклассической парадигмы письма, формируемой в эпоху теории относительности и научно-технической революции. Однако интересно, что исследователи литературы начала XX в. гораздо больше внимания уделяют движению за пределами архитектуры, в открытом пространстве (и, соответственно, топосам), а не внутри здания. Например, в работах Ю.А. Шанталиной представлено движение в гумилёвской поэзии, в лексике, реализующей данный концепт: дорога [1, с. 222], тропа, шаг, путь [2, с. 10]. Также отмечается движение на транспорте, например, А.К. Вагановой (преимущественно на примере чеховской прозы). Если же обратиться конкретно к локусам лестницы, трубы и лифта в прозе модерна, то станет очевидным, что именно они содействуют постижению не только движения в пространстве, но и идейно-художественного своеобразия произведений, в которых часто упоминаются. В начале XX в. категория движения выдвигается на первый план и в самой архитектуре: «Если в классической архитектуре форма неизменна и самоценна, в рамках неклассической парадигмы (период модернизма) акцент приходится на процесс, форма становится динамичной, проступает связь со временем» [3, с. 49]. Так, в искусство уже повсеместно входит «четвертое измерение» и проявляется «пятая координата жизни – самосознающая душа» (А. Тарковский).

«Многие исследователи стиля отмечают, что лестница в особняке модерна всегда или почти всегда является той вертикальной осью, вокруг которой развивается композиция здания <…>, воплощает идею длительности, потока пространства-времени, ибо к трем измерениям архитектурной конструкции здесь добавлена четвертая — время, затрачиваемое как на мысленное, так и на реальное движение в архитектурном пространстве» [4, с. 204]. Попыткой художественного переосмысления нового пространства становится роман А. Белого «Москва», где множество локусов лестницы сопряжено с лестницей как глобальным символом. В написанном более полутора десятилетий назад романе «Петербург» движение было не свойством, пусть даже ирреальным, самой лестницы, а кинематографической игрой на ней светотени: «Мертвый луч <…> ложился на серых ступенях <…>. Вдруг луна осветила лестничные ступени: в совершеннейшей темноте <…> фосфорически горящие пятна» [5, с. 304]; «Лестница испугала его» [5, с. 305].

Демонизацию «тёмной извилистой лестницы» («dark winding stairs») в языке модернистской прозы отмечает автор фундаментальной работы по сопоставлению архитектуры и литературы D. Spurr [6, с. 188] на примере «Улисса» Д. Джойса, Spurr также обращает особое внимание на опасные стремительные винтовые лестницы «winding stair» У.Б. Йейтса [6, с. 189]. Однако, как и впоследствии Г. Лавкрафт, заманивая в странный мир на вершину страха по «лестнице витой» с несоразмерными любому человеческому шагу ступенями («cluttered by a crumbling flight Of lava stairs that scaled the fear-topped height In steps too vast for any human tread»), Джойс и Йейтс «возводили» средневековые замки, а в русской символистской прозе, особенно у Андрея Белого, их место занимают особняки ар-нуво. Русский символист, не забывая об отцовской гипотезе прерывных функций и монадологический след в её развитии, строит художественную иерархическую лестницу восхождений мирового духа. Ступени этих восхождений предстают и как периоды истории культуры, и «как ступени индивидуального познавательного процесса, и как ступени «коллективного» самосознания (Космического сознания Мировой Души)» [4, с. 44]. В трилогии А. Белого «Москва» «профессор углублялся в небесные перспективы, к которым карабкался с помощью лесенки Иакова, состоящей из формул, – до треугольника с вписанным оком, где он восседал Саваофом и интегрировал мир <...> В мыслях он занял незанятый трон Саваофа – как раз в центре «Ока»: зрачком его. Решил не спускаться по лесенке Иакова вниз, а пробыть в центре ока» [7, с. 197]. Далее профессор математики Коробкин сначала тонет во времени – пространстве, а потом взлетает по мистериальным ступеням, вымощенным естественно-математическими аллюзиями.

Таблица 1

... вызрело математическое открытие, допускающее применение к сфере механики; даже – как знать: применение это когда-нибудь перевернет всю науку, меняя предел скоростей – до ... скорости... светового луча...	Если оставаться в пределах реальной истории русской науки..., то можно упомянуть, например, исследование принципов реактивного движения в трудах К.Э. Циолковского, из которых следуют принципы всех космических скоростей: $u = Iu_0I1nM'_0/M$, где M_0 – начальная масса ракеты, M – масса ракеты в момент t, u скорость ракеты, u_0 – начальная скорость ракеты
В диком безумии взгляда Коробкина – безумия не было; но была – твердость: отчета потребовать, на основанье какого закона возникла такая **вертучка миров,** где добрейшим, умнейшим глаза выжигают; казалося, что предприятие с миротворением лопнет, что линия миропаденья – зигзаг… над открывшейся бездною, что **голова эта вовсе не нашей планетной системы... вырвется из атмосферы земных тяготений** – **– и солнечных...** ...карета с открытием, но без открывшего, пересекала пространства безвестности, ныне ж в карету садилось «оно», чтоб **стремительно ринуться: через пространства — в безвестность**.	$u_1 = \sqrt{gR}$≈8 км/сек. уравнение первой космической скорости, где g – ускорение силы тяжести, R — радиус орбиты спутника, **вращающегося** вокруг Земли.
	$u_2=\sqrt{2gr_0}$≈11,2 км/сек. Уравнение второй космической скорости, где r_0 — радиус **поверхности, на которой находилось тело, долженствующее уйти из области земного притяжения**.
	$u_3=\sqrt{u`_2^2+v`_2^2}$≈16,4км/сек. уравнение третьей космической скорости, где v_2 – **скорость, необходимая для ухода из Солнечной системы.**

Одновременно с романом «Москва» создается другой, значимый для понимания эпохи модерна роман – «Машенька» В. Набокова. Локус лифта в этом романе с помощью соответственных предикатов выставлен реликтом. И это наряду с тем, что именно лифт вскоре будет служить одним из знаков индустриальной мощи капитализма или социализма (в зависимости от авторских предпочтений экономических формаций). Отличие лифта от лестницы, которая движется только в ирреальном пространстве, очевидно. В первой трети XX в. движение в архитектуре было еще субъективно-априористской категорией, а не объективной, как в «кинетической архитектуре». Хотя именно тогда в России уже рождались проекты зданий с движущимися элементами: Башня III Интернационала из стекла, железа и стали (В. Татлин), издательство «Ленинградская правда» (К. Мельников). Эти здания с вращающимися элементами так и не были построены. И пока единственным локусом механического движения служил лифт, подъемно-транспортное устройство в зданиях и сооружениях. Но у художественного мира свои законы: для Набокова важно с помощью остановившегося лифта показать остановку времени, жизни эмигрантов. Главному набоковскому герою-рассказчику Ганину кажется, что жизнь эмигрантов недвижима, но компенсирует состояние абсолютного покоя, невыносимого для живого существа, иллюзорной динамикой. Двери номеров пансионата, где живут персонажи, обозначены числами старого календаря, хотя календарь – знак непрерывного движения вперед, здесь он символизирует ирреальное летоисчисление. Равно как недвижимым кажется и поезд за иллюзорно движущимся окном пансиона (**не отеля, а именно пансиона, «pension»** – с большинства европейских языков «пенсия, отставка»). Лифт, который для любителя усадеб Ганина должен бы символизировать скорость урбанизации развивающегося мира, напротив, стоит вместе с застрявшими в нем соперниками – Ганиным и Алферовым, затем навсегда застывает в их памяти. Потом сцена стояния в лифте упоминается («мы вчера с Глеб Львовичем в лифте застряли» [8, с. 42]), чтобы подчеркнуть безвыходность положения: «Он услышал, как Алферов вошел в лифт, как машина с трудным глухим грохотом опустилась донизу и там лязгнула» [8, с. 60]; «С медленным грохотом, словно отдуваясь, поплыл вверх лифт»; «Лифт тряско зацепился за порог четвертой площадки, остановился» [8, с. 27 – 28]. Чаще лифт в предложении не субъект или предикат, а обстоятельство места, как и автомобиль («на тряском полу таксомотора Людмила отдалась ему, и сразу все стало очень скучным» [8, с. 44]): «Плохо он спал <…> после двадцати минут, проведенных с развязным господином в застрявшем лифте»; «совал ключ в замочную скважину лифта»; «– А Алферов-то вчера опять застрял в лифте. Теперь лифт не действует…»; «Лифт не действует – беда» [8, с. 117]; «просила прощенья за то, что лифт испорчен» [8, с. 128]. Локус лифта был проигнорирован в одноименной экранизации романа 1991 г. Т. Павлюченко, но стал центральным локусом безысходного одиночества во многих театральных постановках, например, в Рязанском государственном областном театре драмы (в одноименном спектакле режиссера С. Виноградова).

Кроме того, лифт в романе (в противоположность полю, по которому юный Ганин едет на велосипеде, и уподобленному мирозданию оперному простору П. Чайковского, где есть арка в пустом пространстве, но нет здания) – замкнутое маленькое пространство, в отличие от изображенного почти в это же время лифта в романе Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». У американского писателя образ и роль лифта иные. Концепт лифта выстраивается в соответствии с социологической концепцией социального лифта, непременно капиталистического, но с подчёркнутым недовольством рабочих, представленных лифтёрами («a reluctant elevator boy» [9, с. 72]), которые «рявкают» («Keep your hands off the lever», – snapped the elevator boy [9, с. 94]) на буржуев, не позволяя дотрагиваться до рычага (еще одна деталь, метафорически обозначающая борьбу за власть). Лифты, вероятно, как в чикагских небоскребах, как в Chrysler Building в Нью-Йорке, Eastern Columbia Building в Лос-Анджелесе и др., появляются только в последней экранизации фильма 2013 г. режиссёра Б. Лурмана. Съемка создает иллюзию панорамного лифта. Панорамный лифт представляет собой подъемный механизм с прозрачной или полупрозрачной кабиной. Благодаря этому перед пассажирами во время поездки на таком лифте открывается вид на окружающее их пространство, а не на стены самого лифта. Хотя фильм «Великий Гэтсби» сложно заподозрить в продакт-плейсменте, роскошь буржуазной цивилизации эпохи ар-деко он демонстрирует во всех ракурсах. Таким образом, локус лифта становится абсолютно иным, нежели в книге. Во-первых, нет недовольных своим угнетенным положением лифтеров. Во-вторых, это суперсовременный, а не громоздкий, тяжелый, очень медленный лифт конца XIX в., мало отличный по ощущению скорости от номера и квартиры, как он представлен в фицджеральдовском романе, возможно, из красного дерева, инкрустированный дорогими камнями и декорированный утонченной резьбой, с шахтами, украшенными растительно-флоральным орнаментом. Для общества потребления лифт – только место и средство передвижения (с точки зрения грамматики – обстоятельство места и образа действия), сам процесс его движения отсутствует, чтобы дать прочувствовать «мёртвую жизнь»: «I'm going to have the McKees come up, – she announced as we rose in the lift» [9, p.72]. Движение на лифте человека, целью которого, как и в «Господине из Сан-Франциско» И.Бунина, является исключительно питание («Come to lunch» [9, p.94]), «со стоном» затормаживается «We **groaned** down in the elevator» [9, с. 94]. Лифт используют, он никогда не является грамматическим субъектом, поскольку там, где и сам человек воспринимается, как вещь, механизм не одушевляется. В прозе Фицджеральда, изобилующей глаголами движения, особенно метафорическими, переносящими в ирреальное пространство парящих женщин-монгольфьеров («young women were buoyed up as though upon an anchored ballon <…> ballooned slowly to the floor» [9, с. 24]), лифт дан не субъектом с предикатами, подлежащим с глаголами движения, а обстоятельством места или образа действия, то есть как бы обездвижен. В отличие, например, от одухотворенных паровозов в романе А. Платонова «Чевенгур», где избытка человеческой духовной энергии хватает и на технику: ««Паровоз никакой пылинки не любит: машина, брат, это – барышня... Женщина уже не годится – с лишним отверстием машина не пойдет...»» [10, с. 18]; ««Колосники затекают – <…>, – грустно говорил паровоз. Тяжело подъемы брать»»; ««Посмотри мне в сальник – туго затянули, поршневую скалку нагрею на ходу»» [10, с. 49]. Паровоз трепетал от напряжения и размахивал всем корпусом, ища возможности выброситься под откос от душащей его силы и неизрасходованной скорости» [10, с. 59]. «Усомнившийся Макар», герой одноименного платоновского рассказа, строит «вечный дом из железа, бетона, стали и светлого стекла», но создать в нем движение с помощью подъемно-транспортного устройства оказывается проблемой: «Чтобы получилась техника, надо бетон подавать наверх трубами,

а рабочий будет только держать трубу и не уставать, этим самым не позволяя переходить красной силе ума в чернорабочие руки» [10, с. 97].

В одном из самых индустриальных русских романов – антиутопии Е. Замятина – лифт сначала дан как абстрактное движение (без тела), потому что живое движение, воплощенное движение – это человек (ср.: физкультурники на советском плакате 20 – 30-х гг.): «Кончен завтрак. Стройно пропет Гимн Единого Государства. Стройно, по четыре – к лифтам. Чуть слышное жужжание моторов – и быстро вниз, вниз, вниз – легкое замирание сердца…» Лифт эллиптирован. Затем лифт дан только обстоятельством места или как бы обездушен (особенно в сравнении с одновременно изображенными паровозами Платонова): «…пошел к лифту»; «<…> (боялся – кого-нибудь встречу в лифте) – выскочил на пустой проспект»; «Хлопала дверь, выходили из лифта бледные, высокие, розовые, смуглые; падали кругом шторы. Ее не было. Не пришла»; «Мне страшно шевельнуться <…> **все так же, как и я, боятся мельчайшего движения. Вот сейчас, когда я пишу это, все сидят, забившись в свои стеклянные клетки, и чего-то ждут»; «В коридоре не слышно обычного в этот час жужжания лифта».** Обездвиженность техники в романе «Мы», возможно, противопоставлена скорости в произведениях «Экспресс» А. Гастева и его «Поэзии рабочего удара», где лифт был частью единого «человекозавода», синтеза пролетариата и подъемного механизма: «слиты в единую душу работники мира, где слышится бой и отбой их движенья, где слёзы и кровь уж давно претворились в железо» [11, с. 88]. А вот Благодетель явлен Замятиным как «Deus ex machina»: ему механизм типа лифта необходим для устрашения и искусственного возвеличивания. Стоит напомнить, что сакрализация движения на лифте была повсеместно в древнее время и сохранилась у неконтактных первобытных племен. Этнографы обнаружили лифт, наблюдая за жизнью папуасского племени, тоже как бы находящегося в каменном веке. Погребальные обычаи этого племени требовали хоронить покойников на вершине деревьев. Для подъема мертвых тел аборигены использовали устройство, действующее по принципу современного лифта. Платформа, сплетенная из лиан и ветвей, поднимала груз с помощью противовеса. Вполне вероятно, что подобные конструкции были известны и в эпоху каменного века европейской цивилизации. В рассказе «Лифт в преисподнюю» («Hissen som gick ner i helvete», 1924 г.). П. Лагерквист, подчеркивая модернизацию [12, с. 155] чёрта с помощью его передвижения на лифте, подспудно актуализировал и исконное значение подъемно-транспортного механизма в ритуалах. В спектакле «Мы» Санкт-Петербургского Большого театра кукол лифту снова вернули эту первостепенную роль. Не последнюю роль он играет и в экранизации режиссера В. Ясны замятинского романа «Wir» 1982 г. по сценарию К. Губалека, и в постановке 2016 г. «Стеклянная крепость» французского арт-хаусного режиссера А. Бурре. Когда лифт в замятинском романе обретает предикаты со значением действия, процесса, акциональные предикаты, нагнетание страха на читателя переходит из области грамматики в область лексики («гудел вниз», «стукнул», «прогудел», «хлопнул»): «Молча скользнула мимо меня, к лифту – стукнула дверь. – Одну минутку, – крикнул я: стало страшно. Но лифт уже гудел вниз, вниз, вниз…»; «Прогудел, хлопнул лифт. Передо мною – небрежно, набекрень нахлобученный лоб, а глаза… очень странное впечатление: как будто он говорил оттуда»; «**Потом все спуталось, сошло с вековых рельс, все вскочили с мест (не пропев гимна) <…> И – беспорядочные осколки некогда стройной великой Машины – все посыпались вниз, к лифтам – по лестнице – ступени – топот»** [13, с. 359]. В конце концов **«лифт застрял посередине шахты»** [13, с. 359]**.** Осуществилась угроза энтропии. Последний рывок ее преодоления в романе выражен попыткой героя найти любовницу: «Лифт застрял посередине шахты. Задыхаясь, я побежал наверх по бесконечной лестнице. Быстро – как колесные спицы – цифры на дверях: 320, 326, 330… I-330, да!» [13, с. 359].

Таким образом, мастера прозы эпохи модерна, отличившейся «текучестью» форм во всех искусствах, задействовали не только «ирреальный» динамизм архитектурных локусов (лестниц, труб, шахт, лифтов), но и фактуальный, связанный с механическим движением. При этом значения предикатов, определяющих актанты, связанные с архитектурными локусами, зависят как от референциальных отсылок (воспроизводятся конкретные объекты – в романе Белого лестница в особняке Мандро на Петровке; особняк Лонг-Айленда в романе Фицджеральда), так и от суггестивных коннотаций – намеренно или спонтанно актуализированных писателями. Так, лифт может не только «застревать», «стоять», но и «стукнуть», «прогудеть», «гудеть вниз» (хотя гудеть не является глаголом движения, но перемещает в ирреальное пространство, где можно увидеть звук), «хлопнуть», стонать («groaned»), жужжать; лестница – «скользить» и «испугать» (что допускает двоякое толкование: намеренного с её стороны воздействия на героя при «агентивном значении глагола» [14, с. 282 – 285] или парализующего его страха). «Оптимистическую идею движения, активности как нормы человеческой жизни» [15, с. 150] пытается, хотя и безуспешно, опровергнуть идея энтропии, как показывает литература первой трети XX в.

Библиографический список

1. Шанталина Ю.А. Концепт “движение” в языковой картине мира и авторской (Н.С. Гумилева). *Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования*: материалы Международной научной конференции: в 2 ч. Самара: Изд-во “Самарский университет”, 2006; Ч. 2: 218 – 223.
2. Шанталина Ю.А. *Речевая репрезентация мотива движения в поэзии Н.С. Гумилева (лингвокогнитивный аспект)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 2007.
3. Кузнецова М.И. Система представлений в эпоху модернизма. *Перспективы науки*. Тамбов, 2015; № 3.
4. Силард Л. О символах восхождения у Андрея Белого. *Андрей Белый в изменяющемся мире: к 125-летию со дня рождения*. Москва: Наука, 2008: 43 – 84.
5. Белый А. *Собрание сочинений. Петербург*: Роман: в 8 гл. с прологом и эпилогом. Москва: Республика, 1994.
6. Spurr D. *Architecture and Modern Literature*. University of Michigan Press, 2012.
7. Белый А. *Москва*. Москва: Советская Россия, 1989.
8. Набоков В. *Машенька. Подвиг*: романы. Санкт-Петербург: Азбука, 2004.
9. Fitzgerald F.S. *The Great Gatsby*. Москва: Эксмо, 2020.
10. Платонов А. *Чевенгур*: роман и повести. Москва: Советский писатель, 1990.
11. Гастев А.К. *Поэзия рабочего удара*. Петроград: Пролеткульт, 1918.
12. Лагерквист П. *Собрание сочинений*: в 2 т. Москва: Фолио; Т. 1.
13. Замятин Е.И. *Собрание сочинений*: в 5-и т. Русь. Москва: Русская книга, 2003; Т. 2.
14. Падучева Е.В. *Динамические модели в семантике лексики*.Москва: Языки славянской культуры, 2004.
15. Ваганова А.К. Роль концепта перемещения в путевых очерках А.П. Чехова “Из Сибири”. *Научная мысль Кавказа*. 2012; № 2 (70): 146 – 150.
16. Ваганова А.К. Слова с семантикой движения в рассказе А.П. Чехова “Письмо к ученому соседу”. *Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация: теория и практика*: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Таганрог: Издательство ЮФУ, 2015: 76 – 80.
17. Платонов А. *Полное собрание сочинений*: в 8 т. Москва: Время, 2010; Т. 1.
18. Филичева Н.В. Модерн (К вопросу о проблеме стиля). *Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного института точной механики и оптики (технического университета)*. 2003; № 8: 194 – 208.
19. Lovecraft H.P. *Fungi from Yuggoth*. Available at: http://www.hplovecraft.com/

References

1. Shantalina Yu.A. Koncept “dvizhenie” v yazykovoj kartine mira i avtorskoj (N.S. Gumileva). *Yazykovaya lichnost’ – tekst – diskurs: teoreticheskie i prikladnye aspekty issledovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Samara: Izd-vo “Samarskij universitet”, 2006; Ch. 2: 218 – 223.
2. Shantalina Yu.A. *Rechevaya reprezentaciya motiva dvizheniya v po`ezii N.S. Gumileva (lingvokognitivnyj aspekt)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2007.
3. Kuznecova M.I. Sistema predstavlenij v `epohu modernizma. *Perspektivy nauki*. Tambov, 2015; № 3.
4. Silard L. O simvolah voshozhdeniya u Andreya Belogo. *Andrej Belyj v izmenyayuschemsya mire: k 125-letiyu so dnya rozhdeniya*. Moskva: Nauka, 2008: 43 – 84.
5. Belyj A. *Sobranie sochinenij. Peterburg*: Roman: v 8 gl. s prologom i `epilogom. Moskva: Respublika, 1994.
6. Spurr D. *Architecture and Modern Literature*. University of Michigan Press, 2012.
7. Belyj A. *Moskva*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
8. Nabokov V. *Mashen’ka. Podvig*: romany. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2004.
9. Fitzgerald F.S. *The Great Gatsby*. Moskva: `Eksmo, 2020.
10. Platonov A. *Chevengur*: roman i povesti. Moskva: Sovetskij pisatel’, 1990.
11. Gastev A.K. *Po`eziya rabochego udara*. Petrograd: Proletkul’t, 1918.
12. Lagerkvist P. *Sobranie sochinenij*: v 2 t. Moskva: Folio; T. 1.
13. Zamyatin E.I. *Sobranie sochinenij*: v 5-i t. Rus’. Moskva: Russkaya kniga, 2003; T. 2.
14. Paducheva E.V. *Dinamicheskie modeli v semantike leksiki*.Moskva: Yazyki slavyanskoj kul’tury, 2004.
15. Vaganova A.K. Rol’ koncepta peremescheniya v putevyh ocherkah A.P. Chehova “Iz Sibiri”. *Nauchnaya mysl’ Kavkaza*. 2012; № 2 (70): 146 – 150.

16. Vaganova A.K. Slova s semantikoj dvizheniya v rasskaze A.P. Chehova “Pis’mo k uchenomu sosedu”. *Lingvistika, lingvodidaktika i mezhkul’turnaya kommunikaciya: teoriya i praktika*: sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Taganrog: Izdatel’stvo YuFU, 2015: 76 – 80.
17. Platonov A. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva: Vremya, 2010; T. 1.
18. Filicheva N.V. Modern (K voprosu o probleme stilya). *Nauchno-tehnicheskij vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta tochnoj mehaniki i optiki (tehnicheskogo universiteta)*. 2003; № 8: 194 – 208.
19. Lovecraft H.P. *Fungi from Yuggoth*. Available at: http://www.hplovecraft.com/

Статья поступила в редакцию 07.04.20

УДК 070.1:34 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00427

Gorobec A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: gorobec.af@mail.ru*

FIRST JURISTIC PERIODIC EDITIONS OF JOURNAL TYPE. The article is dedicated to consideration of the first Russian juristic journals of a journal type, interest in creating a legal press arose in the 18th century, in the first half of the 19th century a number of juristic publications appeared that were classified as journal-type publications, their goal was to teach juristic literacy and educate society. A special place among them is occupied by the journal Legal Notes (author and publisher P.G. Redkin). The authors point out relevance and importance of this publication for Russia in the first half of the 19th century. The study presents different points of view, allowing to describe this segment of the information field. The article reveals features of the first Russian scientific juristic journals, their goals and objectives, analyzes the published material, its genre and linguistic characteristics, focuses on the essay. The necessity of creating legal publications as an external organ of the joint activities of Russian lawyers, as a way of teaching people legal literacy, was proved, while journalism was perceived as a conductor of science that shapes public opinion. The authors of most publications in Juristic Notes were people significant for the history of Russian juristic science and general historiography (N.V. Kalachev, M.M. Snegirev, V.N. Leshkov, K.V. Cavelin, A.N. Popov, S.V. Barshev (one of the first Russian forensic scientists) and others). The article analyzes the content of legal publications of the journal type, it is noted that publications on the history of Russian law up to the beginning of the 18th century prevail; the history of jurisprudence and the philosophy of legislation in Western Europe since the Middle Ages; presents translations of foreign works of a philosophical and juristic nature. The analysis makes it possible to conclude that the “Juristic Notes” was dominated by philosophical, legal, historical coverage of legal and state problems (mostly on the example of Western European legislation). If the legal and state problems of Russia were covered, then the information reflected the country’s past. It is proved that the vast majority of the materials of the “Juristic Notes” today has only bibliographic significance and represents historiographic value characterizing the period of formation of specialized jurisprudence science in Russia. Turning to the history of the emergence of juristic journals allows not only to enrich the knowledge of modern journalists, but also to understand the typology and patterns of the development of juristic thought in Russia.

Key words: **juristic journals, Juristic Notes, scientific and legal almanac, legal and state problems, journalist culture.**

А.Ф. Горобец*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: gorobec.af@mail.ru*

ПЕРВЫЕ ЮРИДИЧЕСКИЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛЬНОГО ТИПА

Данная статья посвящена рассмотрению первых русских юридических изданий журнального типа. Интерес к созданию юридической прессы возник в XVIII веке, в первой половине XIX века появился ряд юридических изданий, которые отнесены к изданиям журнального типа, их цель – обучать правовой грамоте, просвещать общество. Особое место среди них занимает журнал «Юридические записки» (автор и издатель П.Г. Редкин). Авторы раскрывают актуальность и значение данного издания для России первой половины 19 века. В исследовании представлены разные точки зрения, позволяющие описать данный сегмент информационного поля**.** В статье раскрыты особенности первых научных отечественных юридических журналов, их цели и задачи, проанализирован размещенный материал, его жанровые и лингвистические характеристики, особое внимание уделено очерку. Доказана необходимость создания юридических изданий как внешнего органа совместной деятельности русских юристов, способа обучения народа правовой грамоте, а журналистика при этом воспринималась в качестве проводника науки, формирующего общественное мнение. Авторами большинства публикаций в «Юридических записках» были значимые для истории русской юридической науки и общей историографии люди (Н.В. Калачёв, М.М. Снегирёв, В.Н. Лешков, К.В. Кавелин, А.Н. Попов, С.В. Баршев (один из первых российских криминалистов) и др.). В статье проанализировано содержание юридических изданий журнального типа, отмечено, что преобладают публикации по истории русского права до начала XVIII в.; истории правоведения и философии законодательства в Западной Европе, начиная со Средневековья; представлены переводы иностранных произведений философско-юридического характера. Анализ позволил сделать вывод, что в «Юридических записках» преобладало философско-юридическое, историческое освещение правовых и государственных проблем (большей частью на примере западноевропейского законодательства). Если освещались правовые и государственные проблемы России, то информация отражала прошлое страны. Доказано, что подавляющее большинство материалов «Юридических записок» сегодня имеют лишь библиографическое значение и представляют историографическую ценность, характеризующую период становления специализированной юридической науки в России. Обращение к истории появления юридических журналов позволяет не только обогатить знания современных журналистов, но и понять типологию и закономерности развития юридической мысли в России.

Ключевые слова: **юридические журналы, «Юридические записки», научно-юридический альманах, правовые и государственные проблемы, культура журналиста.**

На переломе эпох всегда возникает потребность оценить путь, который прошла та или иная наука, поэтому обращение к истории появления юридических журналов позволяет не только обогатить знания современных журналистов, но и понять типологию и закономерности развития юридической мысли в России.

Существенным недостатком современных учебных пособий по профессиональной коммуникации журналистов является отсутствие сведений об истории формирования культуры журналиста. Незнание исторического опыта наносит урон современным журналистам, как минимум, в двух сферах: нравственной (отсутствие речевых эталонов, чувства гордости за своих соратников) и организационной (многое приходится «изобретать» заново).

Интерес к созданию юридической прессы возник в XVIII веке, были выпущены единичные издания, в первой половине XIX века появился ряд юридических изданий («Журнал правоведения», издаваемый И. Беллинсгаузеном, «Юридические записки», издаваемые П.Г. Редкиным (т. 1 – 2) и др.), закладывающий основные типологические и жанровые характеристики данного вида периодики. Активную же форму процесс развития юридической журналистики приобретает в 50 – 60 гг. XIX века, когда начинает выходить целая группа подобных изданий: *«Юридические записки», издаваемые П.Г. Редкиным (*т. 3 – 4*),* «Юридический вестник, издаваемый Н.В. Калачовым», «Юридический журнал, издаваемый П.А. Салмановым», «Журнал Министерства юстиции» «Народный законовед» и другие, подробно мы рассмотрели их в научном исследовании [1]. В этой статье дана ретроспектива первых юридических периодических изданий журнального типа.

«Необходимость развития общественного мнения посредством живого слова» всегда волновала людей, причастных к журналистике. Не обошла она и Петра Григорьевича Редкина (1808 – –1891 г.), известного правоведа, доктора права, ординарного профессора Императорских Московского и Петербургского университетов, журналиста, издавшего в 1841 г. 1 том «Юридических записок» (это первый научный юридический журнал в России).

Его цели сформулированы автором: журнал создавался «как внешний орган совместной деятельности русских юристов, в котором бы это возникающее сословие нашло для себя точку соединения, и посредством которого оно могло бы общими силами содействовать благим видам правительства в деле отечественной юриспруденции, в распространении юридических познаний в нашем отечестве, в ускорении сознательного чувства законности и долга» [3, с. 3].

Отмечаем, что этот журнал не первый в деятельности П.Г. Редкина: в 1843 – 1846 гг. он издавал журнал «Библиотека для воспитания», в 1847 г. – журнал «Новая библиотека для воспитания». Педагогические журналы явились результатом убеждения П.Г. Редкина в том, что русские дети почти совсем лишены внеклассного чтения, приобретая скудные знания лишь в средних заведениях и

то большею частью от плохих учителей. Особое значение в своих журналах он придавал научному отделу, пригласив для введения С.М. Соловьёва. Оттого-то исторический отдел в журнале «Новая библиотека для воспитания» был поставлен настолько хорошо, что некоторые статьи вышли также в отдельных изданиях [2, с. 11].

Первый том «Юридических записок» был издан в 1841 году, последующие в 1842, 1859, 1860 гг. (совместно с К.К. Яневичем-Яневским), пятый том – в 1862 г. (издан одним К.К. Яневичем-Яневским). По замыслу П.Г. Редкина, «записки будут издаваться бессрочно, отдельными томами, от 25 до 30 печатных листов каждый. Цена за том 2 рубля серебром» [4, с. 465].

О.А. Омельченко называет «Юридические записки» не журналом в строгом смысле этого понятия, а скорее научно-юридическим альманахом [3, с. 213], мы разделяем это мнение.

В своих журналах П.Г. Редкин печатался часто. Остановимся на его публикации «О Гейдельбергском юридическом факультете» в журнале «Юридические записки» [5, с. 277 – 342]. Этот текст по жанру соответствует современному очерку, в нём гармонично сочетаются рассказ о Гейдельбергском университете (одном из древнейших классических университетов Германии) и глубокие доказательные рассуждения о преподавании права, философии, истории на юридическом факультете.

П.Г. Редкин спорит с теми, кто утверждает, что преподавание в этом университете устарело, а методы ограничены. Чтобы всесторонне раскрыть тему, автор использует факты, подтверждая их примерами, делает ссылки, приводит цитаты, даёт подробный исторический комментарий (что позволяет и современным исследователям легко работать с текстом). Использование рамочной композиции позволяет автору вставить в основное повествование очерк об истории юридического факультета. Профессор не скрывает своего причастия к университету: «И я был в числе твоих слушателей, незабвенный Университет!» Эпидейктические восклицания используются автором часто, его слог торжественен, поэтичен, он будит чувства и эмоции читателей, современных в том числе.

Особое место уделено рассказу об общении автора со знаменитым Г. Тибо (философ, правовед, автор юридической энциклопедии (1797 г.) и методологии) и другими классиками германского правоведения. Интересно, что рассказ об их научных взглядах сменяется восторженным повествованием об увлечении Г. Тибо музыкой, о его человеческих качествах: «Таким может быть только тот, кто в изящном не только видит своё украшение и наслаждение, но и слышит, как отзывается в нём божественное эхо» [3, с. 322]. Автор часто использует тропы и фигуры («оставил Гейдельберг со сладостными впечатлениями и воспоминаниями»), а эпиграфом к 1 тому берёт русскую пословицу «Всё минётся, одна правда останется», что и делает этот письменный монологический профессиональный текст захватывающим и эмоциональным, соответствующим и современным требованиям к очерку, сочетающему «стандарт и экспрессию», и научное и публицистическое мышление. Точность выражения мысли Петра Григорьевича убеждает, а его великолепный слог увлекает.

П.Г. Редкин понимал: чтобы обучить правовой грамоте, просветить общество, журналистика должна служить лучшим проводником науки для молодых людей, потому что она говорит о предметах в ту самую минуту, когда публика интересуется ими и ощущает их необходимость.

Авторами большинства публикаций в «Юридических записках» были такие значимые для истории русской юридической науки и общей историографии люди, как Н.В. Калачёв, М.М. Снегирёв, В.Н. Лешков, К.В. Кавелин, А.Н. Попов, С.В. Баршев (один из первых российских криминалистов) и др.

Остановимся подробнее на содержании I тома, изданного в Москве в университетской типографии 22 июня 1841 года на средства его составителей (цензор В. Флёров). Эпиграфом издатели взяли русскую пословицу «Всё минётся, одна правда останется», надеясь на создание не отраслевого юридического журнала (такое издание, по мнению П.Г. Редкина, было бы преждевременным, не имеющим необходимого числа читателей, и, значит, оно «мало кем будет замечено и оценено»), а «журнала научного и литературного» [1, с. 193].

Открывает журнал статья профессора И. Даниловича «Взгляд на литовское законодательство и литовские статуты» [5, с. 34 – 46], в которой рассматривается управление Литвы до XIII столетия. Приводятся даты, ссылки, сноски, содержащие исторический комментарий. Подзаголовки делят материал на микротемы, которые подробно разъясняются автором. Стиль изложения научно-популярный, тип текста – повествование. Считаем, что данный текст неслучайно представлен в начале «Записок», он определяет тип этого периодического издания (научно-отраслевой), способ подачи материала (представлена фактическая информация), формирует профессиональное историко-юридическое знание. Хочется отметить логичность данного текста, которая обусловлена не только спецификой мышления автора, но и отсутствием непосредственного контакта с адресатом.

В статьях кандидата прав Н.В. Калачёва «О судебнике царя Иоанна Васильевича» [5, с. 47 – 160] и П.Г. Редкина «О казённых подрядах и поставках в России до первого их преобразования» [5, с. 161 – 187] приводится обзор законодательства и практики России XVII – XVIII веков. Тип текстов – повествование, стиль изложения – учебно-научный. Это проявляется в развёртывании содержания текста от идеи, через её раскрытие – к выводу. Подобное развёртывание создаёт стереотипность, необходимую для периодического издания журнального типа.

Истории правоведения и философии законодательства посвящены материалы профессора С.В. Баршева «О состоянии вопроса о смертной казни в наше время в Европе и Америке» [5, с. 188 – 221] и кандидата прав К.В. Кавелина «О теориях владения» [там же, с. 236 – 276]. И здесь тип текста и способ подачи материала соответствуют традиционным представлениям о текстах периодической печати, формирующих общественную и культурную мысль в России в первой половине XIX века. Нельзя не обратить внимания на деловой стиль изложения / «деловой слог» этих материалов, ставший образцом для обязательной дисциплины «искусство делового слога» (с 1835 года на юридических факультетах университетов и в училищах правоведения готовили чиновников канцелярии).

В 1859 – 1860 гг., почти после двадцатилетнего перерыва, уже в других общественных условиях вышли ещё два тома «Юридических записок». Содержание их в большей степени отвечало специализированным профессиональным потребностям. Преобладали обзоры-заметки иностранной юридической литературы, которые «стали знамением приближения «Записок» к классическому типу периодического издания журнального типа, появление которых было делом недалёкого будущего, и одно из которых («Архив исторических и практических сведений, относящихся до России») было обязано видному участнику редкинских «Записок» Н.В. Калачёву» [3, с. 215].

Отмечаем, в содержании всех томов преобладают публикации а) по истории русского права до начала XVIII в.; б) истории правоведения и философии законодательства в Западной Европе, начиная со Средневековья; в) переводы иностранных произведений философско-юридического характера.

Проведённый анализ позволил сделать вывод, что в «Юридических записках» преобладало философско-юридическое, историческое освещение правовых и государственных проблем (большей частью на примере западноевропейского законодательства). Если освещались правовые и государственные проблемы России, то информация отражала прошлое страны. «Постепенно в материалах выделилось профессиональное юридической знание, которое тогда имело вид или предельно обобщённой юридической философии, мало отличимой от теоретико-политических или философско-исторических построений, или приземлённой практической систематики» [1, с. 111 – 113].

Подавляющее большинство материалов «Юридических записок» ныне имеют лишь библиографическое значение и представляют историографическую ценность, характеризующую период становления специализированной юридической науки в России, однако этот журнал, по нашему мнению, исполнил роль буревестника, став первым периодическим изданием обозначившегося процесса становления специализированного правоведения в России.

Библиографический список

1. Горобец А.Ф. *Отечественные юридические журналы XIX века: эволюция и характерные особенности*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Армавир, 2012.
2. Мохначёва М.П. Журналистика и историческая наука: в 2 кн. *Журналистика в контексте наукотворчества в России XVIII – XIX вв*. Москва: РГГУ, 1998; Кн. 1.
3. Омельченко О.А. «Юридические записки» – первый научный юридический журнал России. *ФЕМИС. Ежегодник истории права и правоведения*. Москва: Издательство МГИУ, 2000; Выпуск 1: 211 – 218.
4. Редкин П.Г. О Гейдельбергском юридическом факультете. *Юридические записки*. Москва: Университетская типография, 1841; Т. 1.
5. *Юридические записки*. Москва, Университетская типография, 1841.

References

1. Gorobec A.F. *Otechestvennye yuridicheskie zhurnaly XIX veka: `evolyuciya i harakternye osobennosti*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2012.
2. Mohnacheva M.P. Zhurnalistika i istoricheskaya nauka: v 2 kn. *Zhurnalistika v kontekste naukotvorchestva v Rossii XVIII – XIX vv*. Moskva: RGGU, 1998; Kn. 1.
3. Omel'chenko O.A. «Yuridicheskie zapiski» – pervyj nauchnyj yuridicheskij zhurnal Rossii. *FEMIS. Ezhegodnik istorii prava i pravovedeniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGIU, 2000; Vypusk 1: 211 – 218.
4. Redkin P.G. O Gejdel'bergskom yuridicheskom fakul'tete. *Yuridicheskie zapiski*. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 1841; T. 1.
5. *Yuridicheskie zapiski*. Moskva, Universitetskaya tipografiya, 1841.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 811.161.1'373.45 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00428

***Zyuzina Ye.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail:silver2222@mail.ru*
***Alibalayeva Z.Sh.**, MA student, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail:alibalaevaz@mail.ru*

TO THE QUESTION ABOUT THE SEMANTIC ASSIMILATION OF FOREIGN WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses one aspect of the adaptation of foreign words in the Russian language – the question of the semantic development of English words, which manifests itself in a change in their semantic structure compared to the source language. The semantic development of English words is expressed in the narrowing, specification, or expansion of the value of the borrowed unit in the recipient language. A foreign language word, as a rule, is included in the Russian language as a unit denoting new realities or concepts; therefore, it retains only one or several original meanings. However, in the process of the further functioning of words based on the Russian language, metaphorical and metonymic figurative meanings can develop, which are not always fixed by dictionaries, but are often implemented in speech practice. In the article the researchers have attempted to establish a change of the semantic structure of words-anglicisms in the Russian language, to identify the most frequent ways of transformation of the original values of anglicisms as a result of their entering into a different linguistic system, but also to perform new meanings of foreign words and reasons for their development.

Key words: **English words, semantic adaptation, narrowing of semantic structure of word, specification of meaning, extension of semantics.**

***Е.А. Зюзина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*
***З.Ш. Алибалаева**, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: alibalaevaz@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ОСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается один из аспектов адаптации иноязычных слов в русском языке – вопрос о семантическом освоении слов-англицизмов, которое проявляется в изменении их семантического объема по сравнению с языком-источником. Семантическое освоение слов-англицизмов выражается в сужении, спецификации или расширении значения заимствованной единицы в языке-реципиенте. Иноязычное слово, как правило, входит в русский язык как единица, обозначающая новые реалии или понятия, поэтому оно сохраняет лишь одно или несколько исходных значений. Однако в процессе дальнейшего функционирования слов на базе русского языка могут развиться метафорические и метонимические переносные значения, которые не всегда фиксируются словарями, но часто реализуются в речевой практике. В статье нами предпринята попытка установить изменения семантической структуры слов-англицизмов в русском языке, выявить наиболее частотные способы трансформации исходных значений англицизмов в результате их вхождения в иную языковую систему, а также проанализировать новые значения иноязычных слов и причины их развития.

Ключевые слова: **слова-англицизмы, семантическая адаптация, сужение семантической структуры слова, спецификация значения, расширение семантики.**

Актуальность темы исследования заключается в том, что проблема адаптации иноязычных слов рассматривается нами на «свежем» языковом материале – на примере слов-англицизмов, пришедших в русский язык в последние десятилетия XX века. Очевидна необходимость тщательного изучения слов-англицизмов с точки зрения их адаптации в семантическом плане, выражающейся в изменении семантического объема слов, в развитии многозначности, не всегда получающих отражение в толковых словарях русского языка. Несмотря на то, что имеется ряд работ по процессам адаптации новейших заимствований-англицизмов, в том числе на уровне семантики, мы попытаемся уточнить степень семантической освоенности слов-англицизмов, выражающейся в расширении и спецификации значений слов, а также в развитии переносных значений в системе принимающего русского языка.

В качестве источников языкового материала послужили «Новый словарь иностранных слов» Е.И. Захаренко, Л.Н. Комаровой, И.В. Нечаевой [1], в котором представлены новейшие англицизмы и их значения в русском языке, а также «Англо-русский словарь» В.К. Мюллера [2], привлеченный для выявления семантического объема данных заимствований в языке-источнике. Значение англицизмов уточнялось нами на материале современных российских СМИ, тексты которых содержатся в «Национальном корпусе русского языка» [3].

В собранном нами материале были обнаружены случаи сужения, расширения и спецификации значений заимствованных единиц. Например, ***сужение значения*** было обнаружено нами в словах *спонсор, блейзер, брокер, бройлер, инсайд, менеджер, ноутбук, брифинг, клиринг, рейтинг, импичмент, истеблишмент, саммит, дисплей, имидж, плеер, постер, рэкет, спрей, кетч, офис, хепенинг* и т.д.

Данные слова в русском языке были заимствованы из английского языка не во всем объеме их значений. Так, например, у слова *спонсор* в языке-источнике есть еще значения 'крестный отец', 'крестная мать', 'заказчик радиорекламы', у слова *блейзер* – значение 'наглая ложь'.

Слово *брокер* в русском языке является экономическим термином, заимствование которого было необходимым в условиях свободных рыночных отношений в постсоветской России для обозначения человека-посредника, оказывающего помощь при заключении сделок и получающего свой процент от каждой сделки. В английском языке это значение не является единственным. Оно еще имеет следующие значения: 'торговец подержанными вещами', 'оценщик', 'продавец описанного имущества'. Слово *менеджер*, входя в систему лексики русского языка, утрачивает два значения, которое отмечается у данного слова в английском языке, – 'хозяин', 'представитель одной из палат парламента'.

Единица *брифинг* в заимствующем языке обозначает только встречу официальных лиц с журналистами, на которой разъясняется позиция органов власти по определенным вопросам. В русском языке данное слово является однозначным, что характерно для специальной лексики, в частности, общественно-политической. В языке-источнике данное слово многозначно, оно обозначает также 'инструктаж', 'указание'.

Лексическая единица *клиринг* [англ. clearing] была заимствована русским языком только как термин финансистов, использующийся для обозначения системы безналичных расчетов, хотя в английском языке, согласно англо-русскому словарю, данное слово имеет и другие, нетерминологические значения, а именно: 'прояснение'; 'участок леса, приготовленный под пашню'; 'вскрытие реки' [2].

Заимствованное слово *рейтинг*, популярное фактически во всех областях жизни современного человека, употребляется в наиболее общем значении 'показатель оценки достижений кого-либо или чего-либо', которое конкретизируется в контексте как показатель оценки лица (организации) по роду деятельности по сравнению с другими лицами (предприятиями). Сопоставив семантику данного слова в русском и английском языках, можно говорить о сужении объема значений в языке-реципиенте, так как русским языком не заимствуется целый ряд значений данного слова. Так, например, в английском языке слово *рейтинг* обозначает также 'обложение налогом', 'положение, ранг', 'отметка', 'класс яхты', 'мощность, производительность', 'нагоняй'.

В целом ряде общественно-политических терминов-англицизмов типа *импичмент, истеблишмент, саммит* мы также наблюдаем сужение объема значений по сравнению с английским языком. Так, например, англо-русский словарь у слова *импичмент* фиксирует значения 'порицание', 'обвинение', у слова *истеблишмент* – 'основание', 'учреждение, заведение', 'хозяйство, семья', 'государственная церковь', 'штат служащих'; у единицы *саммит* – 'вершина', 'зенит, высшая степень', 'дипломатия на высшем уровне' [2].

Слова *дисплей, плеер, кетч, хепенинг* заимствованы русским языком в их специальных значениях, хотя в английском языке данные слова характеризуются как многозначные, в структуру которых входят как общеупотребительные, так и терминологические значения.

В заимствующем языке слово *дисплей* обозначает монитор компьютера, *плеер* – маленький магнитофон с наушниками, *кетч* – борьбу, в которой используются запрещенные приемы, а *хепенинг* – театрализованное представление [1]. В языке-источнике первое слово имеет значение 'показ', 'проявление смелости', 'хвастовство', 'выделение особым шрифтом'. Второе слово характеризуется наличием следующих значений: 'игрок', 'актер', 'музыкант', 'картежник'. У слова *кетч* фиксируются следующие значения: 'поимка', 'захват', 'добыча', 'поимка мяча', 'засов', 'отрывок' и т.д. Слово *хепенинг* обозначает 'происшествие', 'случай'.

Единица *имидж* в русском языке используется для обозначения намеренно создаваемого образа кого-либо или чего-либо в рекламных целях. Данное значение в английском языке является одним из лексико-семантических вариантов многозначного слова *image*. Оно функционирует также в значении 'образ', 'отражение в зеркале', 'статуя', 'идол', 'метафора', 'икона'.

Слово *бройлер* восходит к английскому слову *broiler*. Семантическое поле данного слова в языке-источнике гораздо шире, чем в русском языке. В английском языке данное слово используется в следующих значениях: ‘мясной цыпленок, специально выращенный до 8 недель и имеющий вес 1,4 – 1,8 килограмма’, ‘очень жаркий день’, ‘задира, забияка’. В русском языке данное слово было заимствовано только в значении ‘мясной цыпленок’, т.е. мы наблюдаем сужение его семантики по сравнению с языком-источником.

В английском языке существительное *инсайд,* по данным словаря, имеет 10 значений: ‘внутренняя сторона, изнанка’, ‘сторона тротуара, удаленная от мостовой’, ‘середина’, ‘внутренности’, ‘ум, душа, мысль’, ‘пассажир дилижанса, омнибуса, автобуса’, ‘внутренняя сторона поворота дороги’, ‘секретные сведения’, ‘тайный агент’, ‘полусредний нападающий’ [2]. В русском языке данное заимствование используется только как спортивный термин, обозначающий полусреднего нападающего в таких видах спорта, как футбол и хоккей. Из 10 значений данного слова было заимствовано лишь одно.

В русском языке слово *постер* употребляется только для обозначения красочного плаката. В английском языке семантическая структура анализируемой единицы шире, чем в языке-реципиенте, так как она также используется в значении ‘расклейщик афиш’. Кроме того, в языке-источнике слово *постер* обозначает мяч, ушедший за боковую стойку ворот.

В русский язык слово *ноутбук* пришло вместе с предметом, обозначаемым данным словом, – портативным компьютером, по форме напоминающим небольшой чемоданчик, кейс. Данное заимствование вошло в систему русского языка потому, что в ней не было слова, обозначающего эту техническую новинку. В английском языке слово *ноутбук* имеет не только специальное, но и общеупотребительные значения ‘тетрадь’, ‘блокнот’, ‘записная книжка’.

Одним из самых популярных заимствований в 90-е годы XX века, получивших определение в «лихие 90-е», стало слово *рэкет*, обозначавшее наживу путем вымогательства, угроз, применения насилия. Именно с данным значением слово было заимствовано из английского языка. Отметим, что в языке-источнике данная лексическая единица выражает следующие понятия: ‘ракетка’, ‘шум’, ‘разгульный образ жизни’.

Слово *спрей* в русском языке употребляется как для обозначения распылителя парфюмерных средств, так и для обозначения самого распыляемого средства, то есть его содержимого. Данное заимствование совмещает в себе значения, которые в русском языке выражаются несколькими словами. По этой причине иноязычная единица адаптировалась в русском языке и вошла в его систему. В заимствующем языке анализируемое слово уже не выражает значения ‘ветка’, ‘побег’, ‘узор’, ‘брызги’, отмечаемые в языке-источнике, так как в русском языке они обозначаются с помощью слов, входящих в состав исконно русской лексики. В словарях русского языка у всех приведенных выше единиц не обнаруживаются указанные нами значения, что позволяет сделать вывод о сужении семантического объема заимствованных лексических единиц в русском языке по сравнению с языком-источником.

Из наших наблюдений следует, что заимствуются, как правило, лишь те значения, которые в русском языке передаются не однословным наименованием, а описательно. Причина такого заимствования заключается в законе экономии языковых средств, действующем во всех живых языках.

Спецификация значений заимствованных слов заключается в том, что, выражая в целом то же понятие, что и слово в языке-реципиенте, иноязычная единица выступает средством его конкретизации, уточнения.

В собранном нами материале мы встретили следующие слова, в которых можно усмотреть спецификацию значений: *гамбургер, дилер, киллер, хилер, дайвинг, шейпинг, лейбл, скинхед, джоггинг, контент, дисплей, хакер, снайпер, мотель, спринт, спич.*

Слово *гамбургер*, заимствованное русским языком в последние десятилетия XX века, в принципе обозначает то же, что и слово *бутерброд*, также являющееся заимствованием, давно ассимилированным языком-реципиентом. Лексическая единица *бутерброд* заимствована из немецкого языка и обозначает ‘ломтик хлеба или булки с маслом, сыром и т.д.’ [4]. Гамбургер также обозначает бутерброд, но в значении данного слова уточняется, что это бутерброд с котлетой, бифштексом, что является конкретизацией данного понятия в русском языке.

Заимствован целый ряд единиц, характеризующих человека по роду его занятий, по его взглядам. Например, это слова *хилер, дилер, киллер, скинхед*. В языке-оригинале они обозначают соответственно ‘целитель, лекарь’, ‘торговец’, ‘убийца’, ‘бритоголовый’. В русском языке произошла конкретизация данных значений. Так, *хилер* – это не просто любой лекарь и целитель, потому что данное слово употребляется только при обозначении филиппинских, тибетских целителей; *дилер* – не просто торговец, а член фондовой биржи, продающий или покупающий ценные бумаги, валюту, драгоценные металлы. Слово *киллер* обозначает убийцу, но это наёмный убийца, для которого лишать жизни людей стало родом деятельности, профессией. *Скинхедом* называют не любого бритоголового человека, а молодого человека, входящего в националистическую группировку. Внешним признаком такой принадлежности к группировке является одежда определенного стиля и бритая голова [1].

Слово *лейбл* было заимствовано русским языком, несмотря на то, что есть слова *этикетка, бирка, ярлык*, поскольку заимствование *лейбл* уточняет их значение, внося в семантику компонент ‘фирменный’.

Лексическая единица *джоггинг* обозначает в русском языке не просто бег, а бег трусцой. Это значение, которое развилось у слова в русском языке, способствует спецификации понятия ‘бег’.

Слово *дайвинг* в английском языке обозначает ‘плавание’. Значение ‘подводное плавание с аквалангом’ оно уже получает в русском языке при его заимствовании.

Англицизм *дисплей* в русском языке было заимствовано в значении ‘экран компьютера’. Хотя в русском языке имеется слово *экран,* новая единица *дисплей* позволяет уточнить, что это именно экран компьютера, а не телевизора или телефона. Заимствованный англицизм способствовал спецификации понятия ‘экран’ в русском языке, что обеспечило слову вхождение в лексическую систему заимствующего языка.

Слово *шейпинг* восходит к английскому словосочетанию *body shaping*, в котором *shaping* обозначает ‘придание формы’. В русском языке оно обозначает систему физических упражнений для женщин с целью коррекции фигуры [1].

Слово *контент* в английском языке обозначает ‘содержание, содержимое, вместимость’, а в заимствующем русском языке – ‘информационное наполнение сайта’. В русском языке происходит, на наш взгляд, спецификация значения данного слова, так как оно используется не просто для обозначения содержимого чего-либо, а содержимого сайта.

Заимствование *хакер*, встречающееся также в написании *хаккер*, изначально было распространено в узкоспециальной сфере – в среде программистов, которые таким словом обозначали взломщика компьютерных программ, целью которого являлся доступ к секретной информации или базе данных. В русском языке имеется слово *взломщик*, но иноязычная единица *хакер* позволяет конкретизировать это общее значение, указывая то, что это компьютерный взломщик.

Слово *снайпер* в русском языке служит для обозначения стрелка, специально обученного, владеющего искусством меткой стрельбы. В английском языке, послужившем источником данного заимствования, слово *sniper* обозначает именного и меткого стрелка. В языке-рецепторе имеется слово *стрелок*, но данное иноязычное слово, войдя в лексическую систему русского языка, позволило уточнить общее понятие «стрелок», актуализировав семы «специально обученный», «меткий». Значение, заключенное в английском заимствовании *снайпер*, может быть передано в русском языке словосочетанием, однако язык выбрал более экономное средство выражения данного значения, заимствовав новую лексическую единицу.

Лексическая единица *мотель* обозначает лагерь для автотуристов. Данное слово было заимствовано с целью специализации общего понятия ‘лагерь’. В русском языке одним из значений единицы *лагерь* является ‘загородное место, предназначенное для временного пребывания’. В лексической системе языка-реципиента отсутствовало слово, обозначающего такую спецификацию данного понятия, что и способствовало укоренению данного слова в русском языке.

Заимствование *спринт* в английском языке имеет значение ‘бег на короткую дистанцию’. В русском языке имеется русское по происхождению слово ‘бег’, но оно выражает общее понятие без какой-либо его конкретизации.

Слово *спич* в английском языке обозначает ‘речь’. При заимствовании данной единицы русским языком у слова *спич* появилось специальное значение – ‘краткая приветственная речь’. Данное значение до заимствования англицизма могло быть выражено только с помощью словосочетания.

Расширение значения представляет собой трансформацию семантики заимствованного слова, при которой в заимствующем русском языке оно приобретает более широкое значение, чем в языке-источнике. В таком случае на русской почве у слова появляются такие значения, которых у него не было в английском языке.

По мнению Р.Р. Яхиной, расширение значения англицизмов в русском языке при их ассимиляции наблюдается реже, чем процесс сужения семантической структуры слова [5, с. 76]. На нашем языковом материале данная точка зрения находит подтверждение, так как случаи расширения значения англицизмов встречаются на порядок реже, чем случаи сужения семантической структуры заимствованных слов.

Расширение семантики обнаруживаются в следующих заимствованиях: *аутсайдер, ваучер, трафик, фаст-фуд, секонд-хэнд, нокаут, тюнинг, форвард, экшен, файл.* Рассмотрим объем данных слов в сопоставляемых русском и английском языках.

Слово *ваучер* в английском языке имеет значение ‘расписка, ручательство’. В русском языке оно обозначает не только документ, который подтверждает получение или выдачу денег, кредитов и т.д., но и приватизационный чек. Первое значение анализируемого слова совпадает со значением ‘расписка’ в английском языке, а значение ‘приватизационный чек’ появляется у данной лексической единицы в русском языке.

Единица *трафик* восходит к английскому слову *traffic,* которое в англо-русском словаре толкуется как ‘движение, транспорт’ [2]. В русском языке у него фиксируется значение ‘объем информации, получаемой пользователем Интернета из сети на свой компьютер или отправляемой им со своего компьютера в сеть’ [1].

Слово *фаст-фуд* дословно переводится как ‘быстрая еда’, т.е. оно обозначает еду, приготовленную на скорую руку. Попадая в русский язык, данное слово расширяет свою семантическую структуру, поскольку помимо заимствованного

значения в русском языке появляется значение ‘совокупность кафе, закусочных, рассчитанная на быстрое обслуживание большого потока посетителей’.

Таким образом, второе значение данного слова развивается уже в русском языке. Оно появляется, на наш взгляд, в результате метонимического переноса: название еды переносится на заведения, производящие и продающие эту еду.

Р.Р. Яхина отмечает, что это слово употребляется и в другом значении, которое не фиксируется на данный момент современными толковыми словарями русского языка, – «жирная, калорийная и не очень полезная еда» [5, с. 72].

Слово *секонд-хенд* в английском языке имеет два значения: “подержанный”, ‘из вторых рук (об информации)’ [2].

Оба значения данного слова были заимствованы русским языком, они фиксируются в словарях иностранных слов и в толковых словарях русского языка. Однако в языке-реципиенте единица *секонд-хенд* обозначает также магазин, продающий бывшие в употреблении вещи. В данном случае это значение, на наш взгляд, тоже является метонимическим переносным значением, так как наименование неновых вещей перенесено на заведение, торгующее такими вещами.

В русском языке имеются слова, обозначающие сходные понятия: *комиссионка, комиссионный магазин, барахолка,* так как продажа и покупка ношеных вещей не является новым явлением в жизни нашего общества.

Говоря о причинах заимствования такого слова, Р.Р. Яхина отмечает, что для русского языка оно является своеобразным эвфемизмом, в значении которого отсутствуют стилистические коннотации, имеющиеся у русских синонимов [5, с. 75].

Англицизм *нокаут* изначально был заимствован русским языком в значении спортивного термина, обозначающего положение, когда боксеру был нанесен удар, после которого он не в состоянии встать и продолжить бой [1]. В процессе функционирования в русском языке данный термин развил метафорическое переносное значение, которого нет в языке-источнике, и стал обозначать состояние потрясения, появившегося после какой-либо жизненной неудачи, от которой сложно прийти в себя.

Слово *тюнинг* является еще одним примером расширения значения слова в заимствующем русском языке. В языке-источнике у слова фиксируется два значения: ‘настройка радиоприемного устройств’ и ‘ регулировка двигателя’.

В русском языке отмечаются также два значения у анализируемого слова, но его второе значение в языке-реципиенте шире, чем в языке-источнике, так как *тюнинг* – это не просто регулировка двигателя, а предпродажная доработка автомобиля, его внешнего и внутреннего оборудования, включая интерьер. Кроме того, у данного слова в русском языке есть и другое значение, которое не фиксируется пока словарями – «косметологические процедуры, направленные на улучшение внешности». В английском языке у слова *тюнинг* нет такого значения.

Слово *аутсайдер* – заимствованный спортивный термин, который употреблялся в значении ‘спортсмен или команда, занявшие одно из последних мест в соревнованиях’. В русском языке у него появилось и нетерминологическое значение лица, отстающего от кого-либо в каком-либо деле. Такое значение у данного слова в английском языке не было обнаружено. В словарях русского языка оно маркируется как переносное.

Англицизм *форвард* в языке-источнике имеет значение ‘нападающий в футболе’ [2]. В русском языке данное слово обозначает нападающего не только в футболе, но и в хоккее и других командных играх с использованием мяча или шайбы.

Слово *экшен* имеет отношение к сфере современного театрального и киноискусства. В русском языке данная лексическая единица фиксируется в двух значениях: 1) ‘художественное произведение (живая картина, спектакль), в создании которого принимают участие зрители’; 2) ‘жанр современного кино, характеризующийся захватывающим сюжетом [1]. В языке-источнике такими специальными значениями данное слово не обладает.

Иноязычное слово *файл* заимствовано из английского языка в значении ‘совокупность данных, хранящаяся в компьютерной системе под общим именем’. Однако в русском языке данное слово употребляется еще и для наименования тонкой пластиковой папки для бумаг. Мы не обнаружили данного значения в семантической структуре английского слова *file*.

Таким образом, исследовав слова-англицизмы, заимствованные русским языком в последние десятилетия XX века, с точки зрения их адаптации на семантическом уровне системы языка-реципиента, мы пришли к выводу о том, что семантика слов-англицизмов подвергается трансформации, т.е. происходит расширение, сужение или спецификация их значений по сравнению с языком-источником, но о полной адаптации заимствований говорить пока невозможно. Чаще всего встречаются случаи сужения значения заимствуемого слова, поскольку оно используется в русском языке для обозначения новых реалий, не имеющих наименования в языке-реципиенте. Заимствуется не весь объем лексико-семантических вариантов данной единицы в языке-источнике, а одно или несколько значений. Реже слово заимствуется для уточнения какого-либо общего понятия, но поскольку его спецификация в русском языке может выражаться только описательно, то тенденция к экономии языковых средств приводит к предпочтительности заимствования готовой единицы. Немногочисленны случаи расширения семантики слова, которое происходит только в результате его активного употребления в русской речи и свидетельствует о полной включенности в лексико-семантическую систему данного языка, поскольку развивает переносные значения на русской почве.

Библиографический список

1. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. *Новый словарь иностранных слов*. Москва: Азбуковник, 2003.
2. Мюллер В.К. *Англо-русский словарь*. Available at: http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru HYPERLINK «http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base
3. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html
4. Булыко А.Н. *Большой словарь иностранных слов*. Москва: Мартин, 2007.
5. Яхина Р.Р. Семантические модификации иноязычной лексики английского происхождения. *Austrian journal of humanities and social sciences.* 2017; № 3-4.

References

1. Zaharenko E.N., Komarova L.N., Nechaeva I.V. *Novyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Azbukovnik, 2003.
2. Myuller V.K. *Anglo-russkij slovar'*. Available at: http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru HYPERLINK “http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=ru&base
3. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html
4. Bulyko A.N. *Bol'shoj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Martin, 2007.
5. Yahina R.R. Semanticheskie modifikacii inoyazychnoj leksiki anglijskogo proishozhdeniya. *Austrian journal of humanities and social sciences.* 2017; № 3-4.

Статья поступила в редакцию 31.03.20

УДК 81

DOI:10.24411/1991-5497-2020-00429

Orekhova O.Ye., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, German Language Department, MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*

LINGUISTIC PROCESSES IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE. The task of the article is to analyze the language processes taking place in the modern German language, identify changes caused by the active influence of the English language on it and predict future trends in its development. The article presents the results of the analysis of language processes that are characteristic of the modern German language, the definition of changes that are caused by the active influence of English on German. A number of reasons for borrowing English words (anglicisms) according to their main thematic groups presented in German are identified. The specificity of their assimilation by the recipient language is shown. The article contains a brief analysis of German loanwords in historical perspective.

Key words: **German, English, borrowings, language-making processes, anglicisms.**

О.Е. Орехова*, кан. ист. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Целью статьи является анализ языковых процессов, имеющих место в современном немецком языке, выявление изменений, вызванных активным влиянием на него английского языка и прогнозирование будущих тенденций его развития. В статье представлены результаты анализа языковых процессов, которые характерны для современного немецкого языка, определение изменений, которые вызваны активным влиянием английского языка на немецкий.

Выявлен ряд причин заимствования слов английского языка (англицизмов) согласно их основным тематическим группам, представленным в немецком языке. Показана специфика их ассимиляции языком-реципиентом. Статья содержит краткий анализ заимствований немецкого языка в исторической перспективе.

Ключевые слова: **немецкий язык, английский язык, заимствования, языкотворческие процессы, англицизмы.**

Функционирование языка в любом обществе – сложный процесс, в котором пересекаются, взаимодействуют самые разные факторы социальной, политической, культурной и научной жизни. Обновление любого языка, в том числе немецкого, – это непрерывный процесс. Активнее всего происходит процесс изменений в лексическом составе языка, который больше всего подвергается воздействию социальных факторов, а процесс заимствования является одним из основных его признаков. Изучение процессов, происходящих в современном немецком языке, системе заимствованных слов, выявление тенденций обогащения словаря немецкого языка составляет цель нашей работы.

Сегодня носители немецкого языка вряд ли добровольно согласились бы вернуться к привычному 200 лет назад двойному перфекту (das doppelte Perfekt) или родительному падежу во фразах вроде «Wir trinken desWeines» как к норме времен минезанга. Родительный падеж и сегодня медленно уступает место дательному, «Duden» постоянно закрепляет новые нормы вроде «wegen Schneefallen», что одинаково правильно наряду с «wegen starker Schneefalle» (второй вариант позиционируется как стилистически лучший при наличии определения). Сказанное выглядит вполне закономерным и логичным. Современные изменения в немецком языке вызывают определенное беспокойство в среде немецких филологов, звучат призывы к борьбе за спасение родного языка от английских заимствований [1, 2].

Изучением влияния английского языка на немецкий занималась многочисленная когорта немецких ученых. В частности, У. Буссе (Ulrich Busse) посвятил одну из своих работ представлению английской лексики в орфографическом словаре «Duden» в период с 1880 по 1986 гг. [3]. Вместе с Б. Карстенсеном (Broder Carstersen) он также является автором словаря англицизмов [4], в котором лингвисты коснулись проблемы влияния английского языка на немецкий словарный запас в период после 1945 года. Есть основания считать, что эта работа в определенной степени аккумулирует результаты предшествующих исследований многих ученых. Среди них следует назвать К. Фирек (Karin Viereck), чье исследование было посвящено изучению частотности и интегрированности английских слов в немецкоязычной прессе [5]. Различные аспекты взаимодействия двух языков исследовали Й. Килиан (Jorg Kilian), В. Фирек (Wolfgang Viereck), Х. Котгхофф (Helga Kotthoff) и много других лингвистов, журналистов, общественных деятелей и просто неравнодушных к своей речи немцев. Отечественные специалисты-германисты до сих пор не уделяли достаточного внимания очерченной проблеме, что лишний раз доказывает ее актуальность и насущность.

Необходимо подчеркнуть, что вопросы влияния английского на другие языки давно стали предметом обсуждения на профессиональном и не только уровнях. Результатом его взаимодействия с немецким языком стало возникновение речевого явления, названного «денглиш» (Denglisch).

Сразу заметно, что в немецкоязычных источниках термин появился гораздо раньше, чем в англоязычных, в начале 60-х годов XX века, то есть с опережением на 35 лет. Однако фаза наиболее активного использования в источниках обоими языками начинается почти одновременно, в 90-х годах XX века с разницей примерно в пять лет. Так сложилось, что английский язык в наше время ассоциируется с образованностью и глобализацией, он является показателем международной ориентированности. Среди ученых он воспринимается в первую очередь не как средство общения, а как способ подтверждения принадлежности к international community. Сегодня приходится признать, что времена, когда немецкий был языком науки, прошли. Современные немецкие ученые предпочитают публиковать свои работы в англоязычных журналах. Показатель цитируемости не может быть высоким, если статьи не выходят на английском или, по крайней мере, не сопровождаются развернутой аннотацией на lingua franca. Однако И. Бартц считает, что англицизмы не являются функциональными и на уровне немецкой книги не действуют, они, скорее, являются ритуальными и функционируют на уровне слова [6]. Еще одной из причин заимствований автор называет отсутствие излишней эмоциональной нагрузки на привнесенных лексических единицах. Это делает их удобными для использования в качестве терминов носителями языка-реципиента. Например, слово Geschlechterforschung могло бы быть воспринято как Forschung des biologischen Geschlechts, или die Untersuchung der Geschlechtsorgane, поэтому вместо него часто используется gender studies для обозначения рода исследований в культурологическом, а не половом аспекте.

Конечно, влияние моды и престижа как языковых факторов немецкий язык чувствует на себе не впервые. В частности, мода на французский язык в XVII в. оставила свой след в немецком в виде грасирующего звука [р], что стало со временем орфоэпической нормой, соблюдение которой и по сей день создает немалые трудности тем, кто изучает его как иностранный. Длительные контакты народов всегда приводят к взаимодействию языков, к образованию языковых союзов и языков межнационального общения. Стимулируют такие процессы, как известно, сами говорящие своим постоянным стремлением к совершенствованию языка как средства передачи мыслей и обеспечения комфортности речи. При таких условиях языковые процессы носителей, как правило, не волнуют. Однако в Германии в наше время ситуация сложилась противоположная. Насколько она объективна, взялась выяснить Немецкая академия языка и поэзии, созданная в 1949 году с целью содействия развития языка и литературы. В 2013 году Академией совместно с Союзом немецких академий наук был подготовлен научный отчет о состоянии немецкого языка под общим названием «Богатство и бедность немецкого языка», в котором главное внимание уделено проблемам словарного запаса немецкого языка, в частности месту и роли англицизмов в современном немецком языке [7]. П. Айзенбегр (Peter Eisenberg), который собственно и занимался изучение последнего вопроса, утверждает, что основной целью организаторов проекта было найти ответы на вопросы: действительно ли лексический запас немецкого языка постепенно уменьшается? Вредят ли иноязычные заимствования немецкому языку? Именно эти ключевые тезисы легли в основу исследования, поскольку в последнее время в прессе стало бытовать мнение, что немецкий язык «умирает». В ходе исследования было выяснено, что заимствование английских слов началось с XVII века. Постепенно количество англицизмов росло в силу объективных причин: попытки скопировать английскую политическую систему, воспользоваться достижениями в технике (появление железной дороги, автомобильной техники). Известные политические события конца XIX века окончательно утвердили доминирование авторитета Англии и английского языка, завершив процесс нивелирования определяющего ранее влияния Франции. Почтенные бюргеры начали отправлять своих детей на обучение именно в Британию. Расширение сегмента англоязычного образования не могло обойти своим влиянием языковые процессы [7].

Так, согласно результатов исследования, по состоянию на 1900 год количество англицизмов составляло 1 254 из 10 миллионов слов в письменных текстах на литературном немецком языке (без учета разговорного варианта). Веком позже их численность возросла более чем в десять раз – в текстах было найдено более 13 301 слово английского происхождения (табл. 1) [7].

Таблица 1

Использование англицизмов в немецком языке на уровне отдельных слов

частота использования	нач. XX в.	нач. XXI в.
1	833	8685
< 10	327	3848
< 20	52	378
< 50	23	268
< 100	11	42
< 200	5	48
➢ 200	3	32
Всего	1 254	13 301

Однако из табл. 1 можно понять, что количество на самом деле активно употребляемых англицизмов значительно меньше: 833 лексические единицы из найденных в исследуемых текстах столетней давности упоминаются только один раз, только 3 из них использовались более 200 раз.

Подавляющее количество заимствованных лексем относится к основным частям речи. Большинство из них – существительные, несравнимо меньший процент прилагательных и глаголов. Предлоги и союзы не заимствуются вообще, из чего можно сделать вывод, что структура немецкого языка не испытывает серьезного системного влияния со стороны английского. В противовес периоду активной латинизации, которая внесла существенные структурные изменения в немецкий язык, когда были заимствованы и служебные слова, и аффиксы. С точки зрения грамматики, существительным проще всего «прижиться» на новых просторах. Английские существительные в немецком языке приобретают категорию рода и используются с артиклем, сохраняя свою форму множественного числа, которая образуется с помощью окончания -s. Хотя бывают исключения, как, например, die Cola или das Cola, das Teenager или der Teenager и die Teenagerin. Прилагательные подлежат склонению по тем же правилам, что и немецкие. А вот глаголам приходится пройти через наиболее сложный процесс интеграции в немецкой грамматике. Основные формы образуются обычно по образцу слабых глаголов, и здесь часто возникают проблемы с определением статуса префиксов (отделять или не отделять) – «gedownloadet» или «downgeloadet».

Подытоживая свой отчет, авторы анализируемого выше документа высказали мнение, что англицизмы не составляют угрозы для немецкого языка как системы, поскольку все они заимствуются, интегрируясь на основе немецкой грамматики, что свидетельствует о ее функциональности и целостности. Что же касается речи, то этот сложный социальный вопрос остается открытым и должен решаться, прежде всего, не на основе жесткого контроля, как, к примеру, во Фран-

ции, где действует строгий закон, а путем популяризации немецкого языка среди молодежи, в частности в области высшего образования [7].

Свое видение ситуации и варианты влияния на нее предлагает Объединение немецкий язык (Verein Deutsche Sprache). Члены объединения не разделяют мнения «науки» и призывают защищать родной язык от засилья денглиша, а население – от опасности оказаться чужими в собственной стране, поскольку уже сейчас многие люди не понимают новостей в газетах и на радио, а реклама стала почти полностью англоязычной. Имея немалое количество сторонников, особой популярностью названная общественная организация пользуется все же в восточных землях ФРГ.

На своем Интернет-ресурсе объединение предлагает «помощь для ориентирования в немецких текстах с английскими и псевдоанглийскими выражениями» тем, кто стремится их не только понять, но и избегать. Усилиями членов объединения регулярно издается постоянно обновляемый «Der Anglizismen-Index» – список (индекс) англицизмов, к каждому из которых приводится словарный немецкоязычный эквивалент, а также характеристика частотности использования, то есть «степени угрозы» для немецкого языка [8].

Индекс оставляет вне учета профессиональные термины и содержит только разделенные по сферам коммуникации или доменам лексические единицы общего потребления. Благодаря этому можно сделать вывод, что наиболее интенсивно процесс заимствования происходит в областях культуры и политики; в информатике в ее повседневном обиходе; в сфере развлечений, в рекламе и спорте; в экономической деятельности; в науке и технике. Среди заимствований представлены только те, что не выходят за пределы нормативной лексики, а также не вызывают сомнений в их англоязычном происхождении, в отличие от таких слов, как, например, Sport, Partner, Keks и т.п. В соответствии со статистическими данными объединения, общее количество словарного запаса денглиша, отобранное по вышеназванным критериям, составляет на сегодня 7 500 единиц, из которых 3 % имеют статус таких, которые усиливают выразительность немецкого языка и расширяют его возможности, выступая в роли синонимов (Baby, Boiler, Interview); 18 % могут быть временными заменителями немецких лексем, находящихся на стадии формирования, как в свое время Bahnsteig вместо perron (E-Post – e-mail, Prallkissen – airbag, Hubschrauber – helicopter.); 79 % не способствуют обогащению языка, а наоборот, усложняют его понимание, делают более плоской его семантическую выразительность (keeper – Torwart, all-inclusive – Pauschalangebot) [9].

Следует отметить, что упомянутый ресурс может оказаться очень полезным для преподавателей немецкого как иностранного, особенно когда придется работать с аутентичными текстами публицистического жанра.

Подводя итог, можно сказать, что появление денглиша как лингвистического явления имеет свои объективные и субъективные предпосылки. К первым можно отнести заимствования в сфере компьютерной техники, вызванные отсутствием соответствующих терминов в языке-реципиенте; в сфере бизнеса (в том числе в рекламной деятельности), где стремление к языковой экономии является обратной стороной фактора времени, а соответственно, и денег, и где английский (при необходимости соответствующего возрастного направления рекламы) фокусирует на себе внимание в первую очередь молодого поколения потребителей. Ко вторым относятся, в частности, заимствования в средствах массовой информации и сфере молодежного сленга, где они являются данью моде и эхом глобализации; калькирование фразеологизмов и устойчивых выражений, когда билингвальность становится своеобразным дополнительным поводом для развлечений. Для германистов разных стран открытым остается вопрос его основательного изучения и освещения в процессе обучения немецкому как иностранному, поскольку очевидным является тот факт, что влияние денглиша на развитие немецкого языка, безотносительно его позитивности или негативности, становится все более заметным.

Библиографический список / References

1. Stein D. *Weltsprache Englisch: Dominanz und Beherrschung*. Available at: http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/anglist3/weltsprache_englisch.pdf
2. Göttert von K.-H. *Die deutsche Sprache muss nicht gerettet warden*. Available at: https://www.welt.de/debatte/kommentare/article8317714/Die-deutsche-Sprache-muss-nicht-gerettet-werden.html
3. Busse U. *Anglizismen im Duden. Eine Untersuchung zur Darstellung englischen Wortguts in den Ausgaben des Rechtschreibdudens von 1880 – 1986. (Reihe Germanistische Linguistik, 139)*. Tübingen: Max Niemeyer, 1993.
4. *Anglizismen-Wörterbuch: der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945.* Begr. von Broder Carstensen. Fortgef. von Ulrich Busse. Bd. 1: A-E; Bd. 2: F-O;- Bd. 3: P-Z. Berlin: de Gruyter, 1993 – 1996.
5. Viereck K. *Englisches Wortgut, seine Häufigkeit und Integration in der österreichischen und bundesweiten Pressesprache*. Frankfurt-an-Main. – Bern, 1980.
6. Barz I. Englisches in der deutschen Wortbildung. *Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr, 2008: 39 – 60.
7. Eisenberg P. *Anglizismen im Deutschen. Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Darmstadt, Mainz/Berlin, 2013.
8. Müller K. *Der Anglizismen-INDEX des Vereins Deutsche Sprache*. München, GRIN Verlag, 2008. Available at: https://www.grin.com/document/131672
9. Muhr R. Anglizismen als Problem der Linguistik und Sprachpflege in Österreich und Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *EUROSPEAK – Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende*. Wien: Peter Lang Verlag, 2002: 9 – 54.

Статья поступила в редакцию 07.04.20

УДК 821.161.1 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00430

***Tarasova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: ikoni08@rambler.ru*
***Fedchenko N.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: fed4enko.natali@yandex.ru*

PECULIARITY OF A.I. KUPRIN'S CREATIVE METHOD: "MIXING" REALISM AND ROMANTISM. The article studies a current problem of artistic synthesis in Russian literature. This question is considered by the authors of the article on the material of A.I. Kuprin. The question of the creative method of the writer, which the author himself called the "mixing" of realism with romanticism, continues to be debatable. Particular attention is paid to the fact that I.A. Kuprin, having "dissociated himself" from classical realism, turns to the exalted world of a "natural man" close to nature, a world full of hope, thoughts about the future and the present, recognizing at the same time his deepest tragedy. The basis of such a worldview of the writer is the principle of "romantic double peace". The authors of the article analyze the novel "The Duel" (1905) from the standpoint of the idea of a "break" between a dream and reality, which determines the essence of a realistic concept of personality. The authors conclude that A.I. Kuprin cannot be measured in the context of one philosophical and ideological-aesthetic context: because he is a realist, a romantic, a philosopher, a writer, and most importantly, he and the hero are people who are infinitely in love with life, and in as a result of underestimation (or reassessment) of its socially and psychologically conditioned processes, it is possible to miss one of the most important components of his multifaceted and very original creativity.

*Key words***: creative method, artistic synthesis, realism, romanticism, personality concept.**

***И.И. Тарасова,** канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: ikoni08@rambler.ru*
***Н.Л. Федченко,** канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: fed4enko.natali@yandex.ru*

СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА А.И. КУПРИНА: «СМЕШЕНИЕ» РЕАЛИЗМА И РОМАНТИЗМА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме художественного синтеза в русской литературе, которая авторами статьи рассматривается на материале творчества А.И. Куприна. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о творческом методе писателя, который сам автор называл «смешением» реализма с романтизмом. Особое внимание уделено тому факту, что И.А. Куприн, «отмежевавшись» от классического реализма, обращается к возвышенному миру «естественного человека», близкого к природе, миру, полного надежд, дум о будущем и настоящем, осознавая при этом его глубочайший трагизм. В основу такого миропонимания писателя заложен принцип «романтического двоемирия». Авторы статьи анализируют повесть «Поединок» (1905) с позиций идеи «разлома» между мечтой и действительностью, которая определяет сущность реалистической концепции личности. Авторы делают вывод о том, что А.И. Куприн не может быть измерен в контексте одного философского и идейно-эстетического контекста, потому что он и реалист, и романтик, и философ, и бытописатель, и, самое главное, он и герой – люди, бесконечно влюбленные в жизнь, и в результате недооценки (или переоценки) ее социально и психологически обусловленных процессов возможно упущение одного из важнейших компонентов его многогранного и весьма самобытного творчества.

Ключевые слова: **творческий метод, художественный синтез, реализм, романтизм, концепция личности.**

В русскую литературу А.И. Куприн вошел как писатель широких и основательных взглядов демократического толка, не приобретенных через изучение общественных, философских, эстетических учений, а выработанных в прочных контактных общениях с жизнью, ее конфликтами, противоречиями, законностями («Розги в кадетском корпусе запомнились мне навсегда», – говорил писатель произведения «Кадеты»). Каждое произведение А.И. Куприна имеет глубинную жизненную основу, первородное начало и рождалось из самой гущи народного бытия («Листритоны», «Гамбримус» и многое другое). Отпочковавшись от классического реализма в определенном смысле слова, писатель не пришел к натурализму (такая возможность была из-за его последовательного внимания к быту), а обратился к затаенным движениям человеческой души, способной на романтический взлет, который в конечном итоге разрушается вдребезги, соприкоснувшись с жестокими реалиями «общественно организованной» жизни («Олеся», «Гранатовый браслет» и др.) [1 – 5].

Благороднейший оттенок (отзвук) возвышенного (романтического) восприятия жизни героями писателя и им самим тем не менее органически содержит разрушительную энергию трагедийного накала внешне невидимых страстей и потрясений личности («Олеся», «Поединок», «Яма», «Юнкера», др.). Так, Юра Ромашов («Поединок») ворвался в бурю общественных страстей с юношеским порывом всем и во всем помочь, если человек нуждается в его поддержке. Однако не понял, что оказался в ловушке, хитро сплетенной провинциальной львицей Шурочкой, и поплатился жизнью. Олеся из одноименного произведения предалась глубинному чувству, порожденному ее природным естеством; но ее естество оказалось в трагическом противоречии с теми обстоятельствами, которые возникли в обществе людей, отвергнувших «живую жизнь» естества. Олеся не допустила саморазрушения, природа подсказала ей, что в предмете ее любви (Иване Тимофеевиче) заложена никем уже несокрушимая система, логика (пружина) взаимосвязей личности и общества. Олеся (как и герой «Гранатового браслета») никак не смогла бы стать звеном в жесточайшей цепи этой системы, из которой не смог выключиться Иван Тимофеевич: он внутренне готов оставить свое звено в этой обобщенной иерархии взаимоотношений (хотя бы на час – помните пресловутое «рыцарь на час»?), однако само звено никогда не станет пустующим оком без своего обладателя. Приглашенный природой на счастье и великую гармонию души, Иван Тимофеевич был безжалостно отвергнут этой же природой – связь прервалась между естественно-природной, гармонически совершенной системой и человеком (тоже из совершенной системы, только ложной, безжизненной), восстановить эту связь никто не в силах, даже Олеся, такое могущественное, первородное божественное Создание. Человек отступил от своей первородной природы, и восстановить эту связь он никогда не может – так разрушается великое создание Бога – Природа и Человек как единая система. Такова философия А.И. Куприна, великого художника.

Имея в виду ряд русских писателей, среди которых и А.И. Куприн, В. Келдыш отмечает, что «в их произведениях социально-критический взгляд на действительность соединился с философичностью созерцательно-гуманистического склада» [1, кн. 1, с. 285]. Общегуманистический критерий А.И. Куприна содержательно насыщен, с одной стороны, с другой – не укладывается в обычные ориентиры определения гуманистического, ибо гуманистическое связано у него с глубинным осознанием трагедий, всегда сочетающимся с наглядным ощущением торжества счастья. Это было реализмом самой высокой пробы, реализмом, вобравшем в себя лучшие завоевания русского классического романа XIX века, но он был еще чем-то больше, чем просто реализм, «чем суровая правда жизни». В этих повестях нарисован мир, необычайно светлый, красивый, какой-то вдохновенный воздух высоких чувств, открытие иных, неведомых доселе нравственных идей; он, этот мир, полон надежд, дум о будущем, несмотря на весьма напряженное осознание его глубочайшего трагизма. Думается, что это особого рода романтизм, сначала дающий людям надежду на счастье, на радость (вот-вот откроются двери рая – таково ощущение первоначальное); тем трагичнее наступающее затем горькое разочарование, «крушение надежд». И романтическая идея о невозможности счастья и окончательной «разорванности» мира, которая и определяет сущность и содержание поведения личности в условиях «тотальных несоответствий» между мечтой и действительностью. Так проявляет себя общая для русской литературы рубежа XIX – XX веков тенденция «смешение» реализма с романтизмом в творчестве А.И. Куприна. Идея «разлома» имеющая в общественном сознании прочные основания, демонстрируется писателем с трагической очевидностью – дистанция между Олесей и ее возлюбленным необычайно широка, несмотря на кажущееся единство их душ, порождаемое ложным ощущением природной энергии их «взаимопритяжения»; эта дистанция не имеет даже призрачного основания в «Гранатовом браслете», «Поединке», «Суламифи» – таким образом, трагедия безысходного становится непосредственным воплощением идеи романтического двоемирия. В повести идея «двоемирия» объемлет не только философию времени; автор показывает, что она проникла в сознание и психологию личности, вооружив одних (Шурочку, например) безжалостным орудием смерти, лишив других малой толики готовности и способности защититься от него (Ромашов).

Рассмотрим в данном аспекте повесть А.И. Куприна «Поединок».

В свое время большая наука в силу известных обстоятельств не могла заняться серьезным исследованием социально-идеологических и художественно-эстетических проблем крупнейших явлений русской литературы. «Поединок» не был понят в России – ни официальными властями, ни критикой. Журнал «Вопросы жизни» (1905, № 7) отмечал, что «Поединок» – «тусклая, тягучая, тянется эта повесть через сотни страниц, все как будто на месте здесь и в то же время все ни для чего» [1, кн. 1, с. 601]. Изысканный, рафинированный интеллигент В. Брюсов ничего не увидел в повести, кроме того, что в ней много «анекдотов из солдатской и офицерской жизни». Некий Кондратьев упрекал А.И. Куприна чуть ли не в плагиате, рассматривая «Поединок» в контексте шума, произведенного Бильзе (французский писатель) в европейской литературе описанием «темных сторон офицерского быта» [1, кн. 1, с. 601].

Однако А.И. Куприн ставил иные цели и задачи: он увидел и оценил зверски жестокую, невежественно-разрушительную жизнь русского провинциального офицерства, скотоподобие и безукоризненное раболепие русского солдата. Тем не менее сказать, что А.И. Куприн развенчивает быт, нравы, психологию русской армии и этим подтверждает позорное поражение России в войне с Японией, значит, не сказать ничего. Писателя интересуют куда более сложные, философски трудноразрешимые вопросы. Л. Колобаева пишет: «Того, кого еще вчера называли маленьким человеком», частицей «толпы», Куприн жаждет видеть «сильной личностью», испытателем судьбы, и таким, пусть только отчасти, пусть в каких-то полуэкзотических областях жизни, он и рисует своего героя» [2, с. 92]. Купринское понимание эволюции «маленького человека» довольно ясно и методологически обозначено Л. Колобаевой. Далее автор объясняет суть этой эволюции, заключающуюся в том, что в прозе А.И. Куприна «мы видим человека, способного на поступок, на акт возмущения против унижения его человеческого достоинства, способного сделать самостоятельный нравственный выбор» [2, с. 92 – 93]. Возможно, такая эволюция философии становления и развития характера личности имеется в концепции А.И. Куприна. И как свидетельствует наука [3, с. 187 – 189], личность в прозе А.И. Куприна эволюционирует в сторону роста ее общественной, нравственной активности; в ней мы «видим человека, способного на поступок», на риск, но на *возрождение ли*? «Профессионалы риска» – акробаты, рыбаки, цирковые актеры, наездники и т.д., одним словом, те, которые в силу своей работы рискуют жизнью. В них он находил людей сильных, отважных, сильных духом, что приближало их к героям М. Горького, как отмечают авторы указанного труда [3]. Факт некоторого духовного приближения к М. Горькому А.И. Куприна отрицать нельзя, ибо он говорил ему в письме, имея в виду «Поединок»: «Все смелое и буйное в моей повести принадлежит Вам» [4, с. 570]. Однако также нельзя преувеличивать это обстоятельство, ибо «буйное и смелое» в философии этих писателей не совсем одно и то же: для М. Горького, видимо, проявление активности личности – в сфере общественных проблем, а для А.И. Куприна накопление новых сил – в душе и разуме, исходящих из самой «живой жизни» и для нее, живой жизни. Оттуда и последовательность активности личности. А.И. Куприн глубоко предан тому, что природа подарила человеку как данность, и он во что бы то ни стало должен разгадать ее, найти к ней ключ, открыть ее для всех: «Доверие к стихии человеческих чувств составляет основу психологизма Куприна. В порывах «стихийной души» героя чаще всего ему видится стихия добра» [2, с. 101]. С этим трудно не согласиться. Но вот далее автор объясняет свою мысль следующим образом: «В связи с этим можно говорить об особенности художественного исследования писателем функции бессознательного: он показывает не столько разрушительную, сколько добрую роль бессознательного» [2, с. 101]. И еще вывод: «Общий смысл этой позитивной роли, в понимании Куприна, – это восстание чувств личности против «узкого ума» – своего, окружающих, узости определенных этических и социальных институтов» [2, с. 101]. Он представляется очень важным, но, как кажется, противоречит предыдущему утверждению о позитивной роли бессознательного…

Всегда ли? Принимая гуманистический пафос, утверждений Л. Колобаевой, – они глубоки, серьезны, основательны и доказательны, все-таки хотелось высказать несколько соображений по поводу социальной и психологической природы бессознательного в поведении личности. Чувство любви к гармоничному, глубоко ушедшее в корень бессознательного в психологии Ниночки Зиненко, сперва потянуло к себе еще более гармоничного, совершенного в своем бессознательном, иррациональном мире Андрея Боброва; но затем, в определенном состоянии «бессознательно доброе» Зиненко оказалось металлической ловушкой для Андрея Ильича, разорвать которую он никак не смог. Бессознательная вера в то небольшое, доброе, светлое, которое, думал Андрей Ильич, еще имеется в предмете своей любви, в конечном итоге обернулось для него причиной катастрофы. То есть доброе, живое, природное содержание бессознательного не всегда есть естественное выражение «доброй воли», содержащейся в сфере бессознательного. Бессознательно сильное, природное, совершенное и гармоничное, которое сотворило «душу и сознание» Олеси, долгое время удерживало ее на уровне самых великих созданий природы. Это был единый, неделимый мир человека и природы. Природно еще живое где-то в глубинах души бессознательное потянуло Ивана Тимофеевича в тот мир, где его много, где оно живет явной, ощутимой жизнью. Но в герое было еще одно бессознательное ощущение себя в мире, тоже сильное, большое, тоже где-то совершенное – это неосознанная, но прочная связь с общественной психологией, с ее нормами и негласными установлениями. Иван Тимофеевич не смог извлечь из этих двух бессознательных ощущений себя, формулу идентичного поведения своей личности – раскрытие одной стороны бессознательного означало резкую активизацию другой. Природная сторона бессознательного в Иване Тимофеевиче способствовала подлинному и

всемогущему раскрытию души Олеси, общественная же, приобретенная сторона бессознательного в психологии героя сокрушила ее.

Художественная структура сознательного и бессознательного еще сложней в повести «Поединок», хотя, кажется, что она наиболее «общественная» из тех, которые были созданы А.И. Куприным до нее. Возможно, так называемая социальная, общественная жизнь не очень и была понятна и близка Куприну, хотя есть у него глубокое сочувствие к угнетенным и оскорбленным и прямые выпады против «власти предержащих». Этот протест шел у писателя, очевидно, не от осознания причин и характера социальной несправедливости, а нечто от другого – от несоответствия великого природного, созидательного статуса человека – разума с неизменными формами расходования этого духовно-творческого ресурса. Л. Колобаева пишет: «В работах о творчестве Куприна (В. Афанасьев, О. Михайлов и др.) Ромашов представлен слабой, заурядной натурой. Но это не совсем так» [2, с. 107]. И далее автор аргументирует свой тезис следующими словами: «Немалая душевная сила нужна, чтобы встать на защиту солдата, замордованного до крайней степени, Хлебникова, решившего покончить с собой, но это делает Ромашов, и это вытекает из всей логики развития характера» [2, с. 107]. Замечания Л. Колобаевой справедливы, но вернее было сказать «совсем не так» вместо «не совсем так». Авторы «Русской литературы конца XIX – начала XX вв. (1901 – 1907)» тоже пишут: «… в одну из самых тяжких минут жизни, «неожиданно яркое сознание своей индивидуальности родило в трусливом Ромочке» волну восторженной отваги, которая «внезапно взмыла в нем» бурный порыв к действию. Сам порыв скоро испарился, но укоренилось душевное к нему влечение, время от времени вызывавшее подобные вспышки» [2, с. 189].

В рассуждениях авторов есть моменты схожести в оценке героя, сущностных качеств его внутренней человеческой натуры, которые якобы приводят Ромашова к сиюминутному протесту против несправедливости. Дело не в том, что герой пошел защищать несчастного Хлебникова, а в том, почему он это сделал. Во всяком случае, это не вытекает из характера, из его логики, а из внутренней сущности его духовно богатой и содержательной натуры. А вывод, который сформулирован в «Русской литературе…» и по содержанию, и по стилю вовсе несправедлив. В «добром Ромочке» жил с самого начала и до самого последнего живет человек богатой духовной и нравственной культуры. «Слабый Ромочка», «прекраснодушный интеллигент» ни разу не изменил своим принципам – и в пору юношества, когда эти принципы казались наивными, и в годы зрелости, когда он «шел от наивных, книжных фантазий к робкому утверждению себя в реальном поступке» [3, с. 189].

Формула, которую авторы исследований о «Поединке» выводят из анализа якобы эволюции Ромашова, нам представляется несколько неточной. Нам кажется, что принцип эволюции характера в художественной системе А.И. Куприна или отсутствует, или совсем незначителен. Ни в «Молохе», ни в «Олесе» (и других), ни в тех произведениях, которые написаны после «Поединка», мы не видим явного изменения в лучшую или худшую сторону характера личности героя. Нам трудно себе представить осознавшую свой гнусный поступок, прозревшую Ниночку Зиненко, трудно было бы понять Ивана Тимофеевича, который бы все понял, что произошло, и не произнес бы фразу «Хоть назови день отъезда» или, еще более невероятное, что с Желтковым произошла существенная метаморфоза, и он отказался бы от своей любви. В скрипаче Сашке в этом смысле нет перемен, хотя прошел через огонь, воду и медные трубы. Ромашов не имеет ничего общего и с теми героями (даже в «Кадетах, «Юнкерах»), которые известны нам по «Утраченным иллюзиям» О. Бальзака, по романам Г. Мопассана («Красное и черное»), Г. Флобера «Воспитание чувств» («Чувствительное воспитание»), по автобиографическим произведениям русских классиков (современников Куприна и более старших). Перед нами предстают герои с уже сформировавшимся характером, «готовая» личность. А.И. Куприн лишь ищет в личности то, что составляет ее природную, психологически-духовную, нравственную сущность. И все перипетии жизни и судьбы личности он рассматривает как проявление ее природной сущности. В зависимости от обстоятельств эта природная данность может проявиться на разном уровне и в разной степени активности, что ничего не изменяет в обозначенной сущности характера. Ромашов приступил к службе с большим запасом духовных и нравственных ресурсов. И нет опасности, что он зря их растеряет в угоду славе, карьере, успеху, личному обогащению и благополучию. И до последнего вечера перед дуэлью он сохраняет их, хотя и проносит через жесточайшие испытания. Автор выстроил некую очередь испытаний героя – поединок с обществом, с офицерством, с философией Назанского и самим собою – и каждый раз и всегда в комплексе всех аспектов испытания он проявляет новые грани своего незаурядного духовного достояния, при этом терпит нередко унижения и оскорбления, которые не составляют статуса серьезного акта по сравнению с его духовным опытом и содержанием.

Примем условно такую схему: Ромашов – лакмусовая бумага, которая просвечивает всех других; но и все другие – тоже есть лакмусовая бумага, которая выводит все как есть, в том числе и Ромашова. Это взаимоотражение помогает увидеть картины жизни и ее героев в укрупненном плане: глубокий интересный, бесконечно светлый и справедливый нравственный мир Ромашова и столь же безнравственный мир офицерства. Высшей точкой лжи этого мира послужил поступок Шурочки: искренние и чистые по звучанию ее слова («…не будем ничего бояться… Я хочу, хочу этого. Один раз… возьмем наше счастье… Милый, иди же ко мне, иди, иди…») оказались накаленными докрасна кусочками железа, которые упали на оголенную душу Ромашова и растопили ее. Эти слова стали верхушкой того айсберга лжи и пакостничества, который выстроила Шурочка для достижения своей амбициозной цели.

Удивительно, что в свое время критика увидела в повести «Поединок» не страсти человеческие, не психологию и сложный мир внутреннего бытия человека, а армейские – офицерские и солдатские – дела. Повесть воспринималась как учебник того, как вести себя офицерству, какие взаимоотношения должны быть между ним и солдатами и т.д. М. Горький пишет: «Куприн оказал офицерству большую услугу. Он помог им до известной степени понять самих себя, свое положение в жизни, всю его ненормальность и трагизм» [5, с. 8 – 9]. А.В. Луначарский в тех же тонах: «Хочется думать, что не один офицер, прочтя эти красноречивые страницы, услышит в себе голос *настоящей чести*» [5, с. 9]. А представители армии заклеймили повесть. Их слова А. Чернышев тоже приводит в тексте.

И те, и другие одинаково упрощенно отнеслись к повести – она не о том, как быть хорошим офицером или хорошим солдатом. Это равносильно тому, чтобы рассматривать «Короля Лира» в контексте идеи о том, каким образом можно стать хорошим королем, или в Сальери попытаться увидеть методику становления гениального композитора («Моцарт и Сальери»), в «Борисе Годунове» – гениального и жестокого царя и т.д. Так, А. Чернышев всю вступительную статью выстроил как свод законов и уставных требований для армии: «Куприн писал кровью сердца. Он сам страдал, рассказывая горькую правду о разложении всего военного механизма царского самодержавия, о невозможности для солдата раскрыть свои дарования» [5, с. 9]. Критик делает вывод: «Одряхлевшему самодержавию требовались тупые, усердные, недумающие офицеры» [5, с. 11]. Не стоит писать художественную вещь о пожаре, достаточно крикнуть: «Люди, горим!» («Пожар» В. Распутина – не о пожаре же!). Речь в «Поединке» идет не столько об армии, сколько о другом – сложнейшей психоаналитической и философской проблематике – о невозможности выжить и сохранить сокровенное в себе для чистой, духовно глубокой, нравственно организованной личности в условиях грязи, лжи, безнадежно разложившегося общественного сознания, в поединке с которыми герой терпит неминуемый крах – не духовный, а физический. А.И. Куприн проводит своего героя через жесточайшие испытания, каждое из которых открывает в Ромашове главные черты его характера на новом уровне, в более полном, объемном содержании. Юношеский романтизм, с которым он пришел в полк служить, так и не преобразился существенно, только, может быть, обогатился опытом, новыми знаниями и впечатлениями героя. Но ощущение полноты и непрерывности в раскрытии основных качеств и общей концепции личности достигается активным вмешательством автора, слово которого часто становится и внутренним монологическим словом героя, и жанровым фактором, соединяющим и эпическое, и лирическое, и драматическое в единый стилистический сплав внутри «сжатой романной» структуры.

В «Поединке» временное и пространственное проявление героя шире и глубже, чем в «романных» повестях писателя, однако принципы обрисовки характеров и обстоятельств в повествовательном тексте нисколько не изменились – автор упорно и последовательно идет по пути концентрации мысли и образа, скрещивания разножанровых и разностилистических качеств прозы. При этом субъектно-объектные отношения, авторский слог и объективно существующий предмет его мысли не отторгаются друг от друга, наоборот, обретают новую сущность и прочность.

Эту внутрикомпозиционную и идейно-художественную цельность произведения не нарушают определенные усилия автора по активизации проявления характера главного героя в зависимости от социального, общественного содержания анализируемых в тексте обстоятельств.

Некоторые из критиков начала века и нынешних усиленно «тянут» Ромашова в стан горьковских героев: «Куприн пошел навстречу общей идее активного человека» [3, с. 187]. Идея социально активной и нравственно ответственной личности нашла свое яркое художественное претворение в рассказе «Гамбринус» [2, с. 113]. Такое суждение восходит к мыслям В. Воровского, высказанным им еще в начале века: «Куприн всей душой сочувствует борьбе угнетенных классов за освобождение от гнета» [6, с. 301]. Объективно это так – подобный вывод вроде бы справедлив. Однако вспомним о том, что, по словам самого писателя, А.И. Куприн никогда не принадлежал, не принадлежит и принадлежать не будет ни к какой партии. Не классовое, даже не социальное начало в воззрениях А.И. Куприна и его героев определяет сущностные качества его философии и эстетики, а общегуманистический, общедемократический смысл художественного творчества. Не классовая борьба волновала А.И. Куприна, а те обстоятельства жизни, которые могли свести и сводили самое разумное существо в мире с пути благородства, любви ко всему живому и неживому в природе; тот диссонанс, который образовался между подлинным статусом человека-творца и реальными результатами его деяний и поступков. Так и в «Поединке» (романизированной повести) есть объективное воплощение идеи всеединства людей, герой которого вбирает в себя все лучшее, гармоничное, свободное и широкое в человеческой природе.

Неповторимый А.И. Куприн не может быть измерен в контексте одного философского и идейно-эстетического контекста, потому что он и реалист, и романтик, и философ, и бытописатель, и самое главное, он и герой – люди, бесконечно влюбленные в жизнь, и в результате недооценки (или переоценки) ее социально и психологически обусловленных процессов возможно упущение одного из важнейших компонентов его многогранного и весьма самобытного творчества.

Библиографический список

1. *Русская литература рубежа веков (1890-е годы – начало 1920-х годов)*: в 2 кн. Москва, 2000.
2. Колобаева Л.А. *Концепция личности в русской литературе рубежа XIX – XX вв.* Москва: Издательство МГУ, 1990.
3. *Русская литература конца XIX – начала XX вв. 1901 – 1907 годы*. Москва: Наука, 1971.
4. Куприн А.А. *Собрание сочинений*. Москва, 1958; Т. 3.
5. Чернышев А. Девятый вал Александра Ивановича Куприна. *А. Куприн. Поединок.* Москва, 1984.
6. Воровский В. *Эстетика. Литература. Искусство*. Москва, 1975.

References

1. *Russkaya literatura rubezha vekov (1890-e gody – nachalo 1920-h godov)*: v 2 kn. Moskva, 2000.
2. Kolobaeva L.A. *Koncepciya lichnosti v russkoj literature rubezha HIH – HH vv.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
3. *Russkaya literatura konca HIH – nachala HH vv. 1901 – 1907 gody*. Moskva: Nauka, 1971.
4. Kuprin A.A. *Sobranie soch*inenij. Moskva, 1958; T. 3.
5. Chernyshev A. Devyatyj val Aleksandra Ivanovicha Kuprina. *A. Kuprin. Poedinok.* Moskva, 1984.
6. Vorovskij V. *`Estetika. Literatura. Iskusstvo*. Moskva, 1975.

Статья поступила в редакцию 30.03.20

УДК 130.2 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00431

***Fu Lisha**, postgraduate, Department of Public Relations in Business, Institute of Higher School of Journalism and Mass Communications, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: pressida0808@gmail.com*

LEISURE PRACTICES AS AN OBJECT OF MEDIA REFLECTION. In the article, the author defines a concept of leisure practices, consider their subject typology, and considers leisure practices as an object of media reflection. Leisure implements primarily a recreational function, a function of restoring strength and relaxation, entertainment and communication, which means that its main goal is activity aimed at the comprehensive development of man. At any given time, people need a break from study, work and various activities. And each person makes his choice of the form of leisure and entertainment that is most interesting to him. However, at all times there were mass forms of leisure, popular among people with different incomes, different ages, with different interests and hobbies.

Key words: **leisure, leisure practices, media reflection.**

***Фу Лиша,** аспирант, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: cressida0808@gmail.com*

ДОСУГОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК ОБЪЕКТ ОТРАЖЕНИЯ МЕДИА

В настоящей статье мы определим понятие досуговых практик, рассмотрим их предметную типологию и исследуем досуговые практики как объект медиаотражения. Досуг реализует преимущественно рекреационную функцию, функцию восстановления сил и отдыха, развлечения и общения, значит, его главной целью выступает деятельность, направленная на всестороннее развитие человека. В любой момент времени людям необходим отдых от учебы, работы и различных дел. И каждый человек делает свой выбор той формы досуга и развлечений, которая ему наиболее интересна. Однако во все времена существовали массовые формы досуга, популярные среди людей с разным достатком, разного возраста, с различными интересами и увлечениями.

*Ключевые слова***: досуг, досуговые практики, отражение медиа.**

В настоящей статье мы рассматриваем досуговые практики как особый вид социальных практик, реализуемых в медиапространстве. Как отмечают современные исследователи [1 – 6], установившаяся в настоящее время эпоха цифровых технологий детерминирует выявление новых аспектов функционирования журналистики. Всё больше редакций используют медиаплатформы для распространения контента: от радио и интернета до мобильных телефонов, планшетов и инфоэкранов.

Тем самым вопросы специфики отражения досуговых практик в медиасистеме требуют научного осмысления. В этом заключается актуальность данного исследования.

В настоящий момент наблюдается интеграция различных форматов медиа-продукта: вещательного, печатного, онлайн-продукта, мобильного. Данные площадки взаимодействуют друг с другом по принципу трансмедийного повествования, обмениваясь информацией, ссылками на материалы СМИ, которые участвуют в процессах создания общего информационного продукта.

Интегративный подход позволяет готовить более востребованный со стороны населения информационный продукт, который сочетает в себе наглядность видео и аналитичность газет, интерактивность и оперативность Интернета.

В последнее время медиаплатформы всё чаще аккумулируют в себе контент, связанный с досуговыми практиками. Людям необходим отдых от учебы, работы и различных дел. И каждый человек делает свой выбор в пользу той формы досуга и развлечений, которая ему наиболее интересна. Во все времена существовали массовые формы досуга, популярные среди людей с разным достатком, разного возраста, с различными интересами и увлечениями [2].

Каждый журналист, работающий на различных медиаплатформах, специализирующийся на досуговых практиках, должен чётко понимать сущность различных видов досуга и специфику их отражения в СМИ. Тем самым профессионализм журналиста во многом зависит, с одной стороны, от его знаний наиболее распространённых досуговых практик и, с другой, от владения навыками использования всех возможностей современных медиаплатформ.

Досуг – это часть нерабочего времени, которая может использоваться не только для отдыха, восстановления сил, но и для физического и духовного развития человека. [5, с. 236].

Досуг можно понимать и как важный элемент культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами жизнедеятельности общества, социальной группы [6, с. 5].

Досуговые практики связывают воедино сферу повседневного опыта современного человека, ориентированного на интерактивное поведение.

Среди основных видов досуговых практик авторы [4 и др.] выделяют историко-ролевые игры, культурный туризм, занятия спортом, сетевое творчество, участие населения в праздничных мероприятиях, посещение объектов культуры.

В процессе попытки классифицировать досуговые практики можно отметить, что виды деятельности человека в свободное время можно условно разделить на три группы [5]:

1) отдых. Он предназначен для восстановления затраченных во время работы сил и подразделяется на активный и пассивный;

2) развлечения. Это такие виды деятельности в свободное время, которые дают возможность повеселиться, отвлекают от забот, доставляют удовольствие;

3) творчество: техническое, научное, художественное. Творчество приносит высшее удовлетворение и одновременно является средством духовного совершенствования.

К обыденной досуговой практике относятся занятия, не предполагающие какой-либо квалифицированной подготовки и приносящие немедленное удовлетворение [1], например, посещение зрелищных мероприятий, просмотр телевизора, путешествие, встреча с друзьями и т. д.

В досуговых практиках обыденно повторяемая деятельность обретает особый знаковый смысл, заменяя ощущение рутинности потребностью в неких коллективно одобряемых действиях. В качестве примера можно привести трансляции утренней гимнастики по радио и телевидению в СССР. Выполнение данных упражнений не было обязательным, но предполагало некий стандарт начала дня в символическом представлении о качестве жизни советского человека [2].

На содержание досуговых практик могут повлиять факторы, обусловленные социальной средой, потребностями, интересами, психологическими качествами. В сегодняшнем мире первое место в структуре досуга занимает Интернет.

В контексте социальной функциональности этот факт может быть интерпретирован как позитивно, так и негативно. Но, так или иначе, придется признать

возрастающий удельный вес досуговых практик, связанных с пребыванием и коммуникациями в сети.

В последние годы с ростом удельного веса свободного времени, высвобождением домашнего труда, повышением качества жизни возросло стремление людей к досугу, их внимание к досуговым практикам. Развивается и соответствующая сфера информации, связанная с досуговыми практиками: появились периодические издания, радио- и телепрограммы, а также специальные телеканалы, как обеспечивающие реализацию досуговых практик, так и освещающие их [3].

Большую роль в досуговой культуре играют праздники, выводящие население за пределы рутинности. Они активно освещаются в СМИ, в том числе в медиапространстве.

Праздник является эффективным средством приобщения людей к культурным ценностям и достижениям посредством активного воздействия на духовный мир человека.

В праздниках реализуется связь традиций, повседневного опыта и собственно досуговых практик.

Характерная черта современной эпохи – это сосуществование различных во всех отношениях праздников, изменение старых и возникновение новых. В атмосфере праздника происходит непосредственное воплощение культурно-исторической памяти, которое закрепляется в повторяемых социально-ритуализованных действиях. Эти виртуальные путешествия к «местам памяти» структурируют повседневный опыт населения [3]. Особенно в России ярко проводятся такие праздники, как День Победы, День защитник Отечества, Международный женский День 8-ое Марта.

В последнее время в связи с тем, что досуг в СМИ, в том числе в медиапростанстве, занимает всё больший сегмент, в отечественной науке сложилось целое направление – досуговая журналистика. С учётом сложившихся тенденций последних лет досуговая журналистка представлена, прежде всего, в медиаформате. Как показал анализ медиапрактики, сфера досуга представлена в следующих основных видах:

- арт-журналистика,
- спортивная журналистика,
- научно-популярная журналистика,
- гендерная журналистика,
- fashion-журналистика,
- кулинарная журналистика,
- трэвел-журналистика [4].

При этом досуговый сегмент в медиапространстве решает основные задачи:

- оказание особого информационного воздействия, которое призвано стимулировать социально-культурную активность населения,
- предоставление человеку возможности «получить удовольствие», не затрачивая на это дополнительных усилий;
- создание особой среды для духовного развития отдельных граждан и социума в целом;
- развлечение граждан в свободное от работы время;
- сведение к минимуму психологического напряжения, возникающего в повседневной жизнедеятельности.

Выделяют следующие основные функции досуговой журналистики:

- информационную,
- релаксационную
- рекреативную [4].

Как отмечают учёные (Л.Р. Дускаева, Н.С. Цветова и др.), досуговый медиатекст должен быть направлен на релаксацию, самосовершенствование личности, формирование хорошего настроения и активное распространение позитивных эмоций. В идеале качественный медитекст должен удовлетворять эстетические потребности аудитории, при этом не снижая её интеллектуального уровня. Тем самым досуговый медиатекст должен быть направлен:

– на воспитание навыков культурного времяпровождения,
– на расширение кругозора читателя,
– на удовлетворение аудиторного запроса,
– на приобщение к мировой культуре и культуре данного общества,
– на распространение культурных ценностей,
– на развитие потребительских знаний читателей и др. [1].

Медиапотребление проявляется в самых различных формах [1]. Исследование бюджета времени современных городских жителей показывает, что именно потребление медиа, как офлайн, так и онлайн, является одной из наиболее распространенных видов досуговых практик [10, с. 388]. При этом удельный вес досуговых практик, связанных с потреблением онлайн-медиа и пребыванием в социальных сетях, постоянно растет.

Как отмечают Е.Э. Сурова и Н.В. Бутонова, «в виртуальном пространстве, создаваемом электронными средствами коммуникации, становится возможен выход за пределы обыденности и ограниченности индивидуального «я», которое трансформируется в воображаемом мире в виртуальные личности» [5, с. 57].

Особенно эта ярко структурная закономерность проявляется у молодежи, так называемых поколений “Y” и“Z”.

Новые медиа сделали возможным появление новых форм медиасервисов, выделим основные из них:

– компьютерные игры,
– киберспорт,
– виртуальные путешествия в киберпространстве и др.

Эти новые формы досуга не требуют физических упражнений в физическом пространстве или участия в реальных социальных мероприятиях. В то же время они дают эмоции, психологическую разгрузку, в ряде случаев формируют новые компетенции.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить следующие особенности и проблемы в процессе отражения журналистами различных досуговых практик в медиапространстве:

Интернет носит инструментальный характер и используется как средство социальной и, а также досуговой практики. Появление новых форм досуга вытеснят традиционные досуговые практики, которые, в свою очередь, сменятся доминированием информационных технологий.

Профессиональная деятельность журналистов при освещении различных досуговых практик в медиапространстве заключается в активном стимулировании деятельной активности аудитории. Главная задача журналиста – трансляция на широкую аудиторию идей об использовании свободного времени в интересах семьи для упрочения семейных отношений, улучшения и сохранения здоровья; об использовании различных хобби с целью рекреации и улучшения качества жизни в целом.

С целью изучения путей повышения эффективности освещения досуговых практик необходимо проводить контент-анализ медиатекстов, посвященных досуговым практикам различных элементов системы социальной стратификации в поколенческом, социально-демографическом и социально-статусном разрезах.

Дополнительную информацию по исследованной проблеме может предоставить анализ частоты запросов различных форматов досуговых практик в поисковых системах, анализ распределений досуговых хэштегов, контент-анализ отзывов на разных досуговых порталах.

Тем самым актуализация знаний о досуговом медиатексте и его элементах дает возможность понять аспекты сложной миссии журналистской деятельности, направленные на формирование системного представления о различных формах досуга как приоритетных тем медиадискурса.

Библиографический список

1. *Журналистика сферы досуга*. Под редакцией Л.Р. Дускаевой, Н.С. Цветовой. Санкт-Петербург, 2012.
2. Копылов О.В. Профессионализм журналиста в условиях медиаконвергенции: трансформация, эволюция, апгрейд? *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2012; № 3 (19: 122 – 130.
3. Ионова О.В. Современные виды досуга студенческой молодежи. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2015; №3 (35): 107 – 109.
4. Истомина К.Д. Границы досуговой журналистики. к проблеме определения понятия. *Вестник молодых ученых ПГНИУ*: сборник научных трудов. Пермь, 2015: 317 – 322.
5. Сурова Е.Э., Бутонова Н.В. Досуговые практики в пространстве повседневности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. 2014; № 2: 53 – 60.
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.

References

1. *Zhurnalistika sfery dosuga*. Pod redakciej L.R. Duskaevoj, N.S. Cvetovoj. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Kopylov O.V. Professionalizm zhurnalista v usloviyah mediakonvergencii: transformaciya, `evolyuciya, apgrejd? *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2012; № 3 (19: 122 – 130.
3. Ionova O.V. Sovremennye vidy dosuga studencheskoj molodezhi. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obschestvennye nauki*. 2015; №3 (35): 107 – 109.
4. Istomina K.D. Granicy dosugovoj zhurnalistiki. k probleme opredeleniya ponyatiya. *Vestnik molodyh uchenyh PGNIU*: sbornik nauchnyh trudov. Perm', 2015: 317 – 322.
5. Surova E.`E., Butonova N.V. Dosugovye praktiki v prostranstve povsednevnosti. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 6: Filosofiya. Kul'turologiya. Politologiya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2014; № 2: 53 – 60.
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.

Статья поступила в редакцию 10.03.20

УДК 811.512,141'37 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00432

Kulanchin A.Yu., *teacher, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: aitugan.islamdin@mail.ru*

HISTORICAL DEVELOPMENT OF BORROWED PRONOUNS IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article considers the historical development of borrowed pronouns of the Bashkir language. The article explains the features of the following pronouns: нимә "what", кем "who", көллө, көллөһө "all". The author substantiates the idea that there are most borrowings among definite and indefinite pronouns. The author connects this idea with the fact that these categories of pronouns were formed in the later period of the formation of the Bashkir language. Special attention is paid to the origin of pronouns borrowed from Arabic. The author describes in detail the parallel functioning of the borrowed pronouns көллө, әллә, бәгзе in the Arabic and Bashkir languages. The question of the etymology of the pronoun әллә remains debatable. Also in the article, the author explores the names of the pronouns Zamir and Ismu Zamir, which were found in the early 20s of the 20th century and are Arabisms. The above analysis in scientific work gives sufficient reason to assert that all borrowings among the Bashkir pronouns have Arabic and Persian roots.

Key words: **pronouns, etymological aspect, Bashkir language, Turkic linguistics, formant.**

А.Ю. Куланчин*, преп., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail aitugan.islamdin@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается историческое развитие заимствованных местоимений башкирского языка. Выяснены особенности следующих местоимений: *нимә* – "что", *кем* – "кто", *көллө*, *көллөһө* – "все". Обосновывается идея о том, что больше всего заимствований среди определительных и неопределенных местоимений. Эту идею автор связывает с тем, что данные разряды местоимений образовались в более поздний период становления башкирского языка. Особое внимание уделяется происхождению местоимений, заимствованных из арабского языка. Автором подробно описывается параллель функционирования заимствованных местоимений *көллө, әллә, бәгзе* в арабском и башкирском языках. Дисскусионным остается вопрос этимологии местоимения *әллә*. Также в статье автор исследует названия местоимений *замир* и *исму замир*, которые встречались в начале 20-х годов XX века и являются арабизмами. Приведенный анализ в научной работе дает достаточные основания утверждать, что все заимствования среди местоимений башкирского языка имеют арабские и персидские корни.

Ключевые слова: **местоимения, этимологический аспект, башкирский язык, тюркское языкознание, формант.**

Местоимения в языкознании являются одной из самых древних частей речи. По мнению В.В. Колесова, "местоимение и наречие относятся к самым древним словам человеческого языка. Они имели чисто указательные функции, еще без всякого собственно лексического значения. Их назначение было указывать на «вещь», а не выражать «идею». Различие между ними заключалось в том, что местоимение заменяло имя, а наречие – глагол. Современные разговорные формулы *Ты где? – Вам туда!* передают неопределенно общий смысл таких слов в прошлом" [1, с. 360]. Так как местоимения считаются одной из древних частей речи, нужно полагать, что среди них мало заимствований. Действительно, основная часть местоимений башкирского литературного языка имеет древнеалтайскую основу. Как известно, башкирский язык, наряду со всеми тюркскими языками, входит в алтайскую семью языков. В праязыке, от которого появились тюркские, монгольские и тунгусо-маньчжурские языки, местоимения были короткими: *би* – "я", *си* – "ты", *у* – "он", *шу* – "тот". Нужно полагать, что тунгусо-маньчуржские языки сохранили формы, которые были присущи праязыку. В первую очередь это наблюдается в оформлении местоимений: эвенк., эвен. *би* – "я", эвенк. *ни* – "кто". Древние короткие формы стали основой для образования местоименных слов в тюркских языках, в том числе в башкирском. Это означает, что большинство местоимений имеют алтайские или тюркские корни. При этом нужно отметить, что в современном башкирском языке зафиксированы местоимения, которые произошли не от древнеалтайских основ, т.е. они являются заимствованными. Местоименные слова, которые не имеют тюркских корней, на наш взгляд, все заимствованы из арабского и персидского языков. Арабские и персидские заимствования характерны не только для местоимений, но и для всей лексики башкирского языка. Как отмечает А.Н. Бахтиярова, «башкирский язык в своем историческом развитии взаимодействовал со многими языками. Это взаимодействие и взаимовлияние было обусловлено территориальной близостью, экономической и культурной связью башкирского народа с другими народами. В современном башкирском языке имеются заимствования из русского, арабского, персидского, венгерского, монгольского, китайского и других языков. По данным Г.Г. Кагарманова, в современном башкирском языке функционируют 23% русских, 12 % арабских и 2 % персидских заимствований» [2, с. 115].

Заимствования в башкирском языке можно наблюдать среди слов, которые образовались в более поздний период становления башкирского языка, например, более поздним пластом можно считать союзы. Как утверждает А.К. Казембек, раньше в тюркских языках редко встречались союзы. Действительно, по мнению А.М. Азнабаева, в некоторых древних башкирских кубаирах полностью отсутствуют союзы [3, с. 78]. Такого же мнения придерживается и Х.В. Султанбаева, отмечая, что "союзы в тюркских языках – явление достаточно позднее, поскольку сам строй тюркских языков не требует их использования в структуре высказывания. Почти все они представляют собой заимствования из персидского и арабского языков. Как показывают наблюдения тюркологов, союзы отсутствуют в древнетюркских текстах и начинают появляться в тех тюркских языках, которые вошли в орбиту арабо-персидской культуры, в частности в связи с принятием ислама [4, с. 126].

Как часть речи, местоимение в тюркских языках имеет ряд названий: *алмаш* (башкирский), *алмашлык* (татарский), *замир* (турецкий), *солума* (алтайский), *ат орну* (хакасский, тувинский). Нужно отметить, что первые башкирские и татарские языковеды, такие как К. Насыри, также использовали термин *замир* для обозначения местоимения и, как отмечает Л. Заляй, в начале 20 годов XX века данную часть речи называли *замир* или *исму замир*. Слово *замир* является заимствованным из арабского языка и в самом арабском языке также используется для обозначения местоимений. В арабском языке под местоимением понимаются только личные местоимения русского и башкирского языков. Слово *замир* изначально имеет форму *дамир,* и при заимствовании произошел переход *д* на *з*, что характерно и для всей заимствованной лексики башкирского языка: араб. *дарар* – баш. *зарар*, араб. *бәгдү* – баш. *бәгзе*, араб. *ағда* – баш. *ағза,* араб. *имда* – баш. *имза.* Слово *дамир* в арабском языке наряду с указанием на местоимение имеет еще и значение "ум, тайная мысль, помысл". На наш взгляд, слово изначально использовалось с семантикой "ум, тайная мысль, помысл", а позднее стало обозначать местоимение, так как местоимения (а в арабском языке только личные местоимения) скрывают лицо или предмет в речи, называя их я, ты, он, мы, вы, они.

Среди личных, указательных и вопросительных местоимений мы не обнаруживаем заимствований, и, на наш взгляд, все они имеют тюркское происхождение. При этом нужно отметить, что среди ученых-лингвистов существовала гипотеза о происхождении некоторых личных местоимений от отдельных слов из других языков. Например, В. Шотт возводил местоимение кем – «кто» к монгольскому самостоятельному слову *кумун* – «человек» [5, с. 159]. Существует мнение о наличии арабских заимстований среди вопросительных местоимений. Ф.Г. Исхаков считает, что местоимение *нимә* – "что" является сложным словом, образованным из двух корней: нэ// не// ни и мэ//ме//ма<ммн (чувашская разновидность местоимения, означающего «что»)». При этом Ф.Г. Исхаков возводит чувашское *ммн* к арабской вопросительной частице *мән* – "кто" [6, с. 183]. На наш взгляд, первой частью местоимения *нимә* действительно является основа *ни*, от которого появились и другие вопросительные частицы типа *нисек* – "как", *нисә* – "сколько", *ниндәй* – "какой", а что касается второй части – *ма*, мы считаем, что это также является тюркским элементом. Если же все-таки предположить наличие арабского элемента в местоимении нимә – "что", то в отличие от Ф.Г. Исхакова мы склонились бы к версии о происхождении второго элемента местоимения от вопросительной частицы арабсого языка *мә* – "что", так как частица *мән*, о которой говорит Ф.Г. Исхаков, в арабском языке используется только по отношению к людям и, соответственно, переводится "кто". Как нам известно, в тюркских языках местоимение *кем* – "кто" употребляется только по отношению к людям, а местоимение *нимә* – "что" – по отношению ко всем остальным, как и в арабском языке, что дает право предположить о невозможности присутствия частицы *мән* – "кто" в составе местоимения *нимә* – "что". При этом мы считаем, что представляется маловероятным наличие арабизма в составе местоимения нимә, так как, как уже отметили выше, с помощью прибавления к основе разныхэлементов появилось множество вопросительных местоимений: *нисек* – "как", *нисә* – "сколько", *ниндәй* – "какой". Нам кажется, все добавочные элементы, в том числе *мә*, являются исконно тюркскими и образовались под влиянием плеоназма.

По мнению А.Ф. Юсупова, персидские элементы нашли отражение в тюркских личных местоимениях: «Персидские слитные местоимения I лица *-ам/-эм,* присоединяясь к тюркским личным местоимениям, употребляются в функции личного местоимения «я», то есть бэн – мэн (я) + эм (я). Например: *ва анда мәдәдкъарең бәнәм* «и там я твой помощник». Как видно из вышеприведенных

примеров, при присоединении персидских слитных местоимений к тюркским личным местоимениям они употребляются в функции аффиксов сказуемости» [6, с. 183]. При этом мы не исключаем, что личные местоимения в персидском и тюркском языках могут иметь единое происхождение, так как в обоих языках местоимения идентичны: персид. *мэн* – "я", *у* – "он", *анһа* – "они"; башкирс. *мин* – "я", турецк. *у* – "он", башкирск. диалект. *анлар* – "они".

Из разрядов местоимений, сформировавшихся позже, можно считать определительные местоимения. Татарский языковед Ф.М. Хисамова считает, что «в историческом плане есть основания полагать, что определительные местоимения сформировались в более поздний период, так как все единицы, кроме үз – «сам», взяты из других разрядов местоимений (*бары, барлык, бөтен* – "все") или наполовину заимствованы (*һәр, һәрбер, һәркем* – "каждый")» [7, с. 151].

Определительные местоимения по своей семантике указывают на единичные, индивидуальные, а также обобщенные предметы и явления и в соответствии с этим подразделяются на две группы: *һәр, һәр бер* – "каждый", *һәр кем* – "всякий", *үз (үз)* – "свой"; *бары-һы*, *бар-са (-һы), һәммә (-һе), бөтөн-өһе* – "весь, "все". Местоимение *һәммә* – "все", по мнению авторов "Исторической грамматики башкирского языка", заимствовано из арабского языка [5, с. 164]. В современном арабском языке слово *һәммә* отсутсвует, что говорит о маловероятности его арабского происхождения. При этом нужно отметить, что слово, которое имеет звук h, действительно должно быть заимствовано из арабского или персидского языка. Как нам известно, в современном татарском языке звук *һ* присутствут только в арабизмах и персизмах, и в отличие от башкирского языка переход исконно тюркского *с* на *һ* не наблюдается. Использование местоимения *һәммә* в современном татарском языке указывает на его арабское или персидское происхождение. На наш взгляд, слово *һәммә* ближе к персидскому языку, откуда были заимстованы местоимение *һәр* – "каждый" и союз *һәм* – "и".

Местоимение *йәмғеһе* – "все" имеет арабские корни и образовано от глагола *жәмәғә* – "собирать". Нужно отметить, что в башкирском языке от арабского глагола *жәмәғә* образовалось достаточное количество слов: *йәмғәт, йәмғиәт* – "общество", *ижтимағи* – "общественный" и т.д. При заимствовании с арабского языка наблюдаем переход начального *ж* на звук *й*: *жәмғе – йәмғе*. Переход звука *ж* на *й* характерно для всех арабских заимствований: *Жәмил – Йәмил, жәһил – яһил, жәрәхәт – йәрәхәт, жәннәт – йәннәт* и т.д. Заимствованное слово *йәмғе* приобрело в башкирском языке также притяжательный аффикс *-һе.* Как утверждают авторы "Исторической грамматики башкирского языка", в староузбекском языке функционировало такое определительное местоимение, как *йәмсе* – "все" [5, с. 165]. На наш взгляд, эта форма восходит к арабскому глаголу *жәмәғә* – "собирать".

Местоимение *көллә* – "все", как и местоимение *йәмғеһе* – "все", заимствовано в башкирский язык из арабского языка. Слово же *күллү* в самом арабском языке перед именем единственного числа в неопределенной форме означает "каждый, всякий, любой": *күллү шәхсин* – "каждый человек", *күллү талибәтин* – "каждая студетка", *күллү китәбин* – "каждая книга". Когда слово *күллү* используется перед именем существительным единственного числа в определенной форме с артиклем *әл.* оно означает "весь": *күллү әл-мәдрәсәти* – "вся школа", *күллү әл-бәйти* – "весь дом". Слово *күллү* перед именем множественного числа в определенной форме или со слитными местоимениями множественного числа означает "все": *күллү әл-күтүби* – "все книги", *күллү ән-нәси* – "все люди". Во время перехода слова на башкирский язык из фонетических изменений можно выделить переход звука *ү* на башкирский *ө*: *күллү – көллө*. Местоимение *көллөһө* образовался на основе *көллө* при помощи прибавления к нему аффикса притяжательности *-һө.* В башкирском языке местоимение *көллө* – "весь" больше встречается в произведениях авторов XIX века:

Ҡыҫмаҡ үтеп, ҡыш үткән һуң, килде яҙ,
Ҡыйҡылашып килде осоп өйрәк-ҡаҙ.
Ян-януар йәшел үләнгә сығып,
Көллө ғәләм шатланышып булды мәж;
Ерҙең өҫтө бәрхәт кеүек йылтырар,
Күктә – монар, ерҙән быуҙар борҡорар. (М. Акмулла).

Данное местоимение встречается и в современном башкирском языке:

Һап-һары күк кенә бары
Араларҙы тора ялғап.
Мин яратам һине, йәнем!
Ә ҡалғаны...
Көллө ялған. (Т. Искандария).

Это местоимение в башкирском языке иногда используется в паре со словом *баш* – "голова" и переводится как "полностью":

Башлы-көллө тамам батҡаным бар,
Тын да ала алмай ятҡаным бар,
Үҙ-үҙемдә "терәп атҡаным" бар,
Кеше һыуығынан ҡатҡаным бар! (Ф. Абдуллина).

Наряду с формой *көллө* – "каждый" парралельно используются местоимения с компонентом *һәр*: *һәр кем* – "всякий", *һәр бер* – "каждый". Первый компонент этих местоимений *һәр* заимствован из персидского языка. Слово *һәр* и в персидском языке также имеет значение "каждый": *һәр мәрд дуст мән әст* – "каждый человек мне друг", *һәр руз хушбахт* – "каждый день – счастье".

Неопределенные местоимения указывают на неопределенность предметов и их признаков, на неопределенность времени, места, причины, связанных с действием и состоянием. Одни неопределенные местоимения в башкирском языке, как и в других тюркских языках, образуется путем присоединения частицы *әллә* и числительного *бер*, которое выступает в роли неопределенного артикля к вопросительным местоимениям, другие – путем прибавления аффикса *-дыр, -дер* к тем же местоимениям [5, с. 169]. По нашему мнению, неопределенные местоимения также можно отнести к словам, сформированным в более поздний период, так как среди них есть заимствованное слово *әллә*, вторым компонентом которого является вопросительное местоимение: *әллә кем, әллә нимә, әллә ни, әллә нисек, әллә ниндәй, әллә ҡасан, әллә ҡайҙа, әллә ниңә, әллә ҡайҙан, әллә күпме, ҡайһы.* Касательно этимологии слова *әллә* Н.К. Дмитриев пишет: "Происхождение слова *әллә* недостаточно ясно; можеть быть, оно восходит к арабскому *илля*. Его не надо путать со словом *әле* "еще не" при глагольных формах, например: *әле бармаған – он еще не ходил*" [8, с. 105]. Действительно, слово *әллә* по строению и звучанию близко к арабскому языку, но, на наш взгляд, это слово нельзя отнести к арабскому слову *илля* – "кроме". Дело в том, что *илля* в арабском языке выполняет функцию частицы исключения: *Джәя күллү тулләб илля Зәйд.* – "Пришли все студенты, кроме Зейда". Данное слово в таком же звучании используется в башкирском языке, при этом к нему прибавляется дополнительное слово *мәғәр*:

Мин ҡыҙарып баҫып торам,
Ҡолаҡ яңғаның тоям,
Ояттан күҙ йәш ҡоям.
Ә бит уйнарға алғайным,
Урларға уйламаным.
Иллә мәғәр тәртип боҙҙом,
Боҙолдо шул иманым.
Хәҙер нисек күренермен
Йән дуҫымдың күҙенә?! (Г. Ситдикова).

Мы же, в свою очередь, слово *әллә* возводим к арабским частицам *ә* и *лә,* при совместном произношении которых они переводятся как – "не так ли". При отдельном использовании слово *әллә* в башкирском языке можно перевести по-разному. Например, в следующем предложении слово әллә выполняет роль вопросительной частицы в альтернативном предложении: *«Әллә ҡалдырҙылармы?» – тип һорағанын бөлмәй ҙә ҡалды* (М. Ғафури).

В башкирском языке к арабским заимствованным местоимениям можно включить и слово *бәғзе* – "некоторый": *Элек күршеһенә сәләм бирмәгән бәғзе берәү, хәҙер инеп шуның сәйен бер эсеп сығыр өсөн генә лә бит йөҙ һыуын түгә* (Т. Ғарипова). *Бәғзе бер газеталарҙың дуртенсе битендә «Ҡарлуғастар» хәкәнда баҫылған иғландан башҡа һис бер һүҙ күҙғатылманы* (М. Ғафури).*"Бәләкәс Рәйхана" тип аҡамдан һөйөп тә күя бәғзе инәйҙәр. Ҡәүемемде күҙғытҡан ошо ваҡиға, бәғзе башҡа хәлдәр ҙә миңә мәғлүм.* (Г. Якупова). В некоторых случаях слово бәғзе принимает аффикс множественного числа *-ләр*: *Ғармунды бала сағында тәү тапҡыр һыҙғыртҡан бәғзеләр уны ғүмер буйы ҡулынан төшөрмәй, уйнаған көйҙәренән күңел ҡәнәғәтлеге лә ала, әйләнә-тирәләге кешеләрҙең дә кәйефен таба* (газета "Башҡортостан"). *Ысын булһа,* бәғзеләр *төйөрөм генә сумма аласаҡ* (Г. Якупова).

Слово *бәғдү* в самом арабском языке имеет значение "некоторый" и является существительным, поэтому может склоняться по падежам. Данное слово используется в изафетном сочетании или со слитными местоимениями: *бәғдү әт-тулләби лә йәскүнүнә фи әс-сәкән* – "некоторые студенты не живут в общежитии", *раәйтү бәғдә әл-күтүби би әл-лүүғәти әл-ғәрәбиййәти* – "я увидел некоторые книги на арабском языке".

Таким образом, заимствования среди местоимений башкирского языка встречаются редко, так как местоимения считаются одной из древних частей речи. При этом нужно отметить, что заимствования больше характерны для определительных и неопределенных местоимений, так как эти разряды сформировались в более поздний период становления башкирского языка. Все заимствования в области местоимений имеют арабское и персидское происхождение, что в целом характерно и для всей лексики башкирского языка. При этом остается дискуссионным вопрос о происхождении некоторых заимствованных местоимений (*әллә, һәммә*).

Библиографический список

1. Колесов В.В. *Историческая грамматика русского языка.* Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010.
2. Бахтиярова А.Н. Об арабских заимствованиях в башкирском языке. *Вестник башкирского университета.* 2007; Т. 12, № 3: 115 – 117.
3. Аҙнабаев Ә.М. *Башҡорт теленең тарихи грамматикаһы.* Өфө: БашДПУ, 2002.
4. Султанбаева Х.В. К вопросу о происхождении служебных частей речи в тюркских языках. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2008; № 12: 125 – 128.
5. Азнабаев А.М., Псянчин В.Ш. *Историческая грамматика башкирского языка.* Уфа: Издательство Башкирского университета, 1983.

6. Юсупов А.Ф. Закономерности функционирования арабских и персидских грамматических элементов в языке татарской поэзии XIX века. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2018; № 4: 182 – 187.
7. Хисамова Ф.М. *Татар теле морфологиясе*. Казан: Мәгариф, 2006.
8. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирского языка*. Москва: Наука, 2008.

References

1. Kolesov V.V. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2010.
2. Bahtiyarova A.N. Ob arabskih zaimstvovaniyah v bashkirskom yazyke. *Vestnik bashkirskogo universiteta.* 2007; T. 12, № 3: 115 – 117.
3. Aşnabaev Ə.M. *Bashҡort telenең tarihi grammatikahy*. Өfө: BashDPU, 2002.
4. Sultanbaeva H.V. K voprosu o proishozhdenii sluzhebnyh chastej rechi v tyurkskih yazykah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2008; № 12: 125 – 128.
5. Aznabaev A.M., Psyanchin V.Sh. *Istoricheskaya grammatika bashkirskogo yazyka*. Ufa: Izdatel'stvo Bashkirskogo universiteta, 1983.
6. Yusupov A.F. Zakonomernosti funkcionirovaniya arabskih i persidskih grammaticheskih `elementov v yazyke tatarskoj po`ezii XIX veka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 4: 182 – 187.
7. Hisamova F.M. *Tatar tele morfologiyase*. Kazan: Məgarif, 2006.
8. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.04.20

УДК 81 DOI:10.24411/1991-5497-2020-00433

Khristoforova N.I., *Cand. of Sciences (Philology), lecturer of I-11 "Institution №10 "Foreign Languages" Department, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

ACTUALIZATION OF THE INTERPERSONAL CATEGORY IN AN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXT WITH A NON- VERBAL COMPONENT. When creating a popular science text, means of establishing contact between the author and the reader take a special place. These tools indicate the interaction of the author and the reader, their hidden monologue. The category of interpersonality or interpersonal relations between the author and the reader is aimed at simplifying the reader's perception of new information and at the same time promoting this perception. The article deals with the means that facilitate the establishment of contact between the author of a popular science text and the reader, including non–verbal ones. The author and the reader of the scientific-popular text need to answer questions on reciprocal unity, imitation of the dialogue of the author and the reader throughout the text. Often such unity is a question that is answered by the entire subsequent text. The research is based on German-language texts from electronic versions of the journals "Bild der Wissenschaft", "Spiegel", "GEO", "Focus".

Key words: **interpersonality, popular scientific text, non-verbal component.**

Н.И. Христофорова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ С НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

При создании научно-популярного текста особое место занимают средства установления контакта между автором и читателем. Эти средства указывают на взаимодействие автора и читателя, их скрытый монолог. Категория интерперсональности или межличностных отношений автора и читателя нацелена на упрощение восприятия читателем новой информации и одновременное облегчение этого восприятия. В статье рассматриваются средства, способствующие установлению контакта автор научно-популярного текста – читатель, в том числе и невербальные. Одним из вербальных средств установления контакта между автором и читателем научно-популярного текста являются вопросно-ответные единства, имитация диалога автора и читателя на протяжении всего текста. Нередко такое единство представляет собой вопрос, ответом на который является весь последующий текст. Исследование выполнено на материале текстов из электронных вариантов журналов «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «GEO», «Focus».

Ключевые слова: **интерперсональность, электронный научно-популярный текст, невербальный компонент.**

Главными критериями создания научно-популярного текста являются точность предоставляемой информации и одновременно простота и доступность изложения этой сложной научно-технической информации. Такая доступность достигается благодаря набору специальных средств, и важное место среди них принадлежит средствам установления контакта автора и читателя. Средства эти применяются в тексте в моменты взаимодействия личностей автора текста с его читателем. Причём они, с одной стороны, подготавливают читателя-неспециалиста к восприятию сложной информации, а с другой стороны, облегчают для него это восприятие. Отметим, что автор текста не знает о читателе почти ничего, кроме того, что тот может интересоваться научно-технической информацией, и число читателей неограниченно. Таким образом, автору текста остаётся ориентироваться на приблизительный образ читателя, во многом похожий на себя самого. «Данные факторы являются своего рода конвенциями, на которые полагаются автор и читатель в ходе установления интерперсонального контакта на уровне порождения и восприятия …повествования». [1].

Категория интерперсональности является результатом взаимодействия таких категорий, как персональность, модальность, обращённость. Она включает в свой состав лексические, морфологические, синтаксические, а также множество других полифункциональных средств со своими особенностями реализации, предназначенными для выражения межличностных отношений.

Благодаря категории интерперсональности мы имеем возможность получить информацию о внутреннем мире автора, его картине мира, интересах, ценностных ориентациях, а также о способности автора и читателя к «общению» и взаимодействию.

В электронном научно-популярном тексте категория интерперсональности реализуется с помощью следующих средств:

1) вербальных: вопросно-ответных комплексов, по сути, имитаций диалога автора и читателя; личных местоимений – средства создания иллюзии «совместного размышления, обсуждения», вовлечения читателя в общение;

2) невербальных: фотографий авторов текста; фотографий исследователей; видеоматериалов.

Научно-популярные тексты предназначены для «высокой» степени контакта – они являются имитацией диалога автора и читателя: автор видит в читателе собеседника, который активно воспринимает и осмысливает научную информацию. Читатель научно-популярного текста не может быть наделён конкретными чертами – для автора он слишком многолик. При этом особое место в научно-популярном тексте отводится авторским обращениям как средствам установления контакта.

В электронных научно-популярных текстах присутствуют следующие виды авторских обращений:

1) авторские обращения-объяснения, основанные на личном опыте читателя. Например, текст «200 Kubikkilometer unter dem Meer» [4] об обнаружении резервуара с питьевой водой под дном моря предваряет авторское обращение, приуроченное к 22 марта (Всемирному дню воды). Автор пишет о сложной ситуации в мире в связи с эпидемией коронавируса, но подчёркивает, что есть и хорошая новость-открытие:

Liebe Leserin, lieber Leser, in der Wissenschaft gibt es, wie überall in der Welt, derzeit eigentlich nur ein Thema. Es fällt schwer, nicht ständig darüber nachzudenken, was das Corona-Virus noch alles anrichten kann – und vor allem: wie lange. Wird es noch rechtzeitig gelingen, die Pandemie zu bremsen? Wann gibt es endlich ein Medikament, das gegen Covid-19 hilft, und lässt sich die Suche nach einen Impfstoff irgendwie beschleunigen? All diese und andere Fragen versuchen wir im SPIEGEL zu beantworten, aber hier soll es nun, trotz allem, um etwas anderes gehen: eine gute Nachricht aus der Welt der Wissenschaft, anlässlich des Weltwassertags am 22. März.

Авторское обращение сопровождается фотографией автора, что можно рассматривать как ещё одно средство установки контакта, на этот раз визуального.

2) авторские обращения, цель которых – привлечь внимание читателя к описываемому и объясняемому явлению, факту. Цель использования таких обращений – заинтересовать читателя, «вовлечь его в процесс научного исследования».

Так, текст об изучении египетского алфавита «Das Alphabet der Ägypter und wie es zu lesen ist» [5] начинается с подзаголовка-объяснения содержания текста с использованием формы 1 лица. Это можно следующим образом: «в тексте мы разъясним, разберёмся, как читать древние египетские иероглифы»:

Die Hieroglyphen der alten Ägypter konnten für einzelne Lautzeichen stehen – aber auch Worte oder ganze Konzepte bedeuten. Wir erklären, wie die antiken Schriftzeichen vom Nil zu lesen sind.

Весь текст представляет собой сочетание цветных фотографий надписей, таблиц с обозначением звуков, слов, предметов (каждую иллюстрацию можно увеличить и открыть на отдельной странице) и текста, поясняющего и объясняющего иллюстрации, в том числе надписи под каждой из иллюстраций, что полностью соответствует первоначальному приглашению к совместному действию «мы разбираемся». Хотя фотографии автора текста и нет, читатель явно «ведёт работу, исследует материал» вместе с ним. В научно-популярном тексте обращение автора к читателю концентрирует внимание читателя на том или ином научном факте, развивает его способности к наблюдению, анализу, вызывает интерес к поставленной проблеме и «вовлекает» его в процесс исследования.

Авторов электронных научно-популярных текстов можно разделить на следующие группы:

1) журналисты, информирующие читателя о новостях из мира науки:

а) иногда информация о них даётся перед серией материалов, авторами которых они являются:

FOCUS Online-Expertin

Nadja Podbregar (на синем фоне)

Nadja Podbregar präsentiert auf FOCUS Online aktuelle Meldungen aus scinexx.de. Mit einem breiten Mix aus News, Trends, Ergebnissen und Entwicklungen präsentiert scinexx.de anschaulich Informationen aus Forschung und Wissenschaft. Das Internetmagazin spricht alle wissbegierigen User an – ob in Beruf, Studium oder Freizeit [6];

б) чаще информация представляет собой подпись под статьёй © wissenschaft.de – Daniela Albat [7];

2) исследователи, пишущие помимо основной своей деятельности для научно-популярных изданий.

Ernst Peter Fischer ist Physiker, Biologe und habilitierter Wissenschaftshistoriker. Er schreibt für bild der wissenschaft und hat mehr als 60 Bücher verfasst – neben Biographien und Firmengeschichten über Themen, die von Atomphysik bis zur Hirnforschung reichen. „Die andere Bildung“ hat eine Auflage von mehr als 100.000 erreicht und ist in zahlreiche Sprachen übersetzt worden. Zuletzt erschien sein Buch „Durch die Nacht – Eine Naturgeschichte der Dunkelheit“ (информация после статьи) [8].

При создании любого вида текстов важную роль играет категория лица. Научно-популярный текст не столь антропоцентричен, как художественный, но категория лица является его важной составляющей, при этом учитывается «антропоориентированный характер современной научной парадигмы» [2]. Следует отметить особое место местоимений в выражении категории интерперсональности в научно-популярном тексте. Известно, что на основании существующих форм изложения можно вывести два инварианта изложения – формы 1 и 3 лица. С их помощью даются пространственно-временные и другие оценки, указывающие на отношение автора текста к его предмету. Автор: 1) полностью воспроизводит высказывание исследователя, считая, что в этом случае не нужно изменять цитату ради того, чтобы её лучше понял читатель; 2) сообщает информацию с добавлением собственной трактовки – одни детали, существенные по мнению автора, могут подчёркиваться, а другие, не столь значимые для изложения, также по мнению автора, могут исключаться.

В последнем случае при общении с читателем автор текста выступает как посредник между читателем и автором исследования и одновременно интерпретатор, который незаметно побуждает читателя принять свою точку зрения на предоставленную информацию. При этом образ исследователя (первичного источника информации) отходит «на второй план»: у читателя нет возможности сравнить информацию от специалиста и её трактовку автором текста – в тексте есть только трактовка.

Так, например, в тексте «Erde und Mond sind doch keine «Zwillinge» [9], рассказывающем о новых данных по возникновению Луны, слова исследователей приводятся в форме цитат, однако присутствуют многочисленные «ремарки» автора текста. Такой текст можно рассматривать как сочетание точных высказываний и трактовок автора текста.

Wie sie erklären, stammt dieses Vulkanglas aus Quellen, die mehr als 400 Kilometer tief im Magmaozean des jungen Mondes lagen. „Wir gehen deshalb davon aus, dass die hohen 17-O-Anteil dieses Gläser repräsentativ für die Gesteinsschmelzen sind, die tief aus dem lunaren Mantel stammen“, so Cano und seine Kollegen.

Was aber bedeuten diese Ergebnisse für das Kollisionsszenario und die Natur des Protoplaneten Theia? Nach Ansicht der Wissenschaftler deutet dies darauf hin, dass der Protoplanet sehr wohl eine leicht andere Zusammensetzung besaß als die Erde – und dass Relikte dieses Himmelskörpers im Inneren des Mondes erhalten sind. „Wenn die Sauerstoffisotope terrestrischer Himmelskörper im inneren Sonnensystem mit wachsendem Abstand von der Sonne zu höheren 17-O-Werten tendieren, dann könnte Theia weiter außen entstanden sein als die Erde“, so die Forscher. Nach der Kollision sammelten sich die Trümmer dieses Protoplaneten vornehmlich im Inneren des neu entstandenen Mondes. Deshalb enthalten Gesteine aus dem tiefen Mondmantel höhere Anteile des schwereren Sauerstoff-Isotops 17-O. „Theias Isotopenzusammensetzung ist bei der Kollision nicht komplett homogenisiert worden“, so Cano und seine Kollegen.

При этом в тексте используется цветное изображение, основанное на материале исследований с надписью, придающей изображению однозначность:

Der Mond entstand bei der Kollision der jungen Erde mit einem Protoplaneten.

Отметим, что при форме изложения от 1 лица автор текста всегда выражен эксплицитно. Он – одно из важных действующих лиц повествования и существует в том же пространственно-временном отрезке, что и другие герои текста. «Организующим центром «перволичного» повествования является рассказчик» [3, с. 196].

По сравнению с высказываниями в форме 3 лица высказывания в форме 1 лица употребляются в научно-популярных текстах редко. Большая часть повествования ведётся в форме 3 лица – в этом случае образ автора выделяется и противопоставляется другим образам как принадлежащий к другому пространственно-временному уровню, как создатель ситуации, в которой действуют остальные герои текста.

Форма 1 лица используется в научно-популярных текстах при цитировании и в текстах интервью. Например, в тексте интервью с биохимиком на тему, насколько полезен пост «Verzichten heilt: Warum Fasten so gesund ist» [10]:

Fasten – ist das nicht gegen die Natur, wo wir doch essen müssen um leistungsfähig zu bleiben, um zu überleben?

Bis zu meinen Recherchen habe ich ähnlich empfunden. Fasten? Eine gesundheitsschädliche Prozedur für Schlankheitsfanatiker oder Anti-Genuss-Asketen. So in etwa dachte ich, als man mir riet, mal aufs Essen zu verzichten. Kein Wunder. In einer Familie aufgewachsen, in der sich alles um den reichlich gedeckten Tisch abspielte, auf dem immer etwas Gutes stand – gegart und gewürzt mit Gesprächen, Genuss und Gemeinschaft...

Начинается текст интервью с небольшого видео о пользе поста для организма, в названии которого используется форма 1 лица:

Video-Tipp: Wie das Fasten unseren Körper heilt (Как пост лечит наше тело).

Автор прямо указывает на то, что пост приносит пользу «нам всем», объединяясь с читателем в одну группу, устанавливая с ним контакт. Для автора крайне важно вызвать у читателя интерес, привлечь его внимание к информации в тексте, для этого он использует притяжательное местоимение «unser» («наш») как средство создания иллюзии совместного с читателем исследования, изучения информации, размышления над ней, средства создания иллюзии участия читателя в общении.

Включена в текст и фотография биохимика, который даёт интервью с подписью (основываясь на результатах её исследований коллеги теперь соблюдают пост по 16 часов в сутки, не испытывая при этом проблем):

Eines ist Hania Luczak gelungen: Kollegen, die bei der Arbeit an ihrer Titel-Geschichte beteiligt waren, fasten jetzt 16 Stunden täglich – ohne Leistungsknick.

Завершается интервью вопросом о психологическом аспекте соблюдения поста – «да, это помогло мне, значит, поможет и тебе (читателю)»:

Hat das Fasten auch eine psychologische Wirkung? Gibt es das sogenannte „Fasten-High“ wirklich?

Und wie! Ich kann es nach meinem „Selbstversuch“ nur bestätigen.

Основное значение формы 3 лица – семантика целостности представления информации, семантика объективности. «Особая модификация «третьеличного» нарратива – несобственно-авторское повествование …, основанное на варьировании точек зрения в разных планах…» [3, с. 199]. Так, текст «Merkur macht sein Eis selbst» [11] о том, что на Меркурии есть лёд, начинается с изложения автором данных, полученных исследователями:

Es scheint geradezu paradox: Ausgerechnet auf dem von der nahen Sonne aufgeheizten Planeten Merkur gibt es Wassereis. Dieses Eis hält sich im tiefen Dauerschatten einiger polarer Krater. Bisher galten vor allem Meteoriteneinschläge als mögliche Lieferanten dieser Eisvorkommen, doch nun haben Forscher eine andere Erklärung gefunden. Demnach könnte der Sonnenwind, kombiniert mit der Hitze der Merkur-Tagseite, chemische Reaktionen im Regolith auslösen, die zur Bildung von Wassermolekülen führen. Diese Wassermoleküle könnten dann als Wasserdampf um den Planeten driften und sich in den kalten Kratern der Pole als Eis niederschlagen.

Деление на два типа повествования достаточно условно – в научно-популярных электронных текстах часто используются обе формы изложения.

Вместе с авторскими обращениями одним из вербальных средств установления контакта между автором и читателем научно-популярного текста являются вопросно-ответные единства, имитация диалога автора и читателя на протяжение всего текста. Нередко такое единство представляет собой вопрос, ответом на который является весь последующий текст. Так, текст об исследо-

вании Стоунхенджа, одного из загадочных сооружений древности, «Geheimcode von Stonehenge»: Warum das Monument bis heute ein Rätsel ist» [12], содержит в подзаголовке несколько вопросов, причём указывается то, что ответы на некоторые важные вопросы уже есть:

Der geheimnisvolle Steinkreis in England ist eines der großen Rätsel. Wer hat dieses Monument angelegt? Wie wurde es erbaut? Und warum? Einige zentrale Fragen können Forscher inzwischen beantworten.

Текст начинается с современной цветной фотографии сооружения, которое можно назвать «загадкой, всё время вызывающей новые вопросы». Весь текст – попытка ответить на хотя бы часть этих вопросов.

В первом же абзаце текста приводятся вопросы, которыми задавались многие, кто видел Стоунхендж:

Die größten Megalithen wiegen 45 Tonnen, was dem Gewicht eines voll beladenen Sattelzugs entspricht, und sie ragen sieben Meter in die Höhe. Sie gehören zu den größten Felsblöcken, die je von Menschen bewegt wurden. Zahllose Theorien und Mythen ranken sich um die Stelen. War es eine Kultbühne mit Menschenopfern? Ein Druidentempel? Der Krönungsort dänischer Könige? Ein Himmelsobservatorium? Ein Werk des Zauberers Merlin? All das wurde einmal ernsthaft vertreten.

Автор излагает исторические факты, выявленные исследователями (географические и геологические показатели, предположения, связанные с технологией и датами строительства), однако в ходе изложения этих фактов возникает новый вопрос о технологии строительства. Ответом служит предположение, основанное на мнении исследователей (может быть, когда-то будут выявлены новые факты и объяснение будет иным):

Wie nun bekamen die Stonehenge-Erbauer die zwölf Tonnen schweren Decksteine auf die vier Meter hohen Tragsteine? Wieder dürften sie die Hebelkraft ausgenutzt haben.

Следующий вопрос «Как первоначально выглядел Стоунхендж?», несколько «сужает» тему текста и является одновременно заголовком к одному из его разделов:

Wie sah Stonehenge ursprünglich aus?

В этом разделе приводится и самый трудный вопрос исследований – для чего же предназначен Стоунхендж:

Womit die schwierigste aller Fragen angeschnitten wäre: Welchen Zweck erfüllte Stonehenge?

Автор указывает на то, что ответ на этот вопрос не найден и, возможно, не будет найден никогда. Можно лишь предположить, что здесь проводились некие церемонии:

Der «Geheimcode von Stonehenge» – er ist bisher nicht entschlüsselt worden. Und vielleicht wird er es auch nie. Mit einiger Gewissheit lässt sich nur sagen, dass die Anlage zeremoniell genutzt wurde.

Однако самым важным итогом исследования автор текста считает иное: люди каменного и бронзового веков не были столь примитивными, как это представлялось раньше. Они обладали такими техническими знаниями и возможностями, что их произведение будет поражать воображение много тысячелетий спустя:

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis ist jedoch: Die Menschen der Jungsteinzeit und der Bronzezeit waren alles andere als primitiv. Sie waren technisch versierte Baumeister. Ihr Wissen und ihr Können erlaubten es ihnen, ein Bauwerk zu schaffen, das noch Jahrtausende später in Erstaunen versetzt.

Таким образом, ясность понимания научно-популярных текстов определяется целенаправленным отбором средств, предполагающим информирование читателя-неспециалиста об исследованиях и открытиях в области науки и техники. Одним из средств обеспечения понимания читателем сложной и новой для него информации является возможность «контакта» читателя с автором и героями текста.

Библиографический список

1. Боровкова А.А. Взаимоотношения «читатель – персонаж» как фактор реализации категории интерперсональности в художественном тексте *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2017; № 1: 69 – 75.
2. 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.
3. Романовская О.Е. О некоторых аспектах изучения повествовательных форм. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2015; № 54: 196, 199.
4. Shafy S. Kubikkilometer unter dem Meer. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/bei-neuseeland-gewaltiges-trinkwasser-reservoir-unter-dem-meer-entdeckt-a-358dc220-dbf7-46ae-a45c-c851fb3a5b41
5. *Das Alphabet der Ägypter und wie es zu lesen ist. GEO*. 2020 Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-epoche-kollektion/19064-rtkl-hieroglyphen-das-alphabet-der-aegypter-und-wie-es-zu-lesen
6. Podbregar N. Nadja Podbregar. *FOCUS*. 2016. Available at: https://www.focus.de/wissen/experten/nadja_podbregar/nadja-podbregar_id_3899690.html
7. Albat D. Erste Ergebnisse der Mars-Insight-Mission. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/erste-ergebnisse-der-mars-insight-mission/
8. Fischer, Ernst P. Fünfzehn Zellen, die die Welt verändert haben. *FOCUS*. 2016. Available at: https://www.focus.de/wissen/experten/ernst_peter_fischer_/zellen-wunder-der-natur-etwa-fuenfzehn-zellen-die-die-welt-veraendert-haben_id_6058916.html
9. Podbregar N. Erde und Mond sind doch keine «Zwillinge». *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/erde-und-mond-sind-doch-keine-zwillinge/
10. Henne J. Verzichten heilt: Warum Fasten so gesund ist. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/273-rtkl-ernaehrung-verzichten-heilt-warum-fasten-so-gesund-ist
11. Podbregar N. Merkur macht sein Eis selbst. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/merkur-macht-sein-eis-selbst/
12. «Geheimcode von Stonehenge»: Warum das Monument bis heute ein Rätsel ist. *FOCUS*. 2020. Available at: https://www.focus.de/wissen/mensch/archaeologie/legenden/stonehenge-die-entstehung-des-mythischen-steinkreises_id_10163390.html

References

1. Borovkova A.A. -Vzaimootnosheniya «chitatel' personazh» kak faktor realizacii kategorii interpersonal'nosti v hudozhestvennom tekste *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2017; № 1: 69 – 75.
2. 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.
3. Romanovskaya O.E. O nekotoryh aspektah izucheniya povestvovatel'nyh form. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*. 2015; № 54: 196, 199.
4. Shafy S. Kubikkilometer unter dem Meer. *Der Spiegel*. 2020. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/bei-neuseeland-gewaltiges-trinkwasser-reservoir-unter-dem-meer-entdeckt-a-358dc220-dbf7-46ae-a45c-c851fb3a5b41
5. *Das Alphabet der Ägypter und wie es zu lesen ist. GEO*. 2020 Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-epoche-kollektion/19064-rtkl-hieroglyphen-das-alphabet-der-aegypter-und-wie-es-zu-lesen
6. Podbregar N. Nadja Podbregar. *FOCUS*. 2016. Available at: https://www.focus.de/wissen/experten/nadja_podbregar/nadja-podbregar_id_3899690.html
7. Albat D. Erste Ergebnisse der Mars-Insight-Mission. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/erste-ergebnisse-der-mars-insight-mission/
8. Fischer, Ernst P. Fünfzehn Zellen, die die Welt verändert haben. *FOCUS*. 2016. Available at: https://www.focus.de/wissen/experten/ernst_peter_fischer_/zellen-wunder-der-natur-etwa-fuenfzehn-zellen-die-die-welt-veraendert-haben_id_6058916.html
9. Podbregar N. Erde und Mond sind doch keine «Zwillinge». *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/erde-und-mond-sind-doch-keine-zwillinge/
10. Henne J. Verzichten heilt: Warum Fasten so gesund ist. *GEO*. 2020. Available at: https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/273-rtkl-ernaehrung-verzichten-heilt-warum-fasten-so-gesund-ist
11. Podbregar N. Merkur macht sein Eis selbst. *Bild der Wissenschaft*. 2020. Available at: https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/merkur-macht-sein-eis-selbst/
12. «Geheimcode von Stonehenge»: Warum das Monument bis heute ein Rätsel ist. *FOCUS*. 2020. Available at: https://www.focus.de/wissen/mensch/archaeologie/legenden/stonehenge-die-entstehung-des-mythischen-steinkreises_id_10163390.html

Статья поступила в редакцию 01.04.20

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Т.А. Волошина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 5

Н.В. Самсонова, Т.А. Воскресенская
РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 7

Е.М. Дорофеев
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА 9

А.Д. Ефимова, В.И. Иванова
ЯКУТСКАЯ МИФОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ 12

С.В. Калинин
ВНЕДРЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РОССИИ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ 14

Т.Л. Кузьменкова, А.В. Демочкин
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 17

В.М. Латыйпова
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОГО ФОЛЬКЛОРА 19

А.Ю. Лахтин, А.А. Селиверстов, А.Н. Вакуленко, Г.С. Гершун
ПОСТРОЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЕ 21

И.А. Лобанов
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ ОФИЦЕРА В АРМЕЙСКОЙ СРЕДЕ 24

Ю.З. Богданова
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОШЛОЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ 26

Ш.И. Булуева, Р.А. Кучмезов, Л.А. Нальгиева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ 28

Л.Ш. Гамидов, А.А. Жамборов, Д.Г. Эстоева
ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА 30

Л.А. Исаева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 32

Х.Э. Мамалова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 34

Х.Э. Мамалова
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ВУЗЕ 36

Д.А. Растегаева, Е.Р. Литвинова, Л.А. Филимонюк
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ОТКРЫТОСТИ 38

Ю.В. Сорокопуд, С.Н. Соловьева, В.Н. Коценко
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЕВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ 41

Ш.И. Булуева, Р.Я. Юсупова, Х.М. Балаева
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 43

Б.Г. Явбатырова, С.М. Мамаева
СТИЛЬ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ) 45

Е.Н. Романова
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРЕВЕНЦИЮ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 47

И.Р. Сташкевич, Е.О. Малова
СТАНДАРТ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ 49

С.Н. Томилина, М.Ю. Вовк
СТРАТЕГИЯ ГЕРОИКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ НА БОЕВЫХ ТРАДИЦИЯХ ГОРОДОВ-ГЕРОЕВ 52

А.З. Шидов
ВЫЯВЛЕНИЕ ЗНАЧИМЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ 56

В.С. Захарова
ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 58

В.А. Новоселов
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧАСТИЯ АНСАМБЛЯ НАРОДНОЙ ПЕСНИ В ВЫЕЗДНЫХ ФЕСТИВАЛЯХ-КОНКУРСАХ 60

А.С. Фомина
КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ 63

Л.В. Шокорова, Н.С. Мамырина
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ 65

Е.А. Бодина, Н.К. Солертовская
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.С. БАХА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА 67

А.А. Кузеванова
ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ 70

О.Р. Рякина, Чжихун Сюй
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ХРОМАТИЧЕСКОЙ ГАРМОНИКЕ В КИТАЕ 72

Н.Ю. Сафонцева
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ 74

В.Ф. Тенищева, Е.Н. Цыганко, Ю.С. Кузнецова
ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНАЖЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ КОНВЕНЦИИ ПДНВ 77

А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, Н.Е. Хекерт
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ САМОВОСПИТАНИЯ, САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ СВОИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ 80

Л.А. Абдрахимова, Л.М. Захарова
МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 84

Л.Б. Абдуллина, З.К. Ишкильдина, С.А. Косцова, Г.Ф. Сайфуллина, С.Г. Усманова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 86

Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн
МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ 88

М.Ю. Андуганова, А.А. Лукиных, Т.Ю. Сомикова, С.Д. Степина
ЗАВИСИМОСТЬ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЮГОРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ОТ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ХАРАКТЕРА ПРИВЛЕКАЕМЫХ РЕСУРСОВ 91

М. Ахмади, М. Алияри Шорехдели, Т. Гамарпур
СОСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА 7 КЛАССА С УЧЁТОМ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ ИРАНА 95

М. Долекер
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИБЛИЖЕНИЯ И УДАЛЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА: СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ 98

Н.С. Дьяченко, Л.Б. Карабанова, Н.М. Халимова
КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО 101

Т.А. Швалева, Ж.В. Кузнецова, А.В. Ермохин
ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ 105

Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева, А.С. Саввин
МАЛОКОМПЛЕКТНАЯ ШКОЛА АРКТИЧЕСКОГО СЕВЕРА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 108

И.В. Заргарян
МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ РОСПИСИ СТЕКЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ 111

Л.Т. Зембатова, М.А. Зембатова
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА 113

Г.А. Караханова, Р.А. Алиханова
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА 116

Е.О. Катранжи
ПРОЕКТНЫЕ УМЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ 117

А.Е. Максименко
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ 119

Ш.А. Максудова, И.М. Раджабов
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ 121

Л.П. Оноприенко
ОСОБЕННОСТИ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ В ШКОЛЕ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ 123

Е.И. Федак, П.Ю. Потяев
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ ЕЗДОВЫХ СОБАК И УПРЯЖЕК ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ В АРКТИЧЕСКИХ РАЙОНАХ 125

И.У. Пухаева
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 128

Т.А. Степченко, Ю.А. Украинцева
ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 130

А.Н. Туровский
СПОРТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 132

А.Н. Филиппов
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 134

Д.А. Целоева
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 136

Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ 138

Н.Е. Селезнева
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧВВМУ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА 140

М.А. Солонович, С.М. Сакиева
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ ПРОЗЫ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 142

А.Б. Фаламеев
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА 144

Т.А. Швалева, Ю.Д. Врублевский
РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА 147

Л.Б. Абдуллина, Н.Л. Гребенникова, Р.В. Канбекова, Л.С. Саттарова, Г.Ф. Сайфуллина, Н.Г. Шмелева
ЭТАПЫ И СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 149

Л.П. Качалова, М.А. Бабухин
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 151

К.М. Бондарь, В.С. Дунин, А.В. Кантышева
ОЦЕНКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО УРОВНЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ГЕОДИНАМИЧЕСКИХ РИСКОВ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 154

А.С. Корсаков, В.А. Токарев, А.Н. Тарасов
ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ 156

Т.В. Левкова
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ 158

Л.Е. Механтьева, А.В. Карпова, А.О. Стеблецова, И.И. Торубарова
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИКО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ДЕЛА: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ФГОС 3++ 161

В.М. Лопаткин, П.Д. Голубь, Т.И. Новичихина, А.Д. Насонов, А.В. Вольф
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ НЕБЕСНОЙ МЕХАНИКИ И ПЕРВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЛАНЕТ 165

Е.А. Носков
ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 168

М.А. Алиев, З.М. Умалатова, З.Н. Алибекова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ВОСТРЕБОВАННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ 172

С.О. Волобуева
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ 174

Г.М. Магомедов, М.В. Гамзаева
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 176

С.М. Дзидзоева, З.П. Красношлык
ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ 178

П.В. Иванов
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 180

Г.М. Магомедов, М.В. Гамзаева
ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ 182

А.Д. Насугаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 184

Л.И. Столярчук, Л.И. Алешина, С.Ю. Федосеева
ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК АСПЕКТУ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 186

В.С. Хагай, В.В. Хагай, А.В. Агеев
РЕЛАКСАЦИОННАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ТРЕНИРОВКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ 188

С.А. Баляева
ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 190

И.И. Макашина
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА....192

Л.И. Трубникова, Т.В. Котлованова, М.Л. Небреева
О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО МАСТЕРСТВА....196

Ю.А. Шуплецова, Ю.А. Ястремская
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО ШКОЛОЙ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ....199

Р.М. Эхаева
РОЛЬ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ....201

Л.К. Фортова, А.М. Юдина, Е.Н. Романова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА....203

Ю.В. Алеева
ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОЖАТОГО В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО СТАНДАРТА СПЕЦИАЛИСТА....205

С.В. Беляева
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НАСТАВНИЧЕСТВА....207

Е.С. Дёмина, М.А. Токарева
ИНТЕГРАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ....210

А.В. Завьялова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ АЛТАЙСКОГО КРАЯ....212

А.В. Дидрих, О.В. Козина
ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ ОПОРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ....215

Н.В. Амосов
РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ STARCRAFT: BROOD WARS)....218

Н.А. Матвеева
МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИП)....221

Л.З. Тархан, М.И. Бекирова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....224

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, Р.А. Латыпов, Р.Г. Саитова
ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОИСХОДЯЩИЕ В МИРЕ ИЗМЕНЕНИЯ....227

И.Б. Голубь
СПЕЦИФИКА ЕВРЕЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....230

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, М.А. Лукина, Л.Р. Нурова
ВАУЧЕРНАЯ ФОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОЛУЧАЕМОГО ОБРАЗОВАНИЯ....232

Н.А. Гузь
ТРЕНДЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....235

Н.Ф. Искандеров, О.Г. Бойчук, О.Н. Конюченко
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИМПЛИЦИТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ....237

А.Н. Карчакин
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ....240

С.М. Каюгина
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»....242

Кэ Цзинсун, У Хао
КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОТДЕЛЕНИЯХ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КИТАЯ....244

Г.Ш. Амирханова, И.В. Мусханова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ....246

И.В. Мусханова, М.М. Гаирбеков
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....248

Ш.С. Гасанова, Р.Ш. Агамурадова, Н.А. Абулайсова
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ....250

П.В. Дашкуева
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....252

Э.А. Джамалдинова
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ....254

Д.В. Едышев, А.В. Назаренко
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЗНАЧИМОСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА....255

С.Н. Кашин, Д.А. Петренко
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ САМОПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ....257

Г.Б. Кузнеченкова
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ....259

А.П. Кузьмина
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....261

М.Х. Мальсагова
ПРЕДПОСЫЛКИ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКОГО ПАРАДИГМАЛЬНОГО СДВИГА В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ....264

О.Р. Рякина, Т.А. Доброскокина
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИНТАКСИСА В ЛИНГВИСТИКЕ И МУЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ....266

Л.Н. Авдеева, О.Ю. Колпачева, Н.А. Сиволобова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ....269

Л.Г. Чаплаева, И.В. Мусханова
МОДЕЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....271

П.Ю. Петрусевич
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ....272

М.А. Посельская, У.С. Борисова
ОЦЕНКА УЧИТЕЛЯМИ ГИМНАЗИИ СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ....276

Чжан Цзяньвэнь
ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА И ПИСЬМЕННОСТИ НАНАЙЦЕВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ....280

Е.А. Гиловая
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СВЕТЕ КОГНИТИВНОЙ ПРИРОДЫ ВОСПРИЯТИЯ....283

Ю.А. Машков, Я.Г. Кирк
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА НЕПОСТАВЛЕННЫХ ЗАДАЧ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ....286

Ж.А. Лукьянчикова
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МУЗЫКАНТОВ....289

И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников, М.С. Золотникова
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ АУДИОСКАЗКИ И ПРОЦЕСС ДУХОВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ....291

И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников
ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОКОНТЕНТА: К ПРОБЛЕМЕ ПОЛУЧЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ МЕТАДАННЫХ.....295

Т.Х. Абдулазимова
ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ.....300

А.Р. Алиева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....302

Ю.И. Архипова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....304

Т.Х. Ахмадова, Л.С. Озиева, С.С. Цороев
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ.....306

З.М. Ахмадова
СВЯЗЬ ИНТЕРЕСА И МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 308

Э.М. Ахмедова
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ (MIND-MAP) В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 310

Э.М. Ахмедова, И.И. Недоповз
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 312

З.К. Багирова, Л.Ш. Гамидов, А.И. Яндиева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ.....314

Л.Н. Горобец, Н.М. Ключко, А.М. Мантаржиева
«ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ» КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ПОНЯТИЕ.....316

М.Д. Гочияева, Т.Г. Везиров
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 09.03.03 – «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА» 318

Е.А. Гусева
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ 320

А.М. Дауров, Р.Р. Магомедов
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....322

А.О. Плиева
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 325

Е.А. Пыхтина
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ШКОЛЕ 327

Е.Ю. Карцева, Т.Д. Маргарян
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ 330

Л.А. Саенко, С.В. Теницкий
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 333

Н.А. Тимошенко
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....335

Н.Н. Уварова, Л.В. Широкова, М.А. Буркова
ГОТОВНОСТЬ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....337

Н.Н. Уварова
ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА.....340

Ж.А. Хашегульгова, З.М. Ужахова
ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ.....342

П.Х. Хунарикова, А.Ш. Мукаева, П.К. Магомедова
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СПОСОБНОСТЬ ЭФФЕКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 344

К.М. Чугаева
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....346

А.В. Шаулов, З.В. Шаулова
РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....348

С.В. Шевцова, Л.В. Яроцкая, Н.М. Матвейчук
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ И КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ.....350

Рудабе Эсхаг
ПУТИ УСТРАНЕНИЯ СЛОЖНОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (ГОВОРЕНИЕМ) ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ИРАНА.....352

Т.А. Танцура
АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 355

В.И. Клинг, Е.В. Сурдина
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 358

С.А. Ряднова, Е.В. Мирошниченко
ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ СЕЛЬСКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КЛАСТЕРА В РАЗВИТИИ ДОСУГОВОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ ЛАПЫГИНСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ).....362

О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ, ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....366

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Д.А. Аливалиева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ ДОСТОИНСТВО / ПОРОК В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ 371

Т.Р. Аюпов
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ РЕАЛИИ В РОМАНЕ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА «ЧАПАЕВ И ПУСТОТА» 373

Н.М. Барахоева, З.Х. Киева, Л.М. Дударова
КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ И АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТЕКСТА 376

Ван Мэнмэн
ОБРАЗ МИФИЧЕСКОЙ ПТИЦЫ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КАРТИНАХ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ФЕНИКСА).....378

Л.В. Халезова, Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова
НАСЛЕДИЕ В.Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....380

Н.А. Гузь
ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ И.А. ГОНЧАРОВА.....383

О.П. Емельянова
ПОНЯТИЕ И СПЕЦИФИКА АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА 386

Т.Ю. Залавина, Н.В. Дёрина
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....388

К.С. Зверева, А.А. Ивыгина
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ТЕМУ.....390

П.М. Кадиева, Н.А. Булейко
СПЕЦИФИКА УТРЕННИХ ПЕРЕДАЧ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ 393

М.А. Кропачева, Е.С. Литвинова
СИТУАТИВНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ РЕЧЬ ИГРОКОВ МАССОВЫХ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН-ИГР НА ПРИМЕРЕ СИТУАЦИИ СБОРА ГРУППЫ ДЛЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ПОДЗЕМЕЛЬЯ 395

Т.Х. Ахмадова
ЗАМЫСЕЛ СОЗДАНИЯ ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ- МУРАТ» 398

А.Т. Камалова
БИНАРНАЯ ОППОЗИЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ – КОЛЛЕКТИВНОЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА....400

Э.М. Курбанова, У.Г. Шанавазова
ОБРАЗ УЛЛУБИЯ БУЙНАКСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. ТАХО-ГОДИ И А. АБУ-БАКАРА 402

Х.Н. Темаева
СПЕЦИФИКА ЭСТЕТИЧЕСКИХ И ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ В.М. ШУКШИНА..404

Т.В. Сатина
ТЕНДЕНЦИИ ДИНАМИКИ В СТРУКТУРЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....406

А.В. Кокова, Т.В. Сорокина
ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ BUILDING (СТРОИТЕЛЬСТВО) В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 409

Сюе Вэньбо
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУР РУССКОГО КОНЦЕПТА «СЕРДЦЕ» И КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «心» 411

А.И. Ускова
СПЕЦИФИКА ОТРАЖЕНИЯ ЦВЕТОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ АРГО 413

Ф.Г. Фаткуллина, В.А. Казанцев
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 416

В.Ю. Хартунг
ТЕМАТИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНИРОВАННАЯ ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ПЕРСУАЗИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ....417

Т.А. Цебровская
КОРРЕЛЯЦИЯ ПОНЯТИЙ «ХЭШТЕГ-ЭТНЕМА» И «ДМЭ-ХЭШТЕГ» В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ 421

Х.М. Кадиева, Н.А. Булейко
ИНТЕРВЬЮЕРЫ НА ДАГЕСТАНСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ....423

А.М. Алпарслан
ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕДШЕСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ)....425

Х.А. Билалова
УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КАЧЕСТВЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ (С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)....428

Ван Синьюань
Н.Я. БИЧУРИН И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СИНОЛОГИИ 431

О.С. Ивченко, Е.А. Хомутникова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ «ELF» В РОМАНЕ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИЕНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» 433

Ши Фэн, Сюй Пэй
ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА ПРИРОДЫ В “ЛЕСНОЙ ГАЗЕТЕ” В.В. БИАНКИ....435

Гао Яньцзюнь
О НЕКОТОРЫХ РАЗЛИЧИЯХ СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ ОДНОТИПНЫХ ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЕЙ, СОЗДАННЫХ В РОССИИ И КИТАЕ....437

Р.П. Абдина, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов, В.В. Субракова
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КАЧИНСКОГО И КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА (ОТЧЕТ НАУЧНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ СЕКТОРА ЯЗЫКА ХАКНИИЯЛИ ЗА 2019 Г.) 439

Е.А. Власова
СИМВОЛИКА КРАСНОГО ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)....443

К.Д. Даулетукаева
СПЕЦИФИКА ЖАНРА, МЕТОДА И СТРУКТУРЫ ПОЭМЫ М. МАМАКАЕВА «СЕСТРА СЕМИ ВИТЯЗЕЙ»....445

Т.В. Коробкова
СТРАХ, РОЖДАЮЩИЙ СМЕЛОСТЬ… (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА В.А. ПЬЕЦУХА «ПЛАГИАТ») 447

А.Г. Корсунская
НЕИЗВЕСТНЫЙ АРХИВНЫЙ ИСТОЧНИК: О КНИГЕ О.А. ОХАПКИНА «ДУША ГОРОДА» 450

Лю Цзинпэн
МОЖНО ЛИ ДОВЕРЯТЬ НАШИМ ДРУЗЬЯМ– СЕРВИСАМ АВТОМАТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА ГОРОДА МОСКВЫ) 452

И.С. Нагиева
ПЕРВОЕ СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЬВА ТОЛСТОГО ВОСТОЧНОМУ СООБЩЕСТВУ В ЖУРНАЛЕ “FÜYUZAT”....455

Я.С. Никульникова, Д.А. Ковальчук, И.И. Тарасова
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 458

Али Мадаени Аввал, Сейед Реза Хоссейнинеджад, Сейед Хасан Захраи
РАССМОТРЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ СУФФИКСА -ЕЦ В СОЧЕТАНИИ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА, МОТИВИРУЮЩИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, И СПОСОБЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ....460

Т.П. Филистович
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ С КОМПАРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ....463

Чжан Цюнсинь
ОБРАЗ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)....466

Е.А. Шалгина, С.В. Шустова, И.А. Федорова
РЕЛИГИОЗНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ КОНЦЕПТА «CHARITÉ» 468

О.В. Эпштейн, В.А. Князева
ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОППОЗИЦИЯ «НОРЕ / DESPAIR» В РОМАНЕ Л. ЧАЙЛДА «НЕЧЕГО ТЕРЯТЬ»....471

Х.М. Раджабов, М.И. Джабраилова
КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ МАСС-МЕДИА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН) 473

М.Р. Багомедов, А.Р. Рабаданова
ОНОМАСТИКОН ДАРГИНСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....476

М.Р. Багомедов, П.С. Шахова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОНИМЫ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....478

Н.А. Вагизиева
ПОХОРОННО-ПОМИНАЛЬНАЯ ОБРЯДНОСТЬ И ПРИЧИТАНИЯ КАДАРСКОГО ЭТНОСА....480

Е.Т. Глазинская
ПРОСТРАНСТВО КОММУНАЛЬНОЙ КВАРТИРЫ В РОМАНЕ Л.Е. УЛИЦКОЙ «ЗЕЛЕНЫЙ ШАТЕР» 483

З.М. Маллаева, С. Курбанова
КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННЫЕ ПОСЛОВИЦЫ АНГЛИЙСКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» 485

М.С. Омельченко, О.С. Хосаинова
РОЛЬ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТАХ....487

О.Б. Саблина
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ЗООСЕМИЗМАХ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ) 489

О.С. Хосаинова, М.С. Омельченко
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИДИОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 491

Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина
МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА «КИТАЙ» НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ НОВОСТНЫХ ПОРТАЛОВ 493

О.А. Агаркова
АРГУМЕНТНАЯ ПРИРОДА ТЕКСТА АННОТАЦИИ 496

Т.К. Алиева, Ф.С.-М. Казиева, М.С. Эркенов
ПРОБЛЕМЫ ГРАФИЧЕСКОЙ И ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ....498

М. Алияри Шорехдели, Ф. Рахими
ПРЕДЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ «ПО» В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ....501

И.В. Архипова
ПРЕДЛОЖНЫЕ ДЕВЕРБАТИВЫ В ТЕМПОРАЛЬНО-АСПЕКТУАЛЬНО-ТАКСИСНОЙ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ....503

А.Л. Беглярова, А.А. Хатхе, И.А. Читао, Н.Х. Хуажева
НЕОПРЕДЕЛЕННОЕ МЕСТОИМЕНИЕ ОДИН....505

С.Н. Воробьева
РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС: ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ 506

Х.Г. Джамалудинова, Ф.И. Казимагомедова
ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА ФАЗУ АЛИЕВОЙ 509

Л.Т. Идиатуллина
ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. МАЯКОВСКОГО НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК).....511

М.В. Картузова
«МЫСЛЬ СЕМЕЙНАЯ» И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ТРИ ГОДА» 513

А.М. Мартазанов, Х.М. Мартазанова
ИНГУШСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОВЕСТЬ: И.М. БАЗОРКИН «ПРИЗЫВ», Б.Х. ЗЯЗИКОВ «ИМЕНЕМ РЕСПУБЛИКИ» 516

О.А. Пудова
ТЕАТР И ТЕАТРАЛЬНОСТЬ В ПОЭТИКЕ РОМАНА ТОМАСА ЛАВА ПИКОКА «УСАДЬБА ГРИЛЛА» ...518

Е.В. Суровцева
ИЗ ИСТОРИИ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ОБРАЩЕНИЙ РУССКИХ ЛИТЕРАТОРОВ С.С. УВАРОВУ.....520

М.А. Федорова, М.В. Цыгулева
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «SELF-REALIZATION» ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО И КОРПУСНОГО АНАЛИЗА....523

С.В. Филиппова, Е.В. Макарова
«ВАЙНШТЕЙНГЕЙТ»: КОММЕНТАРИЙ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ 526

В.М. Хантакова, С.В. Швецова, Е.А. Хантакова
ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ ЭНДОКРИНОЛОГИИ) 528

М.С. Журкова, Е.А. Хомутникова, Н.А. Чалых
РОЛЬ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ С ЛЕКСЕМОЙ «ROSE» В СМЫСЛОФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТА ЦИКЛА РОМАНОВ СТИВЕНА КИНГА «ТЕМНАЯ БАШНЯ» 531

В.П. Черкес
ГЕНЕЗИС РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ Р. ХАЙНЛАЙНА “ПАСЫНКИ ВСЕЛЕННОЙ”....533

С.Г. Алиева
МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА СИМВОЛОВ-ОБРАЗОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. УЛИЦКОЙ.....535

Б.М. Атаев, Х.А. Хаджимурадова, Д.Н. Шахбанова, А.С. Исаева, С.Д. Маллаева
О ГРАНИЦЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ 538

Л.Р. Башкова, Ю.В. Холодкова, Н.Н. Таньков
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА «БОЛЬШИЕ НАДЕЖДЫ» Ч. ДИККЕНСА).....540

С.В. Бондаренко, Е.Н. Горбачева, И.О. Сыресина
КОММУНИКАТИВНЫЕ ОППОЗИЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИТУАЦИЯХ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОСТОРОННЕМ СЛЫШАЩЕМ....543

Ф.Г. Фаткуллина, А.Ф. Давлетбаева
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ 546

Е.С. Жданова, Ю.Е. Кобина, Г.О. Илагаева
РУССКОЯЗЫЧНАЯ РЭП-ПОЭЗИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНЫХ ПОИСКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ Д. КУЗНЕЦОВА).....548

П.Н. Керимова
К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНА В ТУРЕЦКОМ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ 550

А.Л. Кошелева
ГЕРОИКО-РОМАНТИЧЕСКОЕ СКАЗАНИЕ «ХАН-БЕК ИРЕНЕК. ЗА СВОБОДУ!» С. КАРАЧАКОВА: ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ, ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ.....552

А.Н. Кузьменко
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГРУППОВЫХ АНТРОПОНИМОВ СЕРИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР FALLOUT КАК НАЗВАНИЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ 555

М.А. Курбакова
ХАРАКТЕР ПРЕЛОМЛЕНИЯ ПУШКИНСКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТУРГЕНЕВА....557

С.Н. Гасанова, А.И. Гамидова
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКОВ) 559

С.Э. Эдилов
К ВОПРОСУ О ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ ЧЕЧЕНСКОГО ЯЗЫКА....561

С.Э. Эдилов
О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКЕ 563

К.Д. Пессяников
ОСОБЕННОСТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ВТОРОГО РЯДА В ЛИТЕРАТУРНЫЙ СЦЕНАРИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Ю. ЯКОВЛЕВА «БАЛЕРИНА ПОЛИТОТДЕЛА») 565

Н.В. Халина, Н.Н. Пивкина, А.В. Жеребненко
ДИСКУРС ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МЕДИАЛИНГВИСТИКА»: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ....567

Д.М. Магомедов
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ГЛАВНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ 570

В.П. Черкес
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ДОН ЖУАНА В КОМЕДИИ Г. ФИГЕЙРЕДО (К ПРОБЛЕМЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА)....573

И.Ю. Шишлова
ФРАЗЕОЛОГИЯ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ 575

О.С. Наумчик
ТЕМА ИГРЫ БОГОВ В ТВОРЧЕСТВЕ МАЙКЛА МУРКОКА....578

О.С. Сухих
ТРАГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ В РАССКАЗЕ Л. БОРОДИНА «РАДИ ДЕТОК».....580

Юйфэй Цуй
ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ЖЕНСКОЕ ИМЯ В КИТАЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ НА ПРИМЕРЕ ЛИНЬ ДАЙЮЙ 582

С.Н. Гасанова, А.М. Гамидова
РИТУАЛЬНЫЙ КОД СВАДЕБНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ).....585

В.А. Акбаш
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....587

С.А.-оглы Бедирханов
ЖАНР ЭЛЕГИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ АЗИЗА АЛЕМА 1960 – 1980-Х ГОДОВ 590

К.Р. Керимов, Р.Г. Магомедова
ПРИЗНАК РАВЕНСТВА В ПОЛЕ КОМПАРАТИВНОСТИ АНДИЙСКОГО ЯЗЫКА 592

Линь Лимэй
ФУНКЦИИ СЛОВА «НАОБОРОТ» В КОНТЕКСТАХ РАЗНЫХ ТИПОВ.....594

И.А. Макевнина, Н.Ю. Филимонова
ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ В ПОЭЗИИ И ПРОЗЕ ВАРЛАМА ШАЛАМОВА И БОРИСА ПАСТЕРНАКА 596

Е.Д. Монгуш, Р.М. Монгуш
ГЕНДЕРНЫЙ КОНФЛИКТ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ О. СЛАВНИКОВОЙ 598

Е.В. Астащенко, Д.О. Горяйнова
РЕФЛЕКСИЯ ДВИЖЕНИЯ В АРХИТЕКТУРЕ И МЕХАНИКЕ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ МОДЕРНА 601

А.Ф. Горобец
ПЕРВЫЕ ЮРИДИЧЕСКИЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛЬНОГО ТИПА.....604

Е.А. Зюзина, З.Ш. Алибалаева
К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ОСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 606

О.Е. Орехова
ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 608

И.И. Тарасова, Н.Л. Федченко
СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА А.И. КУПРИНА: «СМЕШЕНИЕ» РЕАЛИЗМА И РОМАНТИЗМА 610

Фу Лиша
ДОСУГОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК ОБЪЕКТ ОТРАЖЕНИЯ МЕДИА 613

А.Ю. Куланчин
ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 615

Н.И. Христофорова
АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ С НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ.....617

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Voloshina T.A.
PROFESSIONAL DIRECTION OF A MUSIC TEACHER AS THE BASIS OF ITS PEDAGOGICAL ACTIVITY 5

Samsonova N.V., Voskresenskaya T.A.
SPEECH BEHAVIOR IN CONFLICT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS 7

Dorofeev E.M.
STAGES OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE IN TRANSPORT COLLEGE CADETS 9

Efimova A.D., Ivanova V.I.
YAKUT MYTHOLOGY IN THE CONTEXT OF STUDYING THE FRENCH LANGUAGE IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS 12

Kalinin S.V.
IMPLEMENTATION OF A CONTEXT APPROACH IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF RUSSIA IN COMPETENT FORMAT 14

Kuzmenkova T.L., Demochkin A.V.
EXPERIENCE WITH THE APPLICATION OF ONLINE TECHNOLOGIES IN TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY 17

Latyipova V.M.
STRUCTURAL-FUNCTIONAL FORMATION PROCESS MODEL OF THE IDENTITY OF MODERN YOUTH BY MEANS OF MUSIC AND GAME FOLKLORE 19

Lakhtin A.Yu., Seliverstov A.A., Vakulenko A.N., Gershun G.S.
CONSTRUCTION OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON A MOTIVATIONAL BASIS 21

Lobanov I.A.
PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF SELF-DEVELOPMENT OF AN OFFICER IN THE ARMY ENVIRONMENT 24

Bogdanova Yu.Z.
IMPLEMENTATION OF THE INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS: PAST AND PRESENT 26

Bulueva Sh.I., Kuchmezov R.A., Nalgieva L.A.
THEORETICAL BASES OF FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS 28

Gamidov L.Sh., Zhamborov A.A., Estoeva D.G.
INTRODUCTION OF DIGITAL INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER 30

Isaeva L.A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INDEPENDENCE OF YOUNGER S CHOOLBOARD IN EXTRAUTERNAL ACTIVITY 32

Mamalova Kh.E.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT ABILITY FOR CREATIVE SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS 34

Mamalova Kh.E.
HIGHER QUALIFICATION TRAINING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION 36

Rastegaeva D.A., Litvinova Ye.R., Filimonyuk L.A.
THE SPECIFICS OF BUILDING A STATE-PRIVATE INTEGRITY IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN CONDITIONS OF ITS OPENNESS 38

Sorokopud Yu.V., Solovyova S.N., Kotsenko V.N.
TEACHING POTENTIAL OF MUSEUMS AND PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE PROCESS OF FORMING PATRIOTISM IN YOUNG STUDENTS 41

Bulueva Sh.I., Yusupova R.Ya., Balaeva Kh.M.
INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOLS AS THE CONDITION OF MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN 43

Yavbatyrova B.G., Mamaeva S.M.
THE STYLE OF ADAPTATION TO NEW CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY (THE CASE STUDY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND TEENAGERS) 45

Romanova Ye.N.
THE INFLUENCE OF EMOTIONALLY-ORIENTED COMPETENCIES OF MINORS ON PREVENTION OF BULLYING AND CYBERBULLYING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 47

Stashkevich I.R., Malova Ye.O.
THE STANDARD OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A GUIDELINE IN EDUCATIONAL WORK 49

Tomilina S.N., Vovk M.Yu.
STRATEGY OF HEROIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BASED ON THE FIGHTING TRADITIONS OF HERO-CITIES 52

Shidov A.Z.
IDENTIFICATION OF SIGNIFICANT MORAL AND SPIRITUAL QUALITIES OF CONTRACT SERVICEMEN 56

Zakharova V.S.
TECHNOLOGY OF INTEGRATION OF MOTOR AND COGNITIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL ORGANIZATION 58

Novosyolov V.A.
SPECIFIC FEATURES OF TRAINING AND PARTICIPATION OF A FOLK SONG ENSEMBLE IN CONTEST EVENTS IN NOT NATIVE TOWNS 60

Fomina A.S.
CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS ONE OF THE MAIN TOOLS FOR IMPLEMENTING THE PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS 63

Shokorova L.V., Mamyrina N.S.
PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR STUDENTS MAJORING IN DESIGN IN CONDITIONS OF ACADEMIC MOBILITY 65

Bodina Ye.A., Solertovskaya N.K.
INTERPRETATION OF POLYPHONIC WORKS BY J.S. BACH IN THE PROCESS OF BECOMING A YOUNG MUSICIAN 67

Kuzevanova A.A.
HUMANITARIAN APPROACH IN PREPARING A TEACHER FOR WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A SMALL RURAL SCHOOL 70

Ryakina O.R., Zhihun Suy
THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF CHROMATIC HARMONIC PLAYING IN CHINA 72

Safontseva N.Yu.
SPECIAL ASPECTS OF TEACHING METHODS OF ACADEMIC SUBJECTS WITH THE HELP OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH 74

Tenishcheva V.F., Tsyganko Ye.N., Kuznetsova Yu.S.
OPPORTUNITIES OF SIMULATOR IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MARINE SPECIALIST IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE STCW CONVENTION 77

Tomilin A.N., Tomilina S.N., Heckert N.Ye.
STRATEGY OF DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATION, SELF-IMPROVEMENT OF STUDENTS' PATRIOTIC QUALITIES 80

Abdrahimova L.A., Zakharova L.M.
A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF NON-LINGUISTIC GRADUATE STUDENTS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE 84

Abdullina L.B., Ishkildina Z.K., Kostsova S.A., Sayfullina G.F., Usmanova S.G.
THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 86

Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh.
MENTAL ACTIVITY AS THE BASIS TO FORM PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A TEACHER 88

Anduganova M.Yu., Lukinykh A.A., Somikova T.Yu., Stepina S.D.
DEPENDENCE OF ACADEMIC MOTIVATION TO STUDY ENGLISH ON DURATION OF STUDYING AND THE TYPE OF EDUCATIONAL RESOURCES USED IN LEARNING AMONG YUGRA STATE UNIVERSITY BACHELOR STUDENTS 91

Ahmadi M., Shorehdeli M. Aliyari, Ghamarpoor T.
EDITING OF RUSSIAN LANGUAGE LEARNING BOOKS FOR THE SEVENTH GRADE WITH CONSIDERATION OF THE HISTORY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN IRANIAN SCHOOLS 95

Doleker M.
THE FUNCTIONING OF RUSSIAN MOTION VERBS WITH MEANING OF APPROACHING AND MOVING AWAY IN THE CONTEXT OF THE TURKISH LANGUAGE: SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS 98

Dyachenko N.S., Karabanova L.B., Halimova N.M.
COMPETITIVE MOVEMENT AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPO STUDENTS 101

Shvalyova T.A., Kuznetzova Zh.V., Yermokhin A.V.
TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF YOUNG FOOTBALL PLAYERS BASED ON GAME TASKS 105

Neustroev N.D., Neustroeva A.N., Savvin A.S.
AN UNDERFILLED SCHOOL OF THE ARCTIC NORTH: THE PROBLEM AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT 108

Zargaryan I.V.
METHODS OF PERFORMING GLASS PAINTING IN THE CLASSROOM FOR DECORATIVE AND APPLIED ARTS 111

Zembatova L.T., Zembatova M.A.
PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS OF ECONOMIC DIRECTION IN CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS 113

Karakhanova G.A., Alikhanova R.A.
FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE MORAL AND ETHICAL POTENTIAL OF COLLEGE STUDENTS 116

Katranji Ye.O.
PROJECT SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE DESIGNERS 117

Maksimenko A.Ye.
CONTENTS AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS FOR THE FORMATION OF PROJECT-RELATED AND RESEARCH CULTURE 119

Maksudova Sh.A., Radjabov I.M.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL ART EDUCATION IN THE PROCESS OF INTRODUCING ARTS AND CRAFTS 121

Onoprienko L.P.
FEATURES OF EVENTS ON THE HISTORY OF ART AT SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL PRACTICE 123

Fedak Ye.I., Potiayev P.Yu.
ADVANCEMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING CADETS TO USE SLEDGE DOGS AND DOGPULLED SLEDS FOR OPERATIONS IN THE ARCTIC REGIONS 125

Puhaeva I.U.
PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS 128

Stepchenko T.A., Ukraintseva Yu.A.
READINESS OF STUDENTS TO ORGANIZE PHYSICAL AND HEALTH-RESERVING ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN 130

Turovsky A.N.
SPORTS AS A FACTOR IN FORMING SOCIAL HEALTH OF STUDENTS 132

Filippov A.N.
FORMING VALUE ATTITUDE TO MILITARY DUTY IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION 134

Tseloeva D.A.
THE FORMATION OF FUTURE LINGUIST'S SPEECH CULTURE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY 136

Iskanderov N.F., Ponomareva Ye.A.
CREATING CONDITIONS FOR THE EMERGENCE OF MOTIVATION FOR COGNITIVE ACTIVITY IN THE STUDY OF PHYSICS 138

Seleznyova N.Ye.
MODERN STATE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT THE BLACK SEA HIGHER NAVAL SCHOOL NAMED AFTER P.S. NACKHIMOV 140

Solonovich M.A., Sakieva S.M.
VALUE ORIENTATIONS AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE NORTH CAUCASIAN PROSE OF ENLIGHTENERS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY 142

Falameev A.B.
MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY 144

Shvalyova T.A., Vrubleysky Yu.D.
DEVELOPMENT OF COORDINATION ABLITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF TABLE TENNIS 147

Abdullina L.B., Grebennikova N.L., Kanbekova R.V., Sattarova L.S., Sayfullina G.F., Shmeleva N.G.
STAGES AND WAYS TO CORRECT FEARS IN CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL AGE 149

Kachalova L.P., Babukhin M.A.
THE CONTENT FILLING OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF RESEARCH INDEPENDENCE OF STUDENTS 151

Bondar K.M., Dunin V.S., Kantysheva A.V.
EVALUATION OF THE THEORETICAL LEVEL OF MODELING OF THE BASIC FACTORS OF GEODYNAMIC RISKS FOR IMPROVING VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF URBAN PLANNING 154

Korsakov A.S., Tokarev V.A., Tarasov A.N.
PRACTICAL ACTIVITY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FACTOR OF INCREASING PROFESSIONAL MOBILITY 156

Levkova T.V.
TRAINING FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS: DIFFICULTIES AND PROSPECTS 158

Mekhantjeva L.Ye., Karpova A.V., Stebletsova A.O., Torubarova I.I.
FOREIGN LANGUAGE IN UPDATED PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL AND PREVENTIVE HEALTHCARE SPECIALISTS: RESPONSES TO THE CHALLENGES OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 3++ 161

Lopatkin V.M., Golub P.D., Novichikhina T.I., Nasonov A.D., Wolf A.V.
FROM HISTORY OF THE FORMATION OF CELESTIAL MECHANICS AND FIRST RESEARCH OF PLANETS 165

Noskov Ye.A.
THE MAIN TASKS OF SCIENCE AND EDUCATION IN ENSURING NATIONAL SECURITY 168

Aliyev M.A., Umalatova Z.M., Alibekova Z.N.
VOCATIONAL GUIDANCE AS THE BASIS FOR THE TRAINING OF SOUGHT-AFTER REGIONAL PERSONNEL 172

Volobueva S.O.
TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS 174

Magomedov G.M., Gamzaeva M.V.
TEACHER IN THE SYSTEM OF PERSONAL-ORIENTED EDUCATION 176

Dzidzoeva S.M., Krasnoshlyk Z.P.
ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF HEALTH CULTURE 178

Ivanov P.V.
EXPERIMENTAL TEST OF NEURODIDACTIC MODEL OF FORMING THE INFORMATION CULTURE IN ADULTS 180

Magomedov G.M., Gamzaeva M.V.
EVALUATION ACTIVITY AS A BASIS FOR QUALITY MANAGEMENT OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS AT A UNIVERSITY 182

Nasugaeva A.D.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE GENERATION OF A PERSONALITY HUMANISTIC CULTURE 184

Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Fedoseeva S.Yu.
GENDER APPROACH TO THE FORMATION OF REPRODUCTIVE CULTURE AS AN ASPECT OF MENTAL HEALTH OF STUDENTS 186

Hagai V.S., Hagai V.V., Ageev A.V.
RELAXATION AND WELLNESS TRAINING IN THE PROCESS OF EDUCATION OF ATHLETE STUDENTS 188

Balyayeva S.A.
DIDACTIC RESOURCES OF PHYSICS EDUCATION AT THE MARITIME UNIVERSITY 190

Makashina I.I.
DISTANCE EDUCATION AS A COMPONENT OF VIRTUAL EDUCATION EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY 192

Trubnikova L.I., Kotlovanova T.V., Nebreeva M.L.
ABOUT PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL QUALITIES OF A TEACHER OF A MILITARY UNIVERSITY AS FACTORS FOR FORMING HIS SKILLS 196

Shupletsova Yu.A., Yastremskaya Yu.A.
COOPERATION WITH SCHOOL AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES 199

Ekhayev R.M.
THE ROLE OF PUBLIC EDUCATION IN THE FORMATION OF PERSONALITY 201

Fortova L.K., Yudina A.M., Romanova Ye.N.
MODERN APPROACHES TO EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL SPACE 203

Aleyeva Yu.V.
TRAINING OF A PROFESSIONAL ADVISOR IN THE PARADIGM OF THE MODERN STANDARD OF A SPECIALIST 205

Belyaeva S.V.
PROFFECIONAL COMMPETENCE DEVELOPMENT IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF ORGANIZATION AND REALIZATION OF MENTORING PROJECT 207

Demina Ye.S., Tokareva M.A.
INTEGRATION OF PHYSICAL-MATHEMATICAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTIONS 210

Zavyalova A.V.
DISTANT EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF RURAL SCHOOL TEACHERS IN ALTAI KRAI ..212

Didrikh A.V., Kozina O.V.
ART AND VISUAL AIDS AS A MEANS OF TEACHTING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING 215

Amosov N.V.
ENTERTAINING COMPUTER GAMES AS LEXICAL MATERIAL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES . 218

Matveeva N.A.
MECHANISMS FOR REALIZATION OF INNOVATIVE POTANTIAL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION (CASE STUDY OF THE FIP) 221

Tarkhan L.Z., Bekirova M.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS FOR THEIR PROFESSIONAL WORK 224

Vakhitov D.R., Grinevetskaya T.N., Latypov R.A., Saitova R.G.
FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEM'S RESPONSE TO CHANGES IN THE WORLD....227

Golub I.B.
SPECIFICITY OF THE JEWISH EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN....230

Vakhitov D.R., Grinevetskaya T.N., Lukina M.A., Nurova L.R.
VOUCHER FORM AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF RECEIVED EDUCATION....232

Guz N.A.
TRENDS IN DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION....235

Iskanderov N.F., Boychuk O.G., Konichenko O.N.
EDUCATIONAL ROBOTICS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS AN IMPLICIT COMPONENT IN THE METHODOLOGY OF STUDYING THE SCHOOL PHYSICS COURSE 237

Karchakin A.N.
FEATURES OF SOCIALIZATION OF A PERSON IN CONDITIONS OF MILITARY-PROFESSIONAL ENVIRONMENT 240

Kayugina S.M.
FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN PEOPLE OF "THE THIRD AGE" 242

Ke Jingsong, Wu Hao
THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF TEACHING JAPANESE IN CHINESE UNIVERSITIES....244

Amirkhanova G.Sh., Muskhanova I.V.
PROJECT ACTIVITIES IN EDUCATION: THE DEVELOPMENT MECHANISMS 246

Muskhanova I.V., Gairbekov M.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE NEED FOR A HEALTHY LIFESTYLE IN STUDENTS AT HIGHER EDUCATION SCHOOL 248

Gasanova Sh.S., Agamuradov R.Sh., Bulisova N.A.
APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDENTS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION IN CULTURE WHEN LEARNING ENGLISH....250

Dashkueva P.V.
WAYS OF FORMING COMMUNICATIVE TOLERANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS....252

Dzhamaldinova E.A.
FACTORS OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN SCHOOL CHILDREN....254

Edyshev D.V., Nazarenko A.V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE IMPORTANCE OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER 255

Kashin S.N., Petrenko D.A.
WAYS TO IMPROVE PHYSICAL SELF-TRAINING OF CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 257

Kuznechenkova G.B.
CONDITIONS FOR FORMING LEGAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN A UNIVERSITY 259

Kuzmina A.P.
METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A COMPREHENSIVE SCHOOL....261

Malsagova M.Kh.
BACKGROUND OF NEURODIDACTIC PARADIGM SHIFT IN LEARNING THEORY....264

Ryakina O.R., Dobroskokina T.A.
INTERPRETATION OF SYNTAX IN LINGUISTICS AND MUSIC IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF MUSIC UNIVERSITIES....266

Avdeeva L.N., Kolpacheva O.Yu., Sivolobova N.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT....269

Chaplaeva L.G., Muskhanova I.V.
THE MODEL OF AESTHETIC EDUCATION OF TEENAGERS BASED ON FICTION....271

Petrusevich P.Yu.
FACTORS THAT INFLUENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LISTENING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE....272

Poselskaya M.A., Borisova U.S.
EVALUATION BY TEACHERS OF GYMNASIS OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE 276

Zhang Jianwen
THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE FORMATION OF LANGUAGE AND WRITTEN IN NANAYS IN THE FAR EAST 280

Gilovaya Ye.A.
LINUO-METHODICAL PRINCIPLE OF ACCESSIBILITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEXT FOR SPECIALTY IN THE LIGHT OF THE COGNITIVE NATURE OF PERCEPTION....283

Mashkov Yu.A., Kirk Ya.G.
THE USE OF THE COMPLEX OF UNCERTAIN TASKS IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS WITHIN THE COMPETENCE OF A TEACHING MODEL 286

Lukyanchikova Zh.A.
INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES OF MUSICIANS....289

Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu., Zolotnikova M.S.
TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CREATING A MUSICAL AUDIO TALE AND THE PROCESS OF SPIRITUAL COMMUNICATION IN THE ARTISTIC SPACE OF MUSICAL ART AND EDUCATION....291

Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu.
TRAINING USING VIDEO CONTENTS: ON THE PROBLEM OF OBTAINING MEANINGFUL METADATA....295

Abdulazimova T.Kh.
APPLICATION OF THE PRINCIPLE OF VISIBILITY IN FORMING ARTISTIC INTEREST IN STUDENTS 300

Aliyeva A.R.
INTERNATIONAL-REGIONAL TRADITION IN THE EDUCATION OF DESIGNERS....302

Arkhipova Yu.I.
PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ORGANIZING EDUCATIONAL SPEECH COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LEARNING PROCESS....304

Akhmadova T.Kh., Ozieva L.S., Tsoroev S.S.
FEATURES OF USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION OF STUDENTS 306

Akhmadova Z.M.
RELATIONSHIP OF INTEREST AND MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS 308

Akhmedova E.M.
ACTUAL ASPECTS OF USING MIND-MAP TECHNOLOGY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS....310

Akhmedova E.M., Nedopovz I.I.
THE USE OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS....312

Bagirova Z.K., Gamidov L.Sh., Yandieva A.I.
USING POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN A UNIVERSITY....314

Gorobets L.N., Klyuchko N.M., Mantarzhieva A.M.
"SPEECH EXPRESSIVENESS" AS LINGUODIDACTIC META-SUBJECT NOTION....316

Gochiyaeva M.D., Vezirov T.G.
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY AS A CONDITION TO DEVELOP RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF TRAINING 09.03.03 APPLIED INFORMATICS....318

Guseva Ye.A.
THEORY AND PRACTICE OF LEISURE ACTIVITIES FOR FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK TO ACTIVATE THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT....320

Daurov A.M., Magomedov R.R.
ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AS A MEANS OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE 322

Plieva A.O.
APPLICATION OF THE INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE....325

Pykhtina Ye.A.
EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL WORK OF A CLASS HEAD IN A SCHOOL....327

Kartseva Ye.Yu., Margaryan T.D.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH COMMUNICATION OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS 330

Saenko L.A., Tenitsky S.V.
FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE EXPERIENCE IN YOUNG STUDENTS 333

Timoshenko N.A.
USING THE CASE-STUDY METHOD OF TRAINING IN THE SYSTEM OF INCREASING THE QUALIFICATION OF WORKERS OF SOCIAL SPHERE....335

Uvarova N.N., Shirokova L.V., Burkova M.A.
RUSSIAN SOCIETY'S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION....337

Uvarova N.N.
ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BASED ON TRADITIONS OF THE REGION....340

Hashegulgova Zh.A., Uzhakhova Z.M.
FORMING THE KEY COMPETENCES FOR FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE ASPECT OF SLANG VOCABULARY....342

Khunarikova P.Kh., Mukaeva A.Sh., Magomedova P.K.
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER AS AN ABILITY TO EFFECTIVELY INTERACT IN THE EDUCATIONAL PROCESS....344

Chugaeva K.M.
STUDENTS' INFORMATION AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY FORMATION IN LINGUISTIC TRAINING AT A TECHNOLOGICAL UNIVERSITY....346

Shaulov A.V., Shaulova Z.V.
WORK ON EXPRESSIVITY OF SPEECH AT READING LESSONS IN FIRST CLASS BY MEANS OF MUSIC ART....348

Shevtsova S.V., Yarotskaya L.V., Matveychuk N.M.
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUVOROV MILITARY SCHOOLS AND CADET CAMPUSES....350

Rudabe Es'hagh
WAYS TO SOLVE COMPLICATIONS CONNECTED WITH PRACTICAL SPEECH ACTIVITY (SPEAKING) OF IRANIAN RUSSIANIST STUDENTS IN LANGUAGE UNIVERSITIES OF IRAN....352

Tantsura T.A.
ASPECTS OF DISTANCE LEARNING IN MODERN CONDITIONS....355

Kling V.I., Surdina Ye.V.
MODELING THE PROCESS OF BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT UNDER THE CONDITION OF A MEDICAL UNIVERSITY....358

Ryadnova S.A., Miroshnichenko Ye.V.
RESEARCH OF ACTIVITIES OF SUBJECTS OF RURAL SOCIAL-CULTURAL CLUSTER IN DEVELOPMENT OF LEISURE ACTIVITY OF YOUTH (ON THE EXAMPLE OF LAPYGINSKY RURAL TERRITORY OF BELGOROD REGION)....362

Bokova O.A., Melnikova Yu.A.
FEATURES OF RELATIONSHIP OF COGNITIVE STYLES, TYPES OF THINKING AND CREATIVITY OF ADOLESCENTS IN THE LEARNING PROCESS....366

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Alivalieva D.A.
REPRESENTATION OF CONCEPTS DIGNITY/ VICE IN AVAR AND ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS....371

Ayupov T.R.
ARTISTIC REALITIES IN VICTOR PELEVIN'S NOVEL "CHAPAEV AND VOID"....373

Barahoyeva N.M., Kieva Z.Kh., Dudarova L.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF NON-FINITE FORMS AND AUTOMATIC TEXT PROCESSING....376

Wang Mengmeng
IMAGE OF A MYTHICAL BIRD IN CHINESE AND RUSSIAN PICTURES OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PHOENIX)....378

Khalezova L.V., Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V.
V. VOYNO-YASENETSKY'S HERITAGE THROUGH CROSS-CULTURAL COMMUNICATION....380

Guz N.A.
DAILY LIFE IN THE ART WORLD OF GONCHAROV....382

Emel'yanova O.P.
CONCEPT OF ARGUMENTATION DISCOURSE AND ITS SPECIFIC CHARACTER....386

Zalavina T.Yu., Dyorina N.V.
PHRASEOLOGICAL SYNONYMY OF THE ENGLISH LANGUAGE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC STUDY....388

Zvereva K.S., Ivygina A.A.
METHODS AND RECEPTIONS OF WORKING WITH A TEXT IN TEACHING THE WRITING OF A WORK-DISCUSSION ON THE LINGUISTIC TOPIC....390

Kadieva P.M., Buleiko N.A.
THE SPECIFICS OF MORNING BROADCAST ON MODERN TV....393

Kropacheva M.A., Litvinova Ye.S.
SITUATIONALLY INDUCED SPEECH OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAY GAMERS WITH THE EXAMPLE OF FORMING A SQUAD FOR PASSING A DUNGEON....395

Akhmadova T.Kh.
THE IDEA OF CREATING THE STORY OF L. N. TOLSTOY "HADJI MURAT"....398

Kamalova A.T.
BINARY OPPOSITION INDIVIDUAL-COLLECTIVE IN WORKS OF RUSSIAN CYBERPUNK....400

Kurbanova E.M., Shanavazova U.G.
THE IMAGE OF U. BUINAKSKY IN THE WORKS OF A. TAHO-GODI AND A. ABU-BAKAR....402

Temaeva Kh.N.
THE SPECIFICITY OF THE AESTHETIC AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF V.M. SHUKSHIN....404

Satina T.V.
TENDENCIES OF DYNAMICS IN THE STRUCTURE OF PHRASES IN THE RUSSIAN LANGUAGE....406

Kokova A.V., Sorokina T.V.
OBJECTIFICATION OF THE COGNITIVE STRUCTURE BUILDING IN ENGLISH SCIENTIFIC-TECHNICAL DISCOURSE....409

Xue Wenbo
A CONTRASTIVE ANALYSIS OF CONCEPTUAL STRUCTURES OF "HEART" IN RUSSIAN AND CHINESE....411

Uskova A.I.
REFLECTION OF THE COLOUR PICTURE OF THE WORLD IN RUSSIAN AND ENGLISH ARGOT....413

Fatkullina F.G., Kazantsev V.A.
THE USE OF METAPHORICAL MODELS IN POLITICAL DISCOURSE....416

Hartung V.Yu.
THEMATICALLY DETERMINED VARIABILITY OF PERSUASIVE STRATEGIES AND TACTICS IN ENGLISH-LANGUAGE ADS....417

Tsebrovskaya T.A.
CORREALTION OF CONCEPTS OF "HASHTAG-ETHNEM" AND "DME-HASHTAG" IN THE INTERNET DISCOURSE....421

Kadieva Kh.M., Buleiko N.A.
INTERVIEWERS OF DAGESTAN TELEVISION....423

Alparslan A.M.
THE EXPRESSION OF RELATIONS OF PRECEDENCE IN RUSSIAN AND TURKISH (BASED ON MATERIAL FROM COMPLEX SENTENCES)....425

Bilalova Kh.A.
ADJECTIVES AS NOUNS IN THE LEZGIAN LANGUAGE (WITH COMPARATIVE DATA FROM THE ENGLISH LANGUAGE)....428

Wang Xinyuan
BICHURIN AND ITS RESEARCH OF SYNOLOGY....431

Ivchenko O.S., Khomutnikova Ye.A.
THE FUNCTIONING OF ELF AS A LEXEME IN "THE LORD OF THE RINGS" BY J.R.R. TOLKIEN....433

Shi Feng, Xu Pei
THE STUDY OF THE CONCEPT OF NATURE IN THE "FOREST NEWSPAPER" OF BIANKI....435

Gao Yanjun
ABOUT SOME DIFFERENCES IN DICTIONARY ENTRIES OF THE SAME TYPE OF BILINGUAL DICTIONARIES CREATED IN RUSSIA AND CHINA....437

Abdina R.P., Beloglazov P.Ye., Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S., Subrakova V.V.
THE MODERN STATE OF KACHYN AND KYZYL DIALECTS OF THE KHAKASS LANGUAGE (REPORT ON THE SCIENTIFIC EXPEDITION OF THE LANGUAGE SECTOR AT KHAKASS RESEARCH INSTITUTE OF LANGUAGE, LITERATURE AND HISTORY IN 2019)....439

Vlasova E.A.
THE SYMBOLISM OF THE RED COLOUR (BY THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)....443

Davletukaeva K.D.
SPECIFICS OF THE GENRE, METHOD AND STRUCTURE OF THE POEM "SISTER OF THE SEVEN KNIGHTS" BY M. MAMAKAEV....445

Korobkova T.V.
THE FEAR, WHICH IS GIVING RISE TO COURAGE ... (ON THE MATERIAL OF THE CYCLE OF THE "PLAGIARISM" BY V.A. P'EZUCH)....447

Korsunskaya A.G.
UNKNOWN ARCHIVAL SOURCE: ABOUT THE BOOK OF O.A. OHAPKIN "SOUL OF THE CITY"....450

Liu Jingpeng
CAN WE TRUST OUR FRIENDS – AUTOMATIC TRANSLATION SERVICES (USING MOSCOW LINGUISTIC LANDSCAPE AS AN EXAMPLE)....452

Nagiyeva I.S.
FIRST COMPARATIVE REPRESENTATION OF LEO TOLSTOY IN FRONTOF THE EASTERN COMMUNITY IN THE "FÜYUZAT" MAGAZINE....455

Nikulnikova Ya.S., Kovalchook D.A., Tarasova I.I.
TRANSFORMATION OF A LANGUAGE NORM IN FICTION: A PRAGMATIC ASPECT 458

Ali Madaeni Avval, Seyed Reza Hosseininejad, Seyed Hasan Zahraei
CONSIDERATION OF THE PRODUCTIVITY OF SUFFIX -ЕЦ WITH THE MEANING OF THE PERSON, MOTOVATING ADJECTIVES IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPEARISON WITH THE PERSSIAN LANGUAGE 460

Filistovich T.P.
FUNCTIONING OF PROVERBS WITH A COMPARATIVE COMPONENT IN GERMAN 463

Zhang Qunxin
THE IMAGE OF A MAN AND WOMAN ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURAL SYSTEMS (BASED ON THE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS) 466

Shalgina Ye.A., Shustova S.V., Fedorova I.A.
RELIGIOUS COMPONENT OF VALUE IN THE CONTENT OF THE CONCEPT CHARITÉ 468

Epshtein O.V., Knyazeva V.A.
INDIVIDUAL AUTHOR'S CONCEPTUAL OPPOSITION "HOPE / DESPAIR" IN L. CHILD'S NOVEL "NOTHING TO LOSE" 471

Radzhabov Kh.M., Dzhabrailova M.I.
CONFESSIONAL MASS MEDIA IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN) 473

Bagomedov M.R., Rabadanova A.R.
ONOMASTICON OF THE DARGIN CHILDREN'S LITERATURE 476

Bagomedov M.R., Shakhova P.S.
FOLKLORIC ONYMS OF THE DARGIN LANGUAGE 478

Vagizieva N.A.
FUNERAL AND MEMORIAL RITUALS AND REQUIREMENTS OF THE KADAR ETHNOS 480

Glazinskaya Ye.T.
THE SPACE OF A COMMUNAL APARTMENT IN LYUDMILA ULITSKAYA'S NOVEL "THE GREEN TENT" 483

Mallaeva Z.M., Kurbanova S.Z.
CULTURALLY MARKED PROVERBS OF THE ENGLISH AND TABASARAN LANGUAGES REPRESENTING THE CONCEPT "HUMAN" 485

Omelchenko M.S., Khosainova O.S.
THE ROLE OF ANGLO-AMERICANISM BORROWINGS IN GERMAN ECONOMIC MEDIA TEXTS 487

Sablina O.B.
REFLECTION OF THE NATIONAL MENTALITY IN ZOOSEMISMS (ON THE EXAMPLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES 489

Khosainova O.S., Omelchenko M.S.
SEMANTIC FEATURES OF LEXICAL IDIOMS IN THE GERMAN LANGUAGE 491

Zlobina Yu.I., Sorokina M.O.
MODELING THE STRUCTURE OF THE CONCEPT "CHINA" ON THE MATERIAL OF RUSSIAN ELECTRONIC NEWS PORTALS 493

Agarkova O.A.
ARGUMENTATIVE NATURE OF TEXTS OF ANNOTATIONS 496

Alieva T.K., Kazieva F.S.-M., Erkenov M.S.
PROBLEMS OF GRAPHIC AND SPELLING VARIATION IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE 498

M. Aliyari Shorehdeli, F. Rahimi
PREPOSITIONAL CONSTRUCTION WITH THE RUSSIAN PREPOSITION ПО IN A JOURNALISTIC TEXT AND THE WAYS OF ITS EXPRESSION IN THE PERSIAN LANGUAGE 501

Arkhipova I.V.
PREPOSITIONAL DEVERBATIVES IN THE TEMPORAL-ASPECTUAL-TAXIS CATEGORIAL SITUATION 503

Beglyarova A.L., Hathe A.A., CHitao I.A., Huazheva N.Kh.
THE INDEFINITE PRONOUN ОДИН 505

Vorobyova S.N.
RELIGIOUS DISCOURSE: EXTRALINGUISTIC AND LINGUISTIC FEATURES 506

Dzhamaludinova Kh.G., Kazimagomedova F.I.
SPECIAL ASPECTS OF THE WORK OF FAZU ALIEVA 509

Idiatullina L.T.
THE PROBLEM OF TRANSLATION MULTIPLICITY IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES (ON THE EXAMPLE OF TRANSLATIONS OF WORKS BY V. MAYAKOVSKY TO THE TATAR LANGUAGE) 511

Kartuzova M.V.
"THE FAMILY THOUGHT" AND GENRE PECULIARITY OF THE NOVEL BY A.P. CHEKHOV "THREE YEARS" 513

Martazanov A.M., Martazanova Kh.M.
INGUSH HISTORICAL STORY: "THE CALL" BY I. M. BAZORKIN, "IN THE NAME OF THE REPUBLIC" BY B. H. ZYAZIKOV 516

Pudova O.A.
THEATER AND THEATRICALITY IN THE POETICS OF THOMAS LOVE PEACOCK'S NOVEL "GRILLS GRANGE" 518

Surovtseva Ye.V.
FROM HISTORY OF EPISTOLARY ADDRESSING TO S.S. UVAROV BY RUSSIAN WRITERS 520

Fedorova M.A., Tsyguleva M.V.
STRUCTURE AND CONTENTS OF A CONCEPT "SELF-REALIZATION" ACCORDING TO THE LEXICOGRAPHIC AND CORPUS ANALYSES 523

Filippova S.V., Makarova Ye.V.
"WEINSTEINGATE": COMMENT AS A MEANS OF PUBLIC OPINION REPRESENTATION 526

Khantakova V.M., Shvetsova S.V., Khantakova Ye.A.
THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN THE ORGANIZATION OF A SYNONYMOUS SERIES (BASED ON ENDOCRINOLOGY TERMS) 528

Zhurkova M.S., Khomutnikova Ye.A., Chalyh N.A.
THE ROLE OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS WITH THE LEXEME "ROSE" IN MEANING FORMATION OF A SERIES OF NOVELS BY STEPHEN KING "THE DARK TOWER" 531

Cherkes V.P.
GENESIS OF THE RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN ROBERT HEINLEIN'S NOVEL ORPHANS OF THE SKY 533

Aliyeva S.G.
MYTHOLOGICAL NATURE OF SYMBOLS-IMAGES IN THE WORKS OF L. ULITSKAYA 535

Ataev B.M., Khadzhimuradova Kh.A., Shahbanova D.N., Isaeva A.S., Mallaeva S.D.
ON THE BOUNDARIES BETWEEN WORD-BUILDING AND WORD-FORMATION IN CHILDREN'S SPEECH 538

Bashkova L.R., Kholodkova Yu.V., Tankov N.N.
TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS A MEANS OF TRANSMITTING VARIOUS LINGUISTIC PHENOMENA (BASED ON THE TRANSLATIONS OF CH. DICKENS' NOVELS) 540

Bondarenko S.V., Gorbacheva Ye.N., Syresina I.O.
COMMUNICATIVE OPPOSITIONS OF SPEECH INTERACTION IN SITUATIONS OF VERBAL COMMUNICATION WITH AN OUTSIDER HEARER 543

Fatkullina F.G., Davletbaeva A.F.
THE TERMS OF THE CATEGORY OF MODALITY 546

Zhdanova Ye.S., Kobina Yu.Ye., Ilagaeva G.O.
RUSSIAN RAP-POETRY AS A REFLECTION OF SPIRITUAL SEARCH (BY THE EXAMPLE OF TEXTS BY D. KUZNETSOV) 548

Kerimova P.N.
ON THE QUESTION OF THE NATIONAL IDENTITY OF AZERBAIJAN IN THE TURKISH SCIENTIFIC AND THEORETICAL THINKING 550

Kosheleva A.L.
HEROIC AND ROMANTIC TALE "KHAN-BEK IRENEK. FOR THE FREEDOM!" S. KARACHAKOVA: THE GENRE AND STYLISTIC ORIGINALITY, INTERTEXTUALITY 552

Kuzmenko A.N.
THE FUNCTIONING OF FALLOUT COMPUTER GAME SERIES GROUP ANTHROPONYMS AS NAMES OF POLITICAL ALLIANCES: AN INTERACTIVE ASPECT 555

Kurbakova M.A.
THE CHARACTER OF TRANSFORMATION OF THE PUSHKIN ROMANTIC TRADITION IN TURGENEV'S WORKS 557

Gasanova S.N., Gamidova A.I.
NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS (CASE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN AND LEZGIN LANGUAGES) 559

Edilov S.E.
ON THE ISSUE OF AGRICULTURAL VOCABULARY OF THE CHECHEN LANGUAGE 561

Edilov S.E.
ON THE METHODS FOR THE FORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE CHECHEN LANGUAGE 563

Pessyanikov K.D.
FEATURES OF TRANSFORMING ARTISTIC TEXT OF THE SECOND ROW TO A LITERARY SCRIPT (ON THE MATERIAL OF THE YEAR YAKOVLEV'S TALK "POLYETALA BALERINA") 565

Khalina N.V., Pivkina N.N., Zherebnenko A.V.
DISCOURSE OF THE SUBJECT AREA "MEDIA LINGUISTICS": TERMINOLOGICAL DIMENSION...567

Magomedov D.M.
DIFFERENTIATION OF MAIN MEMBERS OF THE OFFER IN DAGESTAN LANGUAGES.....570

Cherkes V.P.
THE INTERPRETATION OF THE IMAGE OF DON JUAN IN G. FIGUEIREDO'S COMEDY: THE PROBLEM OF THE POSITIVE IDEAL.....573

Shishlova I. Yu.
PHRASEOLOGY IN THE ACADEMIC TEXT.....575

Naimchuk O.S.
THE THEME OF A GAME OF GODS IN THE WORKS OF MICHAEL MOORCOCK.....578

Sukhikh O.S.
TRAGIC CONFLICT IN THE STORY OF L. BORODIN "FOR THE SAKE OF CHILDREN".....580

Cui Yufei
THE PRECEDENT FEMALE NAME IN CHINESE LITERITRUE AND ITS REFLECTION IN RUSSIAN TRANSLATION ON THE EXAMPLE OF LIN DAIYU.....582

Gasanova S.N., Gamidova A.M.
RITUAL CODE OF THE WEDDING TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND TABASARAN LANGUAGES).....585

Akbash V.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF THE ORIGIN AND FUNCTIONING OF EUFEMISMS IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES.....587

Bedirkhanov S.A.-oglu
ELEGY GENRE IN THE POETIC WORKS OF AZIZ ALEM IN 1960-1980s. 590

Kerimov K.R., Magomedova R.G.
THE SIGN OF EQUALITY IN THE FIELD OF COMPARABILITY OF THE ANDI LANGUAGE.....592

Lin Limei
THE WORD НАОБОРОТ (VICE VERSA) IN CONTEXTS OF DIFFERENT TYPES 594

Makevnina I.A., Filimonova N.Yu.
FORMAL AND SEMANTIC INVARIANTS IN POETRY AND PROSE OF VARLAM SHALAMOV AND BORIS PASTERNAK.....596

Mongush Ye.D., Mongush R.M.
GENDER CONFLICT IN THE PROSE BY OLGA SLAVNIKOVA.....598

Astashchenko Ye.V., Goryainova D.O.
REFLECTION OF MOVEMENT IN ARCHITECTURE AND MECHANICS IN THE LANGUAGE OF PROSE OF ART NOUVEAU 601

Gorobec A.F.
FIRST JURISTIC PERIODIC EDITIONS OF JOURNAL TYPE 604

Zyuzina Ye.A., Alibalayeva Z.Sh.
TO THE QUESTION ABOUT THE SEMANTIC ASSIMILATION OF FOREIGN WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE.....606

Orekhova O.Ye
LINGUISTIC PROCESSES IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE.....608

Tarasova I.I., Fedchenko N.L
PECULIARITY OF A.I. KUPRIN'S CREATIVE METHOD: "MIXING" REALISM AND ROMANTISM.....610

Fu Lisha
LEISURE PRACTICES AS AN OBJECT OF MEDIA REFLECTION.....613

Kulanchin A.Yu.
HISTORICAL DEVELOPMENT OF BORROWED PRONOUNS IN THE BASHKIR LANGUAGE.....615

Khristoforova N.I.
ACTUALIZATION OF THE INTERPERSONAL CATEGORY IN AN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXT WITH A NON- VERBAL COMPONENT.....617

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